

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO A PARTIR DA ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*THE IMPACTS OF PIBID ON SCIENCE TEACHER TRAINING: A STUDY FROM
THE STRUCTURE OF SOCIAL REPRESENTATIONS*

DOI: : <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1625>

Viviane Terezinha Koga

Pós-Doutoranda em Psicologia Social pelo PPGP/UFSC. Mestre e Doutora em Educação pelo PPGE/UEPG. Professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Departamento de Biologia Geral e no PPGECEM da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do PIBID/Biologia na UEPG

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; vivianekoga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>

Lorena Maria Rudnik

Doutoranda em Bioinformática pela UTFPR, Mestra em Bioinformática pela mesma universidade. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Realizando intercâmbio em Nord University, Bodo-Noruega.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; lorenarudnik43@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-3867-6729>

Daniel Henrique Valente Camilo

Mestrando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo PPGECEM-UEPG. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Atua como Professor de Ciências e Biologia na SEED/PR.

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; danielhcamilo.bio@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9609-0500>

Resumo: Este trabalho investigou a estrutura das representações sociais acerca do PIBID elaboradas por acadêmicos/as, participantes e egressos do programa. A pesquisa se deu em caráter exploratório, a partir de uma abordagem qualiquantitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário presencialmente e de forma remota, totalizando 49 participantes. As informações foram analisadas a partir da frequência e da porcentagem de respostas, contou-se ainda com o auxílio dos *softwares* EVOC e Iramuteq. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes é do gênero feminino, está na faixa etária entre 21 e 25 anos, cursando o terceiro e quarto ano de Licenciatura em Ciências Biológicas em instituições públicas de Ensino Superior, na região Sul do país. As representações sociais dos acadêmicos/as expressam a importância do PIBID diante dos seus impactos na formação acadêmica e na construção da experiência profissional a partir

da vivência na escola, bem como a sua relevância enquanto política da permanência nos cursos de Licenciatura em virtude do recebimento da bolsa.

Palavras-chave: Formação de Professores, Experiência profissional, Política de Permanência; Representações Sociais.

Abstract: This study investigated the structure of social representations of PIBID developed by students, participants, and graduates of the program. The research was exploratory in nature, using a qualitative and quantitative approach. A questionnaire was applied in person and remotely to collect data, with a total of 49 participants. The information was analyzed based on the frequency and percentage of responses, and was also supported by the EVOC software supported by the assumptions of Content Analysis. The results indicated that the majority of participants were female, between the ages of 17 and 30, and in the third year of a Bachelor's Degree in Biological Sciences at public higher education institutions. The social representations of the students express the importance of PIBID in view of its impacts on academic training and the construction of professional experience based on experience in the at school, as well as its relevance as a policy for remaining in Degree as a result of receiving the scholarship.

Keywords: Teacher Training, Professional Experience, Retention Policy; Social Representations.

INTRODUÇÃO

A estrutura e a dinâmica dos currículos dos cursos de licenciatura em nosso país ainda se constituem como grandes desafios. Autores como Gatti e Nunes (2009) e André *et al.* (2010), ao investigarem as suas propostas curriculares em todo o Brasil, destacam que ainda há modelos idealizados de aluno e de docência, que ignoram o cenário social em constante transformação, se distanciando da realidade escolar e social. Isso pode ser decorrente da cultura institucional que, historicamente, valoriza os conteúdos específicos em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos, polarizando esses conhecimentos (Saviani, 2009). Para Arroyo (2007) as licenciaturas desconsideram a prática concreta dos professores e as suas condições de trabalho.

Gatti (2010) e Gatti, Barretto e André (2011) apontam que esses aspectos são resultado de currículos fragmentados, de conteúdos excessivamente genéricos, da dissociação entre teoria e prática, da insuficiência de carga horária dos estágios, da incompreensão da prática pedagógica e, não menos importante, do crescimento exponencial dos cursos de Licenciatura, desde a década de 90, na modalidade presencial e a distância (André *et al.* 2010). Esses aspectos, por vezes, resultam em uma formação abstrata e desarticulada do contexto de atuação do professor. Em outras palavras, há na

formação dos licenciados uma pulverização de conhecimentos pedagógicos, resultando um frágil preparo para o exercício da docência na Educação Básica (Gatti, 2010).

