

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

AURINÉIA CÂNDIDA DOS SANTOS

**LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA UFERSA (2014-
2018): UM ESTUDO COM EX-PIBIDIANOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES
FORMATIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO SEMIÁRIDO POTIGUAR**

**ARACAJU
2024**

AURINÉIA CÂNDIDA DOS SANTOS

Licenciatura em computação e informática da ufersa (2014-2018): um estudo com ex-pibidianos sobre as contribuições formativas e atuação profissional no semiárido potiguar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes.

**ARACAJU
2024**

S2371 Santos, Aurinéia Cândida dos
Licenciatura em computação e informática da UFERSA (2014-2018): um estudo com ex-pibidianos sobre as contribuições formativas e atuação profissional no semiárido potiguar / Aurinéia Cândida dos Santos; orientação [de] Profª. Drª. Andréa Karla Ferreira Nunes – Aracaju / SE: UNIT, 2024.

187 f.il; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes
2024

1.PIBID 2. Formação inicial 3. Subprojeto de informática do curso LCI da UFERSA 4. Mercado de trabalho I. Santos, Aurinéia Cândida dos II. Nunes, Andréa Karla Ferreira (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371.333:004

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 29/07/2024

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
Data: 29/07/2024 17:25:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Andréa Karla Ferreira Nunes (Orientadora) Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

 Documento assinado digitalmente
ROSIMERI FERRAZ SABINO
Data: 30/07/2024 09:15:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Rosimeri Ferraz Sabino (Membro Externo da Banca) Universidade Federal de Sergipe (UFS)

 Documento assinado digitalmente
ELZA FERREIRA SANTOS
Data: 05/08/2024 08:39:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Elza Ferreira Santos (Membro Externo da Banca) Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe (IFS)

 Documento assinado digitalmente
SIMONE SILVEIRA AMORIM
Data: 07/08/2024 10:46:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Simone S. Amorim (Membro Interno da Banca) Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

 Documento assinado digitalmente
MARIA NEIDE SOBRAL
Data: 25/09/2024 18:46:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Maria Neide Sobral (Membro Interno da Banca) Universidade

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, que continua presente em meu coração. Ao meu esposo, Clayton Jhefferson, cuja parceria e apoio foram fundamentais para transformar este sonho em realidade.

AGRADECIMENTOS

“Se chorei ou se sorri o importante é que
emoções eu vivi!”

(Roberto Carlos, 1981)

“Aqui é o momento de desnudar a minha alma
sem me despir.”
(autora)

Nesta seção de agradecimentos, inicio com uma metáfora que busca revelar a verdadeira essência deste momento tão significativo. É uma oportunidade de compartilhar pensamentos profundos, emoções intensas e experiências transformadoras.

O doutorado transcende o aspecto puramente profissional; é uma jornada que provoca uma mudança profunda em nós mesmos. É impossível sair dela sendo a mesma pessoa que entrou. É um mergulho profundo em nosso interior, onde revisitamos nossas crenças, enfrentamos nossos bloqueios, confrontamos nossos medos e alimentamos nossas aspirações.

Este processo não apenas nos proporciona conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos, mas também nos transforma em níveis pessoais. É como se entrássemos em um universo fértil, repleto de aprendizados significativos, onde cada descoberta nos leva a desbravar novos horizontes. É uma jornada de constante questionamento, onde as dúvidas são o combustível que impulsiona a ciência a nunca cessar sua busca por respostas. Esta inquietude, esta busca incessante pelo conhecimento continuará a me acompanhar enquanto estiver cumprindo minha missão neste mundo. É um caminho sem volta, mas também uma fonte inesgotável de crescimento e realização pessoal.

Neste momento, gostaria de compartilhar um relato pessoal, um retrato da minha jornada até aqui. É difícil expressar em palavras o que sinto ao chegar a este ponto, mas predominam a gratidão e a alegria em meu coração. Ao escrever estas linhas, sinto como se fosse transportada para um túnel do tempo, onde vejo uma menina com os pés descalços, morando em uma casa alugada sem banheiro, enfrentando a fome e as dificuldades do dia a dia. Recordo-me de juntar as mãos em oração, pedindo a Deus que nossa situação mudasse.

Por isso, quero expressar minha profunda gratidão ao Pai Celestial, que está no topo da minha lista de agradecimentos. Muito obrigada por tornar o improvável possível, por me proteger e guiar nos momentos mais difíceis da minha vida. Agradeço por me carregar nos braços quando minhas pernas perderam a força e a direção. A Ti, Senhor, toda honra e toda glória pela concretização deste sonho. Lembro-me das palavras da Escritura: "Olho nenhum viu, ouvido nenhum ouviu, mente nenhuma imaginou o que Deus preparou para aqueles que o amam" (Bíblia...1 Co, 9). Que minha jornada seja sempre guiada pela tua graça e pela tua vontade, Senhor.

Expresso minha profunda gratidão à minha mãe (*in memoriam*) por todo o amor e fé que ela depositou em mim durante o processo da minha criação. Foi nos teus braços e no teu abraço que senti o maior amor do mundo, e sou eternamente grata a Deus por tê-la escolhido para ser minha mãe. Obrigada por ter me mostrado o caminho certo a seguir e por suas palavras encorajadoras, como: "Se estudar, vais ser alguém; tua vida vai mudar". Sua presença e orientação foram essenciais em minha jornada, e sinto sua falta todos os dias, minha querida mainha.

Também gostaria de prestar minha homenagem e gratidão a Dona Edite, minha segunda mãe (*in memoriam*), que me acolheu em sua casa durante seis anos para que eu pudesse prosseguir com minha graduação. Sua generosidade e apoio foram fundamentais para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Despedi-me dela quando passei no concurso da Prefeitura Municipal de Angicos, mas seu legado de amor e cuidado continuará presente em minha vida para sempre.

Agradeço imensamente ao meu companheiro fiel de vida, meu esposo Clayton Jhefferson, por ser um grande incentivador e apoiador dos meus sonhos. Sabemos que o caminho até aqui não foi fácil, e muitas escolhas e renúncias tiveram que ser feitas. No entanto, nos momentos mais desafiadores desta jornada, nunca nos faltou amor, companheirismo e fé mútua. Juntos, enfrentamos os obstáculos e celebramos as vitórias, e por isso sou profundamente grata por ter você ao meu lado. Que nossa união continue sendo uma fonte de força e inspiração em todos os dias que virão.

Sem seguir uma ordem cronológica, mas priorizando os espaços mais essenciais em minha vida, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu irmão Antônio. Obrigada, meu irmão, por ter começado a trabalhar tão cedo para ajudar nossa mãe a me criar. Admiro imensamente a pessoa incrível que você se tornou. Lembro-me com emoção das palavras de encorajamento que você me dirigiu quando nossa mãe partiu, dizendo com toda simplicidade: "Estude, lute, você vai conseguir". Seu apoio e suas palavras foram um bálsamo para minha alma, e sou eternamente grata por ter você ao meu lado.

Expresso minha profunda gratidão à minha amiga Adriana Aguiar, cuja amizade foi um verdadeiro suporte emocional durante os momentos mais difíceis da minha jornada. Sua generosidade em me alimentar e seu apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios da graduação. Lembro-me com gratidão das vezes em que você enxugou minhas lágrimas e me incentivou a continuar lutando.

Apropriando-me das palavras sábias de Antoine de Saint-Exupéry (2023) que afirmou que "aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós", gostaria de expressar meu profundo agradecimento a todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo da minha vida.

Acredito firmemente que nada acontece por acaso nesta vida. No momento mais desafiador da pandemia, decidi me inscrever para o doutorado. Foi então que me deparei com o currículo Lattes da Profa. Dra. Andrea Karla F. Nunes, e algo dentro de mim me levou a escolhê-la como minha orientadora. Foi uma decisão quase intuitiva. A Profa. Andrea é uma mulher de uma história de vida inspiradora, uma verdadeira guerreira, e sou imensamente grata por sua orientação e seu apoio ao longo desse percurso. Muito obrigada, professora, por tudo.

Quero expressar minha profunda gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, em Sergipe (PPED UNIT/SE), que desempenharam um papel fundamental nessa importante fase da minha formação acadêmica. À Prof.^a Cristiane de M. Porto, à Prof.^a Ester Fraga Vilas-Bôas C. do Nascimento, à Prof.^a Dra. Simone S. Amorim, ao Prof. Alexandre Meneses Chagas e à Prof.^a Ilka Miglio de Mesquita (mesmo não mais integrando o programa, sua contribuição é inestimável). A cada um de vocês, o meu mais sincero elogio. Vocês são verdadeiros profissionais, e sou imensamente grata por todo o conhecimento e orientação que compartilharam comigo.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à minha banca de qualificação, composta pelo Professor Luiz Anselmo Meneses, pela Prof.^a Elza Ferreira Santos, pela Prof.^a Ester Fraga Vilas-Bôas C. do Nascimento, pela Prof.^a Dra.

Simone S. Amorim. Agradeço do fundo do coração pelos valiosos direcionamentos que me foram oferecidos, permitindo-me dar continuidade a este sonho. Foi uma honra poder contar com o apoio e a presença de cada um de vocês neste momento tão significativo da minha jornada acadêmica.

Quero expressar minha profunda gratidão aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC). Especialmente aos meus amigos Anderson Barros e Cristiane Bacelar, por toda a parceria, pelos sorrisos e pela cumplicidade que compartilhamos ao longo dessa jornada. Sou muito grata, meus amigos, por cada momento compartilhado e por todo o apoio recebido ao longo dessa jornada desafiadora e emocionante. Vocês são incríveis!

Agradeço aos ex-pibidianos, por toda a aprendizagem que compartilhamos ao longo do Subprojeto de Informática, assim como pelo apoio e pelas contribuições na realização desta pesquisa.

Deixo aqui minha profunda gratidão à Celeneh Rocha de Castro, Técnica em Assuntos Educacionais da UFERSA. Sua gentileza, ao conceder-me acesso aos documentos do Subprojeto de Informática, foi fundamental para o desenvolvimento da minha pesquisa. Sou imensamente grata por sua colaboração.

Por fim, expresso minha gratidão à Prefeitura Municipal de Angicos e de Macau/RN, pela oportunidade de realizar este curso de doutorado na Universidade Tiradentes, em Sergipe, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPED-UNIT/SE). Essa oportunidade foi um presente que me permitiu crescer academicamente e contribuir para a transformação da educação em minha comunidade.

RESUMO

O presente trabalho se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED-UNIT), na Linha de Pesquisa Educação e Formação Docente, e buscou analisar como os ex-pibidianos do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do PIBID com relação à sua formação e ao seu campo de atuação profissional, norteadas pela seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições do PIBID, do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, para os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018), considerando sua formação e seu campo de atuação profissional? Para tal, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com uma metodologia que envolveu a utilização de Diário de Campo com registros do percurso realizado junto à Universidade para identificar os ex-participantes do PIBID, vinculados ao Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA. Na continuidade foi utilizada a técnica da bola de neve, que serviu para alcançar um maior número de ex-pibidianos. Para coleta de dados, foi utilizado um questionário cujas categorias apriorísticas foram: formação inicial, contribuições do PIBID e mercado de trabalho. Interlocutores principais como Tardif (1991, 2002), Pimenta e Lima (2004), Pimenta (1994), Pimenta e Gonçalves (1990), Lima (2008), Santos (2005), Ghedin (2012), Libâneo (2001), entre outros estudiosos, são referências que, indispensavelmente, sustentam o fundamento teórico desta Tese. As informações coletadas e produzidas com o estudo evidenciam que o PIBID, como política pública que fomenta a formação docente, cumpre com esse propósito, uma vez que as experiências oportunizadas pelo Programa aproximam o discente da realidade escolar, auxiliam na construção das identidades docentes, estimulam a pesquisa, geram reflexões sobre o campo da profissão e ampliam a visão sobre Educação e docência. Os ex-pibidianos do curso de LCI/UFERSA, *campus* Angicos, identificam essas contribuições voltadas às questões formativas profissionais e acadêmicas. No entanto, a falta de oportunidade e de valorização profissional, a precarização das condições de trabalho, a baixa remuneração, entre outros aspectos, desmotivam estes sujeitos a se inserirem na área. De todo este processo, derivam algumas contribuições inseridas nas dimensões política, epistemológica e pedagógica, prenunciando algumas reflexões e recomendações, a partir da investigação aqui apresentada.

Palavras-chave: PIBID; formação inicial; Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA; mercado de trabalho.

ABSTRACT

This work is part of the Postgraduate Program in Education (PPED-UNIT) in the Education and Training Research Line and sought to analyze how the former PIBID students of the Informatics Subproject of the LCI course at UFERSA who participated in CAPES notice 061/2013 (2014-2018) identify the contributions of PIBID in relation to their training and field of professional activity, guided by the following research question: what are the contributions of the PIBID of the Informatics Subproject of the LCI course at UFERSA, for the ex-pibidians who participated in CAPES notice no. 061/2013 (2014-2018), considering their training and field of professional activity? To this end, this research was developed from a qualitative approach, with a methodology that involved the use of a Field Diary with records of the journey made at the University to identify the former PIBID participants, linked to the Informatics Subproject of the LCI course at UFERSA. The snowball technique was then used to reach a larger number of ex-Pibidians. To collect the data, a questionnaire was used, the basic categories of which were: initial training, contributions of the PIBID and the job market. Main interlocutors such as Tardif (1991, 2002), Pimenta and Lima (2004), Pimenta (1994), Pimenta and Gonçalves (1990), Lima (2008), Santos (2005), Ghedin (2012), Libâneo (2001), among other scholars, are references that indispensably underpin the theoretical foundation of this thesis. The information collected and produced by the study shows that PIBID, as a public policy that promotes teacher training, fulfills this purpose since the experiences provided by the Program bring students closer to the school reality, help to build teaching identities, stimulate research, generate reflections on the field of the profession and broaden the vision of education and teaching. The ex-Pibidians of the LCI/UFERSA Angicos course identify these contributions to professional and academic training issues. However, the lack of opportunities and professional recognition, precarious working conditions and low pay, among other aspects, discourage them from entering the field. From this whole process, we can derive some contributions from the political, epistemological and pedagogical dimensions, and some reflections and recommendations from the research presented here.

Keywords: PIBID; initial training; Informatics sub-project of the LCI course at UFERSA; labor market.

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Programa de Posgrado en Educación (PPED-UNIT) de la Línea de Investigación en Educación y Formación y buscó analizar cómo los ex alumnos PIBID del Subproyecto de Informática del curso de LCI de UFERSA que participaron de la convocatoria CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identifican los aportes del PIBID en relación a su formación y campo de actuación profesional, guiados por la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las contribuciones del PIBID del Subproyecto de Informática del curso de LCI en la UFERSA, para los ex-pibidianos que participaron de la convocatoria CAPES nº 061/2013 (2014-2018), considerando su formación y campo de actuación profesional? Para ello, esta investigación se desarrolló a partir de un abordaje cualitativo, con una metodología que implicó el uso de un Diario de Campo con registros del recorrido realizado en la Universidad para identificar a los ex participantes del PIBID, vinculados al Subproyecto de Informática del curso de LCI en UFERSA. A continuación, se utilizó la técnica de bola de nieve para llegar a un mayor número de ex PIBID. Se utilizó un cuestionario para recoger los datos, cuyas categorías básicas fueron: formación inicial, contribuciones del PIBID y mercado laboral. Interlocutores clave como Tardif (1991, 2002), Pimenta y Lima (2004), Pimenta (1994), Pimenta y Gonçalves (1990), Lima (2008), Santos (2005), Ghedin (2012), Libâneo (2001), entre otros estudiosos, son referencias que apuntalan indispensablemente la base teórica de esta tesis. Las informaciones recogidas y producidas por el estudio muestran que el PIBID, como política pública que promueve la formación de profesores, cumple ese propósito, ya que las experiencias proporcionadas por el programa aproximan a los estudiantes de la realidad de la escuela, ayudan a construir identidades docentes, estimulan la investigación, generan reflexiones sobre el campo de la profesión y amplían su visión sobre la educación y la enseñanza. Los ex-Pibidianos del curso LCI/UFERSA Angicos identifican esas contribuciones en cuestiones de formación profesional y académica. Sin embargo, la falta de oportunidades y de reconocimiento profesional, las precarias condiciones de trabajo y la baja remuneración, entre otros aspectos, los desalientan a ingresar en el campo. De todo este proceso, derivamos algunas contribuciones en las dimensiones política, epistemológica y pedagógica, prefigurando algunas reflexiones y recomendaciones a partir de la investigación aquí presentada.

Palabras clave: PIBID; formación inicial; Subproyecto de informática del curso LCI en UFERSA; mercado de trabajo.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCT Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BSI Bacharelado em Sistema de Informação
CAPEMP Comissão para o Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional CAPES
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB Câmara de Educação Básica
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPJ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI Conselho Universitário
Covid-19 Coronavirus disease 2019
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB Diretoria de Educação Básica Presencial
DOU Diário Oficial da União
DRA Divisão de registro Acadêmico
EJA Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEOPROF Programa de Pós-Graduação em Geografia
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES Instituição de Ensino Superior
INDA Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
LCI Licenciatura em Computação e Informática
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação
OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE Observatório do PNE
PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAR Plano de Ação Articulada
PB Paraíba
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE Plano Nacional de Educação
ProUni Programa Universidade para Todos
PPP Projeto Político Pedagógico
PT Partido dos Trabalhadores
RN Rio Grande do Norte
SARS-CoV-2 Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SECITEC Semana de Ciência e Tecnologia
SEEC Secretaria de Estado de Educação e da Cultura
SiCAPES Sistema Integrado Capes
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUB Supervisores
TALIS Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TDIC Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIT Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distância entre as Cidades de Cuité/PB e Campina Grande/PB.....	18
Figura 2 - Colação de grau em Licenciatura de Geografia UEPB.....	19
Figura 3 - Assinatura de ata de defesa da dissertação.....	22
Figura 4 - Foco da Pesquisa.....	27
Figura 5 - Escola Superior de Agricultura de Mossoró (RN).....	65
Figura 6 - I turma de formandos do curso de Agronomia da ESAM, em 1971.....	66
Figura 7 - Localização dos <i>campi</i> da UFERSA no Semiárido Potiguar.....	68
Figura 8 - Mobilização da população Praça Central de Angicos (Abril/2008).....	71
Figura 9 - Ata da reunião da pactuação do <i>campus</i> de Angicos/RN.....	72
Figura 10 - Resolução do CONSUNI/UFERSA N° 006/2008.....	74
Figura 11 - Anexo ao Educandário Padre Felix antes e após a reforma.....	75
Figura 12 - Lançamento do PIBID na UFERSA de Angicos/RN.....	81
Figura 13 - Mapa com a localização das Escolas selecionadas do Subprojeto de Informática do edital 061/2013.....	92
Figura 14 - Organograma do PIBID dentro da Universidade.....	93
Figura 15 - Atividades e ações Formativas do PIBID UFERSA (2011-2018).....	100
Figura 16 - Transporte dos estudantes para exibição do Cine EJA.....	103
Figura 17 - Folder de divulgação do Cine EJA 2015.....	104
Figura 18 - Folheto da Oficina de Jogos Educativos na Escola.....	105
Figura 19 - Bolsista realizando os testes da Rádio PIBID Web.....	107
Figura 20 - Rádio PIBID Web - cobertura da Jornada Pedagógica – Angicos/RN.....	108
Figura 21 - Página do site da Rádio PIBID Web.....	109
Figura 22 - Página no Facebook da Rádio PIBID UFERSA.....	110
Figura 23 - Folder de divulgação do curso informática Básica para EJA.....	110
Figura 24 - Minicurso Informática Básica para EJA.....	112
Figura 25 - Minicurso de Alfabetização software Luz do Saber para EJA.....	113
Figura 26 - Minicurso de montagem e manutenção de microcomputadores.....	114
Figura 27 - Gravação do documentário 24 horas EJA.....	115
Figura 28 - Categorias e Subcategorias do Estudo.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Custeio total anual de bolsas do PIBID.....	51
Gráfico 2 - Evolução dos valores das bolsas do PIBID.....	52
Gráfico 3 - Porcentagem de pagamento de bolsa por nível.....	54
Gráfico 4 - Cotas concedidas às IES - edital nº 23/2022 – PIBID.....	55
Gráfico 5 - Evolução do IDEB em de Angicos/RN.....	70
Gráfico 6 - Quantidade total de matrículas por ano na UFERSA de Angicos/RN	79
Gráfico 7 - Valores anuais investidos no Programa PIBID da UFERSA (2014 a 2018).....	95
Gráfico 8 - Valores anuais pagos por categoria de bolsista do PIBID/UFERSA - edital 061/2013.....	97
Gráfico 9 - Ano de ingresso no Curso de Licenciatura em Computação e Informática.....	132
Gráfico 10 - Ex-pibidianos que não concluíram o curso de LCI, por gênero.....	133
Gráfico 11 - Gênero x Estado Civil e evasão no Curso de LCI.....	134
Gráfico 12 - Nível de escolaridade atual dos ex-pibidianos.....	136
Gráfico 13 - Situação profissional dos ex-pibidianos.....	137
Gráfico 14 - Tempo de participação no PIBID.....	138
Gráfico 15 - Trabalho durante participação no PIBID.....	141
Gráfico 16 - Integração de conhecimentos Universidade x Escolas.....	141
Gráfico 17 - Envolvimento dos licenciandos com o curso.....	142
Gráfico 18 - PIBID x Desenvolvimento Acadêmico.....	143
Gráfico 19 - Relação PIBID x Inserção no mercado de trabalho.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias para alcançar a meta 15 do PNE.....	41
Quadro 2 - Valores de bolsas ofertadas anualmente aos beneficiários do PIBID.....	53
Quadro 3 - Requisitos e atribuições dos beneficiários do PIBID – continua....	58
Quadro 4 - Quantidade de estudantes matriculados por semestre na UFERSA de Angicos/RN.....	77
Quadro 5 - Editais do PIBID até o ingresso da UFERSA.....	80
Quadro 6 - Questões para concorrer ao PIBID do edital 061/2013.....	85
Quadro 7 - Respostas do Projeto Institucional da UFERSA em relação às perguntas contidas no edital 061/2013.....	86
Quadro 8 - Expectativa de valores necessários para manutenção do PIBID, referente a proposta do Projeto Institucional da UFERSA em resposta ao edital nº61/2013.....	94
Quadro 9 - Levantamento Bibliográfico – CAPES.....	120
Quadro 10 - Blocos do instrumento de coleta de dados – versão final.....	128
Quadro 11 - Ano de ingresso e de conclusão dos respondentes no PIBID.....	137
Quadro 12 - Escola de atuação dos ex-pibidianos.....	139
Quadro 13 - Subcategorização a partir da Análise do Conteúdo.....	145

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	25
2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	31
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO DA IMPLANTAÇÃO DO PIBID.....	43
2.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA IMPLANTAÇÃO DO PIBID.....	46
2.3 O FUNCIONAMENTO DO PIBID: DINÂMICA, OBJETIVOS E FINANCIAMENTO	49
2.4 BENEFICIÁRIOS DO PIBID: REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES	57
3 A TESSITURA DO SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA (2014-2018)	65
3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA).....	65
3.2 A UFERSA NA CIDADE DE ANGICOS.....	69
3.3 O PROCESSO DE ADESÃO DA UFERSA AO PIBID	80
3.4 O SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA (2014-2018).....	82
3.5 ATIVIDADES DO SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA	98
4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO PIBID SEGUNDO OS EX-PIBIDIANOS	117
4.1 CONHECENDO UM BREVE ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O PIBID	117
4.2 CONHECENDO E CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	122
4.3 CONHECENDO O INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	127
4.4 CONHECENDO OS RESULTADOS E APRESENTANDO A DISCUSSÃO.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS EGRESSOS: PIBID DO SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA UFERSA – EDITAL CAPES Nº 061/2013 (2014-2018)	175
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	186

APRESENTAÇÃO

“Tudo o que eu vivi me trouxe até aqui e sou grata a tudo, invariavelmente. Curvo meu coração em reverência a todos os mestres, espalhados pelos meus caminhos todos, vestidos de tantos jeitos, algumas vezes disfarçados de dor.”

(Jácomo, 2013)

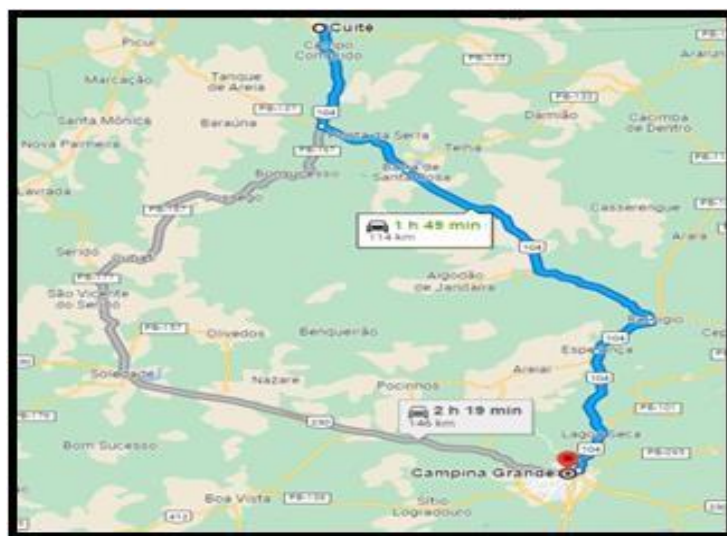
À luz das experiências adquiridas, minhas recordações me dão conta dos caminhos que percorri desde a formação acadêmica, que teve início no ano de 2004, quando ingressei na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio de um exame de vestibular, para cursar Licenciatura em Geografia. Menciono tal acontecimento, pois ele encheu-me de “esperança”, do verbo “esperançar”, como propunha Paulo Freire, na perspectiva de ir atrás, buscar e não desistir (Paulo Freire..., 20--).

Naquele ano de 2004, quando passei no vestibular, o Brasil apontava para um Ensino Superior bastante excludente, principalmente se comparado aos dias atuais. Destaca-se, desta tessitura, que a excludência atingia principalmente as classes de menor poder aquisitivo, tendo em vista a reduzida quantidade de vagas ofertadas nas Instituições de Ensino Superior e a ineficiência de algumas escolas públicas na preparação dos estudantes para prestar o vestibular.

Apesar das intempéries, consegui entrar em uma Universidade Pública, mas, como já dizia o ditado popular “alegria de pobre dura pouco”. Nesse caso, porque a Instituição de Ensino Superior (IES) na qual eu ingressei estava a uma distância (Figura 1) considerável de onde eu morava, haja vista que, naquela época, as IES estavam distribuídas, sobretudo, nos grandes centros urbanos ou em localidades próximas a eles.

A minha falta de condição financeira, somada à ausência de interiorização do ensino superior no país, deixavam-me como única opção viajar diariamente de Cuité/PB para Campina Grande/PB, percorrendo 228 Km, entre ida e volta. Desta feita, ao rememorar meu processo de formação inicial docente, não há como deixar de lembrar a música Cidadão, de Lúcio Barbosa (1979), em especial o verso que diz: “[...] foi um tempo de aflição, era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar [...]”.

Figura 1 - Distância entre as Cidades de Cuité/PB e Campina Grande/PB.



Fonte: Google Maps (2023)¹.

Como se não bastassem as dificuldades elencadas há pouco, nesse íterim do meu percurso formativo, ainda passei pela maior perda que eu poderia ter sofrido em toda vida, o falecimento da minha mamãe. Não há como explicar o sentimento de perder uma mãe aos 17 anos de idade, principalmente quando ela é a única pessoa que poderia te dar sustento, apoio, conselho, carinho e amor. Éramos apenas nós duas e morávamos em uma casa alugada, assim, após o acontecimento, por caridade, fui acolhida na casa de uma senhora, provisoriamente, até que eu conseguisse autonomia financeira.

Avalio que essas experiências, apesar de trágicas, constituíram elementos primazes no meu processo de formação docente, haja vista que, movida pelo sonho de me graduar, precisei trabalhar. Assim, distribuí currículos em escolas particulares da cidade em que morava e, a partir dessa iniciativa, passei a ministrar aulas de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Destarte, começava ali o encontro da teoria com a prática.

Diante das dificuldades enfrentadas, com viagens diárias, estudos acadêmicos, responsabilidades de trabalho, luto, inseguranças de moradia e alimentar, precisei construir os degraus da minha identidade docente; também, ancorada em vários saberes que perpassaram a teoria e constituíram-se, sobretudo, em uma atividade puramente humana.

¹ Disponível em: <https://www.google.com/maps/dir/Cuit%C3%A9,+PB/Campina+Grande,+PB/@-6.9446812,->

Em minha trajetória para me tornar professora, sempre estive buscando lapidação, por compreender o constante processo do inacabamento do saber. Aproprio-me do seguinte dito: “um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida, em termos de lastro de certezas” (Tardif; Raymond, 2000, p. 235). Assim, penso a docência não somente pelo prisma intelectual, mas também de forma afetiva e emocional.

Outrossim, em meio a tantos desafios, o meu período de graduação foi totalmente voltado para o mercado de trabalho. Ancorada nisso, consegui manter minhas necessidades básicas de sobrevivência e pude dar continuidade a minha formação para tornar-me uma profissional docente. Por conta das dificuldades que enfrentei, as atividades de pesquisa acabaram se secundarizando. No ano de 2009, concluí a graduação, que, por se tratar de um curso noturno, teve duração de cinco anos.

Figura 2 - Colação de grau em Licenciatura de Geografia UEPB



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Ainda no ano de 2009, fiz a minha primeira especialização, qual seja: Pós-graduação *lato sensu*. E, embora fosse um sonho a Pós-graduação *stricto sensu*, naquele momento ainda não conseguiria caminhar em direção ao mestrado, devido à instabilidade na qual me encontrava. Assim, diplomada e apta para a investidura do cargo, comecei a estudar para concursos públicos na área da Educação Básica.

Três anos depois de graduada, mais precisamente em 2012, fui aprovada no

concurso público para professora de Geografia do município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte/RN. A convocação ocorreu no ano seguinte, quando tomei posse da vaga e mudei-me da cidade em que nasci, Cuité/PB, para a cidade do concurso, Angicos/RN. Em minha trajetória, considero esse acontecimento “um divisor de águas”, pois trouxe-me novas oportunidades.

Ainda no contexto da construção da minha identidade profissional, houve um momento no qual eu já estava participando do quadro efetivo da rede municipal de Angicos, precisamente no ano de 2013, quando surgiu um edital de seleção para trabalhar como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Professora Maria Odila, referente ao curso de Licenciatura em Computação e Informática (LCI) da UFRSA.

Sem uma ideia clara do que era o PIBID, resumiram-me alguns colegas professores que se tratava de um Programa do Governo Federal que estimulava, por vezes de forma remunerada, os estudantes das licenciaturas das IES a participarem de projetos de iniciação à docência. Para tanto, esses licenciandos precisavam trabalhar em parceria com as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

Ao ouvi-los, rememorava as dificuldades que enfrentei em minha graduação, quando por diversas vezes até pensei em desistir, haja vista que não tinha condições de me sustentar de forma básica, quem dirá possuir recursos para tirar xerox, comprar livro ou pagar transporte, entre outras demandas mínimas exigidas em um curso de graduação. Assim, logo percebi que o PIBID seria uma solução para inúmeros estudantes que se encontravam em condições semelhantes às minhas, quando estive na graduação e vi inúmeros colegas esmaecerem, não chegando a concluir sua graduação, visto que, infelizmente, não existiam Programas como o PIBID naquele período.

Após ter passado na seleção para ser Supervisora do PIBID da Escola Municipal Professora Maria Odila, da cidade de Angicos/RN, comecei a atuar e enxerguei na prática algo que só havia deduzido anteriormente de forma teórica. Refiro-me à importância da implementação de políticas de incentivo à docência, haja vista que ela possui a qualidade de dar segurança e fortalecer a permanência dos estudantes na IES, além de promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica.

Essa conjuntura, de supervisora do PIBID, reaproximou-me da Universidade e foi me modelando, estimulando e instruindo, por meio de eventos acadêmicos dos

quais participei, como: palestras, mesas-redondas, minicursos, conferências, organização de eventos, apresentação de trabalhos como autora e coautora.

Encantei-me novamente com a academia, visto que a maioria das oportunidades e vivências que a participação no PIBID me trouxe eu não pude vivenciar na minha própria graduação. Além disso, como passei a atuar junto a professores universitários e estudantes de graduação, fui desafiada a procurar outras fontes de conhecimento para enriquecer a minha atuação como supervisora do Programa, uma vez que, como disse certa vez uma canção de Gilberto Gil (2010), “ninguém dá o que não tem”. Nesta conjuntura, também comecei a me habilitar para concorrer às seleções de mestrado.

No ano de 2014, fiz o concurso público da cidade de Macau/RN, consegui aprovação e, no ano seguinte, 2015, tornei-me professora efetiva de Geografia daquele município. A partir de então, passei a me dividir entre as duas cidades, metade da semana estava em Angicos/RN a outra metade estava em Macau/RN. Levando-se em consideração que a distância entre ida e volta das duas cidades é nada menos do que 218 Km, ainda assim precisei assumir os dois concursos.

No conjunto desses acontecimentos, em 2016 participei do processo de seleção do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e fui aprovada. Na condição de mestranda, comecei a participar das atividades do programa na cidade de Caicó-RN, durante os anos de 2016 a 2017.

Com essa nova oportunidade de cursar uma Pós-graduação *stricto sensu*, consegui me afastar do vínculo empregatício da cidade de Angicos, por meio de uma licença remunerada, para qualificação. O intuito do afastamento era poder participar das aulas presenciais do mestrado, que ocorriam na cidade de Caicó/RN. Apesar de estar licenciada no município de Angicos/RN, continuei trabalhando como professora de Geografia no município de Macau/RN, pelo fato de ainda estar no período de estágio probatório e ser legalmente impedida de receber a licença remunerada para capacitação deste município.

Nessa contextura, elaborei a dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores na modalidade a distância: itinerários da Licenciatura em Geografia na UFRN”, cuja abordagem partiu da política de formação de professores a distância, implantada em face da carência de professores licenciados em área específicas, por meio dos programas Pró-Licenciatura I, Pró- Licenciatura II e da Universidade Aberta

do Brasil. Nessa perspectiva, a dissertação desenvolveu-se para investigar o tema Formação de Professores na modalidade a distância, cujo objeto de estudo foi a Licenciatura em Geografia, ofertada pela UFRN.

Figura 3 - Assinatura de Ata de defesa da dissertação



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

De modo geral, a construção da referida dissertação me propiciou significativos avanços no que tange ao processo de me tornar professora pesquisadora. Principalmente em razão do incentivo, por meio de leituras e referenciais teóricos sobre educação, política pública, ensino a distância, formação de professores e Tecnologias da Informação e Comunicação. Além do mais, com a realização da pesquisa de campo, pude adquirir novas experiências, as quais enriqueceram-me com conhecimento, sobretudo no que se refere à temática formação docente. Essa tessitura fortaleceu ainda mais a minha práxis e, por conseguinte, o meu comprometimento com a educação, aproximando-me muito do tema formação de professores.

Apoiando-me nas palavras de Einstein, “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original” (Lima, 2013), assim que concluí o mestrado, parecia que a minha curiosidade estava ainda mais aguçada. E, considerando a duração de dois anos do Mestrado, tive a impressão de que o tempo havia passado num “piscar de olhos”, reforçando ainda mais a minha vontade de descobrir, conhecer e aprender saberes novos.

Por mais que meu desejo fosse entrar diretamente em um programa de doutorado, como eu havia me licenciado do vínculo empregatício de Angicos/RN

para poder cursar o mestrado, por lei, precisava voltar e trabalhar no município por igual período ao que estive afastada. Somente após cumprido este requisito eu poderia pensar em conseguir novamente uma licença para qualificação profissional.

Passaram-se mais de três anos, os quais precisei dedicar-me exclusivamente ao trabalho realizado entre as cidades de Angicos/RN e Macau/RN. E, mesmo já estando inserida no mercado de trabalho, sentia-me movida pela inquietude e certeza do percurso inacabado. Afinal, o caminho da busca pelo conhecimento é instigante, principalmente dada a circunstância de sua infinitude.

Assim que pude, passei a preparar-me para fazer outra Pós-graduação *stricto sensu*, dessa vez a nível de doutorado. Contudo, precisei me conter, visto que, no ano de 2020, ocorreu uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, comumente conhecido como Covid-19 (PAHO, 2020). A metáfora mais ouvida em todos os meios de comunicação era: “o mundo parou”. Neste cenário, medidas restritivas foram impostas pelo Governo para se combater a circulação do vírus, entre as quais: o isolamento social.

Como consequência das medidas de isolamento social, ocorreu a suspensão das aulas presenciais. Diante desse novo cenário de mudanças, precisei ficar em casa, passando a trabalhar com meus alunos, inicialmente, por meio do *WhatsApp* na tentativa de não perder o contato e, de alguma forma, ensinar a eles o conteúdo. Nesse cenário de ensino remoto, pude vivenciar as dificuldades que a maioria de nós, docentes, enfrentamos para poder ensinar a distância, principalmente por conta da reduzida familiaridade em trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Em meio ao caos provocado pela desconstrução momentânea dos afazeres corriqueiros, procurei ressignificar o que estava fazendo e encontrar sentido no provérbio que diz: “enquanto há vida, há esperança”. Então, movida pela certeza de que o “tempo não para”, reconfigurei a rota na direção dos meus sonhos. Nesta conjuntura, participei novamente da seleção de professores da Educação Básica para atuar como supervisora bolsista do PIBID/UFERSA, que ocorreu totalmente de forma virtual, e novamente fui aprovada.

Como um prenúncio de acontecimentos exitosos, na primeira experiência em que participei do referido Programa, no ano de 2014, inspirei-me a disputar e conseguir aprovação no mestrado. Já nesta segunda contextura, como supervisora do PIBID, em 2021, consegui aprovação para outra Pós-graduação *stricto sensu*,

dessa vez em nível de doutorado. Na oportunidade, escolhi a Universidade Tiradentes (UNIT), principalmente pela sua oferta de Educação reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e com conceito nota 5 no Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, pontuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Passei na seleção, e meu ingresso na Pós-graduação da UNIT ocorreu por intermédio do edital nº 03/2021, ofertado ainda no período da pandemia. Na ocasião, matriculei-me no doutorado e comecei a fazer parte do corpo discente da Instituição. A partir do meu ingresso na referida IES, comecei a ser orientada pela professora Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes, cujo Projeto Quadrienal (2021-2024) objetivava analisar práticas educacionais de avaliação, curricular, gestão e planejamento, que estão sendo realizadas na contemporaneidade por profissionais da Educação Básica e Superior, de forma a contribuir com o aprofundamento da forma como esses processos se materializam no ambiente educacional.

Entre os motivos que me fizeram voltar a estudar, para realização desta pesquisa intitulada “Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA (2014-2018): um estudo com ex-pibidianos sobre as contribuições formativas e atuação profissional no semiárido potiguar”, posso dizer que a maior inspiração parte da minha experiência como professora da Educação Básica, inserida no contexto do PIBID, como supervisora. Essa vivência possibilitou-me acompanhar a implementação das ações formativas ofertadas pelo Programa para contribuir com a formação docente dos licenciandos e fez-me evoluir como pesquisadora, professora e ser humano.

1 INTRODUÇÃO

“Desejo que tudo o que mais lhe importa floresça. Lindo. Rindo. Desejo que, mais vezes, além de molhar só os pés, você possa entrar na praia da poesia da vida com o coração inteiro e brincar com a ideia que cada onda diz. Que, ao experimentar um caixote ou outro, não se arrependa por ter entrado na água, nem desista de brincar. Todo mundo experimenta um caixote ou outro, às vezes um monte deles, quando se arrisca a viver. O outro jeito é estar morto. O outro jeito é não sentir.”
(Jácomo, 2013, p.25)

O poema de Ana Jácomo, “Prece para quem se ama”, fala sobre florescer, experimentar, entrar na água e molhar mais que os pés. Estas palavras, ao serem relacionadas com a formação docente, nos remetem ao próprio processo de tornar-se professor, de tornar-se professora, em que florescemos como tal à medida que vivenciamos e experimentamos, por meio de ações e iniciativas diversas, ao longo de toda a nossa vida, os processos de ensinar e aprender.

Então nos constituímos professores, por meio de um mergulho profundo, em que conhecemos a realidade educativa, o contexto e também a nós mesmos. O poema ainda afirma que “o outro jeito é estar morto. O outro jeito é não sentir”. E novamente tece uma aproximação com a temática desta tese, pois a docência afeta quem ensina e quem aprende, é sentimento, mas aquele sentimento próprio do esperar, já mencionado neste escrito: se levantar, construir, não desistir, fazer de outro modo.

Aliás, Freire (1996, p. 52) nos diz que “ensinar exige querer bem aos educandos”, e o autor prossegue dizendo “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. Assim, Freire (1996) referenda que a afetividade e o exercício docente andam juntos, logicamente, de maneira responsável, comprometida e acima de tudo ética.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (Freire, 1996, p. 159).

Todas essas questões remetidas pelo poema, e que foram articuladas com o tema desta pesquisa, traduzem o movimento instituinte da formação docente, no qual destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência² (PIBID), que compõe a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação brasileiro (Brasil, 2014a). O estímulo à iniciação e ao aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira são algumas das finalidades desse Programa, que, ao oportunizar a inserção dos professores em formação, futuros profissionais da Educação, no cotidiano das escolas públicas, almeja um impacto positivo na formação docente inicial.

Particularmente, esta tese investiu num estudo junto aos discentes que participaram do PIBID, aqui chamados de ex-pibidianos, integrantes do Subprojeto do curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFRSA (2014-2018). Essa escolha não foi feita ao acaso, considerando, conforme relatado anteriormente, a vinculação do Programa com a minha história de vida e principalmente com a minha recente experiência profissional. Além disso, a pesquisa com discentes de programas educacionais tem se revelado de extrema importância para a identificação das potencialidades e desafios dos projetos desenvolvidos, bem como a análise dos seus impactos na vida acadêmica e profissional de cada participante.

Nesse contexto, o Projeto institucional do edital nº61/2013 da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFRSA) chama a atenção para a importância do registro e do acompanhamento dos egressos. Ademais, no campo educacional, os egressos que participam de Programas estão em evidência, mobilizando debates entre alguns teóricos que se posicionam de forma crítica acerca do modelo de avaliação em uso, que não prioriza o parecer dos participantes. Isso porque os críticos narram que a maioria dos avaliadores responsáveis pela elaboração da avaliação nunca sequer estiveram presentes nos lugares avaliados (Worthen; Sander; Fitzpatrick, 2004).

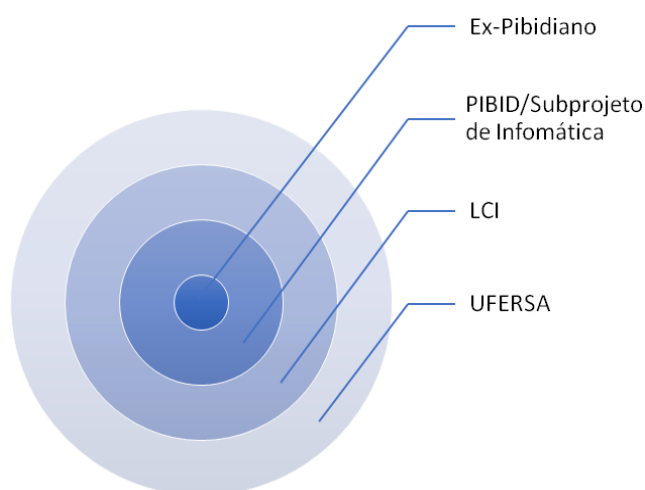
Com relação ao termo “egresso”, constantemente utilizado dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), é aplicado de modo usual para determinar acadêmicos que concluíram um programa de graduação e, portanto, possuem

² “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2014a).

diploma e aptidão para exercer sua profissão. No caso deste estudo, a ênfase foi nos discentes que participaram do PIBID no Subprojeto já mencionado.