A fim de reduzir essas assimetrias e melhorar a qualidade da formação inicial e continuada de professores em nosso país, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A sua finalidade é fomentar a iniciação à docência, promovendo o aperfeiçoamento e a valorização dessa formação em nível superior, bem como da carreira docente. No primeiro edital apenas as áreas com maior carência de professores foram contempladas, como biologia, física, química e matemática. Após os resultados positivos e o aumento das políticas de valorização do magistério, a partir do segundo edital, a CAPES estendeu o programa a todas as áreas da Educação Básica, e na sequência incluiu Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. Dentre os seus objetivos destaca-se: a) o incentivo a formação de docentes; b) a valorização do magistério; c) a integração entre o ensino superior e a educação básica; d) a inserção dos licenciados no cotidiano escolar; e) a atuação dos professores da educação básica como coformadores, e, não menos importante f) a articulação entre teoria e prática (Jardilino, 2014; Brasil, 2024).

No que se refere às pesquisas que o investigam elas o fazem, sobretudo, a partir de duas perspectivas que, em ordem decrescente, estão relacionadas: a) as contribuições do programa para a formação docente e o desenvolvimento profissional dos envolvidos, e, b) aos aspectos didático-pedagógicos, ou seja, o relato de experiências e práticas, atividades e/ou materiais didáticos desenvolvidos ao longo do programa.

Posto isso, o PIBID, configura-se como um espaço de reflexão e prática formativa. Para Felício (2014), caracteriza-se como um “terceiro espaço” na formação inicial de professores e, de tal modo, se constitui como um tema circulante tanto na universidade quanto nas escolas participantes. Os licenciandos denominados de bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores (das escolas de educação básica), os professores coordenadores de área (da IES) e o coordenador institucional são os sujeitos sociais envolvidos, os quais constroem e partilham representações sociais sobre o programa carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens (Jovchelovitch, 1999; Jodelet, 2007). No centro desse processo estão os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, os quais

se caracterizam como peça-chave, fundamental no processo formativo de professores, a partir dos quais delineamos a questão central desta investigação: Quais são as representações sociais acerca do PIBID elaboradas por acadêmicos egressos e participantes dele? Tem-se como objetivo evidenciar a estrutura das representações sociais acerca do PIBID elaboradas por acadêmicos egressos e participantes.

Nesse sentido, a seguir apresentam-se pressupostos das Representações Sociais, na sequência expõem-se o percurso metodológico que orientou a coleta e a análise dos dados. Por fim, a estrutura das representações sociais é analisada à luz do referencial teórico adotado.

As Representações Sociais

Caracterizam-se como “uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27). De tal modo, elas rompem a barreira entre conhecimento científico e o senso comum, partindo da premissa que existem diferentes maneiras de se conhecer e se comunicar. A relação entre indivíduo e sociedade reflete a forma como se dá a construção de conhecimentos sobre os objetos sociais, visto que os indivíduos não são receptores passivos de informação, não pensam de forma isolada, mas sim coletivamente, enquanto sujeitos sociais ativos (Moscovici, 2012). Portanto, só há representação social quando o objeto se encontra implicado na prática dos sujeitos, incluído na conversão, ou seja, presente em seu cotidiano.

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas como uma forma como o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire a capacidade de definição, a função de identidade, por meio das quais as representações expressam seu valor simbólico.

A representação social é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada à qual um sujeito adere e, por outro lado, uma tomada de posição frente ao objeto. Nada é dito fora de seu contexto, nem dos critérios de julgamento [opinião], nem dos conceitos que o subentendem. A atitude, por sua vez, é considerada unicamente do lado da resposta e enquanto “preparação da ação”. Por essa razão, adquire uma virtude predicativa, pois deduz-se o que o sujeito vai fazer conforme o que ele diz (Moscovici, 2012 p.43). O conceito de imagem não se afasta muito da opinião, ao menos no que diz respeito aos

pressupostos de base. A imagem é concebida como um reflexo interno da realidade externa, conforme no pensamento daquilo que se encontra fora dele.

Chamamos atenção ainda para a estrutura das representações sociais. Na qual elas são “determinadas de um lado pela natureza do objeto representado e de outro pela relação que o sujeito ou grupo mantém com esse objeto” (Abric, 1994, p.23). Tem-se, portanto, o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro constitui-se a base comum, aquilo que é coletivamente partilhado nas representações sociais, sua função é consensual, pois por meio dele se define a homogeneidade de um grupo social, logo, ele é estável, coerente, resistente à mudança, o que assegura a função de continuidade e da permanência da representação social (Abric, 1994). Já o sistema periférico é constituído pelos elementos da representação que promovem a interface entre a realidade concreta e o sistema central, daí resulta a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais (Sá, 1996).