Ademais, o problema da pesquisa aborda como os ex-pibidianos do curso de Licenciatura em Computação e Informática (LCI) da UFRSA, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Informática, no período de 2014 a 2018, identificam as contribuições do referido Programa para a sua formação e o seu campo de atuação profissional. E a Figura 4, abaixo, evidencia os sujeitos que são focos desta pesquisa.

Figura 4 - Foco da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

O *lôcus* da investigação escolhido foi a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFRSA), *campus* de Angicos e se deu por duas razões principais: a primeira, porque a UFRSA foi a instituição promotora do subprojeto estudado; e a segunda, devido à importância da contribuição que estudos como esse possuem para a região do Semiárido Potiguar. O público-alvo do estudo foram ex-pibidianos do curso de Licenciatura em Computação e Informática do edital CAPES 063/2013. E partimos do pressuposto de que, apesar do investimento formativo e financeiro promovido pelo Estado, os ex-pibidianos, particularmente os do Subprojeto mencionado, não encontram espaço para exercer a profissão docente em sua área de formação.

A partir do referido enquadramento, delimitou-se a questão que norteou este estudo: quais são as contribuições do PIBID do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFRSA, para os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018), considerando a sua formação e o seu campo de atuação profissional? E, nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar como os ex-pibidianos

do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do PIBID com relação à sua formação e ao seu campo de atuação profissional. Para tanto, buscou estudar a questão a partir destes objetivos específicos:

- Compreender o propósito do PIBID na formação docente inicial;
- Identificar o perfil dos ex-pibidianos do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, *campus* Angicos, que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018);
- Verificar como os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do PIBID do Subprojeto de Informática do curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA, considerando a sua formação e atuação profissional.

Com relação à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, empregando um processo que envolveu a utilização de um Diário de Campo para registrar o percurso realizado com o objetivo de identificar ex-participantes do PIBID vinculados ao Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA de Angicos. Subsequentemente, foi aplicada a técnica de bola de neve para ampliar o alcance da amostra e identificar um número maior de ex-pibidianos.

Para coletar dados, foi aplicado um questionário estruturado, cujas categorias apriorísticas foram: formação inicial, contribuições do PIBID e mercado de trabalho. Por fim, as respostas dadas pelos sujeitos participantes do estudo foram analisadas e interpretadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Ademais, é importante ressaltar que o presente estudo se insere na área de Educação e na subárea de Planejamento e Avaliação educacional, com especialidade em Política Educacional, estando alinhado ao projeto quadrienal 2021-2024 da orientadora, Docência e Contemporaneidade: entre Práticas de Avaliação, Currículo, Gestão e Planejamento. O estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética por meio do Parecer consubstanciado de número 6.741.239 (ANEXO A). O trabalho foi estruturado em três capítulos, além desta parte introdutória, das considerações finais e das referências que subsidiaram este estudo. O capítulo 2, intitulado “As políticas de formação e valorização da profissão docente”, que está vinculado ao primeiro objetivo específico deste trabalho, a saber: compreender o propósito do PIBID na formação

docente inicial, aborda o contexto histórico, normativo e político da implantação do PIBID; o funcionamento do Programa assim como sua dinâmica, seus objetivos, seu financiamento e seus beneficiários, apresentando os requisitos e as atribuições.

O capítulo seguinte, intitulado “A tessitura do Subprojeto de Informática da UFERSA (2014-2018)”, tem relação com o segundo objetivo específico deste estudo, qual seja: identificar o perfil dos ex-pibidianos do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, *campus* Angicos, que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018). Assim, esse capítulo apresenta a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e a localiza na cidade de Angicos, também descrevendo o processo de adesão da UFERSA ao PIBID. Apresenta ainda considerações sobre o Subprojeto de Informática da UFERSA, no período de 2014 a 2018, além de evidenciar as atividades deste subprojeto.

O título do capítulo 4 desta tese é “As contribuições da experiência do PIBID segundo os ex-pibidianos” e tem relação com o terceiro objetivo específico, o qual buscou verificar como os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES Nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do PIBID do Subprojeto de Informática do Curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA, considerando a sua formação e o seu campo de trabalho. Neste capítulo, foi apresentado um breve estado da arte das pesquisas sobre o PIBID, com destaque para os achados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, considerando os últimos cinco anos. Na continuidade, foram descritos os caminhos da pesquisa e seus instrumentos, como o Diário de Campo e o questionário aplicado junto aos ex-participantes do PIBID.

Por fim, foram apresentados os resultados coletados com o instrumento de pesquisa e realizada a discussão à luz do referencial teórico utilizado na investigação, contando com interlocutores como Tardif (1991, 2002), Pimenta e Lima (2004), Pimenta (1994), Pimenta e Gonçalves (1990), Lima (2008), Santos (2005), Ghedin (2012), Libâneo (2001), entre outros. As considerações finais apresentam uma reflexão acerca do estudo, evidenciando suas lacunas e as contribuições no âmbito dos aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos da investigação.

O repertório adquirido por meio desta pesquisa permitiu-me proceder à formulação de uma propositiva de tese: 1) O PIBID, como política pública que fomenta a formação docente, cumpre com esse propósito uma vez que as experiências oportunizadas pelo Programa aproximam o discente da realidade escolar, auxiliam na

construção das identidades docentes, estimulam a pesquisa, geram reflexões sobre o campo da profissão e ampliam a visão sobre Educação e docência; 2) Os ex-pibidianos do curso de LCI/UFERSA Angicos identificam essas contribuições voltadas às questões formativas profissionais e acadêmicas; 3) A falta de oportunidade e de valorização profissional, a precarização das condições de trabalho, a baixa remuneração, entre outros aspectos, desmotivam estes sujeitos a se inserirem na área.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida"

(John Dewey, 1916)

A frase da epígrafe acima ilumina a importância de uma abordagem evolutiva e contínua na formação docente. Historicamente, as políticas educacionais têm evoluído para incorporar a ideia de que a formação de professores não pode ser estática ou linear, mas deve envolver uma formação inicial robusta seguida por oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Essa evolução reflete a compreensão de que os professores, como agentes de mudança social, precisam estar em constante aprendizado e adaptação para responder às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Assim, o tema formação de professores ganhou evidência nas duas últimas décadas do Século XX, em diversos países, haja vista a relação entre educação e progresso socioeconômico. Não obstante aos interesses governamentais, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ é uma organização que trabalha para melhorar o desenvolvimento de países, focando na governança, avaliação e no diagnóstico da expansão da economia mediante a eficiência de gastos com a educação. Sendo assim, tais atividades desenvolvidas pela referida organização internacional são de extrema importância para algumas nações, pois reforçam as “políticas de gestão e avaliação do ensino que adotaram o nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional” (Moreira, 2015, p. 228).

Em um breve relato histórico, a partir dos anos 2000, a ODC (2006) começou a examinar as políticas de formação de professores em diversos países. Dois anos depois, em 2002, essa organização internacional publicou o documento “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes: plano de projeto e implementação da atividade” (Bogatschov *et al.* 2022, p. 1337). Depois da publicação desse documento, a OCDE buscou esquadriñar informações e dados em diferentes nações. Seu

³ A OCDE é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. A sua sede é estabelecida em Paris, capital da França.

objetivo público foi pautado em contribuir com a elaboração e a implementação de políticas de formação de professores com o propósito fazer progredir a qualidade de ensino.

No ano de 2008, a OCDE criou a “Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), para fornecer dados sobre formação e as condições de trabalho dos professores nos países participantes” (Bogatschov *et al.* 2022, p. 1338). O autor ainda relata que, a partir de 2012, o resumo das possíveis políticas posteriores passou a ser publicado anualmente no *Teaching in Focus*.

Nesse sentido, Mészáros (2005, 2009, 2011, 2012) considera que a Educação atravessa uma crise em virtude da mercantilização do ensino e da redução da educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho. Esse autor ainda destaca que as reformas promovidas por essa organização muitas vezes ignoram as especificidades e necessidades locais das instituições de ensino, haja vista que a influência da OCDE, ao priorizar padrões globais e métricas de desempenho, tem contribuído para uma crise nas licenciaturas, exacerbando a desvalorização da formação de professores e a padronização de currículos.

Ainda segundo Mészáros (2005, 2009, 2011, 2012), essa abordagem não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também perpetua uma crise estrutural ao desconsiderar a complexidade e a diversidade dos contextos educacionais. Logo, esse estudioso defende a ideia de que a educação deve ser vista como uma prática política e social, e não apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico. Suas reflexões têm sido importantes para o debate sobre o papel da educação na transformação da sociedade.

De certo, as diretrizes defendidas pela OCDE, inclusive relacionadas ao modelo de ensino, possivelmente estão voltadas para a produção de trabalhadores capacitados para suprir a demanda capitalista, que busca, sempre, mão de obra cada vez mais qualificada. Como exemplo disso, pode-se ver ainda que as diretrizes da OCDE (2014) para a formação de professores explicitam sua adesão à pedagogia das competências e nisso enfatiza “o desenvolvimento da criatividade e de conhecimentos em novas tecnologias”.

Apesar de controverso, esse tema de desenvolvimento econômico relacionado ao “ensino de qualidade”, por intermédio da formação de professores eficientes, mobiliza educadores, pesquisadores e gestores públicos, um vez que é uma necessidade demandada pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Não por

acaso, essa situação tem sido apontada como um dos grandes desafios, principalmente para os países em desenvolvimento, como o Brasil.

Nesse cenário, convém destacar o surgimento da atual crise das licenciaturas no País, tema que tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica. Diversos artigos abordam o assunto, apontando causas e possíveis soluções para o problema. Alguns dos autores desses artigos consideram que um dos principais fatores apontados como causa da crise das licenciaturas é a falta de valorização dos professores brasileiros. Corrobora esse pensamento um artigo de Arantes e Santos (2021) que destaca também a baixa remuneração e as más condições de trabalho como aspectos que influenciam a motivação desses profissionais, levando a uma desvalorização da profissão e consequentemente a uma queda no interesse dos estudantes pelas licenciaturas.

Outro fator apontado como provocador da crise das licenciaturas é a falta de investimento em políticas de formação de professores. Segundo Ferreira *et al.* (2021), o investimento em programas de formação inicial e continuada de qualidade é essencial para a valorização dos professores e para a melhoria da qualidade da educação no País. Ademais, outro fator que pode ser considerado como provocador da crise das licenciaturas é a falta de articulação entre as instituições formadoras e as escolas, visto que a falta de diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas pode levar a uma desconexão entre a teoria e a prática na formação dos professores, prejudicando a qualidade do ensino.

Ainda nessa tessitura, Tardif (2002) também destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores para a consolidação de uma profissão docente reconhecida socialmente como um dos fatores que podem possivelmente amenizar a referida crise. Neste caso, o autor enfatiza a importância da valorização social da profissão docente destacando que a valorização social é fundamental para a atração de estudantes para as licenciaturas e para a formação de professores que se sintam motivados e comprometidos com a profissão. Em suma, Tardif (2002) defende que a profissionalização docente é fundamental para a melhorar da qualidade da educação e que, para isso, é preciso investir em formação e valorização social da profissão.

Constantemente, a crise das licenciaturas é debatida por outros autores que também estudam maneiras de minimizá-la. Desso modo, autores como Arantes e Santos (2021), Ferreira *et al.* (2021) e Tardif (2002) apontam soluções diversas. Entre

essas, estão: a necessidade de investimento em políticas de valorização dos professores, de formação de qualidade e de articulação entre as instituições formadoras e as escolas. Além disso, há sugestões de mudanças na formação dos professores, como a incorporação de metodologias inovadoras e o estímulo à pesquisa e à prática reflexiva.

É imperioso destacar que esses marcos negativos se instituíram em um quadro situacional em que se torna crescente a preocupação com a qualidade da Educação brasileira e a necessidade de melhorias em suas políticas e ações (o que se reflete na questão da formação de professores, entre outros aspectos). Em decorrência desse reconhecimento, o assunto assumiu a pauta das discussões, especialmente de acadêmicos e políticos, sendo entendido como um dos problemas que afetam a estrutura educacional do Brasil. Nessa perspectiva, Shiromaoto e Evangelista (2003, p. 88) apontam que a profissionalização do professor foi definida como principal instrumento das mudanças a serem instituídas para melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento econômico do país, assim, deve-se “profissionalizar o docente reconstruindo suas práticas sem perder de vista as relações entre trabalho e seu objetivo educativo”.

Estima-se que a preocupação com a formação de professores no Brasil não seja recente, inclusive passou por inúmeros avanços e retrocessos. Além disso, sua construção está envolta por influência histórica, política e econômica relacionada ao período na qual esses movimentos se inserem. Assim, para se chegar ao contexto histórico e normativo da implantação do PIBID no Brasil, esta pesquisa fez um recorte temporal, que se inicia na década de 1930, quando foram promovidos importantes transformações educacionais influenciadas não só pelo Estado, mas também pelos ideais de multidões que reclamavam por uma política nacional para esse segmento.

Nesse contexto de euforia populacional, um evento importante para a futuridade dos docentes e do PIBID foi a criação do sistema universitário, que se constituiu como *locus* de formação dos professores secundários a partir da chamada Reforma Francisco Campos. De acordo com Cacete (2011, p. 2), a legislação disposta na reforma Francisco Campos instituiu diversos decretos, sendo um deles o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como:

Estatuto das Universidades Brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários. Por esse decreto o ensino

superior deveria ser ministrado na Universidade a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras onde deveriam ser formados os professores secundários.

Nesta contextura, foram criadas algumas das primeiras instituições de ensino superior do país: a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, que foi absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ). Por conseguinte, na segunda metade do século XX, o processo de formação de professores no Brasil foi agraciado com diversos dispositivos disponibilizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Indubitavelmente, para Amaral (2011), a formação de professores no Brasil assumiu destaque inicial a partir da promulgação dessa lei, que também é conhecida como Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou ainda denominada como primeira LDB. De acordo com o autor, esta lei serviu para normatizar a formação do Magistério em conformidade com o Ensino Primário e o Ensino Médio⁴. Sobre esse tema, o capítulo IV da referida Lei dispõe o seguinte:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Outros aspectos considerados pela LDB de 1961 foram: a adoção de um currículo mínimo, fixado pelo Conselho Federal de Educação, para os cursos de graduação; e a formação de professores para o Ensino Médio. Sobre isso, Amaral (2011, p. 106) aponta que, “no capítulo que trata de formação de professores, não há menção à formação de professores para o ensino superior”.

No que tange às considerações elencadas na primeira LDB (1961), considera-se que são importantes para se poder ilustrar os avanços ou retrocessos da formação docente, principalmente quando comparada com a LDB nº. 9.394/96, considerada a

⁴ De acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 2/98, as DCN correspondem a um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

mais recente. Nesta, verifica-se a aprovação de relevantes mudanças, uma delas é a inscrição de um capítulo específico sobre formação dos profissionais da Educação Básica.

Nesse capítulo da Lei, que trata da Educação Básica, em seu art. 63, dispõe que a formação dos profissionais da Educação Básica deverá ser realizada nas Instituições de Ensino Superior, que manterão:

- I – *cursos formadores de profissionais para a Educação Básica*, inclusive o *curso normal superior*, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – *programas de formação pedagógica* para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Outro ponto importante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da necessidade de se estabelecer planos de carreira para os profissionais do magistério, com o objetivo de valorizar o trabalho do professor e garantir condições adequadas para a realização de suas atividades (Brasil, 1996). Para isso, o plano de carreira deve garantir a progressão funcional com base em critérios de desempenho, formação continuada e tempo de serviço, visando estimular a dedicação e o aprimoramento do trabalho docente (Brasil, 1996). Além disso, prever o aperfeiçoamento profissional constante para os professores, a fim de melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Essas medidas são fundamentais para a valorização do professor e para a melhoria da qualidade do ensino, pois incentivam a formação continuada e o aperfeiçoamento do trabalho do docente, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais estimulante e produtivo. Além disso, a valorização da carreira docente também é importante para atrair e reter bons profissionais na área de educação, o que é essencial para garantir a continuidade e o aprimoramento da educação básica no país.

Ainda nesta contextura, é imperioso destacar que a LDB nº. 9.394/96 teve grande importância para institucionalizar a formação docente no Brasil, pois estabeleceu diretrizes claras e objetivas sobre como essa formação deveria ser realizada. Para tanto, a referida lei tratou de definir que a formação de professores deveria ser cumprida em cursos de licenciatura, em Instituições de Ensino Superior

reconhecidas pelo Ministério da Educação, pensando em garantir que os futuros professores recebam uma formação sólida e consistente, com uma base teórica e prática adequadas. Ademais, a institucionalização da formação docente também garantiu que os cursos de licenciatura estivessem sujeitos a avaliações periódicas, o que ajudou a melhorar a qualidade do ensino oferecido. Verifica-se, desse modo, que a institucionalização da formação docente pela LDB possui grande importância para garantir legalmente uma educação de qualidade no Brasil, visto que ajuda a formar professores capacitados e preparados para enfrentar os desafios da docência em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ainda sobre a LDB nº 9394/96, postulou-se o entendimento de que a sua normatização foi instituída no âmbito de um conjunto de políticas consubstanciadas, em parte, junto a organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), que desempenham papel direto no planejamento e financiamento das políticas educacionais no país, sobretudo no que concerne à formação de professores. Para Lima (2011, p. 88), essa parceria com organismos internacionais tem seu lado positivo e modificou a política educacional brasileira, inclusive definindo diretrizes para serem alcançadas no século XXI.

Além disso, essa cooperação tem contribuído para reforçar o papel da educação como estratégia de “alívio da pobreza”. Em síntese, o autor ressalta que:

O reordenamento do papel do Estado, eixo norteador da política do bem para a periferia do capitalismo, consolidou, ao longo da década de 1990 [...]. Em 1999, o BM lança outro documento estratégico para o setor educacional [...] contendo avaliações quanto à educação na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas no século 21. Novamente, o BM reforçou o papel da educação como estratégia de ‘alívio à pobreza’ articulando à ampliação do setor privado neste nível de ensino (Lima, 2011, p. 88).

Depreende-se desta narrativa que o enfrentamento do problema educacional brasileiro se dá por intermédio principalmente de ações governamentais. Sobretudo por meio do desenvolvimento e da implementação de políticas conectadas que possam intervir positivamente nesse cenário.

No Brasil, diversos mecanismos alicerçaram a construção de uma Política Nacional de Formação de Professores. Entre os marcos legais que construíram essa base, estiveram presentes: a Constituição Cidadã de 1988 (art. 208, §11⁵), que junto

⁵ A Constituição Federal, em seu artigo 208, expressa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada,

com a LDB 9394/96, regulamenta e normatiza a formação de professores para atuarem na Educação Básica composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e pelo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁶; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷; os Projetos Pedagógicos do curso (PPC)⁸; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES⁹; e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES¹⁰, que, entre suas atribuições, propõe e avalia as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes e formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação.

Esse contexto contribuiu para fortalecer uma nova onda reformista no país, a partir de 2002, principalmente sob o esteio das legislações recentes (Leis nº 9394/96 e nº 9424/96): LDB e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Nesse contexto reformista, também se evidenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Subsequentemente as leis nº 9394/96 (LDB) e nº 9424/96 (FUNDEF), outro protagonista normatizador de extrema importância para a construção de uma Política Nacional de Formação de Professores no Brasil foi o Plano Nacional de Educação (PNE).

inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

⁶ De acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 2/98, as DCN correspondem a um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2018c).

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo orientar os educadores por meio de normatizações de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Tem como meta garantir aos educandos o direito de usufruir os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

⁸ Conforme as DCN, o elemento estruturante dos cursos é o projeto pedagógico, que deve observar o que está definido para as diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, deve contemplar conteúdos selecionados e ordenados a partir da definição das competências e habilidades do profissional que se deseja formar e, ainda, das atividades acadêmicas complementares, do formato dos estágios e das formas de avaliação (MORAIS; *et al.* (2014, p. 23).

⁹ O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três eixos de avaliação: instituições, cursos e desempenho dos estudantes. Esse sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (BRASIL, [2018?]).

¹⁰ O CONAES foi criado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

Esse Plano é caracterizado por ser um conjunto de diretrizes que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira. O mais recente PNE brasileiro foi o segundo PNE¹¹ a ser aprovado por lei e entrou em vigor em 26 de junho de 2014, após ser sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014b). Dessa conjuntura, destaca-se ainda que a referida Lei foi aprovada na forma de lei ordinária, com previsão expressa na Constituição Federal e validade de 10 anos, ou seja, de 2014 a 2024.

De acordo com dados do Observatório do PNE (OPNE)¹², a referida Lei declara um conjunto de 20 metas¹³ relativas à educação no Brasil, que abrangem todos os níveis, modalidades e etapas da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação, além de desenvolver diretrizes para a profissão docente, a implementação da governança democrática e o financiamento da educação.

Como foi visto anteriormente, uma das metas do PNE, mais especificamente a meta 15, diz respeito à formação de professores. Nela está previsto:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014b).

Para conseguir atingir a meta 15 em um prazo definido, o legislador precisou utilizar-se da criação legal de objetivos¹⁴ e estratégias¹⁵. Todos os objetivos dessa meta são importantes e estão previstos na seção II, art. 3º, do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. De acordo com a referida Lei, os objetivos são divididos em 9 incisos, quais sejam:

¹¹ O primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que vigorou de 2001 a 2010. Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis (BRASIL, 2014b).

¹² O Observatório do PNE é um projeto de advocacy e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

¹³ Metas são objetivos estabelecidos e, por vezes quantificáveis, para que se cumpra o PNE no prazo determinado. Para ver mais: <https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao>.

¹⁴ 13 Em um contexto mais amplo, os objetivos são valores e finalidades de uma organização expressos em expectativas futuras. OBJETIVO. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/objetivo/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

¹⁵ A estratégia é um plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. ESTRATÉGIA. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estrategia/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

I - Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; III - Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; IV - Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; V - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; VI - Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; VII - Assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII - Assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (Brasil, 2016).

Ademais, em relação às estratégias¹⁶, que, nesse caso, são determinadas pelo PNE como “mecanismos definidos em lei que, se colocados em prática, auxiliam no cumprimento da meta estabelecida”, em síntese, são classificadas em: regime de colaboração, financiamento estudantil, iniciação à docência, plataforma eletrônica, programas específicos de formação, reforma curricular das licenciaturas, avaliação de cursos, estágio, qualificação, formação inicial, formação continuada, bolsas de estudo e formação docente para educação profissional (OPNE, 2023).

Já em um texto mais analítico, disposto na própria legislação, pode-se verificar a importância que o legislador dedicou a cada detalhe das estratégias que seriam criadas para auxiliar o cumprimento da meta 15 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de

¹⁶ Metas são mecanismos definidos em lei que, se colocados em prática, auxiliam no cumprimento da meta estabelecida. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao>. Acesso em: 13 mar. 2023.

2014, como se pode ver no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Estratégias para alcançar a meta 15 do PNE.

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;	15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;	15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;	15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;	15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação, de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;	15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;
15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;	15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.
15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;	

Fonte: Brasil (2014b).

Verifica-se que essas estratégias estão relacionadas, sobretudo, ao fortalecimento das instituições formadoras de professores; à criação de programas de pós-graduação específicos para a formação de professores; à ampliação das políticas de bolsas de estudo para cursos de formação de professores e à promoção de parcerias entre instituições formadoras e escolas, aproximação com instituições públicas e ao diagnóstico das necessidades.

Em todas as vertentes, constata-se que a propositura do PNE busca a valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação inicial e continuada dos docentes, com ênfase no desenvolvimento de competências para o ensino crítico

e reflexivo (Brasil, 2014b). Para atingir esse objetivo, o PNE prevê investimentos na melhoria da infraestrutura das instituições formadoras de professores, além de ações para ampliar o acesso à educação superior e para incentivar a formação continuada dos profissionais da educação em exercício.

Apesar de evidenciado constantemente, de acordo com informações do site de notícias G1 (METAS..., 2023), “dos [...] 56 objetivos estabelecidos [pelo PNE] [...] apenas seis já chegaram ao patamar que foi definido para o ano que vem [2024].” Sobre isso, Claudia Costin, especialista em educação e presidente do Instituto Singularidades, discorre sobre dois pontos fundamentais que devem ser pensados para os próximos dez anos: a valorização dos professores e metas que se complementem. Ela ainda acrescenta: “Só há um caminho pra que isso funcione bem, que é investir de verdade no professor na sua formação, na atratividade da carreira e no seu apoio, com materiais de apoio para que ele possa dar aulas cada vez melhores” (METAS..., 2023).

Ao longo dos próximos anos, esses instrumentos jurídicos elencados no PNE serviram de suporte a uma série de outros mecanismos e programas legais utilizados para desenvolver e implementar uma Política Nacional de Formação e Valorização do Magistério. Entre os programas seguintes, o PIBID é um baluarte dessa geração, como veremos na próxima subseção.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO DA IMPLANTAÇÃO DO PIBID

Com intuito de suprir a falta de professores e melhorar a Educação Básica, o Estado brasileiro implementou políticas públicas de âmbito nacional que enfatizaram seu foco na valorização do magistério para Educação Básica. Com esse propósito, no final de 2003, o Ministério da Educação (MEC) formou uma Comissão para o Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional (CAPEMP) que auxiliaria no desenvolvimento de ações de formação e valorização de professores, para acolher as metas do Plano Plurianual 2004-2007 que estavam em discussão (UNDIME, 2004).

Três anos depois, em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁷ retomou a pauta da CAPEMP e realizou novos debates sobre déficit de professores

¹⁷ O CNE é um órgão colegiado que tem, entre outras atribuições, a função de assessorar o Ministro de Estado da Educação, “assegurando a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”, conforme a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (Brasil, 1995).

para atuar no País. Como consequência dessas ações, no ano seguinte, 2007, o CNE publicou um relatório que sintetiza os estudos realizados pela Comissão Interna (GESTÃO..., 2007). Um dos estudos de destaque desse relatório apontou ausência de professores no Brasil, principalmente docentes de Física, Química, Biologia e Matemática. Ainda nesse ano, a pesquisa do CNE já apontava algumas direções futuras para se tentar melhorar o “apagão escolar”. Entre as sugestões, estavam a:

Criação de um piso salarial nacional para os professores do ensino médio, [...] criação de bolsas de estudos para que alunos vindos das escolas públicas possam cursar licenciaturas em ciências exatas em escolas particulares, como já é feito no Programa Universidade para Todos (ProUni) (GESTÃO..., 2007).

Além disso, como consequência dessa falta de professores, o relatório propôs a instituição de um Sistema Nacional de Educação e de uma Política Nacional de Formação de Professores. Nessa contextura, há uma notável semelhança entre algumas atribuições e características do PIBID e os conteúdos abordados no relatório (Brasil, 2007b, p. 22), o que sugere que o PIBID foi desenvolvido com base nas estratégias recomendadas para enfrentar a falta de professores e melhorar a formação docente. Corroborar este pensamento a seguinte citação:

Essa atitude significa valorizar o futuro professor e despertar a motivação. De imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. das universidades pela educação básica, e também aumentaria a demanda pelos cursos de Licenciatura, com impacto direto na qualidade docente.

Para Moura (2020, p. 22), “uma série de publicações de normas legais que viabilizariam a constituição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” podem ter sido decorrentes dos desdobramentos das ações da CAPEMP. Ainda de acordo com a autora (2020, p. 22), a primeira delas é a criação da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, “[...] que autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a CAPES a pagarem bolsa de estudo e de pesquisa a professores da Rede Pública de programas de Formação de Professores para a Educação Básica”.

Ainda de acordo com Moura (2020), logo após o FNDE e a CAPES serem autorizados a pagarem bolsa de estudo, verificou-se a criação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse decreto trouxe a narrativa de que a União participaria de forma

direta, ou por meio de incentivo e apoio à implementação nos demais entes federados, de Programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (art. 2º, inciso XII). Nesse caso, para poder tornar viável o apoio da União, foi preciso instituir o Plano de Ação Articulada (PAR), “que se configura como um conjunto articulado de ações, apoio técnico e financeiro do MEC, por intermédio do qual, os estados e municípios apresentariam suas demandas e necessidades com vistas a receber o apoio” (Moura, 2020, p. 22).

Também em 2007, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à CAPES a implantação e promoção da formação pedagógica da Educação Básica. E, ainda no mesmo ano, o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007c), foi responsável por aprovar a criação de duas Comissões voltadas para a formação de professores: a (i) Diretoria de Educação Básica do Campo (DEB), posteriormente conhecida como Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica; e a (ii) Diretoria de Educação a Distância (DED), que veio mais tarde a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação.

Ademais, ainda no ano de 2007, o PIBID (Brasil, 2007d) foi concebido. A sua implementação competiu à Diretoria de Educação Básica Presencial, da CAPES, criada em 2008, com a publicação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007e), que submeteu à agência a missão de induzir e fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Nesse cenário, foi publicado o Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007, de 12 de dezembro, com vistas a selecionar Projetos de Iniciação à Docência no âmbito do PIBID. De acordo com Gatti *et. al* (2019, p. 63):

Entre os programas desenvolvidos, este foi objeto de muitos estudos e de uma avaliação abrangente [...] evidenciando em grande parte efeitos positivos do mesmo como o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem, o aumento da motivação dos estudantes e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação melhor qualificada de professores. Deu visibilidade às licenciaturas nas instituições, recebendo atenção de seus gestores, e envolveu os estudantes e docentes da graduação.

É imperioso destacar que esse primeiro edital do PIBID atendeu apenas IES federais e foi ampliado gradativamente para as demais IES (estaduais, municipais, com e sem fins lucrativos). E, a respeito disso, pode-se dizer que a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, trazia algumas propostas para a criação do PIBID, mas, somente em 2009, o Programa passou a atender toda a Educação Básica.

Outrossim, para muitos, o PIBID foi criado como um dos principais Programas governamentais capazes de enfrentar os gargalos da falta de professores e melhoria da qualidade de ensino. Entre erros e acertos, diversas decisões governamentais tiveram significativo papel na construção dessa importante Política pública brasileira. Essas tratativas serão abordadas na próxima subseção.

2.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA IMPLANTAÇÃO DO PIBID

Ao atribuir ao PIBID o *status* de Política de Governo, torna-se relevante esclarecer o que é essa Política e diferenciá-la da Política de Estado. Para tanto, investiga-se o pensamento de Di Giovanni (2010), que sintetiza a diferença entre aquilo que é Política de Estado e o que é Política de Governo simplesmente observando a maneira como elas são institucionalizadas.

Ainda de acordo com o pensamento do autor, se a política é profundamente institucionalizada em uma sociedade, e devido a isso não há quem a mude, mesmo que haja troca de governo, logo ela será uma Política de Estado. Esse tipo de política se caracteriza como duradoura, pois, para ser modificada, precisa da aprovação do Poder Legislativo. Já no que diz respeito à Política de Governo, o autor relata que essa possui institucionalização mais fraca e menor durabilidade, assim, é maleável, bastando a vontade do poder Executivo para serem alteradas.

No âmbito da implantação de qualquer política pública, diversos agentes estão envolvidos. A legislação serve para amparar as decisões, mas o debate é fundamental para que sejam minimizadas as arestas. Acerca das discussões sobre políticas educacionais, Gatti *et al.* (2019, p. 45), destacam que as políticas públicas são elementos mais particulares que podem surgir de vários contextos governamentais. Ou seja, “[...] são planos de ação, propostas, programas, em geral associadas a uma administração ou a um setor social organizado, podendo ser públicas ou privadas”. Inclusive a autora ainda considera que, mesmo havendo políticas educacionais decorrentes de políticas já existentes, a depender das alterações em seu planejamento e ações, a imprevisibilidade pode ser um fator marcante e isso pode levar a resultados potencialmente não previstos.

Na esteira desse pensamento de Gatti *et al.* (2019), rememorando-se a recente história, verifica-se que, em 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) esteve diante do Plano Nacional de Educação (PNE) que havia sido aprovado pelo Congresso Nacional, mas com inúmeros vetos deixados pelo antecessor, Fernando

Henrique Cardoso (FHC). Diante desse cenário, Lula avaliou que o PNE deixado por FHC estava inviabilizado para execução. Sobre o contexto desses vetos ao PNE deixado por FHC, Villas Bôas (2018) destaca informações relevantes advindas diretamente do ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, ressaltando o seguinte:

Primeiro que o PNE estava um pouco ferido, o PNE 2001, estava um pouco ferido de morte por causa dos vetos do Fernando Henrique Cardoso, sobretudo no que diz respeito ao investimento público em educação. Então o PNE ficou sem legitimidade por causa dos vetos. Foram muitos os vetos do Fernando Henrique ao plano. Então ele ficou com uma base de legitimidade mais enfraquecida e toda a reação da sociedade ao PNE 2001 era pedir a derrubada do veto. Então nós ficamos discutindo a derrubada do veto por dois ou três anos. E aí ficou claro para mim que ninguém iria derrubar o veto. Não iam conseguir derrubar o veto, entendeu? Porque o governo tinha, a área econômica tinha dificuldade, todo mundo tinha dificuldade, o Congresso tinha dificuldade, era um veto do Fernando Henrique Cardoso, então a oposição também tinha dificuldade. Então nós fomos perdendo tempo, 2001 e 2002 era Governo Fernando Henrique. 2003 e 2004 já era nosso, quando eu assumo em 2005 eu falo: "Pô, mas se ficar, veto, não veto, não vamos avançar" (Haddad, 2017 *apud* Villas Bôas, 2018, p. 81).

De acordo com Villas Bôas (2018), esse cenário inquietou o presidente Lula, que deixou de lado o PNE de 2001 e demandou ao Ministério responsável a construção de um novo Plano de Educação para o Brasil, contudo, utilizando uma nova nomenclatura: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, no dia 24 de abril de 2007, o PDE foi lançado oficialmente. Desse cenário, apesar de a opinião pública ter recebido favoravelmente o novo PDE, “a sua divulgação gerou amplo debate no meio acadêmico”, como ressalta esse autor (*ibid.*, p. 82) ressalta que

Inclusive, sobre o referido debate (Villas Bôas, 2018), foi criado um estudo intitulado “As implicações do PDE para a formação de professores”. Nele, foram sintetizadas as principais questões que eram debatidas na época: falta de diálogo entre as instituições e profissionais da área para preparação de plano; críticas à filosofia educacional que privilegia os resultados; descontinuidade das políticas e tendência a ver as questões educacionais como simples questão de gestão (Masson, 2012).

Para Villas Bôas (2018), outra crítica feita pelos educadores sobre o PDE instituído pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2007, trata da escolha do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) como única estratégia para a formação docente, utilizando para isso a oferta de cursos a distância. De acordo com o autor, “as entidades que representam o movimento dos educadores questionaram a pouca atenção dispensada à formação inicial” (Villas Bôas, 2018, p. 83) assim que foi

lançado o PDE.

Desta feita, em entrevista concedida a Villas Bôas (2018), Haddad explicou que o PIBID surgiu como uma resposta do MEC a uma crítica pertinente formulada ao PDE. Em suma, a crítica era: “O PDE tem muita coisa boa, é um programa quase completo, mas ele não tem nada de inovador na área de formação de professores, formação inicial de professores” (Haddad, 2017 *apud* Villas Bôas, 2018). Ainda dessa contextura, houve assimilação, por parte do ministro Haddad, da crítica e do entendimento de que era pertinente fazer várias rodadas de conversas com ANFOPE, ANPED, entre outras instituições.

Para Haddad (2017 *apud* villas boas, 2018, p. 84), o propósito das conversas seria entender como “[...] já durante a licenciatura [poder-se-ia] criar condições para que os estudantes fossem uma espécie de correia de transmissão, da escola para a instituição formadora, da instituição formadora para a escola”. Em síntese, a função da correia de transmissão é transmitir movimento de um mecanismo para outro, nesse caso, depreende-se que o objetivo do ministro estaria relacionado à prática do licenciando no contexto escolar, como forma de aperfeiçoar suas habilidades, possivelmente para pôr em ação as teorias adquiridas em salas de aula na Instituição de Ensino Superior. Assim, depois dos debates mencionados anteriormente, e já amadurecida a ideia do PIBID, o ministro Haddad buscou, como propósito do programa, criar uma conexão na qual os licenciandos participassem tanto das instituições formadoras quanto do chão da escola, para praticarem conteúdos que anteriormente só eram vistos em sala de aula.

Esse cenário de implantação do PIBID também foi importante para mostrar a vontade estatal na implantação de uma política pública como um processo marcado por influência e interesses nas diversas camadas sociais. Para Mészáros (2011), o sistema capitalista é um forte *player* desse modelo e inevitavelmente se articula e materializa como estrutura de comando individual. Assim, “[...] associada a seu caráter totalizador – sem paralelo em toda a história, até nossos dias, estabelece-se uma correlação anteriormente inimaginável entre economia e política” (Mészáros, 2011, p. 98) na perspectiva dessa autor.

Como exemplo do contexto descrito por Mészáros (2011), o autor Saviani (2007) apresenta fatos sobre uma análise da aproximação do Governo Lula com os empresários que estiveram articulados no movimento Compromisso Todos pela Educação, lançado em agosto de 2006, e sobre a incorporação da agenda desse

grupo na elaboração do PDE. Mediante essa tessitura, verificou-se que o governo do PT, apesar de ter ascendido ao governo federal majoritariamente pelo voto das camadas menos abastadas da sociedade e desprovidos de CNPJ, os petistas aproximaram-se do empresariado para debater a formulação do PDE, ao invés de procurarem os movimentos dos educadores.

Por conta desse fato, acabou ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias, e o motivo narrado por Saviani (2007) possivelmente foi suficiente para gerar diversas manifestações feitas pelos educadores ao modelo inicial do PDE implantado em 2007 pelo governo do PT. Essas reclamações, apesar de ainda pautadas na conjuntura dos princípios neoliberais de gestão executadas pelo governo, estiveram relacionadas à demora do início da conversa com as categorias menos abastadas da sociedade e ao consequente distanciamento entre elas e o governo no início da elaboração do projeto.

2.3 O FUNCIONAMENTO DO PIBID: DINÂMICA, OBJETIVOS E FINANCIAMENTO

Sobre a dinâmica do PIBID, pode-se dizer que consiste em ofertar bolsas como instrumento de incentivo e valorização para que estudantes de licenciatura desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, colaborando, assim, para a consistência entre teoria e prática; para o ajuntamento entre universidades e escolas; e para o avanço da qualidade da educação brasileira.

Com relação aos objetivos do PIBID, depreende-se que evoluíram ao longo do tempo para acompanhar os anseios da hodiernidade do sistema educacional. Atualmente, um dos principais objetivos do PIBID está pautado em aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil, a partir do aperfeiçoamento do ensino nas instituições de ensino superior participantes. Outros objetivos também são elencados de acordo com informações da CAPES (2022c):

- I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – Contribuir para a valorização do magistério;
- III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para operacionalização do projeto, existe um importante aporte de recursos por parte do Estado, para manter o custeio do pagamento das bolsas aos participantes. Outro investimento empregado pelo governo, além das bolsas ofertadas, é o repasse de recursos financeiros destinados à realização das atividades previstas anualmente.

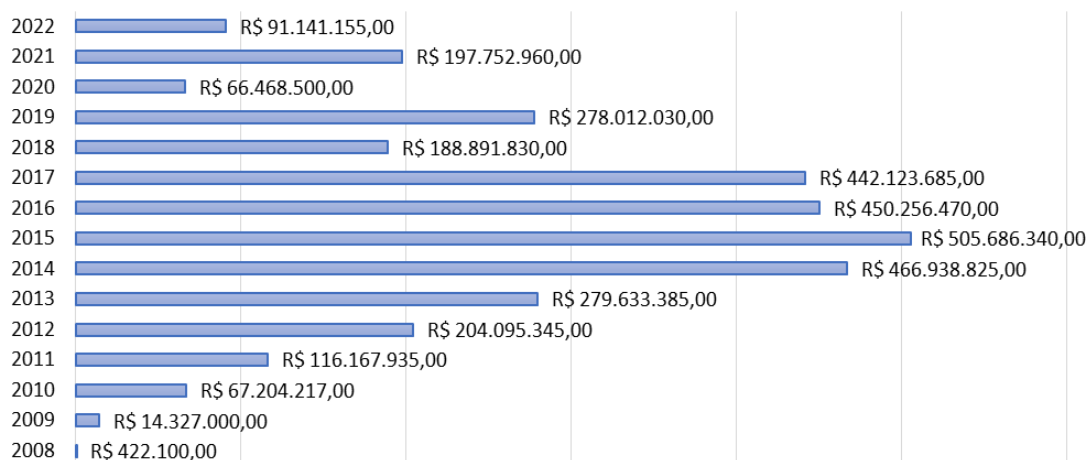
No que diz respeito aos aportes financeiros destinados ao pagamento de bolsas, de acordo com dados atuais da CAPES (BRASIL, 2023b), as modalidades de bolsas são pagas diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. Para manter o Programa em funcionamento, há aporte de recursos de custeio para os projetos e todos os participantes recebem bolsa.

Para se ter um parâmetro dos valores totais dispendidos pelo Estado brasileiro desde o início da oferta de bolsas do PIBID, pode-se observar no Gráfico 1 o quantitativo desses investimentos. Esses foram elencados por ano, começando em 2008, primeiro ano em que foi computado o valor das bolsas no portal da transparência da CAPES (Brasil, 2023b), até 2022, último ano em que foram registrados os valores.

Ainda sobre os valores do Custeio Anual Total de Bolsas do PIBID, pode-se ver que, de 2008 a 2015, ocorreu um aumento progressivo, ano após ano, dos valores de investimento. Sobre essas cifras, o valor investido saiu de pouco mais de 400 mil reais para mais de 505 milhões de reais, ou seja, aumentou em mais de 10 vezes o valor de 2008.

Em contrapartida, nos anos seguintes, de 2016 a 2022, verificou-se que o valor do investimento oscilou sempre para menos, em média. Essas informações podem ser melhor visualizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Custeio total anual de bolsas do PIBID



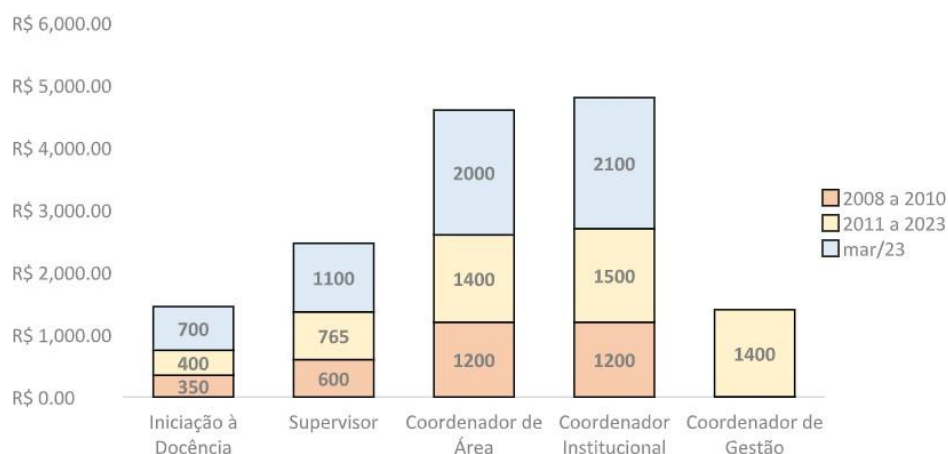
Fonte: elaborado pela autora, de acordo dados do portal da transparência CAPES (Brasil, 2023b).

Depreende-se, então, dos investimentos feitos pelo Governo Federal que os números obtidos pelo PIBID são expressivos ao longo de 15 anos, tanto em valores de investimentos destinados para o pagamento de bolsas (R\$ 3.369.121.777,00 - três bilhões, trezentos e sessenta e nove milhões, cento e vinte um mil, setecentos e setenta e sete reais), quanto para as escolas e instituições de ensino superior participantes.

É imperioso destacar, como forma de estimular a participação de todos os sujeitos envolvidos nos projetos institucionais de iniciação à docência, que o PIBID também concede uma bolsa mensal, de acordo com as seguintes modalidades: Iniciação à Docência (estudante de licenciatura); Supervisão (professores das escolas da rede pública de educação básica que supervisionam os bolsistas de licenciatura no ambiente escolar); Coordenador de Área (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES); Coordenação de Área de Gestão (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES); e Coordenação Institucional (professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES).

A respeito dos valores atribuídos para cada bolsista, documentos oficiais que amparam legalmente o PIBID determinaram ao longo do tempo, por meio de leis, os reajustes dos valores para cada beneficiário. Em síntese, o Gráfico 2 elenca os valores por ano, até os dias atuais, no ano de 2023:

Gráfico 2 - Evolução dos valores das bolsas do PIBID



Fonte: elaborado pela autora, de acordo com editais da CAPES (Brasil, 2023).

Verifica-se no Gráfico 2 que, inicialmente, os valores das bolsas instituídos pela portaria de nº 16, de 23/12/2009, e publicados no DOU, em 24/12/2009, estavam orçados por beneficiário da seguinte maneira: Iniciação à Docência, R\$ 350,00; Supervisor, R\$ 600,00; Coordenador de Área, R\$ 1.200,00; Coordenador Institucional, R\$ 1.200,00; e Coordenador de Gestão, R\$ 1.400,00.

Vale ressaltar que o cargo de Coordenador de Gestão só começou a receber bolsa no ano de 2011, por isso o valor da sua bolsa não foi atualizado. Além disso, seu valor já estava de acordo com a portaria nº 97, de 06/05/2010, que tratou do reajuste dos valores das bolsas do PIBID. No entanto, o PIBID vigente, edital nº 07 de 2018, foi reformulado e, entre as alterações destacadas, consta a eliminação da bolsa para o cargo de Coordenador de Gestão, responsável por gerenciar o programa nas IES. Por conta desses fatores, o valor da bolsa do Coordenador de Área permaneceu inalterado no Gráfico 2 com o passar do tempo.

Sequenciando-se a ordem cronológica para explicar a evolução dos valores das bolsas ofertadas pelo PIBID, verifica-se que, desde quando foi instituído pela primeira vez o valor das bolsas, com a portaria nº16, de 23 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), só tinha ocorrido um reajuste com a portaria nº 97, de 6 de maio de 2010 (Brasil, 2010). Essa portaria foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 7 de maio de 2010, contudo seus efeitos materiais só começaram a valer no edital de 2011. Nela, também houve a tratativa do reajuste das bolsas do PIBID para os seguintes valores: Iniciação à Docência, R\$ 400,00; Supervisor, R\$ 765,00 reais; Coordenador de Área, R\$ 1.400,00; Coordenador Institucional, R\$ 1.500,00; e Coordenador de Gestão,

permaneceu R\$ 1.400,00.

Recentemente, em 2023, com a chegada de um novo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo federal anunciou, no dia 16 de fevereiro desse ano, o aumento nos valores das bolsas destinadas à Iniciação à Docência e Formação de Professores da Educação Básica. De acordo com informações da CAPES (BRASIL, 2023a), a medida beneficiou 91 mil bolsistas, que receberam, já em março, o valor da bolsa reajustado referente ao mês de fevereiro de 2023.

Os valores ofertados no reajuste do novo governo foram bastante generosos, chegando a 75% de incremento para os bolsistas alunos de licenciatura; mais de 43% para o supervisor; mais de 42% para Coordenador de Área; e 40% para o Coordenador Institucional. Com tal reajuste, os valores recebidos passaram a ser (Brasil, 2023a): Bolsistas alunos de licenciatura R\$ 765,00; Supervisor, R\$ 1.100,00; Coordenador de Área, R\$ 2.000,00; e Coordenador Institucional, R\$ 2.100,00.

Sobre o aporte de recursos para o custeio de bolsas para os referidos beneficiários, o Quadro 2 mostra detalhadamente, por ano, os investimentos feitos em cada bolsista desde 2008, quando se iniciaram os aportes financeiros para ofertar as bolsas aos beneficiários, até 2022, último período contabilizado pelo portal da transparência CAPES (Brasil, 2023b):

Quadro 2 - Valores de bolsas ofertadas anualmente aos beneficiários do PIBID

ANO	COA ¹⁸	COI ¹⁹	IND ²⁰	SUB ²¹	CGE ²²	TOTAL
2022	9.186.800,00	2.061.000,00	64.098.400,00	15.794.955,00		91.141.155,00
2021	19.590.200,00	4.366.500,00	139.888.400,00	33.907.860,00		197.752.960,00
2020	6.823.600,00	1.402.500,00	46.614.400,00	11.628.000,00		66.468.500,00
2019	28.571.200,00	4.803.000,00	195.875.200,00	48.762.630,00		278.012.030,00
2018	23.187.360,00	2.749.500,00	129.233.600,00	32.816.970,00	904.400,00	188.891.830,00
2017	72.429.000,00	5.191.500,00	277.238.965,00	81.784.620,00	5.479.600,00	442.123.685,00
2016	74.078.920,00	5.295.000,00	279.879.200,00	85.212.950,00	5.790.400,00	450.256.470,00
2015	79.097.640,00	5.502.000,00	317.663.495,00	96.766.205,00	6.657.000,00	505.686.340,00
2014	72.272.690,00	5.299.500,00	295.034.000,00	88.329.435,00	6.003.200,00	466.938.825,00
2013	40.932.180,00	4.392.000,00	177.584.800,00	52.705.005,00	4.019.400,00	279.633.385,00
2012	30.459.980,00	3.828.000,00	129.475.685,00	37.754.280,00	2.577.400,00	204.095.345,00
2011	16.932.755,00	2.634.700,00	74.794.000,00	21.016.880,00	789.600,00	116.167.935,00

¹⁸ Coordenador de Área (professor de licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES).

¹⁹ Coordenador Institucional (professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES).

²⁰ Iniciação à Docência (estudantes de licenciatura).

²¹ Supervisão (professores de escolas pública de educação básica que supervisionam bolsistas da licenciatura).

²² Coordenador de Gestão (professor de licenciatura que auxilia na gestão do projeto no IES).

2010	9.999.600,00	1.421.100,00	43.240.200,00	12.543.317,00		67.204.217,00
2009	3.200.400,00		8.195.600,00	2.931.000,00		14.327.000,00
2008	93.600,00		224.700,00	103.800,00		422.100,00
TOTAL	486.855.925,00	48.946.300,00	2.179.040.645,00	622.057.907,00	32.221.000,00	3.369.121.777,00

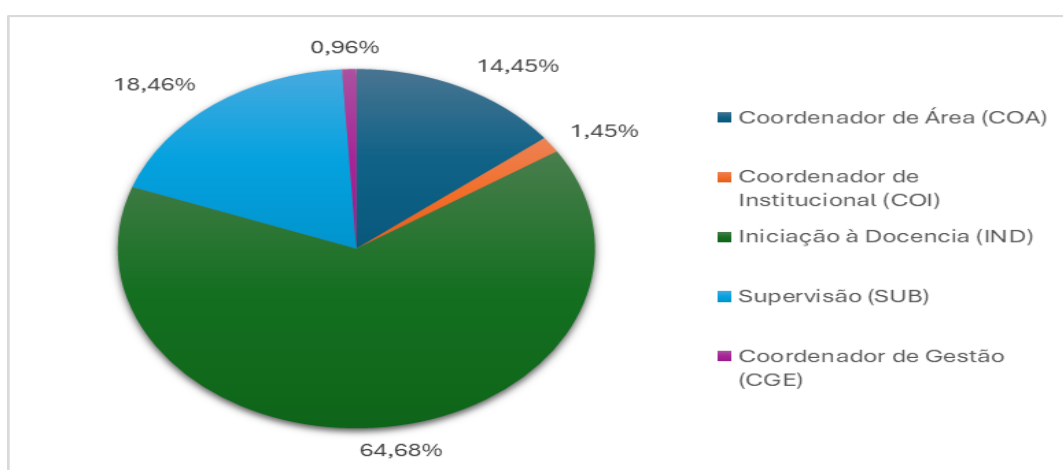
Fonte: elaborado pela autora, de acordo com os dados do portal da transparência CAPES (Brasil, 2023b).

Importa destacar, para facilitar a compreensão do leitor, que as nomenclaturas abreviadas utilizadas no Quadro 2 equivalem a mesma terminologia que está descrita no portal da transparência da CAPES (Brasil, 2023b).

Outrossim, verifica-se que o governo investiu mais de 3 bilhões de reais na oferta de bolsas para o PIBID entre 2008 e 2022. Desse valor, 64,67% foram destinados à Iniciação à Docência, ou seja, mais 2 bilhões de reais. E o segundo maior investimento na oferta de bolsas do PIBID foi feito para os Supervisores (SUB), nesse caso, o governo destinou 18,46%, ou seja, pouco mais de 622 milhões de reais.

Na sequência de valores, os investimentos prosseguiram para os Coordenadores de Área (COI), com mais de 480 milhões de reais investidos; por fim, os Coordenadores Institucional, com 48 milhões de reais investidos e os Coordenadores de Gestão, com pouco mais de 32 milhões de reais. O Gráfico 3 explica, de forma sintética, a proporção que cada segmento de bolsista recebeu ao longo de 15 anos de fomento.

Gráfico 3 - Porcentagem de pagamento de bolsa por nível



Fonte: elaborado pela autora, de acordo dados do portal da transparência CAPES (Brasil, 2023b).

Destaca-se desse contexto de investimento governamental que o Programa é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade promover a iniciação à docência,

contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Com relação ao quantitativo de bolsas ofertadas por regiões, o último edital com a publicação mais atualizada no site da CAPES é o nº 23, de 2022 (BRASIL, 2022a). Nele, foi visto, por meio do informe nº2/2022/DEB, que trata da publicação do resultado de concessão de cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior selecionadas, mediante a seguinte disposição regional, em ordem decrescente, que as regiões receberam a quantidade de bolsas a seguir:

Nordeste – 9.864;

Sudeste – 7.824;

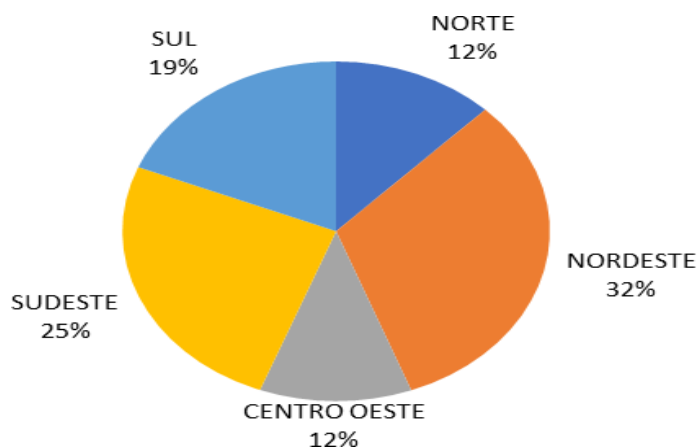
Sul – 5.808;

Norte – 3.792;

Centro Oeste – 3.552.

O total de bolsas do PIBID concedidas no referido edital foi de 30.840 bolsas. A partir desses dados, criou-se o Gráfico 4, utilizando os valores percentuais para melhor observar a disposição da oferta de bolsas por região brasileira.

Gráfico 4 - Cotas concedidas às IES - edital nº 23/2022 – PIBID



Fonte: elaborado pela autora com dados do informe nº2/2022/DEB²³.

Convém ainda destacar que as regiões que mais receberam bolsas não necessariamente foram as que atenderam a maior quantidade de Universidades e

²³ Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cotas concedidas às Instituições de Ensino Superior selecionadas - Edital nº 23/2022 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos>.

Institutos. Na colocação de cobertura universitária de bolsas, os dados mostraram o seguinte, em ordem decrescente: Região Sudeste atendeu 88 universidades; Região Nordeste atendeu 63 universidades; Região Sul atendeu 52 universidades; Região Norte atendeu 24 universidades; e Região Centro Oeste atendeu 23 universidades.

Desse modo, como exemplo, pode-se ver que a região Nordeste, que ficou em primeiro lugar na quantidade de bolsas recebidas, beneficiou 63 universidades, enquanto a região Sudeste, que ficou com o segundo maior quantitativo de bolsas recebidas, beneficiou a maior quantidade de universidades, no total de 88 instituições. Nesse contexto, depreende-se que a intenção governamental se reflete em um esforço para atender as necessidades educacionais específicas e reduzir desigualdades regionais, considerando a possibilidade de o governo injetar recursos para potencializar o programa onde ele for mais necessário.

É importante ressaltar que sejam garantidos e ampliados os investimentos no PIBID, para que cada vez mais estudantes de licenciatura tenham acesso às bolsas de estudo e às oportunidades de formação oferecidas pelo programa. Gatti (2009, p. 8, *apud* Bertotti; Rietow, 2013) afirma que “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”, com o propósito de contribuir com essa temática.

Apesar de ter se destacado, o PIBID também tem sido alvo de críticas, principalmente por conta do seu alto custo, ou seja, as dúvidas sobre a eficiência do programa recaem sobre a análise de seu custo-benefício. Além desse, há outros questionamentos a respeito da eficiência do programa como, por exemplo, se ele realmente contribui para a melhoria da qualificação dos licenciandos em relação a sua atuação na docência; se realmente são desenvolvidas atividades na escola pelos bolsistas; se há dedicação de tempo suficiente pelos bolsistas às atividades da escola. Questiona-se, também, se os bolsistas estão aprendendo a ensinar por meio das atividades desenvolvidas na escola; se os bolsistas irão se tornar professores (Moura, 2020).

Ainda, para a autora, algumas dessas indagações possuem, inclusive, fundamento em pesquisas qualitativas. Para exemplificar, destaca-se um manuscrito relatado por Paniago, Sarmento e Rocha (2020) no qual “os estudantes de um subprojeto de Química queixam-se de não terem realizado atividades práticas em sala de aula e que a maior parte das experiências eram relacionadas ao desenvolvimento

de pesquisas e estudos teóricos” (Paniago, Sarmento, Rocha, 2018 apud Moura, 2020, p. 25).

2.4 BENEFICIÁRIOS DO PIBID: REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES

A implementação do PIBID se dá por meio da parceria entre as instituições de ensino superior e escolas públicas, nas quais os estudantes de licenciatura bolsistas participam de atividades práticas nas escolas, como planejamento e aplicação de aulas, trabalhos em grupo e atividades extracurriculares. Além disso, participam de encontros com professores orientadores para discutir questões pedagógicas e de gestão escolar.

Nesse cenário, os estudantes bolsistas têm a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais e adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino, além de estreitar relacionamentos com a comunidade escolar e ampliar suas perspectivas quanto ao mercado de trabalho. Já as escolas e instituições de ensino superior têm a possibilidade de renovar as suas práticas pedagógicas e de gestão escolar; potencializar a formação de professores; e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

É preciso, no entanto, compreender que a simples entrada no processo seletivo do PIBID não garante a permanência dos bolsistas, pois, para permanecer ativo no programa e possuir direito ao recebimento das bolsas, alguns critérios são importantes e precisam ser seguidos pelos beneficiários. De acordo com informações contidas no site da CAPES (Brasil, 2022c)²⁴, destacam-se, individualmente, as características que cada tipo de beneficiário precisa ter para permanecer ativo no PIBID. Quais sejam:

- I. **Bolsista de Iniciação à Docência:** É o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o Projeto Institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de 30 horas mensais ao PIBID. Valor da bolsa: R\$ 700,00 (setecentos reais).
- II. **Professor Supervisor:** É o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o Projeto Institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Valor da bolsa: R\$

²⁴ Considerando-se que, no site da CAPES (Brasil, 2022c), o valor das bolsas oferecidas pelo PIBID estava desatualizado, a correção do valor monetário na referida citação foi feita pela autora, haja vista o reajuste das bolsas ter ocorrido somente em março de 2023.

1.100,00 (mil e cem reais).

- III. **Coordenador de Área:** É o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).
- IV. **Coordenador Institucional:** É o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. Valor da bolsa: R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais).

Ademais, para que se possa ingressar no Programa, existe um rol de requisitos mínimos, dirigido para cada beneficiário de forma individualizada. Também ocorre o mesmo com as atribuições. Salienta-se, aqui, que as atribuições são relacionadas diretamente às funções de cada favorecido. Em síntese, o Quadro 3 mostra os principais requisitos e atribuições de cada bolsista para que ele possa participar do processo seletivo, bem como as suas principais atribuições depois de ingressar no PIBID.

Quadro 3 - Requisitos e atribuições dos beneficiários do PIBID - continua

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
Bolsista de iniciação à docência	I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES, na área do subprojeto; II - ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa; III - ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; IV - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; e V - dedicar-se às atividades do PIBID, observando a carga horária mínima de trinta horas mensais.	I - participar das atividades definidas pelo projeto; II - dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente, observando a carga horária definida em edital; III - informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; IV - registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; V - apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica;

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
		VI - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico acompanhamento e avaliação definidas pela CAPES; e VIII - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa.
Professor Supervisor	I - ser aprovado no processo seletivo do PIBID realizado pela IES; II - possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto, exceto para: a) subprojetos de Computação, em que será admitido possuir licenciatura em área diversa, desde que atue em projetos de informática na escola de educação básica; b) subprojetos de Educação do Campo e Intercultural Indígena, nos quais será admitido possuir licenciatura em área diversa do curso, desde que atue em escola e modalidade do campo e indígena respectivamente. III - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; IV - ser docente de educação básica nas escolas das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional e estar atuando em sala de aula na área ou etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto; a) supervisor de Pedagogia deverá atuar na educação infantil, no ensino fundamental I ou na educação de jovens e adultos; b) supervisor dos subprojetos de Educação Especial ou de Libras poderá possuir licenciatura em área diversa, desde que atue no ensino de libras ou no atendimento do público da educação especial. V - possuir disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto.	I - elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes; II - controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área; III - informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que garantiram participação no programa; IV - participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES; V - informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa; VII - enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado; VIII - participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela CAPES e pela IES; e IX - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa.

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
Professor de Licenciatura	I - ser aprovado pelo colegiado de curso da área do subprojeto ou órgão equivalente; a) o coordenador deverá ser aprovado pelo colegiado dos cursos que compõem o subprojeto. II - ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os subprojetos nas áreas de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo: a) nos subprojetos interdisciplinares, o coordenador deverá possuir formação em uma das áreas que compõem o subprojeto; b) nos subprojetos interdisciplinares que envolvam as áreas de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo, o coordenador deverá possuir formação em uma das demais áreas que compõem o subprojeto. III - possuir título de mestre ou doutor; IV - quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto; V - quando se tratar de IES privada ou comunitária, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício ministrando disciplina em cursos de licenciatura; VI - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VII - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES;	I - responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional do projeto; II - elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e as escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo; III - participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto; - orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; IV - apresentar ao coordenador institucional do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena; VI - gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da CAPES, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais; VII - comunicar imediatamente ao coordenador institucional e à CAPES qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena; VIII - participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela CAPES; IX - participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela CAPES e pela IES; X - compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica; XI - verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de supervisor e discente em iniciação à docência comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade; XII - cadastrar no sistema de gestão da CAPES os supervisores e os discentes em iniciação à docência; e

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
	VIII²⁵ - possuir experiência na formação de professores ou na educação básica, comprovada pela atuação em pelo menos três das seguintes atividades: a) coordenação de projetos e programas de formação de professores no âmbito federal, estadual ou municipal; b) coordenação de curso de licenciatura (como titular); c) gestão pedagógica na educação básica (diretor, vice- diretor ou coordenador pedagógico); d) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; e) orientação de trabalho de conclusão de curso de licenciatura; f) docência em curso de formação continuada e lato sensu para professores da educação básica (curso de atualização, aperfeiçoamento, curta duração e especialização); g) docência em curso de mestrado profissional para professores da educação básica; e h) docência na educação básica (função docente).	firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa.
Coordenador Institucional do PIBID	I - ser aprovado por instância colegiada acadêmica da administração superior da IES; II - possuir título de mestre ou doutor; III - quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura; IV - quando se tratar de IES privada ou comunitária, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em cursos de licenciatura;	- responsabilizar-se pela gestão administrativa do projeto institucional, comprometendo-se à: a) responder pela gestão do PIBID perante a IES, as secretarias de educação, as escolas e a CAPES; b) coordenar o processo seletivo dos coordenadores de área, dos supervisores e dos discentes, observando os requisitos para participação no PIBID; c) acompanhar as atividades dos subprojetos junto aos coordenadores de área, zelando pelo cumprimento das atividades previstas no projeto institucional; d) preencher informações sobre as atividades desenvolvidas no projeto nos sistemas de gestão da CAPES, quando solicitado;

²⁵ Para efeito de comprovação do período das experiências previstas nas alíneas do inciso VIII, exigir-se-á o tempo mínimo de 8 (oito) meses para cada uma das atividades.

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
	V - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VI - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES; VII²⁶ - possuir experiência na formação de professores, comprovada pela atuação em pelo menos três das seguintes atividades: a) coordenação de projetos e programas de formação de professores no âmbito federal, estadual ou municipal; b) coordenação de curso de licenciatura (como titular) c) gestão pedagógica na educação básica (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico em escola da educação básica); d) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; e) docência em curso de formação continuada e lato sensu para professores da educação básica (curso de atualização, aperfeiçoamento, curta duração e especialização); f) docência em curso de mestrado profissional para professores da educação básica; e g) docência na educação básica (função docente).	e) responsabilizar-se pelo acompanhamento e efetivação do cadastro dos bolsistas do programa que coordena em sistema eletrônico próprio da CAPES; f) examinar o pleito dos participantes do projeto; g) deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo aos bolsistas do projeto o direito ao contraditório e à ampla defesa; h) enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos beneficiários do programa, sempre que forem solicitados; i) manter-se atualizado em relação às normas e manuais estabelecidos pela CAPES; aj) manter seus dados atualizados nos sistemas de gestão da CAPES; k) comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração ou descontinuidade das atividades do projeto institucional ou de seus subprojetos; l) solicitar documentação comprobatória dos requisitos para o recebimento das bolsas previstas nesta Portaria e manter essa documentação arquivada, conforme legislação pertinente; m) cadastrar no sistema de gestão da CAPES os docentes orientadores e os coordenadores de área; n) acompanhar a folha de pagamento dos bolsistas de sua IES; o) informar à CAPES, durante a execução do projeto, os núcleos que apresentarem número de licenciando inferior a 75% do número mínimo definido em edital; e p) encaminhar à CAPES, quando solicitado, documentação comprobatória de que atende aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para a modalidade de bolsa de coordenador institucional. II - responsabilizar-se pela gestão didático-pedagógica do projeto institucional, comprometendo-se à:

²⁶ Para efeito de comprovação do período das experiências previstas nas alíneas do inciso VII, exigirse-á o tempo mínimo de 8 (oito) meses para cada uma das atividades.

BENEFICIÁRIO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
		elaborar o projeto institucional articulado com os currículos dos cursos de licenciatura e as diretrizes curriculares da educação básica; b) coordenar institucionalmente o projeto; c) articular-se com os dirigentes das secretarias de ensino e os diretores das escolas a fim de desenvolver de forma integrada as ações do projeto institucional; d) realizar o acompanhamento pedagógico do projeto institucional; promover reuniões e encontros periódicos com os participantes do projeto, membros das escolas e docentes da IES para tratar de assuntos relativos ao projeto institucional; f) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do programa colaborando com o aperfeiçoamento do PIBID; g) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela CAPES. III - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa. nte, pró-reitoria de ensino ou graduação).

Fonte: elaborado pela autora, de acordo com os dados da CAPES (BRASIL, 2022d).

Tendo como referência o contexto escolar e as vivências oportunizadas pelo Programa, depreende-se que a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos possuem grande importância para a construção profissional dos licenciandos que participaram do PIBID e estiveram presentes nas escolas parceiras. Isso ocorre devido à vivência de diferentes situações experimentadas no contexto escolar, oportuniza a capacidade de mobilização dos conhecimentos de tal maneira que se possa fundamentar futuras ações e a solução de problemas advindos da prática.

Há muitas críticas a respeito de as universidades não entenderem o cotidiano das escolas, que, por sua vez, não entendem as discussões do mundo acadêmico. Destarte, é preciso que a ênfase seja colocada no histórico e na experiência de ambas para apoiar essa aproximação. Portanto, o PIBID é uma iniciativa importante para a formação de professores e melhoria da Educação Básica no Brasil, visto que

representa uma oportunidade para o desenvolvimento de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas públicas, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio de investimentos, para a melhoria da qualidade da educação nacional.

3 A TESSITURA DO SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA (2014-2018)

Esta seção apresenta inicialmente a caracterização da UFERSA, *campi* central apontando os investimentos, aspectos históricos e políticos do surgimento dessa Universidade. Apresenta também a implantação do *campi* na cidade de Angicos, considerando aspectos históricos, políticos e econômicos na referida cidade, evidenciando inclusive o contexto de adesão da UFERSA ao PIBID do Subprojeto de Informática (2014-2018). Para além, esta seção vincula-se a um dos objetivos desta Tese, qual seja: identificar o perfil dos ex-pibidianos do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, *campus* Angicos, que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018).

3.1 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA)

A UFERSA teve sua origem a partir da Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM (Figura 5). Esta instituição foi criada oficialmente em abril de 1967 e inaugurada no dia 22 de dezembro do mesmo ano. Conforme dispõe-se em documentos (UFERSA, 2010), a ESAM não surgiu por acaso, pois havia interesse de se adotar uma política de desenvolvimento rural, utilizando-se de órgãos do Governo Federal. Nessa contextura, inicialmente a ESAM contou com a abertura de turmas do curso de Agronomia.

Figura 5 - Escola Superior de Agricultura de Mossoró (RN)



Fonte: Pinterest (2023).

Como já foi visto anteriormente, o curso de Agronomia foi o primeiro a vigorar na ESAM, considerando-se que o curso foi autorizado a funcionar por meio da

Resolução nº 103/67 do Conselho Estadual de Educação. Nesse cenário, seu primeiro vestibular foi realizado em 1968, sendo reconhecido somente em 28 de janeiro de 1972, por intermédio do Decreto nº 70.077. Da primeira turma de Agrônomos formados pela ESAM, tem-se o registro na Figura 6.

Figura 6 - I turma de formandos do curso de Agronomia da ESAM, em 1971



Fonte: UFERSA (2017)²⁷.

A criação da ESAM foi determinada pela Prefeitura Municipal de Mossoró, por meio do Decreto nº 03/67, de 18 de abril de 1967, assinado pelo então prefeito, Raimundo Soares de Souza. Em sua fase inicial, a referida escola teve como entidade mantenedora o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA).

Dois anos depois de criada, em 21 de outubro de 1969, o Decreto Lei nº 1.036 incorporou a ESAM à Rede Federal de Ensino Superior, transformando-a numa autarquia em regime especial, vinculada ao MEC, com o objetivo de fornecer ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária, conforme descrito no § 2º da Lei nº 11.155/2005. Contudo, sua prerrogativa era atuar apenas no limite territorial correspondente ao município de Mossoró, no RN, conforme está exposto no artigo 3º do Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 05, de 13 de dezembro de 1968. Cabe salientar que a incorporação da ESAM foi

²⁷ UNUNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **I turma de formandos do curso de Agronomia da ESAM, em 1971**, 2017. 1 fotografia. Pr. & Br. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2017/04/18/decreto-de-criacao-da-esam-completa-50-anos/>. Acesso em: 17 de abr. 2023. Acesso em: 17 abr. 2023.

efetivada pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar.

Com o passar do tempo, outros cursos foram aprovados pelo MEC, entre esses, em 1995, o de Medicina Veterinária. Nesse caso, o referido curso foi reconhecido pela Portaria nº 376, de 05 de março de 2000. Por conseguinte, vieram os cursos de Zootecnia e Engenharia Agrícola em consonância com as portarias MEC nº 3.788 e nº 3.789, respectivamente, de 12 de dezembro de 2003 (PPC LCI, 2019). Nessa perspectiva, pode-se ver que a ESAM historicamente foi originada para ofertar apenas cursos de graduação e pós-graduação vinculados à área de Ciências Agrárias, visto que, até o início da década de 2000, ou seja, quase 30 depois de fundada, ainda não contava com a oferta de cursos de outras áreas científicas.

Com o decurso do tempo, houve um forte interesse político e social de transformar a ESAM em uma Universidade Federal. Para isso, diversos estadistas de envergadura municipal, estadual e até federal começaram a exercer as suas influências políticas. As ações desses indivíduos acabaram se fortalecendo, principalmente por conta da implantação do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que objetivava ampliar o acesso à universidade e a permanência do educando na educação superior (UFERSA, 2019a).

Um evento marcante para a ESAM ocorreu no dia 13 de julho de 2005, quando o Senado Federal aprovou o Projeto de Lei que transformou a ESAM em UFERSA. Cabe destacar que o relator do projeto citado foi o Senador Garibaldi Alves Filho. Posteriormente, no dia 29 de julho de 2005, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, e, em seguida, essa lei foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 01 de agosto de 2005, na seção 1, nº 146 (UFERSA, 2009).

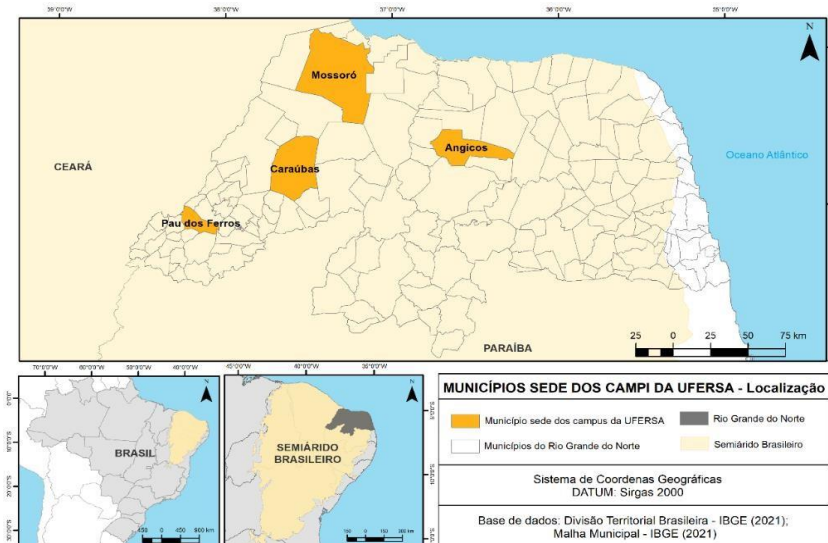
Com o surgimento da UFERSA, novas expectativas foram geradas, tanto governamentais quanto sociais, sendo explícito, como propósito governamental, o interesse em trazer a universidade para interagir com a região semiárida. Assim, a referida IES poderia colaborar com as instituições públicas de ensino e cumprir o seu mandato social de “ministrar ensino superior visando o desenvolvimento do espírito político-científico e sócio-ambiental” (UFERSA, 2013, p. 5) nessa região.

Não por acaso, a criação da UFERSA foi alicerçada em pleno semiárido potiguar por objetivar, sobretudo, suprir carências tecnológicas, sociais, culturais e regionais, haja vista que essa região possui elevado número de habitantes que vivem em condição de extrema precariedade, tanto em circunstâncias econômicas, como também social, cultural e educacional. Além disso, estudos governamentais

identificaram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ já apontava problemas graves na educação da referida região do semiárido do Rio Grande do Norte (UFERSA, 2009).

Aliás, sobre a localização da UFERSA, é importante destacar que ela se encontra geograficamente posicionada nas mesorregiões Oeste e Central Potiguar, com quatro *campi* em funcionamento, localizados nas cidades de: Mossoró, sede da Universidade e segunda maior cidade do estado, com população estimada de 303.792 habitantes²⁹; Pau dos Ferros, com 30.802 habitantes³⁰; Caraúbas, com população de 20.588 habitantes³¹ e Angicos, com 11.695 habitantes³². A localização dos *campi* é destacada na Figura 7.

Figura 7 - Localização dos *campi* da UFERSA no Semiárido Potiguar



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Cabe ressaltar que a construção dos referidos *campi* nos rincões do estado do RN tem contribuído com o desenvolvimento do Ensino Superior em regiões remotas como alternativa para inserir e transformar a realidade do sertão nordestino. Além de que o fato de estar localizada nessa região possibilita para a UFERSA formar mão de obra qualificada, dar apoio ao desenvolvimento econômico e tecnológico regional

²⁸ O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujo objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP; e em taxas de aprovação; e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

²⁹ População estimada para o ano de 2021 de acordo com dados do IBGE (IBGE, 2022a).

³⁰ População estimada para o ano de 2021 de acordo com dados do IBGE (IBGE, 2022b).

³¹ População estimada para o ano de 2021 de acordo com dados do IBGE (IBGE, 2022c).

³² População estimada para o ano de 2021 de acordo com dados do IBGE (IBGE, 2022d).

e ser fonte propulsora do desenvolvimento econômico sustentável com inclusão social.

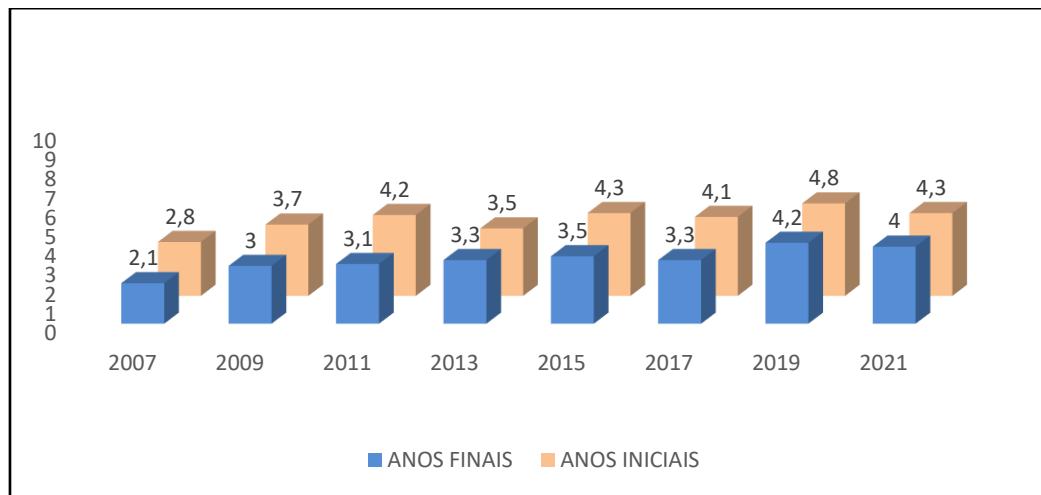
Outrossim, ainda é possível dizer que a inserção dos cursos no interior promoveu a estimulação do desenvolvimento econômico e “educacional dessas regiões em polos universitários e industriais, além da garantia do desenvolvimento e melhoria dos Ensinos Fundamental e Médio” (Rocha, 2019, p. 84). Portanto, cabe ressaltar que a implantação da UFRSA não se limitou ao favorecimento apenas das cidades onde foram instaladas os seus *campi* ou do estado do Rio Grande do Norte, haja vista se tratar de uma universidade com um currículo voltado para interagir com a realidade prevista de toda a região do semiárido. Desta feita, a universidade vem se destacando a cada ano pela qualidade do ensino oferecido em seus cursos.

3.2 A UFRSA NA CIDADE DE ANGICOS

Localizada no coração do Rio Grande do Norte, jargão muito utilizado pelos angicanos, a cidade de Angicos apresenta as seguintes características: possui uma área territorial total de 741,578 km² e está localizada no semiárido da região central do estado do Rio Grande do Norte, distante 170 km da capital, Natal. Além disso, possui uma população de 11.632 pessoas de acordo com o último censo de 2022. (IBGE, 2022e)

Sobre a educação no município, verifica-se que o IDEB vem progredindo de maneira consistente em relação aos valores iniciais de medição. Nesse contexto, em 2021 apresentou índice de 4,3 para os anos iniciais do ensino fundamental (Rede Pública); e o índice de 4,0 para os anos finais do ensino fundamental também da Rede Pública. A observância desses valores tem demonstrado um avanço progressivo se comparados aos valores iniciais de apuração, em 2007, conforme mostra o Gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5 - Evolução do IDEB em de Angicos/RN



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do IDEB – 2021 (QEDU, 2023).

Apesar desse contexto de avanço recente nos índices de evolução do IDEB, no passado, quando o *campus* da UFERSA foi implantado na cidade de Angicos/RN, o referido município estava em situação muito pior. A exemplo disso, a região Central Potiguar possuía, no final de 2008, aproximadamente uma população de 364.000 habitantes distribuídos em cinco microrregiões e 37 municípios, sendo que, na microrregião de Angicos, apenas 1,8% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior (UFERSA, 2009).

Este cenário de apelo social foi muito importante no contexto da implantação da UFERSA na cidade de Angicos, principalmente porque esse processo foi marcado por um contexto de disputas entre as cidades que demandavam os *campi*. Além disso, houve diversas mobilizações popular, no ano de 2008, para pressionar o estado a respeito dessa escolha. Entre essas mobilizações, destacou-se a que ocorreu na cidade de Angicos, em abril de 2008, como mostra a Figura 8.

Outro influenciador que impulsionou a instalação da UFERSA na cidade de Angicos foi o ex-ministro da Previdência Social durante o Governo de Dilma Rousseff, Garibaldi Alves Filho, relator do projeto de Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, que transformou a ESAM em UFERSA. Garibaldi é sobrinho de Aluizio Alves, este último ex-governador do estado do Rio Grande do Norte, com raízes na cidade de Angicos.

Como resultado da mobilização social, e devido à influência política, a disputa pelos *campi* da UFERSA findou sendo direcionada para a cidade de Angicos. Destaca-se, em sequência, que pouco mais de um mês após a mobilização realizada na cidade de Angicos, houve uma reunião no Ministério da Educação (MEC) em Brasília, no Distrito Federal (DF), mais precisamente no dia 30 de maio de 2008, às

14h. O documento que estava em pauta na referida reunião já era a Pactuação do Programa de Expansão Etapa I – *campus* de Angicos da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. (UFERSA, 2019b)³³.

Figura 8 - Mobilização da população Praça Central de Angicos (Abril/2008)

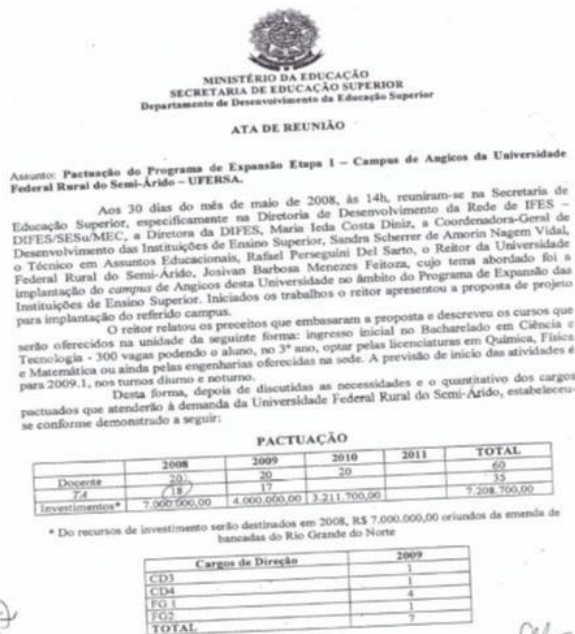


Fonte: UFERSA (2008).

Na Ata da reunião da Pactuação do Programa de Expansão Etapa I do *campus* de Angicos da UFERSA, consta que o reitor Josivam Barbosa Menezes Feitosa relatou os preceitos que fundamentaram a proposta e descreveu os cursos que seriam oferecidos nessa unidade. Nesse momento, falou-se apenas no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (300 vagas), citando o Reitor que o aluno no 3º ano poderia optar pelas licenciaturas em Química, Física e Matemática ou ainda pelas engenharias oferecidas naquela sede. Na ata, o professor também relatou as previsões de início das atividades para 2009.1, nos turnos diurno e noturno, como evidenciado na Figura 9. Ainda sobre a pactuação ocorrida em Brasília (DF), o documento determinava o quantitativo de docentes e o valor dos investimentos por ano para que houvesse a instalação dos *campi* de Angicos.

³³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). Centro Multidisciplinar de Angicos. **10 ANOS de UFERSA**. 2019. Apresentação de Power Point. 165 slides. Color. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-042019-Final.pdf . Acesso em: 17 abr. 2023.

Figura 9 - Ata da reunião da pactuação do *campus* de Angicos/RN



Cargos	2008	2009
Total (NI)		

* A discriminação e os quantitativos de cargos serão informados posteriormente pela UFERSA.

Ademais, depois de definidos os quantitativos referentes à pactuação dos cargos do campus de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a reunião foi encerrada às 16h30. Eu Eliane Vieira da Costa, Assessora Técnica da Diretoria de Desenvolvimento da Rede de IFES lavrei a presente Ata, que será por todos lida e assinada.

Brasília, 30 de maio de 2008.


Maria Leda Costa Diniz
Diretora do Departamento de Desenvolvimento
do Ensino Superior
DEDES/SESu/MEC

Sandra Scherrer de Amorim Nagati Vidal
Coordenadora-Geral de Planejamento e
Organização das IFES

Rafael Perseguini Del Sarto
Técnico em Assuntos Educacionais

Josivan Barbosa Menezes Feitoza
Reitor da UFRSA

Fonte: UFERSA (2019c).

Na ata, destacam-se as seguintes cifras: 7.000.000,00 (sete milhões de reais) de investimentos para o ano de 2008; 4.000.000,00 (quatro milhões de reais), para o ano de 2009; e 3.211.700,00 (três milhões duzentos e onze mil e setecentos reais) para o ano de 2010. O documento ainda frisa que os recursos investidos foram oriundos da emenda de bancadas do Rio Grande do Norte. E o valor total de aporte de 2008 a 2010, ou seja, nos 3 anos iniciais, é de 7.208.700,00 (sete milhões duzentos e oito mil e setecentos reais). Já em relação ao quantitativo de professores, o documento da pactuação, cuja assinatura ocorreu em Brasília (DF), relata uma demanda de contratação de 20 docentes por ano, de 2008 a 2010, totalizando 60 professores ao final desses 3 anos.

Com o decurso do tempo, mas ainda em 2008, no dia 23 de dezembro, ocorreu a reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFERSA, na cidade de Mossoró-RN. A tratativa dessa 6ª reunião ordinária do ano de 2008 do CONSUNI foi a respeito da Resolução CONSUNI/UFERSA nº 006/2008, de 23 de dezembro de 2008, que autorizou, agora no âmbito da própria universidade, a implantação do *campus* de Angicos, como consta nos artigos da referida Resolução:

CONSIDERANDO o Artigo 44, inciso VI, do Regimento Geral da Ufersa;

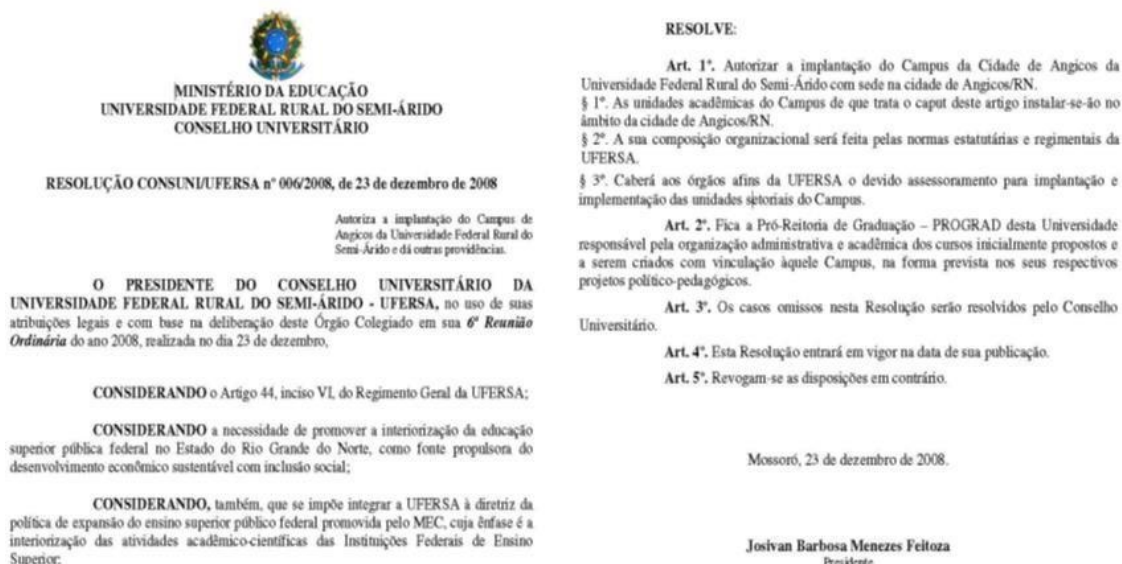
CONSIDERANDO a necessidade de promover a interiorização da educação superior pública federal no Estado do Rio Grande do Norte, como fonte propulsora do desenvolvimento econômico sustentável com inclusão social; CONSIDERANDO, também, que se impõe integrar a UFERSA à diretriz da política de expansão do ensino superior público federal promovida pelo MEC, cuja ênfase é a interiorização das atividades acadêmico-científicas das Instituições Federais de Ensino Superior; CONSIDERANDO, ainda, ser imprescindível fortalecer a ação da universidade pública federal como fator de desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional para os municípios menos desenvolvidos, social e economicamente, da microregião do Sertão Central; RESOLVE: Art. 1º. Autorizar a implantação do Campus da Cidade de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido com sede na cidade de Angicos/RN. [...] Art. 2º. Fica a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD desta Universidade responsável pela organização administrativa e acadêmica dos cursos inicialmente propostos e a serem criados com vinculação àquele Campus, na forma prevista nos seus respectivos projetos político-pedagógicos (UFERSA, 2008a).

Ainda sobre a Resolução CONSUNI/UFERSA nº 006/2008, de 23 de dezembro de 2008, é imperioso verificar que, em seus parágrafos, contidos no artigo 1º, existem as seguintes determinações: parágrafo 1º, diz que as unidades acadêmicas do *campus* de que trata o *caput* deste artigo instalar-se-ão no âmbito da cidade de Angicos/RN; parágrafo 2º, diz que a sua composição organizacional (no *campi* da cidade de Angicos) será feita pelas normas estatutárias e regimentais da UFERSA; e, por fim, o parágrafo 3º diz que caberá aos órgãos afins da UFERSA o devido assessoramento para implantação e implementação das unidades setoriais do *campus* (de Angicos). Destarte, parte das informações estão contidas no documento apresentado na Figura 10.

Esta Resolução autoriza a implantação do Campus de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. É notório que a aprovação CONSUNI/UFERSA nº 006/2008 foi de grande importância para construção do *campus* da UFERSA na cidade de Angicos. Contudo, antes mesmo da aprovação da referida resolução, as atividades relacionadas à implantação da universidade na cidade angicana já haviam iniciado.

Destacam-se, desse contexto, a implantação de sua estrutura didática e de servidores recém-contratados por meio de concurso público para professores da universidade. Além disso, a abertura do primeiro vestibular, por meio do edital 033/2008, do processo seletivo de 2009.1, para ingresso nos cursos de graduação.

Figura 10 - Resolução do CONSUNI/UFERSA N° 006/2008



Fonte: UFERSA (2019d).

Sobre o primeiro vestibular da UFERSA de Angicos, verifica-se que ocorreu para o semestre 2009.1, com 120 vagas ofertadas para discentes que poderiam matricular-se somente no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT). No edital, existia a opção de escolher entre duas turmas distintas, com turnos diferentes: diurno e noturno. As provas foram aplicadas nos dias 14, 15, e 16 de dezembro de 2008, no horário de 08h00min às 12h00min, nas cidades de Mossoró (RN) e em Natal (RN). No mesmo edital, a UFERSA ofertou também 405 vagas para o *campus* de Mossoró, somadas às 120 vagas para o *campus* de Angicos, num total de 625 vagas.

Para ministrar aulas da UFERSA da cidade de Angicos, foi preciso fazer o primeiro concurso para docentes em 2008. Destaca-se deste fato que a data da realização das provas ocorreu entre os dias 07 e 10 de dezembro daquele ano e o concurso seguiu as diretrizes do edital n° 035/2008, de 20 de outubro de 2008. Nos termos do referido edital, as vagas destinavam-se aos dois *campi* – Mossoró e Angicos –, sendo disponibilizadas ao todo 70 vagas para professores de classe adjunto, nível 1, no regime de trabalho com dedicação exclusiva, sob o regime jurídico da Lei n° 8.112/90. Os professores foram lotados nos seguintes departamentos: Departamento de Ciências Ambientais; Departamento de Ciências Vegetais; Departamento de Agrotecnologia e Ciências Sociais; e Departamento de Ciências Animais. Esses foram distribuídos entre Mossoró e Angicos, a depender da

necessidade.

No dia 2 de março de 2009, ainda sem sede própria, a UFERSA de Angicos iniciou suas aulas no Educandário Padre Felix, contando com a presença de 10 professores contratados e do diretor interino. Frisa-se que esse prédio foi cedido pela Arquidiocese de Natal em acordo com a Diretora da Escola particular em questão que funcionava no mesmo espaço. Esse local foi emprestado para se ministrar as aulas da UFERSA, enquanto se esperava a edificação da estrutura física própria do campus (UFERSA, 2016).

Figura 11 - Anexo ao Educandário Padre Felix antes e após a reforma



Fonte: UFERSA (2019e).

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia, de 2016, o Educandário foi escolhido pelos espaços que oferecia e pelas concessões feitas pelo proprietário e pelo inquilino. Contudo, para que o prédio pudesse ofertar melhor qualidade para os universitários e acolher minimamente as atividades da universidade, foi preciso fazer algumas reformas na sua estrutura (UFERSA, 2016).

Somente em 2011, a sede própria da UFERSA de Angicos ficou pronta. Para iniciar as obras, seria preciso um local que pudesse ofertar espaço suficiente para construir uma sede que pudesse suportar um futuro crescimento da referida universidade. Em contextos políticos, já se sabia o local onde seria implantada a UFERSA, mas faltava legalizar isso, o que se deu com o processo 04916.002101/2009-08, de 03 de março de 2012, do Gabinete da Ministra de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão, Miriam Aparecida Belchior. Neste processo, foi cedido o terreno utilizado para a construção do campus da UFERSA, em Angicos. No documento do terreno cedido, consta que o *campus* ocuparia uma área de 160,17 hectares, localizada no bairro Alto do Triângulo, distante 1,5km do centro da cidade de Angicos. Além disso, a justificativa descrita no documento dispõe que a concessão

para a cessionária é válida por um prazo de 20 anos, sendo admitida a sua renovação (Relatório da UFERSA..., 2022).

Sobre a construção do *campus* de Angicos, Rocha (2019) relata que foi realizada em diferentes etapas de acordo com a disponibilidade dos repasses de verbas da União. Segundo o autor, o primeiro repasse ocorreu no início do ano de 2009 e foi utilizado para construção das edificações básicas: biblioteca; bloco de salas de aula; laboratório de física, química e informática centro de convivência; almoxarifado e patrimônio; garagem dos veículos e bloco de sala dos docentes, além de uma guarita na entrada do campus. No total, 8 prédios administrativos foram construídos.

Consta ainda que, entre 2008 e 2009, de acordo com informações da época, contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFERSA, 2009), a interiorização da UFERSA aconteceu em um momento em que o estado do Rio Grande do Norte, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e da Cultura (SEEC), havia constituído, em 2008, um conjunto de debates que miravam a construção de um Plano de Ações Articuladas (PAR).

De acordo com o PPP de LCI, 2010, uma das ações das quais tratavam esse Plano estava relacionada principalmente à abertura de cursos de licenciatura em áreas estratégicas para o desenvolvimento da educação no estado potiguar. Este cenário favoreceu a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica do estado do RN, o que permitiu o acesso aos dados das escolas, possibilitando à IES acolher o desafio de dar início a sua experiência na formação de professores.

Desse cenário, é relevante mencionar que, já “a partir de 2009, foram ofertadas as licenciaturas em Computação e Matemática, no campus de Angicos, através do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor), na modalidade semipresencial” (UFERSA, 2016, p. 13). E, em pouco tempo, os órgãos colegiados aprovaram a criação de cursos de licenciatura para formar professores para atuar na docência das redes públicas de ensino. Nesse contexto, surgiu a semente do curso presencial de LCI da UFERSA (UFERSA, 2009).

Já no final do ano de 2009, uma proposta do governo federal disponibilizou um processo de inscrição e indicação de novos cursos de graduação e especialização para as diversas regiões do país. O processo envolveu instituições públicas estaduais, federais e até as universidades comunitárias. Nesse âmbito, a UFERSA foi contemplada para iniciar, no 1º semestre de 2010, as atividades nas áreas de

Licenciatura em Computação e Informática (LCI).

Em 2010, além do curso de LCI, outro curso, que também passou a fazer parte do elenco ofertado pela UFERSA de Angicos, foi criado: trata-se do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI), originado por meio da Resolução do CONSUNI/UFERSA nº 007/2010, de 27 de maio de 2010. Assim, depois da abertura das primeiras turmas em 2009, para o curso de BCT, e posteriormente em 2010, para os cursos de LCI e BSI, não demorou muito e o quantitativo de matrículas por ano foi aumentando com a presença de novos cursos que foram surgindo sequencialmente na universidade fixada em território angicano.

Para se ter uma ideia, dados da Divisão de Registro Acadêmico (DRA) da UFERSA (2023) demonstram que, já em 2010, um ano após a abertura das primeiras turmas de BCT, matricularam-se 15 alunos nos cursos de Bacharelado em Sistemas (BSI) e 24 no curso de Licenciatura em Computação e Informática (LCI). Seguindo a ordem cronológica dos anos da abertura de novos cursos, os dados da UFERSA (2023) mostram que, em 2012, houve 17 matrículas no curso de Engenharia Civil; em 2014, 11 matrículas em Engenharia de Produção e, por último, no ano de 2017, 50 matrículas no curso de Pedagogia, referência em inovação dentro da universidade por tentar aproximar as suas práticas pedagógicas aos ensinamentos de Paulo Freire. Neste contexto, fica evidente a exacerbada concentração de cursos e alunos matriculados nas áreas de exatas (5), em contraponto apenas (2) aos cursos da área de humanas.

Ainda sobre o quantitativo total por ano e curso, pode-se melhor entender a progressão dos fatos observando o quadro abaixo:

Quadro 4 - Quantidade de estudantes matriculados por semestre na UFERSA de Angicos/RN

Ano/ Curso	BCT - Diurno	BCT – Noturno	BSI	LCI	Eng. Civil	Eng. de Produção	Pedagogia	Total por Ano
2009.1	60	60						120
2009.2	90	90						180
2010.1	96	66						162
2010.2	100	46	15	24				185
2011.1	103	50	27	25				205
2011.2	102	51	26	25				204
2012.1	100	51	26	25				202
2012.2	101	51	26	25	17			220
2013.1	101	50	25	25	24			225

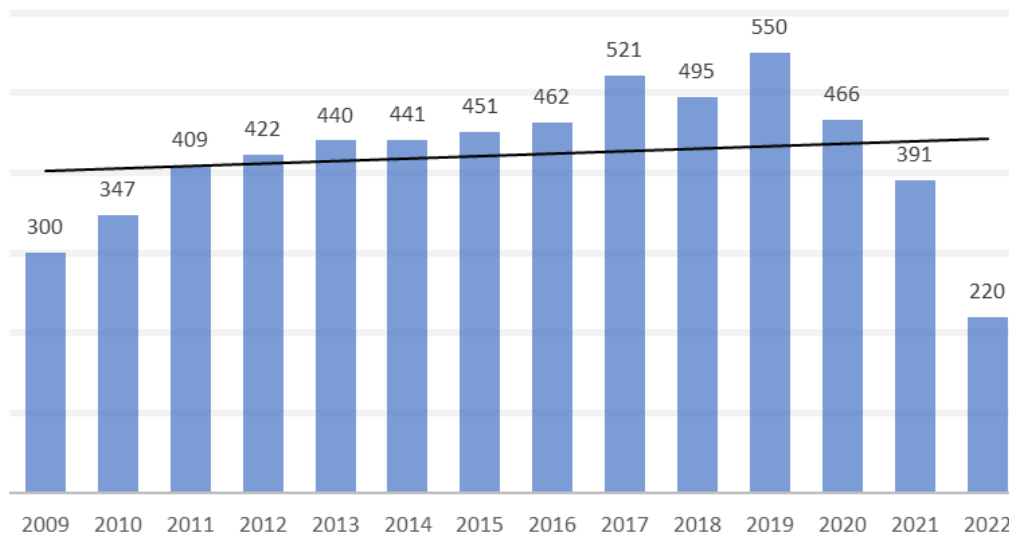
2013.2	100	50	26	25	15			216
2014.1	97	50	25	21	13	11		217
2014.2	103	51	26	30	8	6		224
2015.1	102	51	25	25	16	8		227
2015.2	100	50	25	25	21	3		224
2016.1	100	51	27	26	28	10		242
2016.2	98	51	23	25	21	2		220
2017.1	99	51	25	24	30	10	50	289
2017.2	96	51	23	23	29	10		232
2018.1	100	50	50	0	30	10	50	290
2018.2	74	50	3	42	25	11		205
2019.1	100	50	50	0	27	12	51	290
2019.2	100	53	3	50	31	22	1	260
2020.1	100	51	50	0	29	21	50	301
2020.2	62	46	0	36	13	8	0	165
2021.1	100	50	32	0	20	14	50	266
2021.2	29	50	1	17	15	13	0	125
2022.1	62	50	38	0	14	11	45	220
Total por Curso	2475	1421	597	518	426	182	297	5916

Fonte: DRA adaptada pela autora UFERSA (2023).

Pode-se ver, no Quadro 4, que o quantitativo de matrículas para o curso de BCT representa a maioria, característica que se confirma tanto pela quantidade de vagas ofertada pelo curso, como também pelo tempo em que o curso está em vigência, ou seja, desde 2009. Em todos os outros cursos, exceto Engenharia de Produção, a lógica do tempo de vigência do curso determinou o quantitativo de matrículas.

Outrossim, referente à verificação dos dados do Quadro 4, percebe-se que, somente no ano de 2022, houve regressão no quantitativo de matrículas, quando comparado à primeira turma de 2009. Vale salientar que os dados do DRA de 2022 ainda não foram disponibilizados e a quantidade de matrículas realizadas em 2022.2 não foram contabilizadas, nesse caso, não se sabe realmente se houve regressão no quantitativo de matrículas. Entretanto, mesmo com os dados de 2022.2 ainda não contabilizados, a linha de tendência mostra progressão na quantidade de matrículas. Para se ter uma ideia do desenvolvimento das matrículas por ano, pode-se consultar o Gráfico 6.

Gráfico 6- Quantidade total de matrículas por ano na UFERSA de Angicos/RN



Fonte: DAR adaptada pela autora (2023).

Na UFERSA de Angicos, verifica-se a predominância de oferta de cursos principalmente voltados para as áreas de exatas, sendo disponibilizados apenas dois cursos da área de humanas, Pedagogia e LCI. Sobre o curso de LCI, como já foi visto anteriormente, ele foi disponibilizado desde o semestre letivo de 2010.2 e é um dos cursos mais importantes da referida IES. Isso acontece principalmente porque na atualidade “a computação tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento tecnológico mundial, com grande impacto nas Tecnologias da Informação e Comunicação” (UFERSA, 2022).

Convém destacar que, durante os últimos 11 anos, professores e licenciandos do curso de LCI participaram de uma abundante imersão às escolas públicas da região semiárida, principalmente no município de Angicos, graças a diversos programas, práticas de ensino, projetos de extensão e estágios supervisionados. De acordo com o PPP LCI-Angicos (UFERSA, 2022), um dos Programas mais importantes da UFERSA em parceria com o MEC, que oportunizou maior visibilidade aos estudantes de LCI, foi o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência. Não por acaso os ex-pibidianos do Programa são investigados como público-alvo desta pesquisa e baluarte dos acontecimentos mencionados. Desta feita, abordamos, no próximo tópico, o processo de adesão da UFERSA ao PIBID.

3.3 O PROCESSO DE ADESAO DA UFERSA AO PIBID

Para se entender como ocorreu o processo de adesão da UFERSA ao PIBID, é importante voltar um pouco no tempo. Em síntese, as referências legais que possibilitaram a referida adesão estão expostas no quadro abaixo para melhor compreensão desses dados.

Quadro 5 - Editais do PIBID até o ingresso da UFERSA

2007	Edital nº 01/2007, de 13/12/2007	Primeiro edital do PIBID.
2009	Edital nº 02/2009, de 25/09/2009	Segundo edital do PIBID.
2010	Edital nº 018/2010, de 13/04/2010	Terceiro edital do PIBID.
2011	Edital nº 001/2011, de 03/01/2011	Quarto edital do PIBID.

Fonte: adaptado pela autora (2023) a partir de dados de editais do PIBID³⁴.

Para serem contempladas com as bolsas de iniciação à docência, as IES precisavam elaborar um Projeto Institucional e enviar respondendo aos editais de convocação de chamada pública da CAPES. Desta feita, em 13/12/2007, ou seja, um dia após a publicação da portaria que criou o PIBID, já ocorreu a primeira chamada pública, por meio do primeiro edital do PIBID, nº 01/2007, de 13 de dezembro de 2007. Cabe salientar que o chamamento desse edital foi coordenado pelo MEC, em parceria com SESu, CAPES e FNDE, como pode-se verificar a seguir:

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, conforme as condições a seguir estabelecidas (Brasil, 2007a).

As propostas aprovadas para esse primeiro edital (01/2007) tiveram seus nomes publicados no Diário Oficial da União por meio de 4 chamadas: a primeira ocorreu em outubro de 2008; a segunda ocorreu no dia 22 de dezembro de 2008³⁵; a terceira ocorreu no dia 27 de janeiro de 2009³⁶; e a quarta ocorreu no dia 20 de

³⁴ Pode-se ver a relação de editais disponibilizados na página Editais e Seleções – Pibid, disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>.

³⁵ Publicada no Diário Oficial da União de 22 de dezembro de 2008: DO nº 248, seção 3, página 57. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=57&data=22/12/2008>.

³⁶ Publicada no Diário Oficial da União de 27 de janeiro 2009: DO nº 18, seção 3, página 46. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=46&data=27/01/2009>.

fevereiro de 2009³⁷. No dia 25 de setembro de 2009, ocorreu o lançamento do segundo edital, nº02/2009; posteriormente o terceiro edital nº 018/2010, de 13 de abril de 2010. Vale ressaltar que, até então, a UFERSA não estava presente na relação de dos projetos aprovados.

É imperioso destacar que, mesmo antes da aprovação do projeto da UFERSA pela CAPES ter ocorrido, a referida universidade já estava se preparando para receber o PIBID. Nessa contextura, a UFERSA, no ano de 2009, por meio da decisão do CONSUNI/UFERSA nº 077/2009, de 4 de dezembro de 2009, homologou, em aprovação *ad referendum*, o Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da UFERSA, para ser implantado na referida universidade.

Como foi visto anteriormente, a aprovação do projeto da UFERSA pela CAPES só ocorreu em 2011. Assim, o PIBID foi lançado oficialmente no *campus* de Angicos no dia 2 de julho de 2011, em uma solenidade realizada em um sábado. Conta-se que participaram do evento servidores dos *campi* de Mossoró, Angicos e Caraúbas, além de representantes das prefeituras de Angicos, Mossoró, Caraúbas, Grossos e Pedro Avelino e escolas parceiras do programa, além da população angicana, como pode-se ver na Figura 12.

Figura 12 - Lançamento do PIBID na UFERSA de Angicos/RN



Fonte: Blog Licenciatura em Computação (2011)³⁸.

Ainda naquele ano de 2011, para pôr em prática o PIBID, foi preciso

³⁷ Publicada no Diário Oficial da União no dia 20 de fevereiro de 2009: DO nº 36, seção 3, página 32. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=32&data=20/02/2009>

³⁸ SITE da UFERSA destaca lançamento do Pibid - Angicos tem 27 bolsistas. **Licenciatura em Computação**, Mossoró, 20 jul. 2011. Disponível em: <http://computacao-ufersa.blogspot.com/2011/07/site-da-ufersa-destaca-lancamento-do.html?m=1>. Acesso em: 5 abr. 2023.

inicialmente criar uma equipe capacitada para poder gerenciar esse programa. Sobre a formação desse grupo, relata-se que as atividades foram desenvolvidas conforme a distribuição a seguir: a Coordenação Institucional ficou com o Prof. Ricardo Antônio Faustino da Silva Braz (*Campus Angicos*); a Coordenação de Gestão ficou com a Prof^a. Cynara Teixeira Ribeiro (*Campus Angicos*); Kátia Cilene da Silva (*Campus Mossoró – Licenciatura em Matemática – modalidade EAD*) e José Anízio Rocha de Araújo (*Campus Angicos - Licenciatura em Matemática*); Jacimara Villar Forbeloni (*Campus Angicos – Licenciatura em Computação*); Virgínia Maria Cavallari Henriques (*Campus Mossoró – Licenciatura em Ciências Biológicas*); Luiza Helena Félix de Andrade (*Campus Mossoró – Licenciatura em Matemática*) (SITE..., 2011).

É imperioso ressaltar que, desde a aprovação do PIBID-UFERSA, a equipe responsável por seu funcionamento prontamente procurou reunir-se para planejar a fase de implantação do programa na universidade. A intenção dos servidores foi agilizar, para que fosse realizado ainda no mês de julho de 2011, o alinhamento entre os alunos e os supervisores bolsistas com os coordenadores de área, para colocar em prática o cronograma de ações que seria submetido à CAPES.

Ainda no início de sua vigência, em 2011, o programa já passou a atender 11 escolas da região do semiárido potiguar. Destaca-se, ainda, que, além dessas escolas atendidas, as coordenações de áreas ficaram responsáveis pela orientação de 103 licenciandos, tanto nas modalidades regular, como Parfor e EAD, como de 13 professores da Educação Básica.

3.4 O SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA (2014-2018)

No ano de 2013, o MEC publicou a Portaria nº 096/2013. Uma importante alteração introduzida por essa Portaria refere-se ao aumento do prazo para os Projetos Institucionais: antes da portaria nº 096/2013, o prazo era de dois anos e agora seria passado para quatro anos, com a sua aprovação. Além disso, também foram publicados os editais nº 061/2013 e nº 066/2013, ambos regulamentados pela Portaria n.º 096/2013.

De acordo com as disposições gerais do edital nº 061/2013 e relatórios da CAPES, o ano de 2014 foi o período de maior expansão no número de bolsas ofertadas, com mais de 72 mil. Esse fato oportunizou a muitos estudantes de

licenciatura a participação no Programa (Brasil, 2013b)³⁹. Esses dados foram decisivos para a escolha do período a ser investigado nesta pesquisa, que corresponde ao da vigência do edital CAPES nº 061/2013, que vigorou de janeiro de 2014 a fevereiro de 2018. Assim, a escolha desse marco temporal está relacionada tanto ao aumento de quantitativo de bolsas ofertadas proporcionado por ele quanto à sua longevidade.

Fazendo um adendo sobre um fato ocorrido no ano 2018, que influenciou diretamente a continuidade do PIBID nos moldes do edital nº 061/2013, destaca-se o seguinte: o Ministro da Educação do governo de Michel Temer, Mendonça Filho, propôs o Programa Residência Pedagógica como uma política complementar ao PIBID. Diante dessa proposta, várias instituições se organizaram em favor da permanência do PIBID com a roupagem já existente no edital nº 061/2013. Nessa conjuntura, a maior parte das IES reivindicaram também a prorrogação do edital nº 061/2013, que inclusive teria legalidade e seria prorrogado por mais 4 anos. Como resultado desses acontecimentos, as reivindicações não foram atendidas pelo Ministro da Educação e, no mesmo ano, uma nova configuração do programa passou a ser conhecida a partir do lançamento do edital CAPES nº 7/2018 (Brasil, 2018b).

É importante destacar que o marco temporal do edital nº 061/2013 também foi relevante na sua escolha para esta pesquisa, pois havia abertura para que os bolsistas pudessem participar por até 48 meses do PIBID. E isso contribuiu substancialmente para aumentar o tempo do licenciando em campo e, por conseguinte, lhe proporcionar maior experiência no contexto que engloba a universidade e a educação básica.

Frisa-se desse cenário que para poder participar do edital 061/2013, as IES precisariam elaborar um projeto respondendo aos editais de convocação de chamada pública da CAPES. Neste contexto, a UFERSA lançou seu Projeto Institucional para participar do referido edital. Conforme dispunha o edital, o projeto elaborado pela UFERSA precisaria atender algumas características obrigatórias: poderia ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura; ademais, formado por, no mínimo: cinco estudantes de licenciatura;

³⁹ Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Edital Nº 061/2013. Brasília, DF: CAPES, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf> . Acesso em: 7 de abr. 2023.

um professor da licenciatura da IES para atuar como coordenador de área e um professor da educação básica para supervisionar os estudantes na escola. Além disso, outras características obrigatórias que deveriam estar presente na proposta do projeto:

- a) a área de licenciatura envolvida, conforme áreas definidas no Anexo I, bem como o campus/polo e o município em que o subprojeto será desenvolvido;
- b) a quantidade de bolsas de iniciação à docência e de supervisão pretendidas, considerando que cada supervisor deve orientar no mínimo 5 e no máximo 10 alunos;
- c) o(s) professor(s) da IES que coordenará(ão) o subprojeto, identificado(s) por CPF, observando os requisitos do art. 34 da Portaria Capes nº 96/2013, inclusive a obrigatoriedade de possuir currículo cadastrado na Plataforma Lattes e o limite de 20 alunos por coordenador;
- d) o detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva justificativa para a formação do licenciando, considerando o atendimento aos objetivos do programa (500 caracteres para cada ação);
- e) o(s) nível(is) e a(s) modalidade(s) de ensino envolvidos na proposta (Brasil, 2013c, p. 5).

Ainda de acordo com esse edital, as datas previstas de inscrição eram do dia 19/09/2013, a partir das 14h, até 04/10/2013, às 18h, a ser realizada por meio de formulário eletrônico disponível no Sistema Integrado Capes (SiCAPES), no endereço eletrônico pibid.capes.gov.br. Assim, seguindo as diretrizes do edital nº 061/2013, a UFERSA apresentou seu Projeto Institucional para o curso de LCI. As principais ações e estratégias utilizadas pela referida universidade para inserção de bolsistas nas escolas foram as seguintes: propor diversas ações considerando as interrelações estabelecidas no ambiente escolar, sem desconsiderar os diversos ambientes de ensino e aprendizagem; contemplar as atividades tanto dentro quanto fora do ambiente da sala de aula; revitalizar os laboratórios com instalação de *softwares* educativos; proporcionar aprendizagem de conceitos nas diversas áreas do conhecimento, com a promoção de cursos de formação, atendendo professores e alunos das escolas conveniadas.

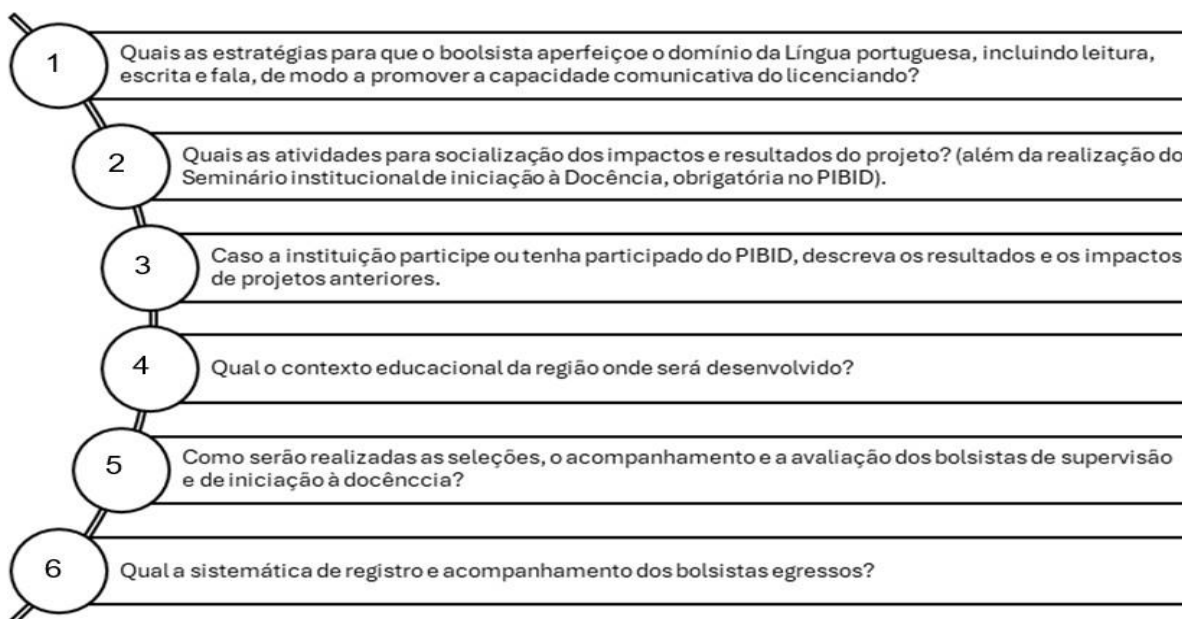
Destacaram-se também outras diretrizes: promover a leitura nas bibliotecas presenciais e no ambiente virtual de leitura, bem como oficinas e aplicações de ações como a continuidade ao projeto “computação nas nuvens”; por parte dos coordenadores de área, promover o incentivo à leitura de forma sistemática; valorizar os ambientes de recreação no espaço escolar, incentivando o desenvolvimento de ações recreativas sempre com o objetivo didático; valorizar os esportes, justificando-se principalmente esse ponto devido ao campeonato mundial dessa modalidade que ocorrera no Brasil nesse ano e as olimpíadas em anos subsequentes; valorizar aspectos sociais, culturais e afetivos; dar autonomia aos licenciandos em formação;

evidenciar o ambiente virtual, visto que, haverá um viés tecnológico no cotidiano dos licenciandos.

Além disso, buscou-se inserir os licenciandos no ambiente escolar, incentivando a participação em reuniões pedagógicas nas escolas; compreender as diretrizes curriculares de forma geral e específica, analisando-se a sua relação com o currículo da escola. Ademais, valorizar intervenções culturais e dialogar com a comunidade da região. O Projeto Institucional da UFERSA destacou, por fim, que as ações e estratégias para inserção dos bolsistas deveriam ser sempre voltadas para a “formação continuada de todos os bolsistas para melhoria de suas atitudes e comprometimento na relação ensino aprendizagem em sala de aula e suas relações com a cultura, o ambiente e a efetividade de todos” (UFERSA, 2013b, p. 4). Ressaltou, ainda, “as ações/estratégias deverão envolver as diferentes características e dimensões⁴⁰ da iniciação à docência, de formas a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos” (UFERSA, 2013b, p. 4), ao final do Projeto.

Além de precisar descrever como faria as ações e as estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, o Projeto Institucional elaborado pela UFERSA, para atender ao que solicitava o item 4.3 do edital nº 061/2013, deveria atender a outros pedidos. Entre esses, responder no projeto às informações dispostas no Quadro 6.

Quadro 6: Questões para concorrer ao PIBID do edital 061/2013



Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto Institucional UFERSA (2013).

⁴⁰ As características e dimensões encontram-se descritas nos artigos 6º a 8º da Portaria Capes nº 96/2013 (Brasil, 2013e)

De certo, o edital CAPES 061/2013 foi denso quanto às informações e aos anexos. Isso porque as respostas enviadas pela UFERSA serviriam para que a CAPES pudesse visualizar, planejar e orientar ações que precisariam ser desenvolvidas posteriormente na referida universidade. Em resposta, sobre os questionamentos do edital contidos no quadro anterior, a UFERSA respondeu ⁴¹ da seguinte maneira:

Quadro 7 - Respostas do Projeto Institucional da UFERSA em relação às perguntas contidas no edital 061/2013

Número/ Pergunta	Resposta
1	Para promover o uso adequado da língua portuguesa pelos bolsistas, serão feitos grupos de estudo semanais, onde os bolsistas serão instruídos a ler e opinar sobre textos relacionados ao uso da informática na educação. Será incentivada, também, a criação de novos textos que reflitam as suas experiências na atuação com o PIBID, que poderão ser utilizados, posteriormente, para a elaboração de artigos científicos e para possível apresentação em eventos. A Realização de oficinas pedagógicas: produção de textos acadêmicos e material didático em informática, visando ao aperfeiçoamento e domínio do aluno de ID [...]. Durante o processo de execução desta proposta, além da realização das leituras obrigatórias e fichamento das leituras. as bolsistas de ID exercerão as ações que levem ao registro escrito: tabulação e análise dos dados obtidos; relatos de experiências didático-pedagógicas no diário vivencial (elaborado junto à coordenação deste subprojeto); relatório de avaliação da execução das atividades, inclusive registro de imagens/iconografia; divulgação dos resultados (artigos em revistas, capítulos de livros e outros produtos); redação do relatório parcial e final [...]. Os bolsistas terão como tarefa a leitura de livros, materiais de apoio, tutoriais e manuais de acordo com cada atividade. Durante as intervenções, as bolsistas farão demonstração de conceitos, discussões das ideias para soluções dos problemas, de modo a exercitar a oralidade [...], teremos a preocupação na formalização da comunicação entre os pares, em qualquer ambiente, quer seja na internet, principalmente abolindo as abreviaturas ou redução vocabular, quer seja nas comunicações informais ou formais. (UFERSA, 2013b, p. 4)

⁴¹ Para preservar a síntese do trabalho, as respostas contidas no Quadro 9 foram substantiadas pela autora. Além disso, as respostas contidas no quadro 8 segue a numeração no Quadro 9.

Número/ Pergunta	Resposta
2	As atividades que serão realizadas para a socialização dos impactos e resultados do projeto partem da elaboração de Fóruns, Feiras integrativas, Encontros integrativos com os Licenciandos, supervisores e Coordenadores de área da nossa IFES e das demais da região. Os encontros serão elaborados com todos os bolsistas e por modalidade, ou seja, teremos encontro apenas com licenciandos, encontros exclusivos com supervisores e encontros com os coordenadores de área. Teremos, ainda, encontros com a participação de outras IFES da região, por modalidades. Faremos, ainda, eventos locais envolvendo a comunidade para podermos socializar os resultados das ações e os impactos provocados nas escolas. [...] Serão dadas palestras nas escolas conveniadas com o objetivo de compartilhar as ideias de leitura dinâmica e investigativa e, na Universidade, serão organizadas palestras com o objetivo de ensinar aos bolsistas como tratar a leitura de forma prazerosa e estimulante. Serão ofertadas oficinas que estimulem a leitura com todos os bolsistas para que eles apliquem a ideia da prática da boa leitura. Haverá intervenções nas reuniões pedagógicas escolares, informando aos professores sobre as minicursos voltados para as ações do programa Pibid na tentativa de socializar os resultados esperados bem como replanejar as futuras ações com o apoio crítico e participativo dos professores. Em nossas reuniões faremos a socialização dos resultados esperados tanto das ações que apresentaram resultados produtivo quanto das ações que apresentaram resultados insatisfatórios. Para isto, estaremos, em diversas formas e em diversos momentos do andamento das ações, apresentando os resultados tanto para a análise dos bolsistas quanto para a replanejamento das ações e socialização com a comunidade acadêmica e escolar. (UFERSA, 2013b, p. 8 e 9)
3	Os impactos são gerados pelas ações e atividades já desenvolvidas pelo PIBID/UFERSA no âmbito do Edital CPES 001/2011 e Edital CAPES 011/2012, divididos em quatro eixos: o primeiro diz respeito à formação inicial dos futuros professores (atualmente estudantes dos cursos de licenciatura); o segundo refere-se à formação continuada de professores que já atuam nas escolas de educação básica; o terceiro tange ao desenvolvimento dos cursos de licenciaturas da IFES envolvidos no Programa; e o quarto está relacionado às escolas participantes do PIBID/UFERSA. a) Impactos na formação inicial de professores: Maior integração entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na Universidade com os desafios da prática profissional que fazem parte da realidade do trabalho no cotidiano escolas; maior envolvimento dos licenciandos com seus cursos de licenciatura; maior integração entre os licenciandos e destes com os docentes do seu curso de licenciatura e da IFES; melhor desenvolvimento acadêmico dos licenciandos que integram o PIBID/UFERSA, com reflexos nos índices de rendimento acadêmico e nos índices de reprovação; aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes dos cursos de Licenciatura, através da participação destes em eventos técnico-científicos, oficinas, minicursos, jornadas etc., bem como da apresentação e publicação de trabalhos acadêmicos

Número/ Pergunta	Resposta
3	b) Impactos na formação continuada de professores Maior integração entre os professores da educação básica e os conhecimentos produzidos na Universidade; maior participação dos professores da educação básica em atividades de formação continuada organizadas e/ou oferecidas pelos docentes da UFERSA, tais como eventos acadêmicos, oficinas, minicursos, jornadas, palestras etc.; maior interesse dos professores da educação básica por metodologias e estratégias de ensino de caráter inovador e contextualizadas com a realidade dos estudantes, bem como pela produção de objetos de aprendizagem de forma integrada ao ensino dos conteúdos escolares; aumento do índice de professores da educação básica que buscam ingressar em cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu na IFES. c) Impactos nas licenciaturas envolvidas Consolidação dos cursos de licenciatura existentes na UFERSA, inclusive com a criação de novos cursos voltados à formação de professores tanto na modalidade presencial quanto a distância; maior valorização dos cursos de licenciatura existentes por parte da IFES, tanto no que diz respeito aos gestores como aos docentes, técnico- administrativos e discentes que as compõem; desenvolvimento de novas perspectivas e abertura de novos espaços para a realização de atividades relacionadas aos componentes curriculares de prática de ensino e de estágios supervisionados, os quais são obrigatórios para os cursos de licenciatura; maior interesse por parte dos discentes e docentes dos cursos de licenciatura em realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação básica, o que repercute positivamente no desenvolvimento e na avaliação dos cursos; importância do Programa para favorecer a permanência dos estudantes dos cursos de licenciatura na Universidade; divulgação dos cursos de licenciaturas ofertados pela IFES nos municípios onde se situam os três campi da UFERSA participantes do Programa. d) Impactos nas escolas participantes Realização de inovações no âmbito escolar a partir da participação dos licenciandos bolsistas em atividades escolares {planejamentos, semanas pedagógicas, feiras de ciências etc.}, o que repercutiu no trabalho realizado por gestores, coordenadores, supervisores, docentes e técnico-administrativos; inserção das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) nas escolas conveniadas, desmistificando o seu uso e incentivando os professores a utilizarem - nas como estratégias facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares; melhoria do ensino nas escolas de educação básicas.

Número/ Pergunta	Resposta
4	A Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) foi criada em 2005 a partir da transformação da antiga Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM). [...] com a criação da UFERSA, que objetivou suprir as carências tecnológicas, sociais e culturais do semiárido potiguar, foi constatada a necessidade de contribuir com o processo de formação de professores para a Educação Básica da região. Nesse Interim, foram instituídos cursos de licenciatura no campus central e nos diferentes campi da Universidade. Atualmente, a UFERSA oferece, em Mossoró/RN, a Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo e através do Núcleo de Educação a Distância, é ofertada a Licenciatura em Matemática em 4 (quatro) polos: Caraúbas, Grossos, Mossoró e Natal; no campus Angicos, é ofertada a Licenciatura em informática e Computação; no campus Caraúbas, é ofertada a Licenciatura em Matemática, polo EaD. [...] a UFERSA está firmando compromisso com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Educação Básica no semiárido potiguar, dedicando atenção especial às áreas do conhecimento que apresentam maior déficit de professores com nível superior na região.
5	A seleção dos licenciandos de iniciação à docência será feita por meio de edital interno de seleção que será elaborado por uma comissão interna da avaliação (CIA), formada por integrantes do Projeto Institucional, representantes da Pró-Reitoria de Graduação, à qual o programa está ligado, e pelo coordenador do curso de licenciatura. O instrumento de seleção será composto de entrevistas e de análise do currículo, mas outros critérios poderão ser avaliados no momento da construção do instrumento avaliativo. A seleção será feita considerando sempre o preenchimento do número de bolsas e um quadro de reservas para uma possível substituição no período, com prazo de validade de até seis meses. A seleção para supervisão nas escolas conveniadas será feita, obedecendo, praticamente, ao mesmo critério dos bolsistas de ID, em suas etapas: entrevistas e análise de currículo lattes, conforme os critérios estabelecidos na portaria 96 e no Edital da CAPES, sendo as normas transpostas para o edital interno. Para o concurso, será estabelecido um número de vagas tanto para o preenchimento do número de bolsas quanto para o cadastro de reserva com prazo de validade de até seis meses. O acompanhamento dos bolsistas será feito pela participação nas ações desenvolvidas nas escolas conveniadas, nas reuniões de planejamento, na participação em eventos do PIBID, no cumprimento de suas obrigações perante o PIBID na UFERSA e, ainda, mediante as obrigações junto à CAPES. A entrega de relatórios mensais e, sempre que forem solicitadas outras informações, e o diário de registro das atividades, também serão observados. O coordenador de área terá a responsabilidade de acompanhar todas as ações dos licenciandos nas escolas. Os supervisores serão acompanhados pelos instrumentos de informação solicitados tanto pela Universidade quanto pela CAPES. Pela Universidade, serão os relatórios mensais e diários de registros ou qualquer outra informação quando solicitado; pela CAPES será através do registro das ações que vão via relatórios ou em outros instrumentos quando solicitados. O coordenador de área terá responsabilidade em acompanhar todas as ações dos supervisores nas escolas.

Número/ Pergunta	Resposta
5	A avaliação dos licenciandos ocorrerá no dia a dia através do desenvolvimento de suas ações, pela conduta e compromisso com o programa e ainda, pelas normas estabelecidas tanto pela nossa resolução interna quanto pelas normas da CAPES. [...] A avaliação dos supervisores se processará tal como a avaliação dos licenciandos: pelo desenvolvimento de suas ações, pela conduta e compromisso com o programa e ainda pelas normas estabelecidas tanto em nossa resolução interna quanto pela CAPES. (UFERSA, 2013b, p. 6 e 7)
6	Estratégias para acompanhamento de bolsistas egressos: assinatura de termo de compromisso, no momento de ingresso no Programa, no qual cada bolsista irá se comprometer em participar dos procedimentos sistemáticos de acompanhamento e avaliação realizado pelo PIBID, através de contato feito pela Coordenação do Programa; preenchimento de formulário, por cada bolsista, no momento de ingresso no Programa, com questões acerca do perfil do bolsista, da sua escolha pela licenciatura, suas expectativas acadêmicas e profissionais e sua visão sobre o PIBID; preenchimento de formulário, pelos bolsistas, no momento de saída do Programa, com questões acerca: das ações realizadas; das relações com os Coordenadores do PIBID, com as escolas participantes, com os demais bolsistas e com a IFES; e de suas expectativas acadêmicas e/ou profissionais futuras; aplicação de questionários on-line com cada bolsista egresso do Programa, em três momentos distintos: (i) após seis meses, (ii) após um ano e (iii) após dois anos, a contar da data de seu desligamento do PIBID/UFERSA; seleção de uma amostra expressiva para a realização de grupos locais com bolsistas egressos, a fim de fomentar a discussão acerca de temas relacionados à expectativa e avaliação dos jovens sobre o Programa, buscando levantar os pontos considerados positivos e negativos no que diz respeito aos eixos estruturantes do mesmo. Através desses tópicos será feito o acompanhamento dos bolsistas egressos de nossa Universidade para o ambiente de trabalho nas escolas da rede pública, com isso estimulando-as a participarem de cursos de pós-graduação, buscando, cada vez mais e da melhor maneira, o acesso ao conhecimento. Este é um dos mais importantes compromissos que a nossa Universidade terá durante o período pós-conclusão da formação dos nossos licenciando, em que se estará orientando os licenciando sobre quais escolhas deverão fazer e quais oportunidades eles terão quando deixarem a programa e passarem a vivenciar a realidade do professor nas escolas da rede pública de ensino. Ainda, na perspectiva de orientação e estimulação, postula-se garantir o acesso à informação para que os licenciandos não se sintam excluídos e sem orientação sobre sua carreira no magistério e sua conduta escolar diante dos desafios que enfrentarão na posteridade. (UFERSA, 2013b, p. 7 e 8)

Fonte: elaborado pela autora a partir da proposta ao Edital nº 61/2013 (UFERSA, 2013b).

Para poder participar da seleção, a UFERSA precisou responder a todas essas perguntas e outras mais, como, por exemplo: quantidade e descrição das escolas que participariam do projeto; memória de cálculo das despesas previstas, descrevendo

valores totais por cada modalidade de bolsa (bolsa de Iniciação à Docência, bolsa Supervisão, bolsa Coordenação de Área, bolsa Coordenação Institucional, bolsa Coordenação de Gestão) valor total de bolsas, valor total do custeio; e, por fim, o valor total geral. Também estava previsto no documento responder qual a modalidade do projeto, cuja resposta, nesse caso, foi presencial; quantidade de bolsas que seriam ofertadas para Iniciação à Docência, Supervisão, Coordenação de Área; níveis de atuação; modalidades de ensino; município atendido e identificação dos coordenadores de área.

Inicialmente o projeto da UFERSA foi aprovado de forma parcial⁴², ou seja, condicionado ao atendimento das recomendações do parecer. Após corrigidas as demandas impostas pela equipe corretora, na data 02 de março de 2012, o Presidente Substituto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, “ no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02.03.2012, torn[ou] público o resultado [...] do Edital nº 61/2013, cujo extrato foi publicado no Diário Oficial da União de 02.08.2013, seção 3, pág. 39.” (Brasil, 2013d). Nesse resultado, estava a aprovação definitiva do projeto da UFERSA.

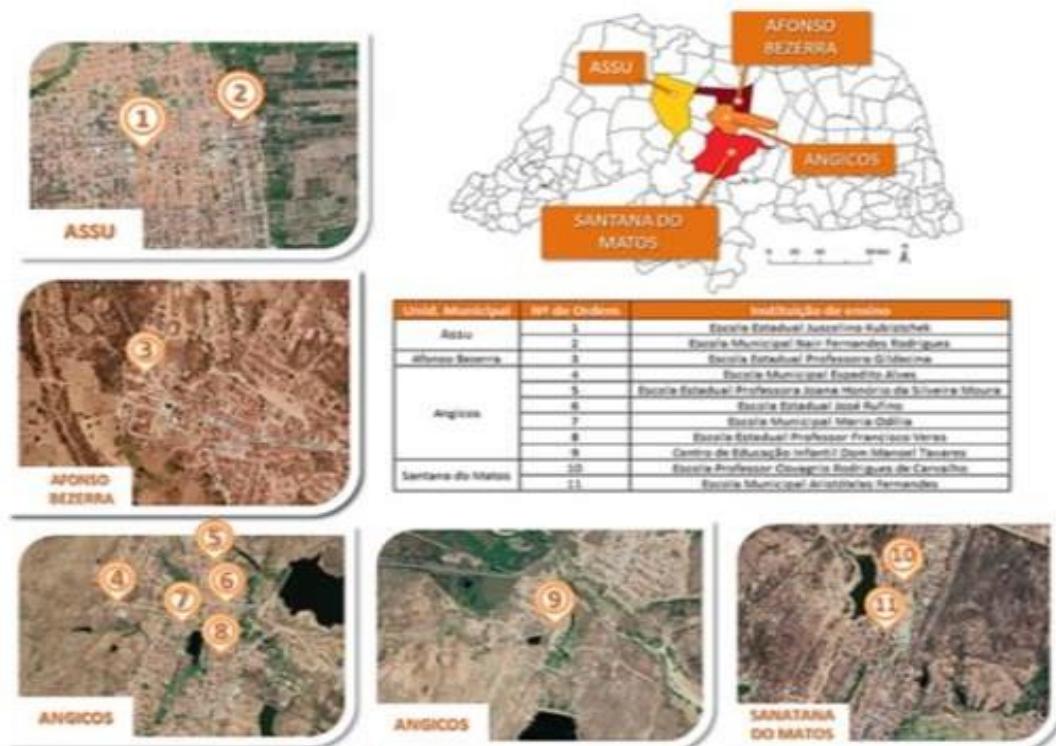
O subprojeto contemplado foi o de Licenciatura em Computação e Informática. Consta ainda, no texto do subprojeto, que o nível de atuação seria Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a modalidade de ensino, Educação Regular e Educação de Jovens e Adultos (UFERSA, 2013). Para participar do referido PIBID, 11 escolas haviam sido inscritas: Escola Estadual José Rufino; Escola Municipal Maria Odília; Escola Estadual Professora Gildecina Bezerra; Centro de Educação Infantil Dom Manoel Tavares; Escola Municipal Espedito Alves; Escola Municipal Aristóteles Fernandes; Escola Estadual Professor Francisco Veras; Escola Estadual Professora Joana Honório da Silveira Moura; Escola Municipal Nair Fernandes Rodrigues; Escola Estadual Juscelino Kubistchek; e Escola Professor Osvágrio Rodrigues de Carvalho. Dessas escolas mencionadas, 6 estão localizadas na cidade de Angicos-RN, 1 em Afonso Bezerra-RN, 2 em Assú-RN e 2 na cidade de Santana do Matos- RN (Figura 13).

Para pôr em prática o PIBID da UFERSA de 2013, foi destinado o quantitativo de 80 bolsas de iniciação à docência, 16 bolsas de supervisão e 4 bolsas de coordenação de área. O início das atividades estava previsto para março de 2014 e

⁴² “Após a análise de mérito, a comissão emitirá parecer recomendando: c) aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados” (Brasil, 2013b).

os agentes responsáveis por conduzir a execução do PIBID foram os seguintes: Coordenador Institucional - Ricardo Antônio Faustino Braz (março/2014 a maio/2015), Walter Martins Rodrigues (maio/2015 a agosto/2017) e Maria do Socorro da Silva Batista (agosto/2017 a março/2018); Coordenadores de Área - Maria das Neves Pereira, Rita Diana de Freitas Gurgel, Sairo Raoní dos Santos e Samuel Oliveira de Azevedo; Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais - Cristiana Moreira Lins de Medeiros (março/2014 a maio/2015) e Celeneh Rocha de Castro (maio/2015 a março/2018); Supervisores - Aguedia Luiza de Medeiros, Aurinéia Cândida dos Santos, Djaine Revany de Andrade Silva, Elza Maria da Rocha, Francisca Francinete da Cunha, Francisco Maciel da Silva Santos, Joaquim Inácio de Azevedo Neto, Maria Lécia da Cunha, Rosimeire Oliveira Dantas, Rubens Oliveira Dantas, Edilza Maria da Silva Castro e Ivanilda Simone da Silva; Secretários - Júlio Cartier Maia Gomes (Secretário do Programa) e Letícia Carla Souza de Araújo (Secretária do Programa)⁴³.

Figura 13 - Mapa com a localização das Escolas selecionadas do Subprojeto de Informática do edital 061/2013.



Fonte: elaborado pela autora (2023) mediante dados do Google Maps.

Um organograma funcional que elenca as atribuições dos agentes

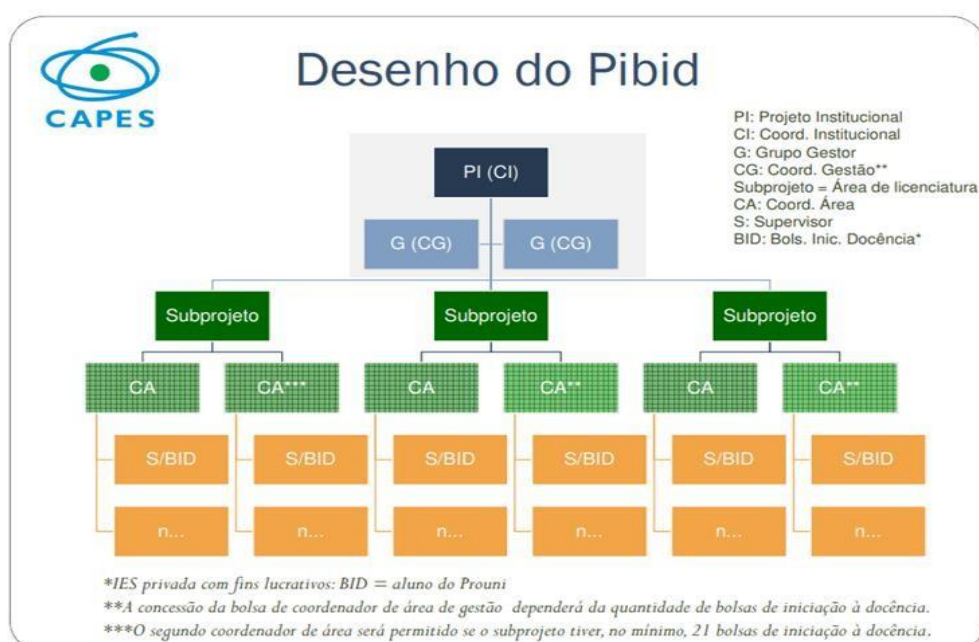
⁴³ Dados gerais sobre o PIBID/UFERSA (2013).

responsáveis por conduzir a execução do PIBID, desde o Projeto Institucional, representado pela Coordenação Institucional, até o Bolsista da Iniciação à Docência, foi disponibilizado pela própria CAPES para facilitar os processos desenvolvidos pelo programa, como pode-se ver na Figura 14.

Pode-se dizer que o PIBID traz muitos benefícios pedagógicos para os estudantes e a comunidade em geral, por levar o licenciando para o ambiente escolar, mas não se limitar a isso. Devido ao programa contribuir financeiramente com a oferta de bolsa para todos os envolvidos e garantir recursos para o custeio do programa, isso proporciona importante circulação monetária e gera desenvolvimento econômico para região.

O recurso de custeio é utilizado em despesas essenciais, como: materiais de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção. Além disso, se baseia no número de bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto. Assim, “a base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto, até o limite de R\$30.000,00 por subprojeto/ano” (Brasil, 2013a)⁴⁴, conforme dados da CAPES.

Figura 14 - Organograma do PIBID dentro da Universidade



Fonte: CAPES (Brasil, 2013c)⁴⁵ - Seleção de Projetos Institucionais referentes ao edital nº 61/2013.

⁴⁴ Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: relatório de gestão. Brasília, DF: CAPES, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

⁴⁵ Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

É importante destacar que, com exceção das instituições privadas com fins lucrativos, todas as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos recebem recursos para realizar as atividades especificadas no plano de trabalho apresentado. Em contrapartida, o setor privado contribui com um valor de custo em troca da sua participação no programa. Vale ressaltar, no entanto, independentemente da natureza jurídica da IES, a base de cálculo do valor do custeio é a mesma (BRASIL, 2013c).

Destarte, frisa-se que os benefícios do PIBID não se limitam apenas a quem recebe a bolsa, pois o programa atinge todas as comunidades nas quais estão inseridos os usuários do programa devido ao seu impacto social e, inclusive, financeiro. A exemplo disso, na expectativa de custos colocados no Projeto Institucional que foi enviado pela UFERSA à CAPES para participar do edital nº 61/2013, tem-se os seguintes valores em quadro:

Quadro 8 - Expectativa de valores necessários para manutenção do PIBID, referente à proposta do Projeto Institucional da UFERSA em resposta ao edital nº61/2013

Tipo de despesa	Recursos
Bolsa de iniciação à docência	480.000
Supervisão	186.600
Bolsa de coordenação de área	84.000
Bolsa de coordenação institucional	18.000
Bolsa de coordenação de área de gestão	16.800
Total de bolsas	782.400
Total custeio	45.000
Total geral	827.400

Fonte: elaborado pela autora (2023) mediante Projeto Institucional da UFERSA (2013b).

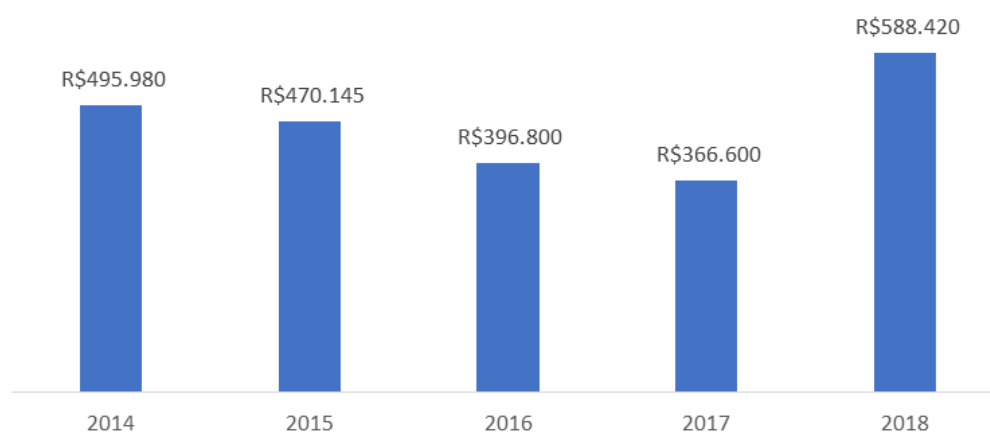
A partir de março do ano de 2014, as bolsas referentes ao edital 061/2013, do Subprojeto de Informática da UFERSA, já começaram a ser pagas. O pagamento ocorria geralmente no dia 10 do mês subsequente ao período trabalhado. Ainda sobre os pagamentos das bolsas, de acordo com informações contidas nos relatórios da CAPES, verifica-se uma progressão mensal na quantidade de bolsas remuneradas, principalmente para beneficiários de Iniciação à Docência, saindo de 40 bolsas, em março de 2014, para 70 bolsas, em dezembro do mesmo ano; ou seja, um aumento

de 75%. Já em relação ao quantitativo total de bolsas ofertada para todos os beneficiários, Coordenador Institucional, Coordenador de Área, Iniciação à Docência e Supervisão, verifica-se um aumento de pouco mais de 56% CAPES (Brasil, 2013b).

Em relação aos valores investidos pelo governo federal no PIBID da UFERSA, entre janeiro de 2014 e fevereiro de 2018, a cifra é de R\$ 2.317.945.000,00 (dois bilhões, trezentos e dezessete milhões, novecentos e quarenta e cinco mil reais) no somatório total do referido quadriênio, incluindo os meses posteriores a fevereiro, ou seja, ao término do edital 061/2013. Neste ínterim, percebe-se que não houve constância no valor dos aportes realizados pelo governo, havendo, inclusive, redução no valor investido ano a ano, entre 2014 e 2017.

Somente após três anos de regressão nos valores aportados pelo governo ao PIBID da UFERSA, no ano de 2018, houve um aumento significativo nos valores aplicados, como pode-se ver no Gráfico 7, abaixo:

Gráfico 7 – Valores anuais, descritos em milhares de reais, investidos no Programa PIBID da UFERSA (2014 a 2018)



Fonte: Adaptado do Portal Transparência CAPES (Brasil, 2023b).

Fazendo um adendo a respeito desses valores, é importante destacar que, no ano de 2015, o Brasil chegou à pior recessão desde os anos 1990. De acordo com a BBC News, “de julho a setembro, o PIB do país se retraiu 1,7% frente ao segundo trimestre do ano e 4,5% frente ao mesmo período de 2014” (PRODUTO..., 2015). Este cenário interanual foi a pior queda do PIB desde o início da série histórica do instituto, em 1996, e afetou diretamente o investimento em todas as áreas, inclusive na educação. De acordo com o site de notícias UOL (2015), o MEC perdeu R\$ 10,5 bilhões, ou 10% do orçamento, no ano de 2015.

Nos anos seguintes, o governo da Presidente Dilma Rousseff foi marcado por cortes em programas, pagamentos atrasados e trocas de ministros. Como era de se esperar, este cenário de crise não ficou restrito a 2015 e, no dia 18 de fevereiro de 2016, a CAPES lançou o Ofício Circular nº 2/2016 – CGV/DEB/CAPES, em que comunicava que as bolsas de iniciação à docência que completassem 24 meses não seriam prorrogadas. Desta feita, essa medida excluiria, aproximadamente, 45.000 bolsas e 3.000 escolas seriam desligadas do Programa (Cornelo; Schneckenberg, 2020).

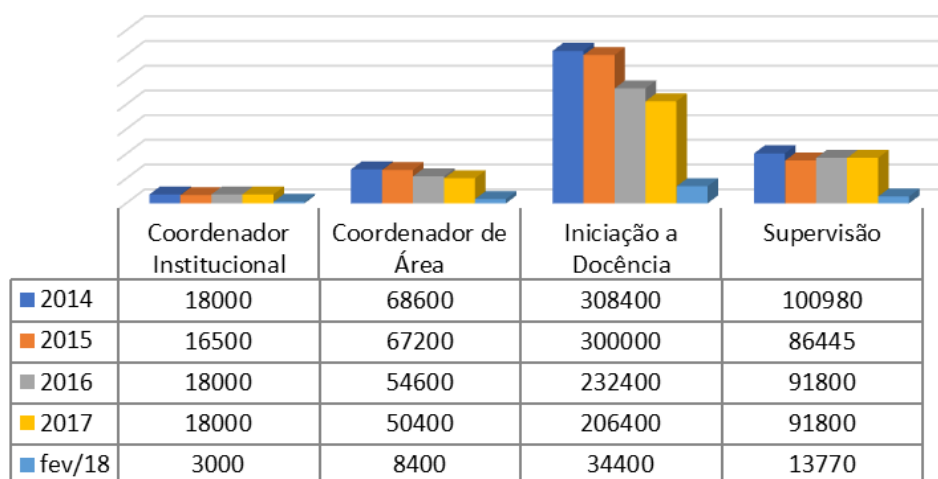
Apesar de não ter se concretizado, devido a intensas manifestações que ocorreram em todo país contra o ofício, haja vista inúmeras universidades, entidades, bolsistas, parlamentares e sociedade civil iniciaram um movimento em defesa do Programa, estava claro que o programa estava correndo risco de ser extinto ou modificado nos próximos anos. Inclusive várias portarias e editais foram elaborados com este propósito e, conseqüentemente, derrubados. Vale salientar que, em outubro de 2017, o MEC e o governo federal divulgaram o Programa Nacional de Residência Pedagógica. Este programa, fundamentado na Política Nacional de Formação de Professores, foi apresentado oficialmente como uma atualização do PIBID (Cornelo, 2020).

Voltando aos investimentos realizados pelo programa, por cada categoria de beneficiário bolsista do PIBID da UFERSA, entre janeiro de 2014 e fevereiro de 2018, quando findou o último pagamento do edital 061/2013, verifica-se que, do total aportado de 1.789.095,00 (um milhão setecentos e oitenta e nove mil e noventa e cinco reais), 60,46% foram destinados para a iniciação à docência, ou seja, um milhão oitenta e um mil e seiscentos reais; em seguida, 21,51% para a supervisão, com aporte de trezentos e oitenta e quatro mil setecentos e noventa e cinco reais; em terceiro lugar, com 13,93% dos aportes, ficou a coordenação de área, que recebeu ao todo duzentos e quarenta e nove mil e duzentos reais; e, por fim, a coordenação institucional, com 4,11%, que recebeu setenta e três mil e quinhentos reais. Para verificar os valores anuais que foram pagos a cada bolsista beneficiário do programa, pode-se ver o Gráfico 8.

A análise dos valores revela uma diminuição anual expressiva, notadamente para a Coordenadoria de Área e a Iniciação à Docência. Ademais, observa-se que os valores foram contabilizados até fevereiro, em decorrência do término do edital nº 061/2013, vigente naquele instante, que estipulava claramente que sua validade se

estenderia até fevereiro de 2018, com a possibilidade de prorrogação por mais quatro anos. Contudo, em 7 de fevereiro de 2018, o Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) divulgou o comunicado nº 3/2018, manifestando insatisfação com a decisão de não prorrogar os Editais nº 61 e 63/2013. Tal decisão foi anunciada pelo Diretor da DEB/CAPES, Sr. Carlos Lenuzza, que comunicou a todas as instituições de ensino superior que a vigência do Programa se estenderia até 28 de fevereiro, com o último pagamento das bolsas ocorrendo em março de 2018 (Cornelo; Schneckenberg, 2020).

Gráfico 8 - Valores anuais pagos por categoria de bolsista do PIBID/UFERSA, participante do edital 061/2013



Fonte: elaborado pela autora (2023) a partir da coleta de dados no Portal Transparência CAPES (Brasil, 2023,b).

Comparando-se os valores contidos no Gráfico 8, de bolsas pagas por ano, com a quantidade de matrículas efetivadas, no mesmo período, de licenciandos que estariam aptos a receber a bolsa, verifica-se desproporcionalidade entre esses valores. Além disso, as matrículas permaneceram ocorrendo ano a ano, praticamente em quantidades constantes de 2014.1 a 2017. A única exceção ocorreu em 2018.1, quando as matrículas foram postergadas para o semestre seguinte, ou seja, em 2018.2. Destacamos os seguintes números de matrículas: em 2014, foram 51 estudantes matriculados; em 2015, foram 50 estudantes; em 2016, foram 50 estudantes; em 2017, foram 47 estudantes; e em 2018.1 não houve matrícula.

Fazendo uma análise das bolsas pagas em detrimento da quantidade de alunos que ingressaram anualmente, percebe-se que ainda é pequena a parcela de estudantes que tem acesso a essa política, que objetiva aproximar a educação

superior da educação básica. Também são limitadas as informações sobre trabalhos que investiguem egressos do curso de LCI assim como os discentes ex-pibidianos. Desse modo, o próprio Projeto Institucional do Subprojeto de Informática enviado em 2013 pela UFERSA já trazia a necessidade de buscar estratégias para acompanhar os bolsistas, visto que são os principais usuários do programa. Esse cenário instiga ainda mais o objetivo desta tese, que poderá contribuir com informações relevantes sobre a “ponta da lança” do PIBID e servirá para investigações futuras sobre o tema, principalmente relacionadas a estudantes de LCI.

3.5 ATIVIDADES DO SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DA UFERSA

O subprojeto de informática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* Angicos, vinculado ao Curso de Licenciatura em Computação e Informática, apresentou particularidades distintas em sua concepção e execução, direcionadas à formação inicial de professores. A síntese a seguir resume as atividades fundamentais desse subprojeto com base em informações obtidas no Relatório Final de Atividades de 2014.

Para execução do planejamento do subprojeto, foram delineadas e cadastradas, junto ao Projeto Institucional (2014-2018) da UFERSA, 16 ações, detalhadas em um formulário disponibilizado pela CAPES, cabendo destacar que o curso já havia participado de um PIBID na edição de 2012. Na execução do Subprojeto PIBID/UFERSA no curso de Licenciatura em Computação e Informática (2014-2018), as fases iniciais envolveram a realização de diagnósticos sobre a utilização dos recursos tecnológicos nas escolas parceiras.

Sob essa perspectiva, o processo incluiu a observação das práticas de ensino, a sensibilização dos professores para a integração de tecnologias, o planejamento e a execução de ações para organizar espaços dedicados ao ensino com ênfase no uso de computadores. Adicionalmente, foram realizadas ações como o acompanhamento de um grupo de professores, em conjunto com licenciandos, a promoção de reuniões temáticas, minicursos, e oficinas de leitura e produção de textos. Ademais, o diagnóstico das escolas parceiras e as reuniões de planejamento foram elementos cruciais nesse processo.

A abordagem do subprojeto também contemplou inovações digitais, ações

integradas e continuadas, grupos de estudos, seminários e encontros. Entre os temas abordados, destaca-se a análise do Projeto Político Pedagógico e do Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a construção de dados para o Mova Brasil na EJA, bem como a exploração das relações socioeconômicas e culturais na EJA. Além disso, foram desenvolvidas ações específicas relacionadas à formação de planejamentos pedagógicos.

No relatório de atividades enviado à CAPES, pelo então coordenador institucional, Professor Ricardo Antônio Faustino da Silva Braz, constatou-se que a execução do projeto institucional ocorreu em três etapas simultâneas. A primeira consistiu na realização de diagnósticos das escolas conveniadas, considerando aspectos estruturais físicos – desde as salas de aula até espaços como auditórios, pátios e laboratórios de informática – recursos humanos e práticas de ensino adotadas nas instituições parceiras. Investigou-se também a metodologia do uso desses espaços, com ênfase nos laboratórios de informática, levantando possíveis demandas dos professores para a utilização de computadores como ferramentas auxiliares ao ensino, bem como a disponibilidade de horários para atividades dessa natureza.

A segunda etapa envolveu a realização de cursos de formação, como minicursos e oficinas, destinados aos licenciandos e docentes das escolas parceiras. E, finalmente, a terceira etapa, concomitante às anteriores, foi dedicada ao planejamento e execução de atividades didático-pedagógicas nas escolas.

Vale destacar que, embora o subprojeto de informática contasse com quatro coordenadores de área, cada um executando seus próprios planos de atividades, todas as ações desenvolvidas seguiram o desenho metodológico do projeto institucional do PIBID UFERSA (2014-2018). Este projeto fundamentou-se na educação pela pesquisa e em práticas docentes contextualizadas para a região do semiárido potiguar.

Com base nas ações detalhadas no relatório de atividades do subprojeto de informática (2014-2018), infere-se que a inserção dos bolsistas do PIBID no cotidiano das escolas proporcionou a realização de ações colaborativas, gerando experiências formativas teórico-práticas para os licenciandos de Licenciatura em Computação e Informática, supervisores, alunos da Educação Básica e demais envolvidos. Durante o período sob análise, diversas ações se destacaram, conforme evidenciado no portal oficial da UFERSA, instituição contemplada pelo subprojeto em estudo.

Entre as ações delineadas, destacam-se atividades como estudos dirigidos,

grupos de estudo, minicursos, oficinas, jornadas, feiras de ciências, encontros pedagógicos nas escolas conveniadas, eventos técnicos-científicos, participação em comissões, apresentações de trabalhos e produção de trabalhos acadêmicos.

Figura 15 - Atividades e ações Formativas do PIBID UFERSA (2011-2018).



Fonte: PROGRAD/UFERSA (2015).

Nesse contexto, inicialmente os bolsistas participaram da II Semana de Ciência e Tecnologia (SECITEC), um evento local com o propósito de promover a divulgação das pesquisas realizadas na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) nas diversas áreas do conhecimento. Seu objetivo principal foi fomentar a participação e interação entre alunos de graduação, técnicos, professores e a comunidade em geral, visando difundir o conhecimento científico. Realizada no Campus da UFERSA de Angicos, a II SECITEC transcorreu no período de 15 a 19 de setembro de 2014, compreendendo atividades como palestras, minicursos, oficinas e sessões de pôsteres.

Nesse evento, os bolsistas do PIBID organizaram e ministraram uma oficina dedicada ao Prezi, a qual obteve expressiva demanda tendo em vista que adotou uma abordagem prática, permitindo que os participantes explorassem os recursos gratuitos oferecidos pela ferramenta. Durante a oficina, os participantes adquiriram habilidades para criar apresentações dinâmicas, atraentes e impactantes, além de aprenderem

a compartilhar suas produções em diversos contextos, como conferências, palestras, seminários ou na sala de aula.

Dando prosseguimento a participação dos eventos científicos, os bolsistas do PIBID estudado também participaram do V Encontro Institucional do PIBID/UFERSA, realizado nos dias 23 a 25 de setembro de 2014, intitulado "PIBID: Integrando Projetos, Mediando Conhecimentos na Formação de Professores". A equipe de bolsistas participou do evento com a apresentação de Banners que detalhavam o subprojeto nas escolas parceiras. O encontro ocorreu nas dependências do *campus* da UFERSA de Angicos e a realização desse encontro proporcionou um ambiente propício para a discussão e a reflexão sobre temas pertinentes à formação de professores, congregando profissionais, pesquisadores e estudantes para compartilharem suas experiências e seus conhecimentos.

No transcorrer dessas ocasiões, os bolsistas tiveram a liberdade de auxiliar na avaliação de trabalhos apresentados por outros bolsistas, o que se revelou como um quadro situacional de estímulo à aprendizagem significativa. Essa responsabilidade não apenas permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também proporcionou uma compreensão mais aprofundada dos variados enfoques e metodologias empregados por colegas de diferentes regiões.

Por conseguinte, entre os dias 18 e 20 de setembro de 2014, os bolsistas do subprojeto de informática PIBID da UFERSA participaram do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado em Campina Grande-PB. O propósito desse congresso foi proporcionar um ambiente propício para estudantes, professores, profissionais e pesquisadores discutirem temas relacionados à inovação, ciência e tecnologia, incentivando a divulgação científica e promovendo o intercâmbio entre a universidade e a escola de educação básica, estimulando a produção de conhecimento sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

Durante o congresso, os bolsistas do PIBID apresentaram trabalhos como autores e coautores intitulados: "O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como Instrumentos de Mediação Pedagógica: Realidade e Desafios do Professor"; "Experiências com Alfabetização Através da Letra Bastão na Educação Infantil no Interior do Estado do Rio Grande do Norte"; "Teorizando sobre Acessibilidade e Inclusão Social"; e o "Currículo como Norteador da Construção do Conhecimento em Sala de Aula".

Posteriormente a esse evento, os bolsistas continuaram contribuindo com as

intervenções e as ações nas escolas parceiras. Essas práticas desdobraram-se na elaboração de relatos de experiências como o apresentado no V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB & III Encontro de Formação de Professores da Educação Básica, cujo principal objetivo pautou-se na fomentação de iniciativas inovadoras e interdisciplinares no âmbito da formação de professores, licenciandos e alunos. Assim, seu objetivo foi promover discussões em torno do desenvolvimento de condições propícias ao desempenho funcional, valorização e progresso na carreira docente.

Durante esse evento, os bolsistas apresentaram dois trabalhos científicos distintos. O primeiro, intitulado "O Cinema como Instrumento Pedagógico: Relato de Experiência do PIBID/UFERSA de Formação dos (as) Educandos (as) da Educação de Jovens e Adultos de Angicos/RN", foi elaborado a partir da vivência dos bolsistas do subprojeto de informática na ação formativa denominada Cine Educação de Jovens e Adultos (Cine EJA). O segundo trabalho apresentado, intitulado "O Uso de Software Educacional como Instrumento Facilitador na Alfabetização de Jovens e Adultos", originou-se da aplicação do minicurso de alfabetização "Luz do Saber" pelos bolsistas, o qual tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos por meio de recursos tecnológicos digitais.

É importante salientar que a iniciativa do Cine EJA foi desenvolvida pelos bolsistas e supervisores, sob a coordenação da Professora Rita Diana de Freitas Gurgel, então coordenadora de área do subprojeto estudado. Essa ação foi direcionada aos educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas parceiras: Escola Municipal Professora Maria Odila e Escola Estadual José Rufino. Além de proporcionar entretenimento, os filmes exibidos tinham como propósito abordar questões relacionadas à desafiante tarefa de educar jovens e adultos em uma sociedade permeada por contradições socioeconômicas.

A efetivação desse encontro foi viabilizada por meio do uso do ônibus institucional da UFERSA, que desempenhou um papel crucial ao permitir o transporte dos educandos e educadores das duas escolas até essa instituição de ensino superior. Essa ação não apenas ressalta a eficácia das estratégias de integração entre as esferas acadêmica e escolar, mas também destaca a relevância de proporcionar um ambiente propício para a interação e a colaboração mútua dos diversos atores educacionais envolvidos no projeto.

Figura 16 - Transporte dos estudantes para exibição do Cine EJA



Fonte: acervo pessoal da autora (2014).

Ao término do filme, provocavam-se discussões sobre o conteúdo exposto. Essa iniciativa partia sempre dos coordenadores de área, com intenção de fomentar de forma expressa as impressões dos participantes sobre o projeto. Os comentários suscitados dessa dinâmica revelaram que os participantes apreciaram significativamente o Cine EJA.

Diante da positiva recepção e aceitação dessas ações, os demais coordenadores de área aderiram à proposta, unindo esforços para realizar atividades conjuntas. A partir desse momento, os bolsistas passaram a elaborar *folders* de divulgação (Figura 17), adotando a prática de visitar pessoalmente as escolas para formalizar os convites para os eventos. Essa estratégia visava fortalecer o engajamento das escolas parceiras e promover uma participação mais efetiva por parte dos envolvidos no PIBID.

Assim, os participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao engajarem-se nessas iniciativas, tiveram a oportunidade de compartilhar experiências e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas, tanto na expressão oral quanto na escrita. Isso se deu mediante a elaboração e a apresentação de artigos científicos e relatos de experiências escritos a partir das vivências dessas práticas.

Figura 17 - Folder de divulgação do Cine EJA 2015

Organização:
PIBID - Computação e Informática

Rita Diana de Freitas Gurgel
Coordenadora de Área

SUPERVISORAS
Aguêdia Luita de Medeiros
Aurinéia Cândida dos Santos

BOLSISTAS
Unyego Ferreira Barbosa
Ionara Silva Braga
Joik Araújo Faria
José Leandro Pereira da Cunha
José Marcelo de Moura Filho
Katia Gomes da Cunha
Larissa Maria Da Cunha F. Andrade
Lucian Zito da Silva
Marcelo Cusubio Mota
Mayane Ferreira de Farias
Rafael da Silva Cunha
Servilla Cristianne Marques Trindade
Vinicius César Pimentel Nobre

Realização:
CAPES FAPESP UFRS

Cine EJA

PRIMEIRO DA CLASSE

SINÓPSE:

O filme é baseado em fatos reais e conta a história de Brad Cohen, um rapaz que possui a Síndrome de Tourette, ou seja, uma síndrome caracterizada por tiques, reações rápidas, espasmos ou vocalizações que ocorrem repetidamente. Desde a infância, Brad foi humilhado na escola, por sua professora e também pelo seu pai, que dizia que ele podia controlar todos os movimentos involuntários causados pela Tourette. Nesse contexto, Brad sofreu bastante preconceito por fazer esses "barulhos estranhos", já que as pessoas não o compreendiam e achavam que os barulhos eram uma espécie de brincadeira de mau gosto do rapaz. Todavia, ele não se deixou abater e mostrou que era superior a qualquer tipo de discriminação, resolvendo dar aulas para crianças, coisa que ele amava e sempre sonhou fazer. Conseguir esse emprego não foi uma tarefa fácil, e após diversas tentativas, tornou-se o educador mais amado entre seus educandos.

Duração: 1h e 35 min

O Cine - EJA consiste em uma ação do subprojeto da Licenciatura em Computação e Informática (LCI), do Campus da UFRS Angicos. Tem como público-alvo os educandos/as e educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas parceiras: Escola Municipal Maria Odila e Escola Estadual José Rufino. Além de entretenimento, os filmes exibidos terão como objetivo tratar questões/problemas que envolvem a desafiante tarefa de educar jovens e adultos numa sociedade permeada por contradições.

Quinta-Feira 12/11/2015 às 18h:30min

Local: UFRS Angicos

Fonte: acervo pessoal da autora (2015).

No transcurso do subprojeto, outra atividade que se destacou foi o planejamento e a prática de oficinas, como a intitulada "Liguem os Celulares, vamos começar a aula! (Jogos Educativos na Escola)", conforme mostra a Figura 18, a qual foi planejada e executada pelos bolsistas e supervisores do PIBID, tendo como público-alvo os próprios integrantes do programa. A justificativa para a realização dessa oficina baseou-se na crescente tendência do uso de jogos na educação, visando não apenas aumentar o engajamento dos estudantes, mas também tornar o processo de aprendizado mais envolvente e divertido.

Figura 18 - Folheto da Oficina de Jogos Educativos na Escola



Fonte: acervo pessoal da autora (2014).

O objetivo geral da oficina foi promover uma discussão sobre o uso de jogos educativos na escola, apresentar aplicativos que pudessem demandar resultados expressivos em sala de aula e abordar questões relevantes para o cenário educacional contemporâneo. Entre os temas discutidos, estavam: a adoção de tecnologias móveis, a resistência dos professores em integrar tais recursos e o debate sobre a proibição do uso de celulares na escola.

Os objetivos específicos incluíram a apresentação de maneiras de preparar a nova geração para a vida, a discussão sobre a proibição dos celulares em sala de aula, a motivação para a adoção de tecnologias por parte dos professores e a criação de conhecimento colaborativo entre alunos e professores. Também foram realizadas demonstrações de jogos educativos e fornecidas dicas para tornar a sala de aula mais atrativa, com a finalidade de estimular a aprendizagem de forma criativa e inovadora.

A metodologia adotada envolveu a realização da oficina no laboratório de informática da UFERSA, com uma apresentação dinâmica em Prezi. Durante a oficina, foram abertos momentos para rodas de conversa, promovendo assim a interação entre os participantes. A apresentação utilizou recursos visuais, como Datashow, e os participantes receberam *folders* contendo informações importantes. Além disso, ao final da oficina, foram feitos levantamentos e registros visuais para avaliação do evento.

A avaliação da oficina foi realizada por meio de questionamentos aos participantes, durante o desenvolvimento da atividade, buscando *feedbacks* que

indicassem a eficácia da abordagem adotada. A interação expressiva dos participantes, ao longo da oficina, evidenciou um aprendizado significativo, destacando a construção colaborativa e interativa do conhecimento durante o evento.

Durante a realização dessa atividade, foram distribuídos folhetos contendo pontos relevantes da oficina, cujo objetivo principal era destacar a importância e as potencialidades da utilização de jogos no ambiente educacional. Portanto, em linhas gerais, a oficina consistiu na apresentação de reflexões teóricas relacionadas à incorporação de jogos em dispositivos móveis, como celulares, na perspectiva de serem usados como ferramentas educacionais. A dinâmica da oficina propiciou diálogos que abordaram desde a metodologia empregada em sala de aula até a prática docente.

Um dos pontos em destaque nesses debates foi a importância da formação continuada dos professores para a efetiva integração das tecnologias na prática educacional. Tal reflexão ressaltou a necessidade de os educadores estarem preparados e atualizados para explorar plenamente o potencial das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Outra atividade desenvolvida foi a oficina intitulada Rádio Web: Estímulo ao Uso de Novas Tecnologias no Ambiente Escolar. Esse *workshop* teve como principal objetivo fomentar a adoção de novas tecnologias no cenário educacional, com ênfase na Rádio web como meio de disseminação das práticas pedagógicas. A intenção era proporcionar aos participantes um entendimento sobre os meios propícios para divulgar as atividades educativas, incentivando a aplicação de recursos inovadores.

A criação da Rádio PIBID Web demandou um planejamento detalhado, criatividade, improvisações e esforço cognitivo significativo por parte dos bolsistas do subprojeto de informática, desde a concepção até a bem-sucedida configuração de implementação. Isso se deu em razão da limitação dos recursos materiais disponíveis, exigindo criatividade para viabilizar a transmissão, especialmente considerando a escolha de um servidor gratuito com ferramentas pertinentes, a fim de facilitar a configuração para a transmissão inaugural da Rádio PIBID Web.

Para que o projeto fosse colocado em prática, foram realizadas diversas atividades, incluindo reparos e verificações da conexão local, nas quais a estabilidade do serviço gratuito foi avaliada. Após a configuração inicial, a equipe tentou receber o áudio *stream* emitido pelo servidor gratuito por meio de um aplicativo mobile desenvolvido internamente. Contudo, as tentativas não foram bem-sucedidas, o que

gerou a necessidade de buscar uma solução alternativa, tendo em vista o comprometimento com a realização da transmissão *online* das palestras durante a Semana Pedagógica do Município de Angicos no ano de 2015.

Figura 19- Bolsista realizando os testes da Rádio PIBID Web



Fonte: acervo pessoal da autora (2015).

Desta feita, a equipe optou por criar uma página *web* específica para receber a transmissão e disponibilizá-la para os ouvintes. Durante o diálogo estabelecido para encontrar essa solução, a equipe chegou a um consenso: utilizar uma página *web* fornecida pelo próprio servidor de *streaming* contratado, tendo em vista que este atenderia aos requisitos desejados para o funcionamento da Rádio. Vale salientar que todas essas movimentações se davam na sala do PIBID da UFRSA *campus* Angicos.

A rádio PIBID *web* foi um dos principais destaques do PIBID, pois divulgou as atividades do programa e conseguiu romper os limites geográficos da universidade com a comunidade. Dessa forma, ampliou a visibilidade do subprojeto, permitindo a ele alcançar alunos, professores, pais e a comunidade em geral. Assim, a dinâmica da Rádio favoreceu a interação e o engajamento ao destacar as práticas pedagógicas do subprojeto, assim como as conquistas dos participantes do PIBID.

Por meio de programas educativos, entrevistas e reportagens, a Rádio compartilhava conhecimentos, metodologias e resultados. Também serviu para anunciar eventos, promover atividades e estimular a participação da comunidade. Ademais, contribuiu para valorizar o trabalho docente, promover a inovação e tecnologia, e criar um registro histórico sonoro das experiências do PIBID ao longo do

tempo de desenvolvimento desse Subprojeto.

Figura 20 - Rádio PIBID Web - cobertura da Jornada Pedagógica – Angicos/RN



Fonte: Canal Rádio PIBID Web no Youtube (2015).

Por meio da Rádio PIBID Ufersa, os bolsistas desempenharam a cobertura de diversos eventos formativos do subprojeto de informática. Ademais, a Rádio proporcionou contextos e vivências significativas, permitindo aos bolsistas compreender o contexto sociocultural em que estavam inseridos. Nessa perspectiva, a cobertura abrangeu desde a passagem da Tocha Olímpica na cidade de Angicos-RN, em 2016, até entrevistas com autoridades da Ufersa, como o reitor da época, José de Arimateia de Matos, e o diretor dos *Campi* de Angicos, o professor Araken de Medeiros Santos. Na atualidade ainda é possível acessar as entrevistas e os conteúdos por meio dos canais evidenciados na Figura 21.

Apesar de não ter sido planejada no Projeto Institucional do PIBID Ufersa (2014-2018), a relevância da Rádio Pibid Web como ferramenta educacional é incontestável, tendo em vista que desempenhou um papel crucial na disseminação de conhecimento e no fomento da aprendizagem ao longo do subprojeto de informática.

Figura 21 - Página do site da Rádio PIBID Web UFERSA



Fonte: Site da Rádio PIBID Web (2016).

No entanto, a interrupção temporal das atividades, evidenciada pela falta de atualizações recentes, indica uma lacuna preocupante na continuidade dessa abordagem metodológica nos subprojetos subsequentes.

Diante desse contexto, torna-se imperativo investigar as razões por trás da inatividade prolongada da Rádio Pibid Web, identificando possíveis obstáculos e propondo estratégias para revitalizar e integrar essa valiosa ferramenta ao escopo dos subprojetos subsequentes. A retomada e o fortalecimento dessa abordagem metodológica podem não apenas preservar os benefícios já proporcionados, mas também consolidar a Rádio Pibid Web como uma fonte perene de aprendizagem e divulgação no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Figura 22 - Página no Facebook da Rádio PIBID Ufersa



Fonte: Facebook (2024).

Outra ação desenvolvida na época pelo Subprojeto de Informática foi o curso Informática Básica para a EJA, conforme mostra o folder de divulgação produzido pelos bolsistas do subprojeto de informática (Figura 23). Em termos gerais, a concepção do curso de Informática Básica para Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergiu a partir da necessidade identificada entre os educandos matriculados na Escola Municipal Professora Maria Odila, instituição parceira do subprojeto de informática. Essa constatação foi resultado de investigações realizadas pelos bolsistas do referido subprojeto junto à escola.

Figura 23 - Folder de divulgação do curso informática Básica para EJA





O curso de informática básica para os/as educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública municipal de ensino de Angicos-RN, consiste em uma iniciativa do subprojeto de Computação e Informática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD). O curso tem como objetivos ofertar aos/as educandos/as da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odile para o uso do computador (Sistema Operacional Linux Educacional, BrOffice Writer, BrOffice Impress, Internet e Redes Sociais), como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuir para a inclusão digital de jovens e adultos numa região historicamente marcada pela exclusão social.

Para isso, a equipe do subprojeto selecionou um material para que você educando/a possa acompanhar com qualidade o desenvolvimento do curso.

A seguir, as datas e horários do curso básico de Informática para EJA.

Cronograma do Curso

Introdução ao Sistema Operacional Linux	DIA: 13/12/2014
BrOffice Writer	DIA: 20/12/2014
BrOffice Impress	DIA: 17/01/2015
Internet e Redes Sociais	DIA: 24/01/2015

LOCAL:
UFERSA ANGICOS

HORÁRIO:
14h:00min às 17:00

PÚBLICO-ALVO:
Estudantes da EJA

Fonte: acervo pessoal, produzido por bolsista do Subprojeto de Informática (2015).

Essa análise revelou lacunas significativas no conhecimento dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos no que tange ao uso do computador. Muitos desses educandos apresentaram um conhecimento mínimo, enquanto outros careciam mesmo de uma familiaridade básica com essa tecnologia. Essas lacunas diagnosticadas, junto às solicitações dos educadores, instigaram a formulação do curso, como uma resposta prática e efetiva às necessidades identificadas, buscando promover a inclusão digital e aprimorar as competências em informática dos educandos da EJA.

O início das atividades didáticas contemplou uma explanação sobre a história do Linux Educacional, destacando sua relevância e aplicabilidade no ambiente escolar. Em um contexto mais prático, foram apresentados e elucidados todos os ícones presentes na área de trabalho, assim como as funcionalidades do menu e demais ferramentas disponíveis nesse sistema operacional.

A abordagem didática do curso visou proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente sobre o Linux Educacional, desde seus antecedentes históricos até a exploração detalhada de suas interfaces e seus recursos. Essa iniciativa buscou não apenas preencher lacunas existentes na infraestrutura tecnológica, mas também promover o conhecimento e a familiaridade dos estudantes com uma alternativa ao sistema operacional prevalente, nesse caso, o Windows.

O curso foi delineado em quatro módulos distintos, distribuídos ao longo dos meses de dezembro de 2014 a janeiro de 2015, e cada módulo foi meticulosamente planejado para abordar aspectos específicos, visando proporcionar aos educandos uma compreensão abrangente do uso do computador e do sistema operacional Linux

Educacional. Os módulos foram intitulados e elaborados da seguinte forma: Módulo 01: Conhecendo o Computador e o Linux Educacional, concebido com o objetivo de fornecer uma introdução ao ambiente computacional, com ênfase no sistema operacional Linux Educacional; Módulo 02: Suíte LibreOffice – Writer e Calc; Módulo 03: Suíte LibreOffice – Impress. Com foco na aplicação Impress do LibreOffice, almejou explorar as funcionalidades relacionadas à criação e edição de apresentações; Módulo 04: Rede e Internet, último módulo e abordou conceitos atinentes à rede de computadores e ao uso da internet, procurando proporcionar aos educandos uma compreensão prática desses temas.

Figura 24 - Minicurso Informática Básica para EJA



Fonte: acervo pessoal da autora (2015).

A implementação desses módulos constituiu uma iniciativa prática e efetiva por parte dos bolsistas do PIBID, visando preencher as lacunas identificadas, promovendo, assim, o desenvolvimento de habilidades em informática entre os educandos da Educação de Jovens e Adultos. E, devido à indisponibilidade de alguns computadores nas instalações da escola parceira, houve a necessidade de conduzir o curso no laboratório de informática da UFERSA. Para viabilizar essa transferência de local, foi providenciado o ônibus institucional, o qual se destinou a transportar os estudantes até as instalações da universidade para participarem do referido curso.

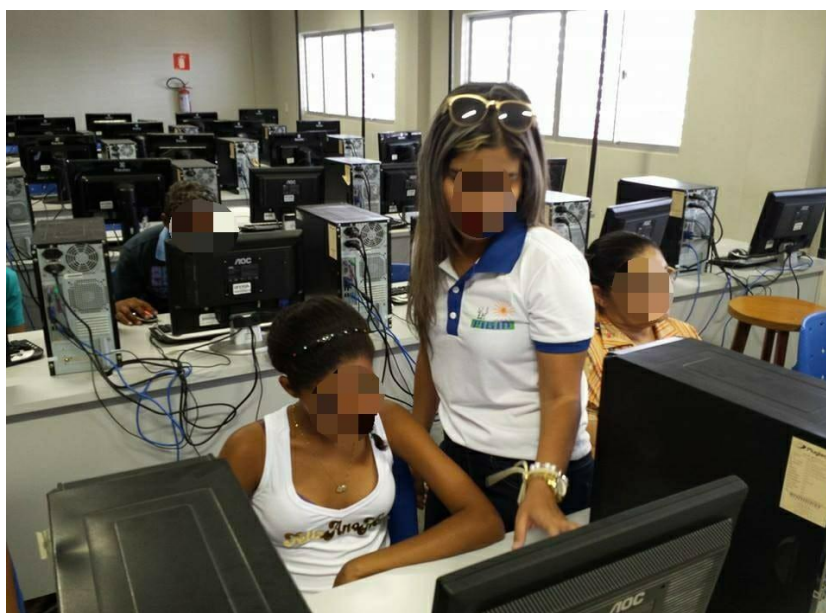
Entre os benefícios evidenciados por essa ação, destaca-se a valorização do trabalho em equipe, que busca reconhecer e integrar cada participante em ações conjuntas, fomentando a troca de conhecimentos e experiências. A eficácia da comunicação interna, facilitada por meio de canais digitais como Facebook e

WhatsApp, emergiu como um elemento crucial para minimizar desencontros de informações e otimizar o desenvolvimento das atividades.

A cooperação entre os bolsistas foi destacada como um aspecto fundamental para alcançar objetivos comuns, propiciando o aprendizado de novas metodologias de trabalho em grupo. Da mesma forma, a sinergia estabelecida entre os membros do grupo de trabalho contribuiu de maneira substancial para a consecução dos objetivos propostos na elaboração do curso.

Nos anos de 2014 e 2015, a partir de observações realizadas na Escola Estadual José Rufino, onde uma estratégia foi adotada para utilizar notebooks em sala de aula a fim de auxiliar o processo de alfabetização dos alunos do 4º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) optou por contribuir com esse processo. Para isso, desenvolveu um minicurso direcionado ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita desses alunos de forma lúdica (Figura 25).

Figura 25 - Minicurso de Alfabetização *software* Luz do Saber para EJA



Fonte: acervo pessoal da autora (2015).

O minicurso foi concebido com base no software "Luz do Saber", criado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o qual se fundamenta nos princípios

da teoria pedagógica de Paulo Freire. Esse software disponibiliza diversos módulos interativos online, destacando-se entre esses os módulos "Começar", "Ler" e "Escrever", que foram os focos de atuação do grupo de bolsistas.

O objetivo primordial da implantação deste minicurso foi investigar e analisar o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica na construção do conhecimento nessa modalidade de ensino. Os bolsistas vinculados ao subprojeto de Educação de Jovens e Adultos tiveram a oportunidade de realizar observações detalhadas, abrangendo aspectos diversos do ambiente educacional, como o método de ensino, o planejamento didático da professora e as tecnologias utilizadas na elaboração de atividades.

Em 2016, os bolsistas do subprojeto de informática organizaram e conduziram um curso de Montagem e Manutenção de Microcomputadores (Figura 26). Uma das aulas ministradas abordou a instalação de um sistema operacional gratuito, explorando suas vantagens e desvantagens. Além disso, os participantes foram orientados sobre a montagem de um computador em um gabinete, incluindo o manuseio adequado das ferramentas necessárias. Na ocasião, os bolsistas também discutiram com os alunos sobre as perspectivas futuras da computação, ressaltando a relevância do curso nessa área e a oportunidade oferecida pela UFERSA aos educandos de cursarem Licenciatura em Computação em sua própria cidade.

Figura 26 - Minicurso de montagem e manutenção de microcomputadores



Fonte: acervo pessoal da autora (2016).

Ainda sobre o curso de Montagem e Manutenção de Microcomputadores, inicialmente os bolsistas realizaram uma exposição de equipamentos para os alunos, apresentando suas funções e localização. Entre os dispositivos demonstrados estavam a placa mãe, a fonte de alimentação e alguns pentes de memória. Essa

exposição permitiu que os educandos interagissem com os dispositivos, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre o funcionamento do computador.

Para as aulas práticas do curso de Montagem e Manutenção de Microcomputadores, a UFERSA, de forma colaborativa, atendeu ao pedido dos bolsistas, os quais conseguiram, junto com outros colegas, acesso a quatro gabinetes de computador para formatação por meio do laboratório de informática da instituição. Essa iniciativa possibilitou uma explanação significativa para os alunos da escola de educação básica, ao abordar os testes básicos de hardware e colocar esses equipamentos em funcionamento.

Além disso, foram discutidos os conceitos de sistemas operacionais, suas funcionalidades e exemplos encontrados no mercado. Posteriormente, foram apresentadas as principais suítes de aplicativos e, por fim, os educandos foram acompanhados na prática de instalação de um sistema operacional e de seus drivers.

Outra produção de destaque no PIBID do subprojeto de informática foi o documentário "24 horas EJA" (Figura 27). Neste caso, a atividade envolveu não apenas os estudantes das escolas de Educação Básica, mas também os professores das escolas parceiras, que tiveram a oportunidade de expressar suas principais dificuldades ao longo de suas trajetórias como educadores, tanto nas instituições anteriores quanto na atual atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 27 - Gravação do documentário 24 horas EJA



Fonte: acervo pessoal da autora (2016).

A produção do documentário ocorreu de forma quase artesanal, devido à falta de recursos materiais. Os bolsistas utilizaram seus próprios celulares e materiais recicláveis para a produção, demonstrando empenho e protagonismo. Com um roteiro pronto, visitaram as casas dos estudantes e os mobilizaram para participarem das

filmagens do documentário - PIBID EJA.

Esse processo ressaltou o trabalho em equipe e a convivência, refletindo o espírito do PIBID e evidenciando o potencial dos bolsistas que participaram ativamente da realização do documentário. É relevante ressaltar que a inserção desses bolsistas nas escolas de Educação Básica proporciona conhecimento aprofundado da realidade escolar, por meio de diagnósticos, possibilita o entendimento dos desafios enfrentados por essas instituições e estimula a busca por soluções. Além disso, destaca a iniciativa de construção de material didático, capacitação teórica para a condução de oficinas e a elaboração de materiais alternativos para intervenções cotidianas.

A análise das atividades e dos projetos do subprojeto de Informática revela uma estreita interdependência entre teoria e prática, destacando a importância de ambas no processo de aprendizagem e na formação docente. Ao envolver diretamente os futuros professores em atividades práticas em sala de aula, o programa não apenas aprofunda a compreensão dos conceitos teóricos, mas também desenvolve competências práticas essenciais para a docência.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de permanência e fortalecimento do PIBID como uma política fundamental para a valorização e o desenvolvimento contínuo da carreira docente, garantindo assim que mais professores possam se beneficiar dessa experiência formativa consubstanciada de forma significativa à prática, haja vista que a descontinuidade e a falta de financiamento podem levar à deterioração da qualidade da educação, prejudicando o desenvolvimento das próximas gerações.

É imperativo, assim, que o Estado reavalie suas prioridades e direcione recursos adequados para garantir a continuidade e a eficácia do PIBID. Dessa forma, promoverá uma educação de qualidade e a formação de professores capacitados.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DO PIBID SEGUNDO OS EX-PIBIDIANOS

A presente seção tem o intuito de verificar como os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do PIBID do Subprojeto de Informática do curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA, considerando sua formação e atuação profissional. Para tanto, inicia com a apresentação do estado da arte das pesquisas sobre o PIBID, ou seja, com um levantamento das produções acadêmicas em torno da temática desta pesquisa, nos últimos cinco anos.

Também apresenta o percurso metodológico deste estudo com destaque, no tópico intitulado “Construindo os caminhos da pesquisa”, para a abordagem desta investigação e para a trajetória da pesquisadora na identificação dos discentes ex-participantes do PIBID no já mencionado subprojeto de informática da UFERSA/Angicos/RN.

Em seguida, no tópico chamado “Conhecendo o instrumento da pesquisa”, é explanado o processo de construção do questionário aplicado aos participantes do estudo. Por fim, no tópico nomeado “Conhecendo os resultados e apresentando a discussão”, são apresentadas a análise, a interpretação e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

4.1 CONHECENDO UM BREVE ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O PIBID

O estado da arte é uma etapa fundamental para a realização das pesquisas acadêmicas, pois este é um levantamento, um mapeamento das produções acadêmicas sobre determinado tema, realizado em plataformas de referência. Segundo Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas são

definidas como de caráter bibliográfico, [e] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Por meio do estado da arte, o pesquisador tem noção do tratamento dado à temática pesquisada em termos de recorte, enfoque, bem como observa em que se

distancia e se aproxima a sua pesquisa das pesquisas já produzidas. Ou seja, verifica a originalidade e o ineditismo de seu estudo.

Sobre originalidade, Marques (2002, p. 229) assevera que esta “[...] não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que os outros em outros contextos disseram”. Significa dizer que um trabalho acadêmico é considerado original quando se observa o enfoque, o contexto, a área de concentração, a expertise do pesquisador, entre outros aspectos que vão dando forma ao estudo, delineando a investigação ao mesmo tempo em que anunciam o seu ineditismo.

Ainda sobre ineditismo e originalidade das pesquisas científicas, Inácio e Canoas (2010, p. 565) falam sobre a (co)existência e pré-existência de um lastro referencial fundamentado, consequentemente, já teorizado, em que os novos estudos se baseiam, “[...] podendo ou não se distanciar de certas contradições que tanto acentuam a questão social, independente[mente] de serem inéditas”. Ou seja, as pesquisas acadêmicas, embora partam de uma lacuna existente e observada numa dada contextura, já possuem um respaldo inicial teórico e empírico a partir do qual o pesquisador parte para realizar seu estudo.

Partindo dessa perspectiva, para ampliar, atualizar e mapear as diversas produções no campo específico da Educação, observando as dimensões pelas quais o tema e o objeto desta pesquisa – contribuições do PIBID para a formação inicial e inserção no mercado de trabalho – vem sendo abordado no âmbito acadêmico, é que foi realizado um levantamento de dissertações e teses, dos últimos cinco anos, na principal base de dados acadêmicos do país, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Para a busca dos trabalhos nessa base de dados, foram utilizadas palavras-chave inicialmente isoladas e, na continuidade, visando limitar a quantidade de resultados encontrados, foram empregadas palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa, permitindo realizar combinações entre palavras/grupos de palavras/nomes/termos, a partir da ideia de intersecção (AND), união (OR) ou exclusão (AND NOT). Essas palavras são chamadas de operadores lógicos de pesquisa ou operadores booleanos. Assim, foram combinados os descritores deste estudo – PIBID, contribuições do PIBID, formação docente inicial e mercado de trabalho.

O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES considerou o período de 2017 a 202. Conforme explicitado, a busca nesta base de dados foi efetivada a partir de alguns descritores tais como: PIBID, contribuições do PIBID, formação docente inicial e mercado de trabalho. Os resultados obtidos foram refinados, aplicando-se o filtro “Educação” à área de concentração e à grande área de conhecimento – ciências humanas. Feito isso, a ideia foi proceder à leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados, seguindo-se uma nova triagem que considerou a semelhança ou aproximação temática e/ou metodológica desses resumos com esta proposta de doutoramento.

Utilizando o descritor “PIBID”, foi encontrado um número muito amplo de trabalhos - 1.025 dissertações e teses. Para a expressão “formação docente inicial”, a busca indicou 147 resultados. Para a expressão “mercado de trabalho”, foram obtidos 31991 resultados. Esses foram dados gerais, sem aplicação dos filtros de refinamento, já mencionados. Ademais, ao limitar a busca colocando os últimos cinco anos, grande área do conhecimento – ciências humanas, área de concentração – Educação, os resultados foram refinados. Assim, para o termo “PIBID”, encontramos 78 resultados referentes aos anos de 2017, 2018, 2019. Foram 52 dissertações e 26 teses. As temáticas mencionadas nesses trabalhos foram: disputas de sentido na formação docente, impactos nos trabalhos dos supervisores, políticas públicas, diário de aula, letramento computacional, gênero, escolha da profissão docente, apagão docente, entre outros.

Para o termo “formação docente inicial”, nos anos de 2017, 2019 e 2020, contando com os demais filtros utilizados, o sistema de busca reportou 16 resultados, sendo 10 dissertações e 6 teses. As temáticas abordadas foram: atendimento educacional especializado, estágio supervisionado, educação profissional, inclusão escolar, tecnologias da informação e comunicação, diversidade sócio cultural, práticas de leitura, PIBID, este último em nível de Mestrado. Já com o termo “mercado de trabalho”, encontramos 167 resultados, sendo 103 dissertações e 64 teses, considerando os anos de 2019 e 2020. As temáticas vinculadas a esses trabalhos foram diversificadas: juventude e trabalho, experiência e prática no mercado de trabalho, ensino profissional, neoliberalismo e educação, aprendizagem organizacional, entre outros.

Ao combinar os descritores, a partir da utilização dos operadores booleanos, com relação à expressão “PIBID AND formação docente inicial AND mercado de

trabalho”, foi identificado 1 (um) trabalho e, após a aplicação do refinamento da pesquisa, não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca estabelecidos. Não foram encontrados resultados na área de Educação para a combinação das expressões “PIBID AND formação docente inicial AND NOT mercado de trabalho”.

Em Educação, foram encontrados 16 trabalhos, ao combinar os descritores e os operadores booleanos da seguinte forma: “PIBID AND formação docente inicial OR mercado de trabalho”. Não foram encontrados resultados para outras possíveis combinações entre os descritores e os operadores booleanos nessa base de dados. Foram identificados 6 trabalhos que a princípio se aproximaram do estudo aqui apresentado. Dessa forma, a pesquisadora procedeu a leitura desses trabalhos buscando identificar aproximações e distanciamentos. Os trabalhos identificados estão listados no Quadro 9.

Quadro 9 - Levantamento Bibliográfico – CAPES

DISSERTAÇÕES	
Autor/Ano/Instituição	Título
Jucyelle da Silva Sousa. (2018). Fundação Universidade Federal do Piauí.	O professor iniciante, egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o seu fazer profissional, na escola.
Fernanda Lahtermaher Oliveira. (2018). Universidade Federal do Rio de Janeiro.	A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática.
Diego Melo de Abreu Katz	Os impactos do PIBID na escolha da

DISSERTAÇÕES	
Autor/Ano/Instituição	Título
Tarandach. (2018). Universidade Metodista de São Paulo.	profissão docente: um estudo com egressos do curso de Educação Física.
Silmara Rejane Meireles. (2019). Universidade Estadual de Campinas	A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do pibidiano.
Lais Fernanda da Silva. (2020). Universidade Federal de São Carlos.	O Papel Indutor do PIBID na Formação de Professores Reflexivos 2014- 2016.
TESES	
Sandra Novais Sousa. (2018). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.	Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A pesquisa intitulada “O professor iniciante, egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o seu fazer profissional, na escola” teve por objetivo compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. Ao abordar discentes egressos do PIBID, investigando seu contexto de trabalho/campo de atuação profissional e as contribuições do Programa para essa atuação, a pesquisa de Sousa (2018) aproxima-se desta pesquisa de doutoramento.

A pesquisa de Oliveira (2018), por sua vez, intitulada “A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática”, teve o objetivo de analisar aspectos facilitadores e dificultadores dessa inserção, bem como os saberes docentes mobilizados com mais recorrência nesse processo, considerando a experiência do egresso no PIBID. A referida investigação possui pontos em comum com este estudo ao pesquisar como ocorre o processo de inserção profissional do docente. O distanciamento ocorre devido à pesquisa mencionada ser um estudo de caso com um docente egresso do PIBID.

O estudo de Tarandach (2018) se propôs a identificar por meio de diversas metodologias, pesquisas e estudos quais são os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID na escolha da profissão docente com

egressos do curso de Educação Física. Essa pesquisa aproxima-se da pesquisa aqui realizada considerando a relação que é feita entre a formação oportunizada pelo PIBID e o mercado de trabalho.

Meireles (2019) apresenta considerações sobre a relevância do PIBID na formação do professor e no âmbito das políticas educacionais, por meio da análise do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente, sob o viés da psicanálise. Dessa forma, seu estudo não tem aproximação com esta tese.

A dissertação de Silva (2020) teve o objetivo de analisar as contribuições e os limites do PIBID na formação de professores reflexivos, graduandos-pibidianos de Pedagogia entre 2014 e 2016, anos com maior concessão de bolsas de diferentes IES do Brasil. Por abordar a questão da formação do professor reflexivo por meio do PIBID, sua investigação se distancia desta pesquisa de doutorado.

Por fim, a tese de Sousa N. (2018) aborda questões que tratam das políticas públicas de formação e iniciação à docência de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, apresenta uma proposta distante desta pesquisa.

Ante o levantamento realizado em diferentes bases de pesquisa, a partir dos mesmos critérios, foi possível afirmar que os descritores elencados para esta pesquisa já foram investigados a partir de perspectivas diversas, em diferentes áreas. No entanto, não há registro de investigação desses descritores de forma combinada, como proposto nesta pesquisa.

4.2 CONHECENDO E CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao propor um delineamento da metodologia utilizada na construção desta pesquisa, é mencionada a abordagem qualitativa como base. Isto porque, como nos informa Minayo (2014), essa abordagem se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores, atitudes e outros constructos dos sujeitos, não podendo, dessa forma, ser reduzido à operacionalização de variáveis. Tal característica faz com que emergam aspectos subjetivos, atingindo motivações não explícitas, de maneira espontânea.

Assim, a pesquisa qualitativa é utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a

interpretação. Nas palavras de Queiroz e outros (2007), o foco da pesquisa qualitativa está no estudo do processo vivenciado pelos sujeitos. Dessa forma, constitui-se como outro modo de produção de conhecimento, capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos sociais, suprimindo as lacunas deixadas pela pesquisa positivista e seus métodos de coleta e análise de dados, sendo uma referência para investigar contextos e realidades distintas.

A adjetivação “qualitativa”, ao ser empregada ao vocábulo pesquisa, refere-se a um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, a saber: a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2006; p. 47-50).

Nessa perspectiva, foi utilizado o Diário de Campo com a finalidade de preservar os detalhes ao longo da construção desta pesquisa e evitar perdas de registros importantes. Dessa forma, permitiu à pesquisadora documentar as etapas e tarefas envolvidas na coleta das informações que foram fundamentais para a identificação, por exemplo, dos discentes que participaram do edital CAPES Nº 061/2013 (2014- 2018) do PIBID, do Subprojeto de Informática do Curso de LCI da UFERSA.

O Diário de Campo, conforme asseveram Bogdan e Biklen (2006, p. 150), se constitui num “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Importante destacar que a reflexão sobre os dados constantes no Diário de Campo é fundamental para a análise da escrita do pesquisador, no retorno do campo de investigação. Teixeira, Pacífico e Barros (2023) informam a não existência de um modelo específico do Diário de Campo, nem uma única forma de construí-lo, pois esse instrumento, segundo os autores, pode ser produzido conforme o conhecimento do pesquisador e das mais diversas formas.

Assim, foram registrados no Diário de Campo os direcionamentos iniciais desta pesquisa, com os trâmites para submissão da proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, tendo em vista os sujeitos da investigação, garantindo o acompanhamento e a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas e visando assegurar a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes do estudo.

Desta feita, foi estabelecido o primeiro contato com a UFERSA de Angicos/RN, uma vez que esta instituição coordenou o subprojeto de informática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de Licenciatura em Computação e Informática, objeto deste estudo.

Para ter acesso ao e-mail da pessoa responsável pelo projeto, foi necessário comparecer pessoalmente, no dia 28/11/2022, ao *Campus* da UFERSA de Angicos. Na ocasião, o e-mail institucional da professora foi obtido e coincidentemente a docente, à época, ocupava o cargo de Diretora do Campus. Nesse mesmo dia, foi encaminhada mensagem de solicitação das assinaturas para autorização de uso de arquivos ou registros relacionados ao estudo. O primeiro documento para ser assinado foi a Declaração de Autorização para Uso de Arquivos, Registros e Similares, emitido pelo CEP, e posteriormente foi assinada uma Carta de Anuência. O trâmite foi realizado rapidamente, via correio eletrônico, e o retorno da UFERSA ocorreu no dia posterior ao envio da mensagem. O propósito do contato foi comunicar ao CEP a intenção de realizar esta investigação.

A etapa direcionada à obtenção de documentos e assinaturas para submissão ao Conselho de Ética da UFERSA, conforme registrado no Diário de Campo, ocorreu ao longo de aproximadamente um mês, entre os dias 28 de novembro e 15 de dezembro de 2022. Durante esse período, houve uma série de trocas de correspondência via e-mail e solicitações, visando resolver todas as questões pendentes de forma satisfatória. Após a obtenção de todos os documentos devidamente assinados e a conclusão do processo de submissão ao Conselho de Ética, por meio da Plataforma Brasil, foi preciso aguardar o fim do recesso acadêmico da UFERSA para retomar as atividades da pesquisa junto à Instituição.

Em janeiro de 2023, o contato com a Entidade responsável pela Coordenação do subprojeto de informática foi retomado. O objetivo desse contato foi solicitar documentos oficiais e informações relevantes para esta pesquisa, incluindo a lista de discentes que participaram do subprojeto de informática do PIBID - projeto institucional submetido ao edital CAPES N° 061/2013 (vigente no período de 2014 a 2018), que constituía o público-alvo do estudo, além do processo de adesão ao referido Edital, como também os relatórios de atividades enviados à CAPES.

Em resposta ao contato realizado, a Direção do Campus Angicos informou que havia três computadores utilizados durante o período do subprojeto em questão. Para acessar as informações contidas nesses dispositivos, sugeriram que fosse

enviada uma solicitação à Coordenação Geral do PIBID. No entanto, foi destacada a limitação de servidores no *Campus*, o que dificultava a assistência nessa atividade. Diante desse obstáculo, foi proposto que, mediante autorização adequada, o acesso ao material fosse feito de forma presencial aos computadores, para consulta dos arquivos.

Dessa forma, atendendo à sugestão da Direção do Campus Angicos, foi realizada a solicitação de autorização para consultar os arquivos presencialmente. Rapidamente a Coordenação Geral do PIBID na UFERSA de Mossoró, mostrou disposição para auxiliar, informando que já havia requisitado à UFERSA Angicos o *backup* dos computadores contendo os documentos do subprojeto de informática do PIBID. Nessa perspectiva, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13709/2018 (BRASIL, 2018a), com vigência a partir de agosto de 2020, foi necessário aguardar a ida de um servidor da UFERSA Mossoró ao Campus Angicos para realizar o procedimento de *backup* dos dados. Por conseguinte, ao longo da pesquisa, à medida que surgiam necessidades de acesso aos dados, solicitações eram feitas à Instituição, que prontamente fornecia os dados de acordo com as demandas apresentadas.

Conforme registrado no Diário de Campo, no período de 31 de janeiro de 2023 a 12 de abril do mesmo ano, iniciou-se o processo de obtenção dos dados do subprojeto de informática por meio de contato com a Coordenação Geral do PIBID na UFERSA. Durante esse período, foram disponibilizados alguns dados relevantes, tais como o Projeto Institucional do PIBID conforme o Edital nº 61/2013, bem como a proposta elaborada pela UFERSA para o mesmo Edital. Além disso, o acesso aos relatórios de pagamento de bolsas referentes aos anos de 2014 a 2018, assim como os relatórios de atividades correspondentes aos anos de 2014 e 2015. Apesar de se obter muita informação nesta etapa da pesquisa, ao solicitar os relatórios de atividades referentes aos anos de 2016 a 2018, foi identificado que alguns arquivos foram perdidos devido ao tempo decorrido desde o término do subprojeto.

Com o acesso aos relatórios de pagamentos de bolsas, foi possível identificar os 64 ex-participantes do subprojeto de informática do PIBID. No entanto, mesmo após essa identificação, houve uma dificuldade significativa para o estabelecimento de contato com esses sujeitos, uma vez que o subprojeto ocorreu no período de 2014 a 2018, e muitos deles já haviam deixado a Instituição e possivelmente a cidade de Angicos. Esta inferência por parte da pesquisadora se deve ao fato de , durante o

período de realização do subprojeto, muitos participantes residiam em cidades vizinhas e faziam deslocamentos diários para estudar na UFERSA, em Angicos.

De posse dos nomes dos ex-participantes do subprojeto, foi iniciado o processo de obtenção dos seus contatos telefônicos com o propósito de conseguir o aceite à participação na pesquisa e enviar o questionário, instrumento do estudo através do *google forms*. Os contatos telefônicos disponíveis à época eram escassos, totalizando aproximadamente três, tendo sido obtidos principalmente durante o período em que a pesquisadora atuou como supervisora do subprojeto. A partir desses contatos, uma tabela foi elaborada, contendo o nome dos ex-participantes e seus respectivos números de telefone, com o intuito de estabelecer o contato necessário para dar continuidade à pesquisa. Essa etapa foi fundamental para a execução da metodologia adotada no estudo.

Para obter os demais contatos telefônicos, foi estabelecida uma rede de colaboração mútua. A pesquisadora entrou em contato com os três egressos cujos números estavam registrados em sua agenda telefônica. Durante essas interações, foi comunicado a eles a respeito da pesquisa em andamento e sua relevância, solicitando a sua anuência e participação. Em seguida, esses sujeitos, compreendendo a importância do estudo, forneceram outros contatos telefônicos de ex-participantes que também estiveram envolvidos no subprojeto e aos quais tinham acesso.

Assim, esses ex-pibidianos foram selecionados por meio da técnica chamada “bola de neve”, formada a partir das redes sociais dos próprios egressos que inicialmente aceitaram participar do estudo e, ao aceitarem fazer parte do estudo, indicaram outros. De acordo com Vinuto (2014, p. 203), esta “é uma forma de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência”. Dessa forma, uma corrente colaborativa foi estabelecida e gradualmente a lista foi sendo preenchida com o nome e o respectivo contato telefônico dos demais participantes. Com essa metodologia, foi possível obter um número significativo de contatos telefônicos.

Para fazer contato com os demais sujeitos que não tinham sido localizados, buscou-se identificá-los por meio de uma abordagem adicional. Neste caso, a pesquisadora recorreu à revisão de fotos da época para recordar os rostos dos ex-participantes do Programa e, posteriormente, iniciou a busca pelos contatos telefônicos por meio das Redes Sociais, especialmente o *Facebook* e o *Instagram*. Nas referidas Redes Sociais, as mensagens em busca do contato foram enviadas de

forma privada. Inicialmente a pesquisadora se apresentava e depois mencionava o propósito da pesquisa, prontamente, obtendo respostas. É interessante destacar que o contato via *Instagram* geralmente era retornado mais rapidamente, enquanto o *Facebook* apresentava um retorno mais lento ou mesmo nenhum retorno.

Essa estratégia possibilitou a complementação do quantitativo dos contatos telefônicos dos ex-pibidianos, agregando-os aos obtidos anteriormente. Ao final, a lista telefônica contava com 56 contatos. Desse número, 45 deles se dispuseram a responder o questionário da pesquisa. Esse resultado demonstra a eficácia da abordagem adotada na coleta de dados, haja vista mais de 80% dos indivíduos localizados aceitaram participar do estudo.

Assim, após aquisição das informações na UFERSA, registro do nome dos ex-pibidianos com seus respectivos contatos telefônicos, todo o material foi armazenado em uma pasta específica no Diário de Campo. Na continuidade desse processo, ocorreu a construção do instrumento utilizado na coleta de dados desta pesquisa.

4.3 CONHECENDO O INSTRUMENTO DA PESQUISA

Alguns procedimentos foram utilizados para a realização desta pesquisa. Inicialmente foi realizado um levantamento da literatura que trata da temática desta pesquisa de maneira a fornecer as bases teóricas e de análise, além de informações acerca da questão investigada em âmbito teórico, como também na pesquisa de campo, sendo norteador no entendimento dos conceitos levantados. Para além disso, ao tomar por referência a abordagem da pesquisa, os dados coletados no Diário de Campo, também em função do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora considerou apropriado utilizar como instrumento para a coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado via *google forms*.

O questionário é uma técnica de investigação que, segundo Gil (1999, p. 128), é “composta por um dado número de questões apresentadas por escrito e que tem o objetivo de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” pelos participantes do estudo, acerca da temática abordada na pesquisa. Essa assertiva considera o entendimento das vivências e converge à interpretação dos sujeitos acerca dos fenômenos sociais que, por meio do instrumento, se quer conhecer. Nesse sentido reitera-se que

a pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas

atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão (Pope; Mays, 2005, p. 13).

Nessa perspectiva, o uso do questionário coaduna com o estudo proposto até mesmo por apresentar algumas potencialidades em seu uso que convergem para a sua utilização, quais sejam: possibilidade de chegar a um número maior de participantes ainda que esses estejam dispersos geograficamente; baixo custo para sua aplicação; garante o anonimato dos respondentes; possibilidade de os participantes responderem no momento em que julgarem mais confortável; resguarda o pesquisador da influência das opiniões e do aspecto pessoal do respondente do instrumento (GIL, 1999).

Entre as etapas recomendadas para a construção do questionário, há a realização do pré-teste do instrumento (GIL, 1999). Dessa forma, ao longo da construção do questionário desta investigação, foi realizado um pré-teste com membros do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC), do qual a pesquisadora é integrante, para identificar possíveis dúvidas, ambiguidades e/ou problemas eventuais acerca do instrumento que justificassem uma modificação em sua redação, a troca de uma questão ou mesmo a eliminação de uma pergunta. É importante mencionar que, até a elaboração final do questionário, foram propostas quatro versões.

Todo esse processo de construção do instrumento ampliou a curiosidade da pesquisadora sobre abordagens mais sólidas para a finalização de um questionário que explorasse os conteúdos a serem pesquisados, ao mesmo tempo em que proporcionasse viabilidade e praticidade na análise do estudo. Isso resultou na versão final do instrumento, contendo 28 questões, divididas em 5 blocos (Apêndice A), conforme evidenciado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Blocos do instrumento de coleta de dados – versão final

Blocos	Conteúdos de interesse do Pesquisador
1	Perfil dos participantes
2	O Curso de Licenciatura em Computação e Informática
3	O PIBID
4	Atuação Profissional
5	Formação inicial de professores

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Como explicitado acima, o questionário produzido é composto por um bloco inicial de caracterização dos respondentes por meio do chamado “perfil dos participantes”, que versou sobre idade, gênero, estado civil, local de residência, entre outros aspectos. O bloco seguinte, que abordou o curso de licenciatura em computação e informática, teve a intenção de apresentar o perfil acadêmico dos ex-participantes do PIBID do subprojeto de informática da UFERSA/Angicos (Edital CAPES/DEB n.º 061/2013), do curso de Licenciatura em Computação e Informática. As perguntas foram direcionadas para identificar o ano de ingresso no curso, o tempo de conclusão, outros possíveis cursos realizados pelos sujeitos, entre outras informações.

No bloco 3, foi abordado o PIBID. A intenção desse bloco de perguntas foi saber sobre o comprometimento dos ex-pibidianos, sujeitos da pesquisa, com relação à sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As perguntas foram direcionadas para identificar o tempo de participação no Programa, as escolas onde atuaram, a sua necessidade de trabalhar no período em que participaram do PIBID, etc. Na continuidade, o bloco 4 abordou a atuação profissional. As perguntas foram direcionadas para identificar a situação de trabalho atual do pesquisado, a relação da sua atuação com o curso/área de LCI, entre outros aspectos.

No último bloco do questionário, bloco 5, foi utilizada questão aberta, em que os participantes tiveram a liberdade para responder às perguntas propostas sem estarem limitadas a um rol de alternativas pré-definidas. Para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), questões abertas apresentam “a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.”, muito embora Silva *et al.* (2006) argumentem que o modo como as perguntas são formuladas e o contexto em que são apresentadas podem orientar inconscientemente as respostas dos participantes, introduzindo uma forma de viés que pode influenciar as informações obtidas.

Considerando essas questões, ao tratar no bloco 5 da formação inicial de professores, buscou-se abordar as contribuições do PIBID na formação dos participantes do estudo. Especificamente em referência ao que está posto na proposta do Projeto Institucional elaborado pela UFERSA para o Edital 061/2013, sobre os impactos na formação inicial de professores. As perguntas deste bloco abordaram a integração entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na Universidade com os desafios da prática profissional, o envolvimento dos licenciandos com seus cursos

de licenciatura, o desenvolvimento acadêmico dos licenciandos que integram o PIBID/UFERSA, com reflexos nos índices de rendimento acadêmico, etc.

Com a versão final do questionário consolidada, o instrumento foi enviado por *WhatsApp* aos participantes que concordaram em colaborar com esta investigação. Além dos blocos de perguntas, foi encaminhado uma breve apresentação e uma nota explicativa (Apêndice I) conforme recomendação de autores como Marconi e Lakatos (2003, p. 100):

junto com o questionário deve-se enviar uma nota [...] explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Por uma questão que envolve a ética na pesquisa, os partícipes deste estudo foram identificados como ex-participantes do PIBID (EPIB), sob a sigla EPIB 1 à EPIB 45, tendo em vista o número de respondentes. As respostas dadas pelos sujeitos participantes do estudo foram analisadas e interpretadas a partir da análise de conteúdo. Esta análise é definida por Bardin (1977, p. 31) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Gonçalves (2016, p. 278), por sua vez, a define como “uma técnica das ciências humanas e sociais destinada à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa, ocupando-se basicamente com a análise de mensagens”. Desse modo, a análise de conteúdo diz respeito, basicamente, a uma busca de sentido ou de sentidos em um dado conteúdo.

Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 70) asseveram que:

[...] a proposta que acompanha a análise de conteúdo se refere a uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

Para tanto, existem algumas fases a serem seguidas, nas quais o pesquisador deve evitar inferências, atendo-se ao material coletado em sua íntegra. Assim, seguindo as recomendações de Bardin (1977), procedemos à organização de todo o material coletado que compôs o *corpus* desta investigação. Nessa fase, realizou-se a pré-exploração do material por meio de leituras flutuantes das respostas obtidas com o questionário. Essa leitura do material coletado ocorreu sem o compromisso objetivo

de sistematização, mas sim como uma forma de apreender as ideias de forma global. Feito isso, com organização do material discursivo, procedeu-se à fase da seleção das unidades de análise ou unidades de significados, em que, orientada pelas questões de pesquisa, a pesquisadora destacou palavras, sentenças, frases, parágrafos, temáticas, agrupando-os de acordo com sua representatividade semântica, homogeneidade e pertinência.

De acordo com Campos (2004, p. 613):

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificada antes de tudo por uma seqüência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas.

Na continuidade, houve a fase de categorização e subcategorização, que é uma consequência da fase anterior, em que também é feita a codificação dessas categorias. No caso desta pesquisa, as categorias utilizadas para a análise dos dados foram as seguintes: 1. Formação docente inicial; 2. Contribuições do PIBID; e 3. Mercado de Trabalho.

Essas categorias já haviam sido explicitadas nas questões presentes no instrumento de coletas de dados, constituindo-se, portanto, em categorias apriorísticas. A partir daí, foi aprofundada a análise à luz do referencial teórico adotado neste estudo, estabelecendo relações e conexões entre as categorias imersas do discurso dos ex-pibidianos, o que possibilitou a realização de inferências e interpretações.

A aplicação do questionário foi feita no período de outubro a novembro de 2023. Participaram do estudo, 45 ex-participantes do PIBID do curso de LCI da UFERSA, integrantes do Edital 061/2013. A seguir, estão explicitados os resultados e dados da pesquisa, bem como uma discussão em torno dos achados desta investigação.

4.4 CONHECENDO OS RESULTADOS E APRESENTANDO A DISCUSSÃO

A estrutura adotada para apresentar os resultados da pesquisa utilizou excertos das falas dos participantes do estudo e demais dados coletados com o questionário. Em seguida foram tecidos comentários com base no percurso da pesquisa e em seu quadro teórico de referência.

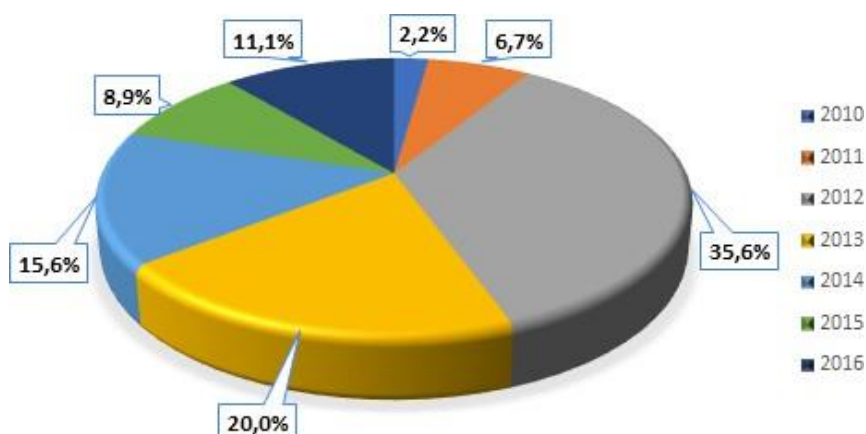
Sobre o perfil dos participantes, em sua maioria, 91,1%, residem no estado do Rio Grande do Norte e uma pequena parte reside no estado do Ceará (6,7%) e de São

Paulo (2,2%). Foi identificado que o sexo masculino teve predominância no curso, muito embora a diferença entre os sexos não tenha sido muito grande, pois foram 21 mulheres (46,7%) e 24 homens (53,3%).

Essa caracterização inicial reverbera em alguns aspectos, a exemplo da relação entre gênero e a área de computação e informática, curso em questão nesta pesquisa. Essa relação vem sendo posta em evidência em alguns estudos, como o realizado por Amaral *et al.* (2017, p. 861), em que os autores afirmam “que cada vez mais a área de Computação sofre perda de entrantes e, se observarmos, o ingresso de minorias sociais, como as mulheres, também está em declínio”. E isto, segundo os autores, se deve a diversos fatores como a falta de contato com profissionais e o desconhecimento, a necessidade de referências femininas na informática e na computação, entre outros.

Outro dado emergido do questionário é que 26 do total de 45 ex-pibidianos que participaram do estudo estão na faixa etária de 31 a 40 anos. Os demais estão na faixa de 21 a 30 anos. Destes, 57,8% são solteiros; 28,9% são casados; 8,9% contraíram união estável; 2,2% são divorciados e 2,2% se encaixam na opção “outros”(divorciado, viúvo). Quando abordado o ano de ingresso e o tempo de conclusão no Curso de Licenciatura em Computação e Informática, os dados obtidos são os que constam no Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Ano de ingresso no Curso de Licenciatura em Computação e Informática.

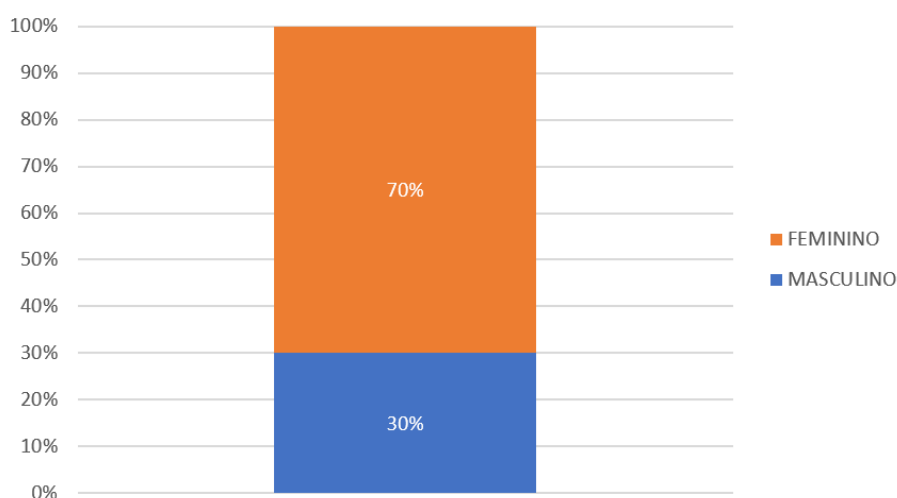


Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Um percentual de 51,1% dos respondentes concluiu o curso em um tempo maior que 4 (quatro) anos. Outros 24,4% concluíram a graduação no tempo padrão de duração da licenciatura, ou seja, terminaram em 4 (quatro) anos. Um pequeno percentual dos participantes do estudo, 2,2%, informaram que concluíram o curso em menos de 4 (quatro) anos. Também constaram discentes que não concluíram o curso, perfazendo um percentual de 22,2%.

A questão de gênero volta a aparecer, sendo retificada por outro dado encontrado na pesquisa realizada com os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES N° 061/2013 (2014-2018), considerando o quantitativo de estudantes que participaram do PIBID e que, por algum motivo, não concluíram o curso de LCI. Assim, dos 10 (dez) estudantes que não concluíram o curso, 7 (sete) eram mulheres e 3 (três) homens, conforme mostra o Gráfico 10. Vale mencionar que a pesquisa realizada por Amaral *et al.* (2017) indica que as mulheres possuem maior desempenho que os homens no curso de computação, mas que ainda assim elas não se sentem motivadas ao estudarem a área.

Gráfico 10 - Ex-pibidianos que não concluíram o curso de LCI, por gênero

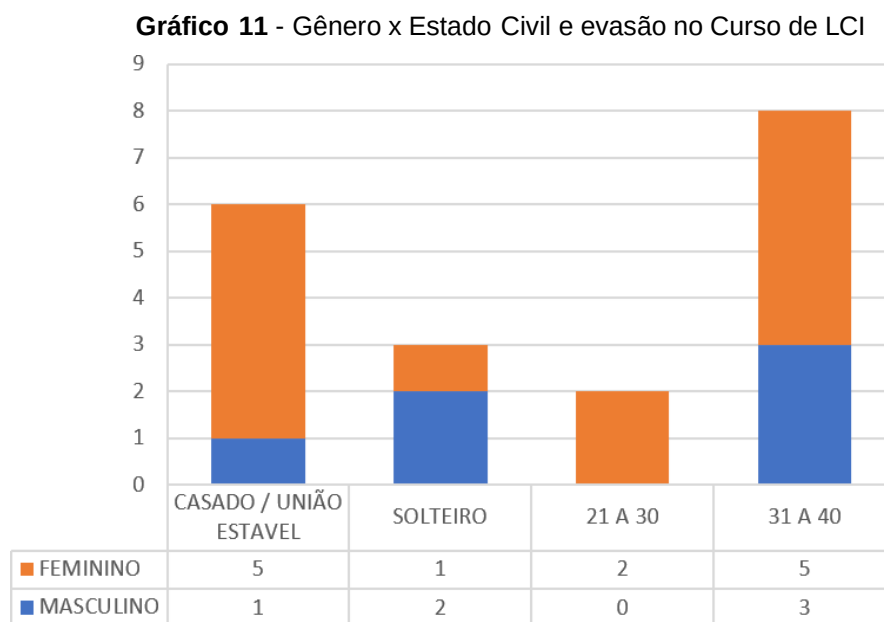


Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Outras informações relacionadas ao perfil dos discentes do curso de LCI da UFERSA/Angicos/RN que não concluíram o curso mostram que, das 7 (sete) mulheres que não concluíram o curso, 1 se identificou como solteira, 1 como divorciada e 5 como casada ou em união estável. Com relação aos homens, 1 identificou-se como casado e 2 como solteiros.

A respeito da idade, apenas 2 (dois) respondentes que não concluíram o curso

estavam na faixa etária entre 21 e 30 anos, os 8 (oito) restantes estavam na faixa etária de 31 a 40 anos de idade. O Gráfico 11 resume e identifica melhor essas informações.



Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Analisando-se os dados elencados, depreende-se dessas informações que o perfil predominante dos alunos que participaram do PIBID pelo edital 061/2013 e não concluíram o Curso de LCI da UFERSA é na maioria mulher, casada e na faixa etária de 31 a 40 anos de idade. Sabe-se que este perfil de discente enfrenta grandes desafios para permanecer estudando, haja vista, em sua maioria, ter maiores responsabilidades, como, por exemplo, cuidar da casa, do cônjuge, dos filhos, além de o seu próprio desafio de voltar a estudar depois de uma determinada idade.

Não há como saber se existe relação entre o gênero, a idade e/ou estado civil com a desistência do curso. Até porque o fenômeno da evasão é um motivo multifatorial, em que cada indivíduo pode ter suas próprias razões e circunstâncias para não dar continuidade aos estudos. A esse respeito, Gibson (1998 *apud* Teixeira *et al.*, 2018) sugere que existem múltiplos fatores que podem influenciar a decisão de um estudante de abandonar um curso. São eles:

- fatores do estudante, que incluem a preparação educacional anterior do estudante, seus atributos de motivação e persistência, e sua autoconfiança acadêmica;
- fatores situacionais, que se referem ao apoio da família e do empregador do estudante, além de mudanças em suas circunstâncias de vida pessoal;
- fatores do sistema educacional, que englobam a qualidade e as dificuldades com a

didática empregada, bem como o suporte oferecido pela instituição de ensino.

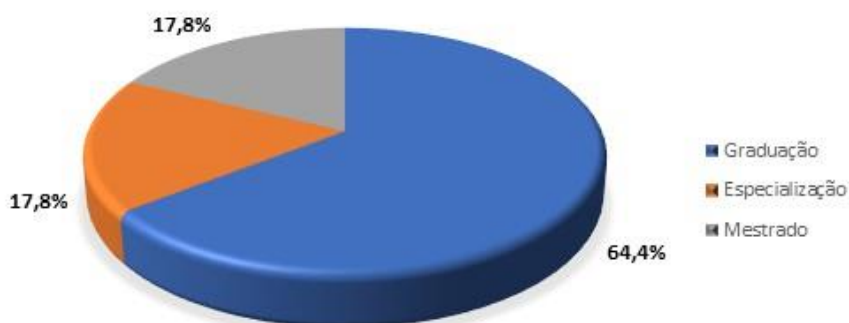
Ainda nesta contextura, de acordo com o Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (INEP, 2019), entre os anos de 2009 e 2019, no Brasil, 59% dos estudantes do nível superior não terminaram a graduação; 40% conseguiram concluir o curso superior; e 1% dos estudantes permaneceram no curso por uma década. Esses dados corroboram o entendimento de que é perceptível o elevado índice de evasão dos cursos no ensino superior no período estudado. Inclusive, os dados do Censo brasileiro mostram que as mulheres são maioria entre os concluintes dos cursos de ensino superior, característica diferente do curso de LCI investigado na presente pesquisa.

Dando continuidade à apresentação e à discussão dos dados coletados neste estudo, foi questionado aos respondentes sobre a realização de uma segunda graduação após a realização do Curso de LCI. Entre os participantes do estudo, 26 ou 57,8% deles informaram a não realização de outro curso e 19 ex-pibidianos ou 42,2% informaram que realizaram uma segunda graduação.

Entre os cursos realizados e que foram mencionados, tem-se: Pedagogia, Matemática, Artes Visuais, História, Música, Bacharelado em Ciências Econômicas, Ciências e Tecnologias, Enfermagem. Importante destacar a busca por nova Licenciatura e também por encaminhamento dos estudos em nível de pós-graduação, ainda que na maioria dos casos, 64,4%, esses participantes não tenham prosseguido em direção à elevação de nível acadêmico, como mostra o Gráfico 12.

Parte-se do entendimento de que a formação continuada docente encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), em seu Art. 63, manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”; Art. 67 “[...] promoção da Formação continuada e suas implicações valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]” (BRASIL, 2018) e, o Art. 80, que abre caminho para que o ensino a distância também seja um caminho para a formação continuada.

Gráfico 12 - Nível de escolaridade atual dos ex-pibidianos



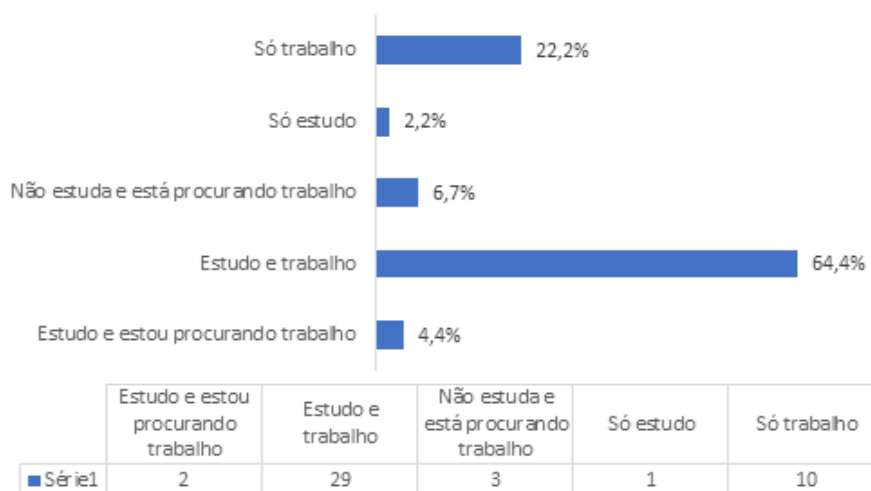
Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

A formação continuada também está prevista na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê que a metade dos professores brasileiros esteja formada em nível de pós-graduação até o ano de 2024. Um dos sujeitos participantes do estudo opinou sobre a formação continuada a partir da experiência no PIBID, dizendo que “a experiência no PIBID foi fundamental para que eu **prosseguisse na vida acadêmica**. Hoje estou no Doutorado por causa do PIBID”. (EPIB 2, grifo nosso).

Ao abordar a atuação profissional dos ex-pibidianos, entre os respondentes deste estudo, 29 (vinte e nove) deles ou 64,4% afirmaram que estudam e trabalham. Observam-se outros dados no Gráfico 13. Vale mencionar que, quando questionado sobre a relação do trabalho atual e a área de Licenciatura em Computação e Informática, 51,3% dos respondentes afirmaram não haver relação da sua formação no curso de LCI com sua atual área de atuação profissional. Outros 48,7% disseram que trabalham nessa área.

Os motivos apontados pelos participantes do estudo, para o fato de não estarem trabalhando na área de formação, foram variados: não ter encontrado oportunidade de trabalho; não se sentir preparado para trabalhar na área; não ter interesse em trabalhar na área; por considerar as condições de trabalho desfavoráveis; por falta de valorização profissional; baixa remuneração; por se identificar com outra área de atuação; por preferir apenas estudar.

Gráfico 13 - Situação profissional dos ex-pibidianos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Quando perguntado sobre as funções que os ex-pibidianos respondentes do estudo estão ocupando atualmente, as respostas foram: auxiliar de escritório de contabilidade; assistente de coordenação; coordenação pedagógica; docente em curso técnico; assistente gabinete; empreendedor; analista desenvolvedor de sistema; auxiliar em saúde bucal; design; subcoordenador de abastecimento farmacêutico, entre outros. Essas funções vêm sendo exercidas com a seguinte faixa de remuneração: 46,2% de 2 a 3 salários-mínimos; 35,9% até um salário-mínimo; 12,8% de 4 a 5 salários-mínimos e 5,1% de 6 a 7 salários-mínimos.

As questões do instrumento de pesquisa que abordaram o PIBID iniciaram se referindo ao ano de ingresso e de conclusão no Programa. Os dados obtidos foram os que constam no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 - Ano de ingresso e de conclusão dos respondentes no PIBID

Ano de Ingresso	%	Ano de Conclusão	%
2014	73,3	2015	20,0
2015	13,3	2016	24,4
2016	6,7	2017	8,9
2017	6,7	2018	44,5
2018	-----	Abandonei	2,2

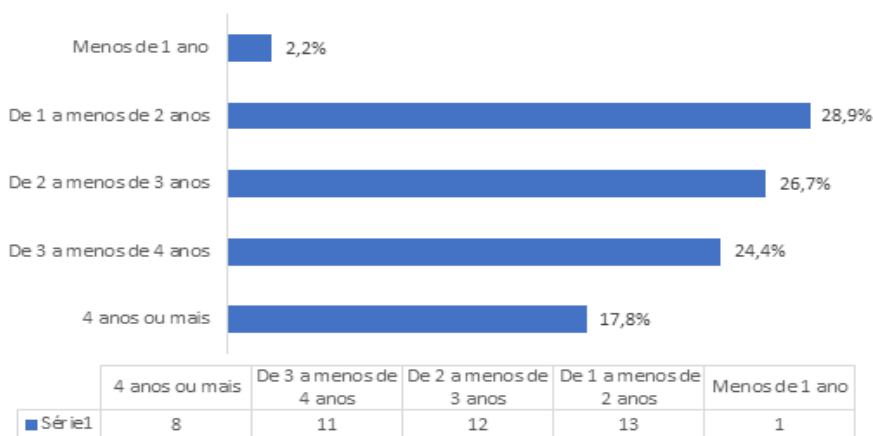
Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

De acordo com os dados coletados, 73,3% dos ex-pibidianos participantes deste estudo ingressaram no Programa no ano de 2014. Um percentual de 44,5% concluiu no ano de 2018, sendo que outros percentuais significativos aparecem no

ano de 2015 (20%) e em 2016 (24,4%). Importante lembrar o dado que informa sobre o ingresso do discente no Curso de LCI, que ocorreu, em sua maioria, conforme já mencionado, no ano de 2012. Infere-se, portanto, que esses estudantes ingressaram no PIBID a partir do 4º semestre do Curso de LCI.

Sobre o tempo de participação dos ex-pibidianos no Curso, os dados podem ser visualizados no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Tempo de participação no PIBID



Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

O tempo de permanência no PIBID é um fator importante a ser considerado na formação docente inicial. A imagem acima evidencia que 28,9%, ou 13 (treze) participantes deste estudo, tiveram um tempo de permanência que variou de 1 a menos de 2 anos. Outros 12 (doze) ex-pibidianos ou 26,7% estiveram no PIBID de 2 a menos de 3 anos. De 3 a menos de 4 anos, foi o tempo de permanência de 11 (onze) ex-pibidianos, enquanto que 17,8% ou 8 (oito) deles participaram 4 anos ou mais. Esse fator pode estar relacionado ao tempo de conclusão dos ex-pibidianos no curso de Licenciatura.

De todo modo, mesmo que os dados do estudo mostrem que um pequeno percentual dos discentes tenham permanecido no PIBID por 4 anos ou mais, evidenciam também que, seja em uma trajetória mais curta, seja em uma mais longa, quanto à sua permanência no Programa, todos eles atuaram em escolas parceiras. No entanto, os dados revelam que esses expibidianos atuaram, em alguns momentos, em mais de uma escola, conforme Quadro 12.

Quadro 12: Escola de atuação dos ex-pibidianos

Escola	Local	%
Municipal Maria Odília	Angicos/RN	35,6
Estadual José Rufino	Angicos/RN	31,1
Estadual Professora Joana Honório da Silveira Moura	Angicos/RN	28,9
Municipal Espedito Alves	Angicos/RN	20,0
Estadual Professor Francisco Veras	Angicos/RN	13,3
Municipal Prof. Osvágrio Rodrigues de Carvalho	Santana do Matos/RN	13,3
Municipal Nair Fernandes Rodrigues	Assu/RN	11,1
Estadual Juscelino Kubistchek	Assu/RN	8,9
Estadual Aristóteles Fernandes	Santana do Matos/RN	8,9
Centro de Educação Infantil Dom Manoel Tavares	Angicos/RN	4,4
Estadual Professora Gildecina Bezerra	Afonso Bezerra/RN	4,4

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

O PIBID enfatiza a formação inicial do aluno da Licenciatura, com vistas ao aumento da qualidade da formação docente. Ao serem inseridos no cotidiano da Rede Pública de Ensino, os licenciandos vivenciam e participam de experiências fomentadoras da docência na Educação Básica. Assim, por meio desse Programa, esses discentes licenciandos têm a oportunidade de envolver-se, já no início de seu percurso formativo docente, em experiências de aprendizagem que lhes permite conhecer sobre gestão, questões administrativas e socioculturais, incluindo também os aspectos relacionais e metodológicos ligados às práticas de ensino em sala de aula. Dessa forma, o PIBID aproxima as Instituição de Ensino Superior (IES) da realidade das escolas-campo.

Esta assertiva pode ser ilustrada pelas respostas dos ex-pibidianos participantes deste estudo, que informam:

O PIBID me permitiu **ver o cotidiano dos professores** e buscar meios de auxiliá-los em sala de aula e fora dela, levando sempre novidades tecnológicas e buscando sempre tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmica e que cativasse tanto os professores como os alunos. Foram várias intervenções e inserções na Escola que nos **imersam no contexto** e nas **necessidades de cada professor e aluno** (EPIB 1, grifo nosso).

Considero o PIBID uma experiência fantástica, onde o licenciando **vê de perto o cotidiano de sala de aula** e sairá mais preparado para atuação.

Projeto importante (EPBI 19, grifo nosso).

Foi uma experiência maravilhosa, que permitiu **conhecer de perto a realidade das escolas públicas** (EPIB 5, grifo nosso).

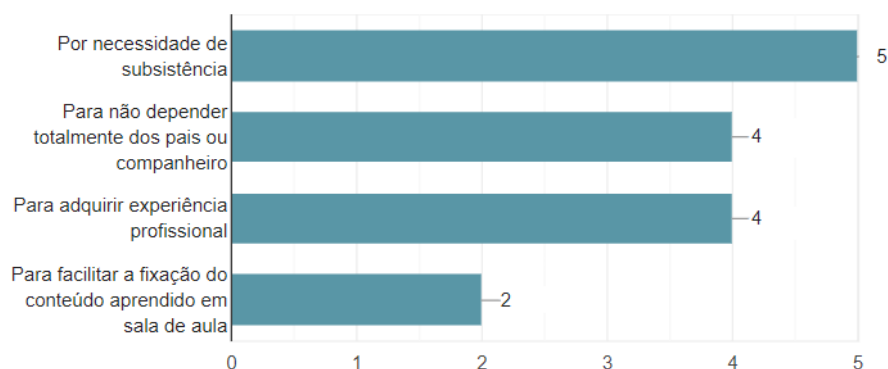
Essas falas demarcam algumas das contribuições do PIBID para a formação docente inicial, que também é seu propósito: a inserção de licenciandos, futuros profissionais, no cotidiano das Instituições de ensino de Educação básica e a consequente valorização da escola como espaço de aprendizagem da docência (André, 2015). Para além das questões pontuadas pelos respondentes, vale mencionar outro marco importante para que a experiência do PIBID reflita positivamente na formação dos licenciandos: o papel dos professores das escolas-campo que, ao se tornarem supervisores, atuam como coformadores no processo de aprendizagem da docência, o que também evidencia a importância do PIBID como política pública de formação (Côrrea, 2017). Essas ideias são reiteradas por Afonso (2013), que menciona a contribuição do PIBID tanto para os estudantes da graduação quanto para os profissionais docentes, por meio da partilha das ações, do diálogo e da colaboração estabelecidos, nas escolas-campo.

Do total de respondentes da pesquisa, 82,2% informaram que não trabalharam no período em que participaram do PIBID, enquanto 17,8% trabalharam. Estes, que desenvolveram atividade remunerada durante a participação no Programa, sinalizaram alguns motivos para isso, como a necessidade de subsistência, a aquisição de experiência profissional, entre outros, conforme consta no Gráfico 15, abaixo. Vale dizer que alguns respondentes indicaram mais de um motivo.

Observa-se que, entre os motivos apontados pelos respondentes, está “para adquirir experiência profissional”. Destaca-se que, muito embora o PIBID oportunize uma aproximação com a prática, uma formação inicial permeada por elementos e aspectos que auxiliam na construção e no entendimento da docência, agregando-se esses a um processo reflexivo sobre o campo profissional, essa não é a prática em si, ou seja, não é uma experiência profissional conforme emergida nesta pesquisa.

Até porque os estudantes estão em processo de aprendizagem da profissão, então nem poderiam atuar profissionalmente.

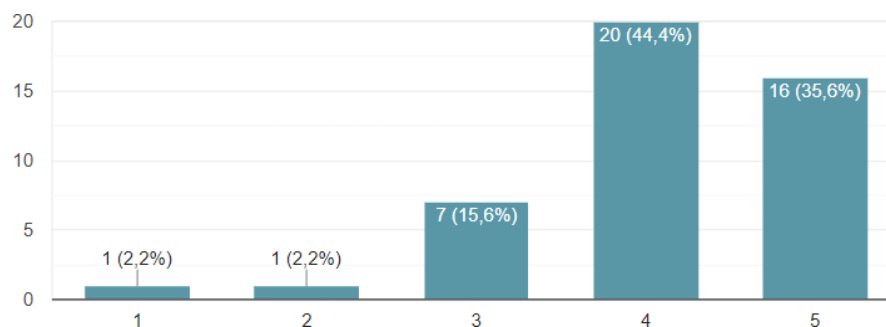
Gráfico 15 - Trabalho durante participação no PIBID



Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Nesse sentido, associando-se à compreensão da relevância de uma formação inicial que estimule o docente a ser um profissional reflexivo, acresce-se outro fator importante: a possibilidade de interação entre docentes coformadores (docentes da Rede Pública), docentes formadores (das Universidades) e os futuros docentes em formação, firmando um elo importante na relação Ensino Superior e Educação Básica. Isso remete a outra pergunta integrante do instrumento de pesquisa, que versou sobre a existência de maior integração entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na Universidade com a realidade do cotidiano das escolas. As respostas obtidas classificaram essa integração como muito boa e excelente (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Integração de conhecimentos Universidade x Escolas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

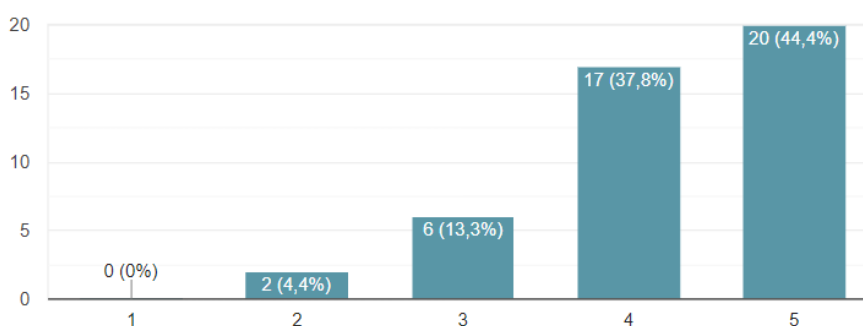
Sobre a relação Escola e Universidade, Santos (2005) refere-se a ela como experiências formativas que promovem o elo entre diferentes níveis de ensino e que são articuladoras da Educação Básica e da Educação Superior. Dessa forma, reitera-se a necessidade de existência de um vínculo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, que se torna importante e produtivo quando se admite, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de ensino, mas, por outro, reconhece-se

uma interdependência, no sentido de que cada Instituição pode contribuir de acordo com a sua especificidade.

Assim, numa possível convergência entre a instituição formadora (Universidade) e (co)formadora (Escola), podemos entendê-las como Instituições mediadoras e sistematizadoras dos saberes científicos, epistemológicos e emergentes das experiências de professores e dos futuros docentes, no campo profissional. Essa assertiva reverbera numa proposta de articulação entre teoria e prática, entendendo que a atividade profissional dos educadores tem uma dimensão racional que lhes permite estabelecer relações com o social, o campo político, epistemológico, científico, entre outros, sem perder de vista o reconhecimento do papel da experiência na produção do conhecimento.

Quando questionados sobre o envolvimento dos licenciandos com o curso de licenciatura, a partir da inserção no PIBID, as respostas dos ex-pibidianos indicam que 82,2% dos respondentes classificam a relação como ótima ou excelente. Esses dados constam no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Envolvimento dos licenciandos com o curso

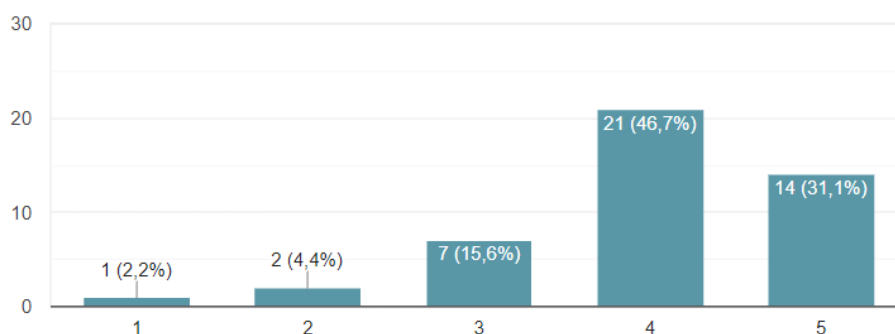


Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Conforme será demonstrado ao longo da apresentação dos dados desta pesquisa com relação às contribuições do PIBID, ficou evidenciado que o Programa aumenta o comprometimento com o curso, havendo uma melhora no desempenho acadêmico dos estudantes, tendo em vista um incremento de tempo de estudo. Assim, oportuniza uma maior reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos no curso e a realidade escolar na qual este estudante se insere. Portanto, um maior comprometimento do bolsista com o curso reverbera positivamente em seu desenvolvimento acadêmico.

Com relação à integração dos licenciandos com seus pares e com os docentes do curso de graduação, os ex-pibidianos respondentes deste estudo classificaram como muito bom (37,8%) e excelente (44,4%). Observou-se também um melhor desenvolvimento dos licenciandos que integraram o PIBID, com reflexos nos índices de rendimento acadêmico, como mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 - PIBID x Desenvolvimento acadêmico



Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Esses dados, emergidos da aplicação do questionário aos ex-pibidianos do Curso de LCI da UFRSA, corroboram os achados em outros estudos realizados sobre a relação dos discentes participantes do PIBID e seu desenvolvimento acadêmico. Nesse contexto, Araújo, Andriola e Coelho (2018) realizaram estudo com o objetivo de comparar o desempenho acadêmico de bolsistas do PIBID com licenciandos não bolsistas, levando em conta o conceito dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o turno de funcionamento dos cursos. Nesse estudo, os autores observaram que as maiores médias de rendimento acadêmico estavam associadas aos licenciandos ex-bolsistas do PIBID, independentemente do conceito do curso no ENADE, bem como do turno de funcionamento do curso.

Foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos ex-bolsistas, sendo que os autores informam que

as diferenças observadas em prol dos bolsistas do PIBID permitem- nos asseverar que seus aprendizados revelam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, bem como de assimilação dos conteúdos curriculares de modo superior ao desenvolvimento desses mesmos aspectos dentre os licenciandos que não foram bolsistas do PIBID (Araújo, Andriola E Coelho, 2018, p. 13).

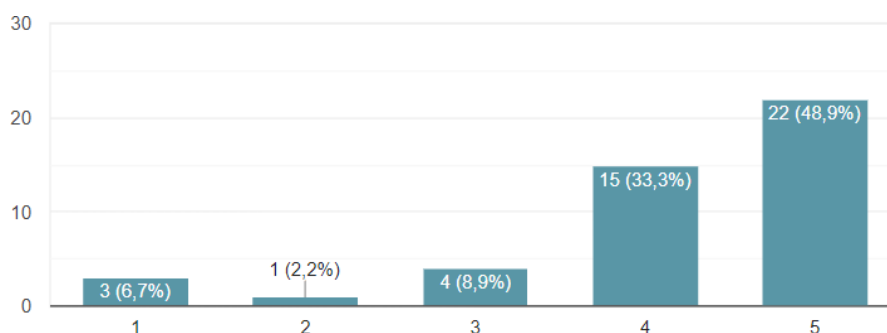
Outro ponto abordado no instrumento de coleta de dados foi acerca do aperfeiçoamento da formação inicial dos ex-participantes do PIBID. Dessa forma, foi

perguntado se houve aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes dos cursos de Licenciatura, devido à participação desses em eventos técnico-científicos, oficinas, minicursos, jornadas etc., bem como por meio da apresentação e da publicação de trabalhos acadêmicos. Do número total de respondentes deste estudo, 91,1% informaram que houve aperfeiçoamento, classificando-o como muito bom (40%) e excelente (51,1%).

Corroborando esses dados, mencionamos o estudo de Gonsaga *et.al* (2021), que buscou analisar de que forma o subprojeto de Física da UNIR de Ji-Paraná influenciou os bolsistas do PIBID tanto na sua vida acadêmica quanto na escolha das suas futuras carreiras profissionais. Entre outros aspectos, o autor observou, conforme está nas conclusões do seu estudo, uma melhora na segurança desses indivíduos ao se dirigirem ao público, na apresentação de trabalhos orais, na aprendizagem e na comunicação em geral.

Foi solicitado aos respondentes que atribuísem uma nota ao PIBID, no que diz respeito à relação de sua participação no Programa com a sua inserção no mercado de trabalho. Os dados para essa pergunta estão evidenciados no Gráfico 19, abaixo.

Gráfico 19 - Relação PIBID x Inserção no mercado de trabalho



Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Infere-se que essa avaliação positiva do Programa tem relação com as contribuições do Programa sinalizadas pelos respondentes, como na fala de EPIB 11 (grifo nosso): o PIBID foi bastante importante para minha **formação e a preparação para o mercado de trabalho**, porém não existe muito apoio de governos para essa aplicação em relação à formação. Ademais, o respondente EPIB 15 informa que

apesar de não ter continuado na graduação de licenciatura o PIBID me ajudou a ter uma **visão diferenciada** para o social, me possibilitou o ingresso ao mercado de trabalho, abriu muitas portas em minha vida de conhecimento e de mundo (grifo nosso).

Aqui, nota-se uma contradição com um dado anterior explicitado, sobre a atual

situação profissional dos ex-pibidianos. Assim, embora reconheçam as contribuições do Programa, a maioria deles está inserida no mercado de trabalho em áreas diferentes das do curso em que se formaram, cujos motivos já foram explicitados.

Na continuidade, a partir das respostas dadas pelos respondentes, e considerando o processo da análise do conteúdo (Bardin, 1977), foi elaborado o Quadro 13.

Quadro 13 - Subcategorização a partir da Análise do Conteúdo

Subcategorias do Estudo	Palavras e/ou Expressões Associadas
Aproximação com a prática	Cotidiano escolar, contexto, experiências, vivências, realidades.
Identidade Profissional	Papel docente, visão diferenciada, construção do ser docente.
Relação teoria e prática	Aplicação de conhecimentos, contradição, junção prática e teoria.
Aprendizagem da profissão	Formação, preparação, conhecimento, aprendizagens.
Pesquisa	Fazer científico, reflexão sobre a prática.
Saberes docentes	Metodologias, prática pedagógica, didática, ensino, dinamização das aprendizagens, atuação docente.

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

Das categorias apriorísticas – Formação Inicial, Contribuições do PIBID e Mercado de Trabalho, entendido como atuação profissional – emergiram, a partir dos discursos dos respondentes deste estudo, subcategorias. E essas categorias e subcategorias, de alguma maneira, se entrecruzam entre si (Figura 28).

Figura 28 - Categorias e Subcategorias do Estudo



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A subcategoria “aproximação com a prática” refere-se a palavras emergidas nos discursos dos ex-pibidianos, tais como cotidiano escolar, contexto, experiências, vivências, realidades. Significa dizer que, ao serem inseridos na realidade do contexto educacional escolar, os futuros professores vivenciam uma aproximação com a realidade na qual irão atuar (Pimenta; Gonçalves, 1990). A partir dessa aproximação, desdobram-se outros aspectos que potencializam a perspectiva de entendimento do futuro professor como intelectual em processo de formação e a Educação como processo dialético, portanto, dialogado e bem demarcado historicamente (Pimenta; Lima, 2004). Nesse sentido, o licenciando assume uma postura crítico-reflexiva ao atuar como discente que pensa sobre a escola e seus processos educativos, considerando as limitações e as potencialidades do trabalho nela desenvolvido, e pensa amplamente sobre a Educação.

Os discursos de EPIB 9, EPIB 18 e EPIB 8, respectivamente, são ilustrativos dessa subcategoria:

O PIBID foi o grande divisor de águas na minha formação acadêmica, com ponto focal na **qualificação do estudante como docente** (grifo nosso).

O segundo projeto que participei no PIBID foi o que mais acrescentou na minha perspectiva como aluna de licenciatura. Na Escola Estadual Professora Gildecina Bezerra em Afonso Bezerra desenvolvemos um minicurso de LIBRAS para todos os professores da rede municipal e estadual da cidade, foi uma **experiência enriquecedora**. Desde a

concepção da ideia, planejamento de aulas e a ministração das aulas foi de altíssima relevância para mim, agregando no **conhecimento** e na **prática** ao mesmo tempo (grifo nosso).

Projeto muito importante para a docência de uma forma geral, já serve de **inserção do graduando** na sua área de trabalho! (grifo nosso).

A partir dessas ideias, entendemos que a experiência no PIBID se constitui como campo de construção do conhecimento estando para além de uma atividade burocrática. Ao contrário disso, pois as vivências e as experiências do PIBID propiciam ambientes de discussão que também são ambientes de reflexão, de teorização, que contribuem com o fazer profissional do futuro licenciado.

Outra subcategoria emergida do estudo é a “identidade profissional”, que engloba aspectos como o papel docente, uma visão diferenciada da profissão, a construção do ser docente, etc. As colocações de EPIB 13 e EPIB 3 refletem essa subcategoria:

Apesar de não atuar na área de Computação e Informática, a atuação no PIBID foi fundamental para a construção da minha **identidade profissional** e **atuação docente**. Hoje, sou professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vejo como as **aprendizagens construídas** durante as ações do programa de refletem em minha **prática pedagógica**, além de compreender a importância do programa para quem deseja seguir na carreira do magistério (grifo nosso).

Antes do PIBID eu **não sabia qual era o papel do professor** de informática, agora eu sei, e apesar de não estar em uma sala de aula, eu estou trabalhando ainda pra Educação em uma plataforma que junta tecnologia e Educação, só que efetivamente trabalhando com usabilidade para ser mais específico. O PIBID foi uma experiência que me **moldou como docente e profissional da Educação** tecnológica. (grifo nosso).

Lima (2008) defende que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Significa dizer que a profissão docente evolui, é desenvolvida ao longo do tempo, numa perspectiva individual e coletiva. Nessa trajetória profissional, cada vez mais, vai se firmando e sendo construída, a identidade docente. Garcia e Anandon (2009) abordam a identidade docente como uma construção social. Dubar (2005) nos fala, no contexto da discussão sobre identidade docente, das “formas identitárias” tributárias de diversos processos de socialização dos professores ao longo da vida, no decorrer da qual identificamos uma identidade que o sujeito atribui a si mesmo, numa tensão entre o real e o ideal. Além dessa, a identidade pautada no que os outros e a cultura atribuem aos sujeitos.

Nesse sentido, o processo de construção da identidade docente é marcado por múltiplas variáveis, como as histórias de vida e as subjetividades que essas

comportam: as condições de trabalho e o campo de atuação, os condicionantes que caracterizam a docência como profissão, as crenças, os estereótipos, as ideologias e os marcadores utilizados para definir o exercício da profissão docente, o contexto político/social, entre outros aspectos. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218),

a identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira.

Ou seja, não podemos pensar numa identidade fixa (D'Ávila, 2014), mas em identidades construídas no decorrer de um dado percurso contínuo. Ademais, a busca por uma identidade própria para a docência acena para a responsabilidade da função social do professor, até porque falar de identidade docente é falar de profissionalização e de profissionalismo, conforme Libâneo argumenta (2001). Para esse autor, a profissionalização vincula-se à conjuntura delineada para o exercício da docência, passando por questões da formação e abrangendo até as condições de trabalho existentes. O profissionalismo diz respeito, nesse contexto, à atuação profissional no sentido da ética, do cumprimento das responsabilidades e demais obrigações inerentes à profissão docente.

Aludindo a Freire (1991), ninguém começa a ser educador num dia eventualmente determinado nem num dado horário estabelecido. Conforme o autor, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Tomando essas palavras como referência, infere-se que a experiência de formação do PIBID apresenta importantes contribuições, considerando que o estudante pode descobrir-se, identificar-se (ou não) com a profissão docente, e essa identificação, ou não, precede a constituição de uma identidade profissional.

Em todo esse processo, a identidade profissional do futuro professor é produzida ao voltar-se para as ações e as experimentações reflexivas, sendo esse, de acordo com Tardif (2002), um processo de aprendizagem que possibilita aos professores reflexão e adaptação da profissão, podendo contribuir para uma retomada crítica dos conhecimentos que possuem. Nesse contexto, de acordo com Pimenta e Lima (2004), os cursos de formação inicial de professores fortalecem a identidade docente por meio da reflexão e análise crítica da profissão. Dessa forma, reitera-se a

ideia de que os cursos de formação inicial de professores, e inferimos que o próprio PIBID, inauguram o momento da profissionalização da docência.

Outra subcategoria emergida tratou da “relação teoria e prática”, referindo-se à aplicação de conhecimentos, à contradição, à junção da prática e da teoria. As palavras de EPIB 4 e EPIB 7, respectivamente, são representativas dessa subcategoria.

Quanto à questão da importância do PIBID para o mercado de trabalho, o PIBID ele traz a experiência que não temos em sala de aula, é a **junção da prática com a teoria**, onde pude me aprofundar nas metodologias e realmente conhecer uma sala de aula, porém para o mercado de trabalho essa experiência não conta como experiência docente (grifo nosso).

Na minha atuação no PIBID eu senti uma enorme diferença entre o que o PIBID pedia e o que fazíamos de verdade na **prática**, as realidades eram totalmente **contraditórias** (grifo nosso).

A separação entre teoria e prática, de forma geral e em particular nos cursos de formação inicial docente, era muito comum. Pimenta (1994) identifica que essa contraposição produzia severas implicações para a formação de professores, dando a falsa ideia de existência de uma hierarquia entre teoria e prática. Para a autora, é a teoria que possibilita conhecer a realidade e produzir condições para transformá-la. No entanto, para que isso ocorra, a atividade teórica em si, apenas, não é suficiente sendo necessário uma atividade prática. Assim, é na prática, entendida como ação refletida, que o saber docente se produz, o que demonstra a impossibilidade de separar teoria e prática.

No dizer da autora, no desenvolvimento da docência, a atividade teórica possui dimensões de conhecimento e de intencionalidade; e a atividade prática possui dimensões de intervenção e transformação, sendo que essas não podem ser indissociadas, o que nos permite falar em atividade teórico-prática (práxis). No dizer de Pimenta e Lima (2004), é nesse processo que as teorias se apresentam como recursos que serão utilizados na análise e investigação das práticas institucionalizadas e precisam ser compreendidas como limites, na medida em que apenas aquilo que comportam em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases. Assim, Tardif (2002) defende a prática dos/as professores/as como um espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria ao mesmo tempo em que também se configura como um espaço de produção de saberes específicos oriundos da própria prática.

Na propositiva do PIBID, está implícita a ideia da formação teórico/prática,

possibilitando assim que o licenciando construa caminhos, saberes e conhecimentos, reafirmando o seu valor e o seu papel na sociedade como docente. Nesse sentido, fundamentar a prática docente na práxis (AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO) significa romper com o modelo tradicional e impor um paradigma emancipatório. Isso é percebido nas ações do PIBID.

O conceito de práxis vem se constituindo como um elemento central de debate no campo da formação de professores, sendo problematizada a partir de seu entendimento como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. Considerando esses aspectos, Vásquez (2007), a partir das ideias marxistas, afirma que práxis é uma atividade material, transformadora, ajustada a objetivos.

Nesse contexto, é importante demarcar o entendimento de que “teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética” (Ghedin, 2006. p. 135), ou seja, é necessário reconhecer o papel de cada um desses elementos na construção da práxis. Dessarte, ela toma como referência o contexto, a realidade do trabalho educativo, lançando um olhar mais situado, mais aprofundado sobre esse e seus processos, assim, seu foco é a compreensão do trabalho educativo a partir das relações possíveis entre teoria e prática, tendo em vista a atuação profissional.

Freire (2001, p. 24) nos diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Aproxima-se desse entendimento, a afirmação de Vázquez (2007), sobre o fato de a teoria sem a prática se caracterizar como contemplação ou algo que não se materializa. Da mesma forma, a prática separada da teoria se torna espontaneísmo, sendo o fazer pelo fazer, sem propósito, sem intencionalidade. Para Ghedin (2012), a práxis é um movimento que operacionaliza concomitantemente a ação e a reflexão, que se articulam - o lado ideal, teórico; o lado material, da prática. Desse modo, a dialogicidade entre teoria e prática é fundamental no conceito de práxis.

Assim, inverte-se a lógica aprendida com a modernidade, da existência de uma polarização entre esses elementos. O conceito de práxis subverte essa ideia, ao apresentar uma proposta de superação dessa dualidade num movimento de análise e problematização da realidade. Nesse sentido, o profissional tem condições de justificar suas escolhas e resolver – de maneira satisfatória – demandas pedagógicas que se apresentam, pressupondo uma formação pautada na reflexão, investigação,

produção científica, inovação, criatividade e contextualização. Tudo isso foi sinalizado pelos ex-participantes do PIBID como contribuição do Programa à sua formação, tendo sido apresentado como consequência que reverbera em outra subcategoria apontada pelos participantes da investigação “a aprendizagem da profissão”, que envolve formação, preparação, conhecimentos e aprendizagens.

A subcategoria identificada como “pesquisa” envolve o fazer científico e a reflexão sobre a prática. Os respondentes mencionaram a expressão “fazer científico”, no sentido de utilizar a pesquisa para movimentar a atuação docente. É como afirma Freire (2001), ao dizer que, na formação docente, o aprendiz de educador deve assumir que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde os centros de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. Deixa-se, pois, a condição de uma curiosidade ingênua, em direção a uma curiosidade epistemológica, no dizer do autor. As palavras dos ex-pibidianos, identificados como EPIB 10, EPIB 12 e EPIB 17, respectivamente, são representativas dessa subcategoria:

O PIBID me permitiu **aplicar os conhecimentos** de informática que adquiri na universidade, trabalhando diretamente com os alunos. Atualmente, sou **pesquisadora** na área de informática aplicada à Educação (grifo nosso).

Participar do PIBID é uma oportunidade que me proporcionou a oportunidade do **fazer científico enquanto pesquisadora**. Antes de entrar no PIBID me sentia muito “perdida” em relação às pesquisas da área de informática e Educação (grifo nosso).

O PIBID foi um projeto de extensão de grande relevância para minha vida acadêmica, me possibilitou vivências e me fez **crescer intelectualmente**, aperfeiçoando e estimulando a **pesquisa** (grifo nosso).

Logo, a construção de aprendizagens perpassa pela atividade de pesquisa que, embora seja inerente ao percurso formativo inicial, acompanha o professor durante toda a sua trajetória docente. Integra este “olhar” investigativo a análise e a problematização das ações, da realidade e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores sociais e olhares de outros campos de conhecimento.

Nesse sentido, inferimos que o PIBID também se configura como uma possibilidade para que os discentes, orientados pelos professores formadores, façam propositivas tanto para mobilizar pesquisas, para ampliar a compreensão das

situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, quanto para provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos durante a graduação. Assim, faz-se necessário relacionar os conhecimentos teóricos com a prática, analisar e refletir sobre a realidade, inclusive em relação às escolas-campo, de forma a perceber os limites e as possibilidades do trabalho docente.

Dessa forma, os conceitos de professor crítico-reflexivo e professor pesquisador (guardando todas as críticas e limites que podem estar presentes nessas ideias) indicam uma fertilidade para a realização da pesquisa na formação inicial docente. Aliás, operacionalizar essas ideias é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, e talvez o seja para o próprio PIBID, reforçando que a atividade docente é uma ação científica, uma vez que possui intencionalidade e está permeada por objetivos, por finalidades.

Na última subcategoria apresentada, “os saberes docentes”, estão circunscritas as metodologias, a prática pedagógica, a didática, o ensino, a dinamização das aprendizagens e a atuação docente. As palavras de EPIB 6, EPIB 16 e EPIB 14, respectivamente, são ilustrativas dessa subcategoria:

Referente ao período que atuei no projeto ficou muito claro para mim a necessidade da inclusão das TIC's no ambiente educacional como meio de **tornar mais eficiente o trabalho dos saberes com os aprendizes** e a carência de conhecimentos específicos de informática dos professores para serem aplicados em sala, para tornar mais atrativo e lúdico o ensino junto aos alunos (grifo nosso).

O PIBID **contribuiu** muito com a minha **formação**, muitos recursos utilizados nas intervenções descobri através do Programa (grifo nosso).

Ser pibidiano foi uma das melhores coisas que me aconteceu durante o meu tempo na Ufersa/Angicos. Apreendi muito quando se trata da **didática** na questão do **ensino**. Não obstante, a minha equipe, que era maravilhosa, tanto as supervisoras, quanto a coordenadora, isso sem falar em nossa equipe que realizava ações únicas e inesquecíveis para os que tiveram oportunidade de relacionar-se conosco durante este período. Saudade, palavra que define tudo o que passamos! (grifo nosso).

Historicamente, no campo da formação inicial de professores, são identificadas algumas formas de entendimento da docência que envolvem a relação teoria e prática, e, por sua vez, são tributárias do contexto histórico, econômico, social, mas também pedagógico da época. Assim, Pimenta (1994) nos fala da prática docente como imitação de modelos e da prática como instrumentalização da técnica. No primeiro caso, interessava a identificação de bons modelos a serem reproduzidos, pautando-

se na crença de que a realidade social dos alunos e do ensino eram imutáveis. Sendo assim, a prática pedagógica deveria seguir modelos e instrumentos eficientes e já consagrados. Disso decorria a ausência, na formação e na prática docente, de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social, o que sabemos não caber mais nos processos formativos sejam eles iniciais, sejam continuados.

No segundo caso, a ênfase era no desenvolvimento de habilidades instrumentais que se acreditava serem necessárias ao bom desempenho docente. O destaque era dado à aplicação de técnicas de ensino, ao “como” fazer. Havia, portanto, uma burocratização da formação docente, em que se agregava à prática o preenchimento de fichas de observação, entre outros documentos que buscavam identificar os supostos desvios e falhas das instituições escolares e de seus profissionais, configurando-se como um criticismo vazio. Em ambos os casos, tem-se reforçada a falsa ideia de separação, hierarquização, dualidade entre teoria e prática.

Por sua vez, Gatti *et al.* (2014, p. 58) ressalta a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de exercitar a criatividade nos modos de ensinar, ao falar sobre a possibilidade de discussão, reflexão e investigação de variados elementos da prática docente. Assim, podemos fazer uma relação com os projetos do PIBID, que apresentam essas características, ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores, reverberando na construção de saberes sobre a docência.

Assim, reiteramos que as experiências e aprendizagens oriundas das vivências em contextos educacionais cumprem sua função formativa de desenvolvimento profissional e iniciação à docência se estimularem os discentes dos cursos de licenciaturas a refletirem sobre as diferentes situações presentes no ambiente escolar. Isso porque as experiências advindas da inserção no PIBID não podem ser vistas como formadoras em si, uma vez que a aprendizagem na/pela experiência só acontece a partir da reflexão (Nóvoa, 1991) na ação e sobre a ação.

Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa empírica realizada, reiteramos a tese de que o PIBID fomenta a formação docente e cumpre com esse propósito, tendo em vista as experiências oportunizadas por esse Programa. E, apesar de os discentes ex-pibidianos do curso de LCI da UFERSA/Angicos/RN identificarem essas contribuições formativas profissionais e acadêmicas, a falta de oportunidade e de valorização profissional, além da precarização das condições de trabalho, da baixa

remuneração, entre outros aspectos, desmotivam eles a se inserirem nessa área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de abordagem qualitativa, dialoga com a experiência da pesquisadora, que já atuou como Supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na Escola Municipal Professora Maria Odila, no curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA. Assim, esta pesquisa teve por objetivo analisar como os ex-pibidianos do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018), identificam as contribuições do PIBID com relação à sua formação e ao seu campo de atuação profissional. Para tal, foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Quais são as contribuições do PIBID do Subprojeto de Informática do curso de LCI da UFERSA, para os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018), considerando a sua formação e o seu campo de atuação profissional?

Com essa finalidade, foi colocada em movimento uma metodologia que contou com os registros do Diário de Campo, sobretudo na parte inicial desta pesquisa, em que foram necessárias anotações, apontamentos desde os trâmites para submissão ao Conselho de Ética da Universidade até a identificação dos alunos e alunas integrantes do curso de LCI da UFERSA e ex-participantes do Programa, aludidos neste estudo como ex-pibidianos. Agregou-se ao Diário de Campo, a técnica chamada “bola de neve”, por meio da qual conseguimos alcançar quase 80% dos ex-participantes do PIBID, o que nos possibilitou proceder os contatos iniciais com os potenciais participantes desta pesquisa e propor a sua participação.

Na continuidade, ao contactar os ex-pibidianos, e esses terem aceitado o convite de participação neste estudo, os questionários foram disparados para que esses sujeitos colaborassem com esta investigação. Dos ex-participantes contatados, 45 responderam ao questionário, que apresentou, em sua composição, alusão a categorias apriorísticas, tais como: Formação Inicial, Contribuições do PIBID e Mercado de trabalho, este entendido como atuação profissional. As respostas obtidas com a aplicação do instrumento foram tabuladas, permitindo a caracterização dos respondentes e, por meio dos passos sugeridos pela análise do conteúdo (BARDIN, 1977), foi possível o agrupamento semântico das palavras, frases e/ou expressões que levaram à pesquisadora a estabelecer subcategorias para este estudo, emergidas dos discursos dos respondentes por meio da aplicação do

instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Essas subcategorias, emergidas nos discursos, foram as seguintes: aproximação com a prática, pesquisa, identidade profissional, saberes docentes e aprendizagem profissional.

A partir de todo esse caminho metodológico, foi possível proceder a uma propositiva de tese, por meio das seguintes considerações: 1) O PIBID, como política pública que fomenta a formação docente, cumpre com esse propósito, uma vez que as experiências oportunizadas pelo Programa aproximam o discente da realidade escolar, auxiliam na construção das identidades docentes, estimulam a pesquisa, geram reflexões sobre o campo da profissão e ampliam a visão sobre Educação e docência; 2) Os ex-pibidianos do curso de LCI/UFERSA Angicos identificam essas contribuições voltadas às questões formativas profissionais e acadêmicas; 3) A falta de oportunidade e de valorização profissional, a precarização das condições de trabalho, a baixa remuneração, entre outros aspectos, desmotivam esses sujeitos a se inserirem na sua área de formação.

Ao refletir acerca das contribuições deste estudo, fazemo-lo considerando três dimensões: política, epistemológica e pedagógica. Essas se confundem ao serem abordadas, mas, nesta construção textual, buscamos explicar didaticamente.

Na dimensão política, destacamos a crise/declínio da profissão docente que vem sendo chamado pelos estudiosos da área de “apagão docente”. De acordo com o Censo da Educação Superior (2022), as Licenciaturas apresentam o percentual de 16,7% dos ingressos nos cursos de graduação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a Licenciatura foi o grau acadêmico com maior aumento no número de ingressos em 2022 em relação a 2021, atrás do bacharelado e dos cursos tecnológicos. Vale dizer que o número de concluintes das licenciaturas nos cursos de graduação, corresponde a 20% do total de alunos matriculados. Desse modo, inferimos que o referido apagão é uma realidade que se apoia na “parca opção por cursos de licenciatura e a defasagem quantitativa entre o número de jovens professores e o número de docentes na etapa final de suas carreiras”, conforme afirmam Esquinsani e Esquinsani (2018, p. 258),

Esses autores prosseguem com a análise, sugerindo, como alternativas ao enfrentamento desse “apagão”, “[...] o investimento na atratividade e a permanência na carreira docente; o fortalecimento dos cursos de licenciatura” (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p. 258). O estudo realizado neste doutoramento corrobora esta última alternativa, conforme evidenciado nos discursos dos ex-pibidianos durante esta

pesquisa. Assim, nesta dimensão, reiteramos aspectos do PIBID relacionados às questões formativas, de construção da identidade docente, da aprendizagem da profissão, entre outras. Ainda nessa dimensão, destacamos as necessárias reflexões acerca da precarização do trabalho docente, tributária da baixa remuneração, das condições inadequadas de trabalho, entre outras questões que reverberam num esvaziamento da profissão, conforme nos direcionam os dados da pesquisa realizada.

Disso decorre o entendimento de que cabe também à Universidade a pauta de ofertas de concursos públicos e melhores condições de trabalho, além da discussão curricular da Educação Básica (guardando e respeitando a expertise de cada segmento, Órgão/Instituições), vislumbrando que os egressos de seus cursos de Licenciatura tenham campo para atuar profissionalmente e boas condições de trabalho, numa tentativa conjugada para minimizar a precarização do trabalho docente. Com relação ao Currículo, por exemplo, desde 2022, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a inserção da computação em todas as etapas da Educação Básica e define as diretrizes para seu ensino em escolas públicas e privadas (BRASIL, 2022b).

A participação de diversas instituições educativas, entre essas as Universidades, na discussão dessa implementação, por exemplo, seria uma forma de compartilhar a reponsabilidade, o que resguardaria a profissão e o mercado de trabalho dos licenciandos. Essa ideia converge para a contribuição apontada por Nunes (2021, p. 7), quando a autora aborda as contribuições científicas da proposta de “dialogar com as instituições de Ensino Superior e as inserções de reflexões sobre o futuro profissional do egresso [...]”. Isso nos leva a mencionar a dimensão epistemológica deste estudo de doutoramento.

Com relação à dimensão epistemológica, apresentamos uma discussão sobre formação inicial, ainda que essa temática, muito cara à Educação, venha sendo exaustivamente discutida no âmbito educacional e acadêmico. Nesse caso, destacamos a contribuição do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC), que realiza pesquisas desde 2021 vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED), da Universidade Tiradentes, à discussão. Os estudos do GPDACC envolvem, conforme Nunes (2021, p. 3), “profissionais da educação que atuam na docência [...], para compreender o que eles são e se sabem o que estão fazendo no exercício da profissão [...]”. Nesse sentido esta pesquisa apontou que os ex-pibidianos reconhecem as contribuições formativas

decorrentes da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mas, em contrapartida, destacam que a formação em si muitos não garante a inserção no mercado de trabalho, que consideram se dá por falta de oportunidades, de reconhecimento e pela precarização do trabalho docente. Essas questões, emergidas neste estudo, merecem ser retomadas pelo Grupo de pesquisa, pela Universidade para que sejam discutidas academicamente (inclusive com a participação de docentes e discentes cursistas e/ou egressos das Instituições), buscando aprofundar as reflexões e eventuais impactos na escolha dos indivíduos pela Licenciatura além de outras questões.

Na dimensão pedagógica, observamos, a partir dos dados desta pesquisa de doutoramento, o impacto do PIBID na formação docente, nas ações e nos projetos vinculados a esse Programa, no crescimento acadêmico dos discentes, bem como no fomento à pesquisa. Isso nos indica as contribuições do PIBID e as possibilidades na formação dos licenciandos. Após essas reflexões, suscitadas por esta investigação, entendemos que os ex-pibidianos que participaram do edital CAPES nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do Programa que, no seu entendimento, auxiliou na (re)criação e (re)formulação de processos e estruturas formativas docentes assim como na (re)descoberta de novas formas de sociabilidade e de interpretação da realidade social, pressupondo, no âmbito educativo, a (re)conceptualização da Educação e da função social da Universidade.

Com relação à formação de professores, tem-se a defesa da formação de um profissional com preparo científico, crítico, político e social para enfrentar, no exercício da profissão e em diferentes contextos, os desafios educativos do mundo contemporâneo. Em contrapartida, considerando a relação da formação com o campo de atuação profissional, verifica-se que ainda há muito o que se fazer neste âmbito.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos docentes de iniciação à docência na área de Química**. 2013.161f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6284/5541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2022.

AMARAL, Marília Abrahão; EMER, Maria Claudia Figueiredo Pereira; BIM, Silvia Amélia; SETTI, Mariangela Gomes; GONÇALVES, Marcelo Mikosz. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(2): 857-874, maio-agosto/2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/N7394YhXM6C7LJK7QqmZVsR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de mar. 2024.

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. *In*: J JUNIOR, C. A. S. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 97-118.

ARANTES, S. DE L. F.; SANTOS, A. C. DOS. Quem quer ser professor? Roda de conversa com estudantes do ensino médio sobre os prós e contras das licenciaturas. **Expressa Extensão**, vol. 26, nº 2, p.20-31, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20469>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ARAÚJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, e172839, p. 1-22. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BKGWSSy3C6YPMrvzWmC7W3q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 de mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil-militar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 11, 2013. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf, acesso em: 6 maio de 2023.

BÍBLIA Sagrada. Nova versão Transformadora. **Bible**. 1Coríntios 2. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/1930/1CO.2.NVT>. Acesso em: 03 set. 2024.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, set. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

38762022000301335. Acesso em: 6 abr. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL. LEI Nº 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Portal do MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2007a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: Portal MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Decreto Nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6316impressao.htm#:~:text=D6316impressao&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.316%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%2007.&text=Aprova%20o%20Estatuto%20e%20o,CAPES%2C%20e%20d%C3%A1

20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007d. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007e. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/lei11502-presidencia-republica-pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de dezembro de 2009. Disponível em: Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria normativa nº 97, de 6 de maio, 2010. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 maio 2010. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=734>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**: relatório de gestão. Brasília, DF: CAPES, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Edital Nº 061/2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013b. Apresentação de Power Point. 17 slides. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em 7 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seleção de Projetos Institucionais Edital nº 061/2013**. Brasília, DF: Portal do Ministério da Educação/CAPES, 2013c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacao-pibid-edital-61-2013-13set13-pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resultado final Edital nº 061/2013. Brasília, DF: CAPES, 2013d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-61-2013-pibid-resultadofinal-pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 96, de 18 de Julho de 2013e. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 2013e. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 9 de set. de 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 12 mar. 23.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13709/2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ago. 2018 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Chamada Pública para Apresentação de Propostas EDITAL Nº 7/2018**. Brasília, DF: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília-DF, [2018?]c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 4 out. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cotas concedidas às Instituições de Ensino Superior selecionadas - Edital nº 23/2022 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/06092022_InformeEditalPibid232022CotasconcedidassIESselecionadas.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Computação complemento à BNCC. Ministério da Educação. Brasília: Portal MEC, 2022b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr.

2022c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PORTARIA Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022d. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=8462>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Bolsas de formação de professores sobem 75%**. Brasília, DF: Portal do Ministério da Educação/CAPES, 2023a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de- professores-sobem-75> . Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: 2023b. Disponível em: <http://transparencia.capes.gov.br/transparencia/xhtml/index.faces>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, v. 2, n. 47 esp. EGAL, p. 1-33, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2659>. Acesso em: 3 set. 2024.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Análise de Conteúdo: ferramenta para análise de dados quantitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), 2004, set/out; 57 (5): 611-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

CNE apresenta relatório sobre a falta de professores no ensino médio. **Revista Gestão Universitária**, [S.l.], 05 jul. 2007. Notícias. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/cne-apresenta-relatorio-sobre-a-falta-de-professores-no-ensino-medio>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 14, e71637, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100134&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 fev. 2024. Epub 20-Abr-2022. Acesso em: 6 jun. 2023.

CÔRREA, C. P. Q. **A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6096/1/carlapatriciaquintanilhaacorreia.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. F.; REBOUÇAS, C. B. A.; SOUZA, A. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal Nurse**. 5 (2):246-257. Jan. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Disponível em: 4 jun. 2022.

D'ÁVILA, C. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. DE (Orgs.). **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p. 17-29.

DEWEY, J. **Democracy and education**: An introduction to the philosophy of education. Macmillan Publishing, 1916. Disponível em: <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

DI GIOVANNI, Geraldo. Entrevista. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia**, Rio de Janeiro, n° 27, p.4-8, março/abril de 2010. Psicologia e políticas públicas. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/jornal27-politicas-publicas.pdf>. Acesso em 01 janeiro 2024

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
EDUCAÇÃO perde R\$ 10,5 bi em 2015. **UOL**. Notícias. São Paulo, 02 jan. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/01/02/educacao-perde-r-105-bi-em-2015.htm>. Acesso em: 3 set. 2024.

EMOÇÕES. Intérprete: Roberto Carlos. Compositor: Roberto Carlos. Roberto Carlos site Oficial. Letras. Disponível em: <https://www.robertocarlos.com/letras/emocoes/> Acesso em: 3 set. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O 'apagão' docente: Licenciaturas em foco. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 18 - n. 3 - Itajaí, JUL-SET 2018. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 10 abr. 2024.

ESTRATÉGIA. Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estrategia/> . Acesso em: 13 fev. 2024.

FERREIRA, E. C.; PINTO, A. R. A.; SOUZA, V. A. Formação inicial de professores: o papel da universidade na construção de uma educação de qualidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, n. 2, p. 127-144, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/43>. Acesso em: 20 mar.

2023.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257-272.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FORMAÇÃO de professores. **Observatório do PNE**, Brasília [s/d]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/de-cara-nova-observatorio-do-plano-nacional-de-educacao-ganha-nova-roupagem/professores>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, M.; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 73-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt>. Acesso em: 20mar. 2023.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A ; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª Edição. São Paulo. Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. Da autonomia da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (p. 129 – 150).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e Análise de Conversação: Estudo Preliminar Sobre Diferenças Conceituais e Teórico - Metodológicas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 275-300, ago. 2016. Disponível em:

<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/323>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GONSAGA, Vanuza Oliveira Louback; OLIVEIRA, Camila de Sousa; OLIVEIRA, Marline de Sousa; CORTÊS, Doerte Chagas; TRENNEPOHL JÚNIOR, Walter. A influência do PIBID no desenvolvimento acadêmico e profissional dos bolsistas do curso de licenciatura em física de JI-Paraná. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 24751-24759 mar 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26149>. Acesso em: 24 mar. 2024.

GOOGLE. Paraíba. **Distância entre as cidades de Cuité/PB e Campina Grande/PB**. Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/dir/Cuit%C3%A9,+PB,+58175-000/Campina+Grande,+PB/@-6.8527434,-36.3773023,98396m/data=!3m1!1e3!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x7ae111e2b5a7c6b0:xc3aa52476eef8d2f!2m2!1d-36.15483!2d-6.4850957!1m5!1m1!1s0x7ac1e5f43201c85:0xc9656aec3aa6af51!2m2!1d-35.8888328!2d-7.2206167!3e0>. Acesso em: 13 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades**. Panorama.Mossoró, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades**. Panorama.Pau dos Ferros, 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/paudosferros/panorama>. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades**. Panorama.Caraúbas, 2022c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/caraubas/panorama>. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades**. Panorama.Angicos, 2022d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/angicos/panorama>. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal Cidades**. Panorama.Natal, 2022e. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/natal/panorama>. Acesso em: 3 set. 2024.

INÁCIO, José Reginaldo; CANOAS, José Walter. DOUTORADO: contradições da originalidade na pesquisa. 2010. Disponível em: <https://silo.tips/download/doutorado-contradioes-da-originalidade-na-pesquisa>. Acesso em: 16 mar. 2024. p. 564-571.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

JÁCOMO, Ana. **Prece para quem se ama**. São Paulo: Editora Aleph, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Katia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v.14, n.1, p.86-94, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/>. Acesso em: 03 maio 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

LIMA, Silvia. A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original. **Extra**, Rio de Janeiro, 17 jul. 2013, Notícias, Educação, Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/nas-pracas-conhecimento/a-mente-que-se-abre-uma-nova-ideia-jamais-voltara-ao-seu-tamanho-original-albert-einstein-9072766.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Mário Osório. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L e MACHADO, Ana M. Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRELES, Silmara Rejane. A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do pibidiano. 2019. f. Dissertação (Mestrado em) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637877>. Acesso em: 14 set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e Educação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 533–540, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p533>. Acesso em: 22 mar. 2023.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Parte II Ciência, ideologia e metodologia. In: MÉSZAROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 243-261.

METAS do Plano Nacional de Educação para a próxima década ainda não chegaram ao Congresso. G1, Rio de Janeiro, 08 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/09/08/metas-do-plano-nacional-de-educacao-para-a-proxima-decada-ainda-nao-chegaram-ao-congresso.ghtml>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: EDUEM, 2015.

MOURA, C. B. C. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o ingresso na carreira docente**. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/39355>. Acesso em:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991. Disponível em: <https://archive.org/details/teoria-educacao-n.-4-1991/page/109/mode/2up>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NUNES, Andréa Karla Ferreira. **Docência e Contemporaneidade**: entre práticas de avaliação, currículo, gestão e planejamento. Projeto de Pesquisa para Quadrienal dos 2021 a 2024. Universidade Tiradentes. Programa de Pós-graduação em Educação. Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC). Aracaju, 2021.

OBJETIVOS. Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/objetivo/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. **A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dFernandaLahtermaher.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt. Acesso em: 21 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de**

vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências. Publicação da OCDE, 2014. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt. Acesso em: 21 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (PAHO). Histórico da Pandemia de Covid19, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 05 set. 2023.

PAULO Freire, Patrono da Educação Brasileira. **Instituto Paulo Freire**, s/d [20--]. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 17 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** (Coleção Magistério – 2º Grau). 2. ed. rev. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1990.

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

PINTEREST. **Escola Superior de Agricultura de Mossoró (RN).** 1 imagem. Pr. & br (4032×2677). Disponível em: 192706f 2542c60e1808bef 3f 1e83196b. Jpg. Acesso em: 5 abr. 2023.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRODUTO Interno Bruto cai 3,5% em 2015. **BBC.** Notícias. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151201_pib_terceirotri2015_rufont e. Acesso em: 5 set. 2023.

PROJETO de Lei de Francisco do PT cria Monumento Natural Pico do Cabugi. **Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte**, 29 nov. 2011. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/noticia/24174/projeto-de-lei-de-francisco-do-pt-cria-monumento-natural-pico-do-cabugi>. Acesso em: 10 abr. de 2023.

QEDU. IDEB Angicos, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2400802-angicos/ideb>. Acesso em: 17 abr. 2023.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área de saúde. **R. Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun. (15) 2: 276-283. Disponível em: https://www.academia.edu/59119003/Observa%C3%A7%C3%A3o_Participante_Na_Pesquisa_Qualitativa_Conceitos_e. Acesso em: 7 ago. de 2016.

RÁDIO PIBID WEB. **Cobertura da Jornada Pedagógica – Angicos/RN**, 2015. 1

imagem (print). color. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A7yzl_-4UFU. Acesso em: 10 jan. 2024.

RÁDIO PIBID WEB. **Página do site da Rádio PIBID Web**, 2016. 1 imagem (print), color. Disponível em: <https://soundcloud.com/marcelo-moura-49>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RÁDIO PIBID UFERSA. **Página no Facebook da Rádio PIBID UFERSA**, 2024. 1 imagem (print). Color. Disponível em <https://www.facebook.com/radiopibidufersa>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROCHA, Alexandre Miranda. **Avaliação dos impactos socioeconômicos gerados com a implantação do campus da Universidade Federal Rural do Semi-árido no município de Angicos-RN**. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Pública) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/008df1a2-5a84-49fa-a61f-0f26109150d7/content>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SANTOS, Helena Maria dos. **O Estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares**. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>. Acesso em: 05 maio 2023.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. **Pensador**. Autores. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTU2MTY/>. Acesso em 3 set. 2024.

SHIROMAOTO, Eneida.; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p.7-24, 2003. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/456/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa Qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais & agroindustriais*, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2023.

SILVA, Lais Fernanda da. **O Papel Indutor do PIBID na Formação de professores Reflexivos 2014-2016**. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13693/O%20PAPEL%20INDUTOR%20DO%20PIBID%20NA%20FORMA%20c3%87%20c3%83O%20DE%20PROFESSORES%20REFLEXIVOS%202014-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 SET. 2024.

SITE da UFERSA destaca lançamento do Pibid - Angicos tem 27 bolsistas. **Licenciatura em Computação**, Mossoró, 20 jul. 2011. Disponível em: <http://computacao-ufersa.blogspot.com/2011/07/site-da-ufersa-destaca-lancamento-do.html?m=1>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **O professor iniciante, egresso do Programa**

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e o seu fazer profissional, na escola. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEEd/Disserta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTA%C3%87%C3%83O_JUCYELLE_DA_SILVA_SOUSA_-_20.02.201820190107102824.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento.** 2018. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4429/1/Tese%20-%20Sandra.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

TARANDACH, Diego Melo de Abreu Katz. **Os impactos do PIBID na escolha da profissão docente: um estudo com egressos do curso de Educação Física.** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1743> Acesso em: 3 set. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: <https://archive.org/details/teoria-educacao-n.-4-1991/page/109/mode/2up>. Acesso em: 5 set. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf> Acesso em: 5 set. 2023.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.15, n.2, p. 1678-1705, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/631934>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TEIXEIRA, Rita Petrarca; MENTGES, Manuir José; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Evasão no ensino Superior: um estudo sistemático. *In*: CIDU – CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10, 2018, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CIDU, 2018. Disponível em https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17088/2/Evasao_no_Ensino_Superior_um_Estudo_Sistematico.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **MEC pretende fazer revisão do PPA 2004-2007.** Brasília, 20 abr. 2004. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/mec-pretende-fazer-revisao-do-ppa-20042007>. Acesso em: 6 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Resolução**

CONSUNI/UFERSA nº 006/2008, de 23 de dezembro de 2008. Autoriza a implantação do Campus de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e dá outras providências. Mossoró: UFERSA, 2008a. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2008/RESOLUCAO_CONSUNI_003_2008_cria_campus_angicos.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Mobilização da população Praça Central de Angicos**, 2008b. 1 fotografia, colorida. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-04-2019-Final.pdf . Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Mossoró: UFERSA, 2009. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI-UFERSA-2009_2013.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação e Informática - Angicos**. Angicos: UFERSA, 2010. Disponível em: <https://coinfangicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/71/2014/09/PPC-Licenciatura-em-Computa%C3%A7%C3%A3o-e-Informatica-Angicos-2010.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Lançamento do PIBID na UFERSA de Angicos/RN**, 2011. 1 fotografia. Color. 2011. Disponível em: <http://computacao-ufersa.blogspot.com/2011/07/site-da-ufersa-destaca-lancamento-do.html?m=1>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Estatuto da Ufersa**. Aprovado pela Resolução CTA/UFERSA Nº 001/2006, de 07 de fevereiro de 2006, alterado pela Emenda ao Estatuto Nº 01, de 04 de dezembro de 2012. Rio Grande do Norte, 2013a. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2014/09/ESTATUTO-DA-UFERSA_vers%C3%A3o-2013.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Proposta - Edital nº 61/2013 (número da proposta 128249) - Projeto Pibid 2013**. Mossoró: UFERSA, 2013b. Disponível em: https://pibidprograd.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/92/2023/04/Proposta_pibid_Ufersa-2013.pdf. Acesso em: 21 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Atividades e ações Formativas do PIBID UFERSA (2011-2018)**. 1 fotografia. Color. 2015. Disponível em: <https://pibidprograd.ufersa.edu.br/eventos/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Angicos: UFERSA, 2016. Disponível em: https://pedagogiaangicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/06/PPC_Licenciatura-em-Pedagogia_Angicos.pdf.

Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Decreto de criação da ESAM completa 50 anos**. Mossoró: UFERSA, 2017a. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2017/04/18/decreto-de-criacao-da-esam-completa-50-anos/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **I turma de formandos do curso de Agronomia da ESAM, em 1971**, 2017b. 1 fotografia. Pr. & br. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2017/04/18/decreto-de-criacao-da-esam-completa-50-anos/>. Acesso em: 17 de abr. 2023. Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Pedagógico Institucional**. Mossoró: UFERSA, 2019a. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2019/08/PPI-2019-UFERSA.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). Centro Multidisciplinar de Angicos. **10 ANOS de UFERSA Angicos**. 2019b. Apresentação de Power Point. 165 slides. color. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-04-2019-Final.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Ata da reunião da pactuação do campus de Angicos/RN**, 2019c. 1 fotografia, colorida. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-04-2019-Final.pdf . Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Resolução do CONSUNI/UFERSA Nº 006/2008**, 2019d. 1 fotografia, colorida. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-04-2019-Final.pdf . Acesso em: 17 abr. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Anexo ao Educandário Padre Felix antes e após a reforma**, 2019e. 1 fotografia, Color. Disponível em: https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/Apresentacao_Campus_Angicos-Do-Colegio-ao-Campus-18-04-2019-Final.pdf . Acesso em: 17 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação e Informática - Angicos**. Angicos: UFERSA, 2022. Disponível em: <https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2022/04/PPC-Curso-de-Licenciatura-em-Computacao-e-Informatica-2022.pdf> .pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Demonstrativo de DRA 2023.2**. Mossoró: UFERSA, 2023. Disponível em: <https://dra.ufersa.edu.br/estatisticas/>. Acesso em: 6 set. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VILLAS BÔAS, F. L. **Um estudo avaliativo do Pibid**: contribuições para avaliação de Programas Educacionais. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 21 mar. 2024.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS EGRESSOS: PIBID DO
SUBPROJETO DE INFORMÁTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM
COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA UFERSA – EDITAL CAPES Nº 061/2013
(2014-2018)**

Questionário sobre o perfil dos egressos: PIBID do Subprojeto de Informática do curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA. Edital CAPES Nº061/2013 (2014-2018)

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ao clicar em CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA, autorizo a Universidade Tiradentes (UNIT/SE) a desenvolver a pesquisa abaixo descrita por intermédio de sua pesquisadora Aurinéia Cândida dos Santos, devidamente assistido por sua orientadora, Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes.

Número do CAAE: 69592922.6.0000.5371

Olá, meu nome é Aurinéia Cândida dos Santos, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT/SE), minha linha de estudo é Educação e Formação Docente. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre

"contribuições formativas do PIBID/Subprojeto de Informática do Curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA, ocorrido nos anos de (2014-2018)."

Olá, meu nome é Aurinéia Cândida dos Santos, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT/SE), minha linha de estudo é Educação e Formação Docente. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre

"contribuições formativas do PIBID/Subprojeto de Informática do Curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA, ocorrido nos anos de (2014-2018)."

Essa pesquisa objetiva compreender como os egressos do PIBID do Subprojeto de Informática do Curso de Licenciatura em Computação e Informática da UFERSA que participaram do edital CAPES Nº 061/2013 (2014-2018) identificam as contribuições do referido programa, considerando a sua formação e campo de atuação profissional. Por isso, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de obter informações sobre sua experiência em ter participado do PIBID e de que forma essa atuação contribuiu para sua formação e campo de atuação profissional.

As suas respostas contribuirão para avaliação do programa, PIBID, podendo fornecer insights, informando possíveis ajustes e melhorias. Além de disso, podem ser úteis para elaborar recomendações relacionadas ao programa.

Por ser uma pesquisa científica, asseguro total sigilo das informações e fidelizo que as respostas serão utilizadas para fins acadêmicos. Destaco ainda, que sua participação é voluntária (**não há benefício, compensação financeira ou despesa para os participantes**), atendendo a ética estabelecida no estudo.

ATENÇÃO: A participação nesta pesquisa é VOLUNTÁRIA, não gerando nenhum tipo de remuneração ou benefícios individuais, a nenhuma das partes envolvidas (nem pesquisador, nem pesquisados).

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. AO CLICAR EM "CONCORDO PARTICIPAR DA PESQUISA" VOCÊ ESTÁ ASSINANDO DIGITALMENTE ESTE DOCUMENTO. *

Marcar apenas uma oval.

☐ CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

3. Telefone *

4. Gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

5. Estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Casado (a)
- ☐ União Estável
- ☐ Divorciado (a)
- ☐ Outro

6. Idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ De 51 a 60 anos
- ☐ Acima de 60 anos

7. Em qual estado reside atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ RIO GRANDE DO NORTE
- ☐ CEARÁ
- ☐ PARAÍBA
- ☐ PERNAMBUCO
- ☐ SERGIPE
- ☐ PIAUÍ
- ☐ ALAGOAS
- ☐ MARANHÃO
- ☐ BAHIA
- ☐ DISTRITO FEDERAL
- ☐ GOIÁS
- ☐ MATO GROSSO

- ☐ MATO GROSSO DO SUL
- ☐ ACRE
- ☐ AMAPÁ
- ☐ AMAZONAS
- ☐ PARÁ
- ☐ RONDÔNIA
- ☐ RORAIMA
- ☐ TOCANTINS
- ☐ ESPÍRITO SANTOS
- ☐ MINAS GERAIS
- ☐ RIO DE JANEIRO
- ☐ SÃO PAULO
- ☐ PARANÁ
- ☐ RIO GRANDE DO SUL
- ☐ SANTA CATARINA

RELACIONADO AO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E
INFORMÁTICA (LCI)

8. Em que ano você ingressou no Curso de Licenciatura em Computação e Informática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018

9. Em quanto tempo você concluiu o curso de Licenciatura em Computação e Informática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 4 anos
- ☐ Em 4 anos (Duração padrão do curso)
- ☐ Mais de 4 anos
- ☐ Não concluí

10. Após concluir o curso de Licenciatura em Computação e Informática você fez uma segunda graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 11*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 12*

Seção sem título

11. Qual foi a sua segunda graduação? *

Seção sem título

12. Qual o nível de escolaridade você se encontra atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pós-doutorado
- ☐ Doutorado
- ☐ Mestrado
- ☐ Especialização
- ☐ Graduação

RELACIONADO AO PIBID

13. Em que ano você ingressou no PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2014
☐ 2015
☐ 2016
☐ 2017
☐ 2018

14. Em que ano você concluiu o PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2015
☐ 2016
☐ 2017
☐ 2018
☐ Abandonei

15. Quanto tempo você participou do PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a menos de 2 anos
☐ De 2 a menos de 3 anos
☐ De 3 a menos de 4 anos
☐ 4 anos ou mais

16. Em quais escolas parceiras você atuou? (Obs.: Pode-se marcar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Escola Estadual José Rufino – Angicos/RN
- ☐ Escola Estadual Professor Francisco Veras – Angicos/RN
- ☐ Escola Estadual Professora Joana Honório da Silveira Moura – Angicos/RN
- ☐ Escola Municipal Maria Odília – Angicos/RN
- ☐ Escola Municipal Espedito Alves – Angicos/RN
- ☐ Centro de Educação Infantil Dom Manoel Tavares – Angicos/RN
- ☐ Escola Estadual Juscelino Kubistchek – Assu/RN
- ☐ Escola Municipal Nair Fernandes Rodrigues – Assu/RN
- ☐ Escola Municipal Aristóteles Fernandes – Santana do Matos/RN
- ☐ Escola Municipal Prof. Osvágrio Rodrigues de Carvalho – Santana do Matos/RN
- ☐ Escola Estadual Professora Gildecina Bezerra – Afonso Bezerra/RN

17. Você trabalhou no período em que participou do PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 18*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 19*

Seção sem título

18. Caso tenha trabalhado durante a atuação no PIBID, quais os principais motivos? (Obs.: Pode-se marcar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Por necessidade de subsistência
- ☐ Para não depender totalmente dos pais ou companheiro
- ☐ Para adquirir experiência profissional
- ☐ Para facilitar a fixação do conteúdo aprendido em sala de aula
- ☐ Outro: _____

MERCADO DE TRABALHO

19. Atualmente em qual situação você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Só trabalho *Pular para a pergunta 20*
- ☐ Só estudo *Pular para a pergunta 22*
- ☐ Estudo e trabalho *Pular para a pergunta 20*
- ☐ Estudo e estou procurando trabalho *Pular para a pergunta 22*
- ☐ Não estuda e está procurando trabalho *Pular para a pergunta 22*
- ☐ Não estuda, não trabalha e não está procurando trabalho
Pular para a pergunta 22

20. Seu trabalho atual é relacionado a área de Licenciatura em Computação e Informática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 23*
- ☐ Não

Seção sem título

21. Qual o principal fator você atribui para não estar trabalhando na área de Licenciatura em Computação e Informática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não encontrei oportunidade de trabalho na área
- ☐ Não me sinto preparado para trabalhar na área
- ☐ Não tenho interesse em trabalhar na área
- ☐ Considero as condições de trabalho desfavoráveis
- ☐ Considero a falta de valorização profissional
- ☐ Baixa remuneração
- ☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 23

Seção sem título

22. Qual o principal fator você atribui para não estar trabalhando na área de Licenciatura em Computação e Informática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não encontrei oportunidade de trabalho na área
- ☐ Não me sinto preparado para trabalhar na área
- ☐ Não tenho interesse em trabalhar na área
- ☐ Considero as condições de trabalho desfavoráveis
- ☐ Considero a falta de valorização profissional
- ☐ Considero baixa a remuneração oferecida
- ☐ Prefiro somente estudar
- ☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 25

Seção sem título

23. No local em que você trabalha, qual a sua função? *

Seção sem título

24. Qual a sua renda atual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ De 0 a 1 Salário mínimo
- ☐ De 2 a 3 Salários mínimos
- ☐ De 4 a 5 Salários mínimos
- ☐ De 6 a 7 Salários mínimos
- ☐ De 8 a 9 Salários mínimos
- ☐ Acima de 10 Salários mínimos

RELACIONADO AO PIBID

Como você considera que foram desenvolvidas as ações e atividades dos PIBID?
Considere: 1(Péssimo); 2(Ruim); 3(Neutro); 4(Bom) e 5(Excelente)

25. Houve maior integração entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na Universidade com a realidade do trabalho no cotidiano escolas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pés: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

26. Houve maior envolvimento dos licenciandos com seu curso de licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pés: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

27. Houve maior integração dos licenciandos entre si, e deles com os docentes do seu curso de licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pés: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

28. Houve melhor desenvolvimento dos licenciandos que integram o PIBID/UFERSA, com reflexos nos índices de rendimento acadêmico? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pés: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

29. Houve aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes dos cursos de Licenciatura, através da participação destes em eventos técnico-científicos, oficinas, minicursos, jornadas etc., bem como da apresentação e publicação de trabalhos acadêmicos? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pés: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

30. Qual nota você atribui ao PIBID, relacionando-o a sua inserção no mercado de *
trabalho?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Irrel: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Relevante

31. Há mais alguma informação ou experiência relacionada ao PIBID que gostaria
de compartilhar?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 6.741.239

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_e_INFRAESTRUTURA.pdf	15/12/2022 01:41:16	AURINEIA CANDIDA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/12/2022 01:32:32	AURINEIA CANDIDA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/12/2022 01:32:32	AURINEIA CANDIDA DOS SANTOS	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 03 de Abril de 2024

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br