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo que possui caráter exploratório na medida em que “têm como propósito proporcionar uma maior familiaridade com o objeto, tornando-o mais explícito” (Gil, 2002, p.41). O objeto é as representações sociais sobre o PIBID. O instrumento de coleta consistiu em um questionário aplicado para acadêmicos participantes e egressos do referido programa, os quais constituem-se como sujeitos da pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada em dois momentos distintos. Inicialmente de forma presencial onde aplicou-se o questionário impresso e, posteriormente, de forma remota por meio da aplicação do questionário *online*, elaborado via formulário *Google Forms*, o qual foi enviado para os acadêmicos através de grupos presentes nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*.

Para o envio do questionário empregou-se a técnica *snowball* ou bola de neve, onde os próprios acadêmicos participantes e egressos indicavam outros que aceitaram participar e assim sucessivamente (Baldin; Munhoz, 2011). É definida, portanto, como uma técnica de amostragem não probabilística, que utiliza uma rede para coleta de informações (Baldin; Munhoz, 2011).

A opção por esse método se justifica em virtude de a coleta de dados ter sido realizada durante a pandemia da Covid- 19, o que inviabilizou a conclusão da coleta presencialmente. Importante ressaltar que em ambos os momentos de coleta além do questionário havia um termo de consentimento livre e esclarecido e que todos os questionários analisados tiveram a assinatura dele. A presente pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humano em 30/06/2020 pelo parecer de nº 4.124.662.

O questionário recorreu a métodos mistos, alternando questões abertas e fechadas. Inicialmente haviam questões para a caracterização dos sujeitos investigados, incluindo variáveis como gênero, faixa etária, instituição de ensino, curso de licenciatura, turno, local em que reside. Na sequência empregou-se a técnica de associação livre de palavras (TALP) para evidenciar as representações sociais dos sujeitos acerca do PIBID, a qual solicitava que os sujeitos escrevessem cinco palavras e/ou expressões a partir do termo indutor: “PIBID é”. Em seguida eles deveriam justificar a palavra escolhida em primeiro lugar. Na última parte do questionário perguntamos os motivos que os levaram a participar do programa.

Após a coleta de dados, os questionários foram organizados em um banco de dados no *Excel* para posterior análise. As questões fechadas foram analisadas mediante a frequência de resposta dos alunos. Já a questão de ALP foi analisada com o auxílio do *software* EVOC para evidenciar a estrutura das representações sociais dos acadêmicos acerca do PIBID. O EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), combina a frequência com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação, buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação social e identificando os prováveis elementos que compõem o Núcleo Central (Vergés, 2005).

As justificativas dadas na primeira palavra foram analisadas com o auxílio do *software* Iramuteq. Para tanto, foi elaborado um banco de dados no *Word*, onde cada justificativa foi antecedida por uma linha de comando com asteriscos para a sua identificação, levando em consideração as variáveis: sujeito, gênero e curso. O Iramuteq é um *software* gratuito que tem como base o *software* R, o qual permite diferentes análises em *corpus* textuais, dentre as quais realizamos a nuvem de palavras que agrupa as palavras e as organiza em função da sua frequência. Caracteriza-se como uma análise

lexical mais simples, porém visualmente interessante, em que as palavras mais frequentes aparecem em destaque no centro e as menos frequentes em menor destaque são dispostas na periferia (CAMARGO; JUSTO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na coleta presencial teve-se 10 participantes e na remota 39, totalizando 49 acadêmicos/as. A partir da análise da primeira parte do questionário foi feita a caracterização destes, sendo que 36 se identificam com o gênero feminino e 13 com o masculino, a maioria com idade entre 21 e 25 anos (N=23). A maior parte no momento da aplicação dos questionários estava cursando o 3º ano (N=23) e 4º ano (N=14), no período noturno (N=29). Quanto à origem, a maioria reside na região Sul (N=39), os demais estão distribuídos nas regiões Nordeste (N=5), Sudeste (N=3) e Centro-oeste (N=2), com exceção da região Norte onde não foi identificada nenhuma resposta. A elevada frequência de participantes da região Sul reflete o local de origem da pesquisa e também o local onde foi realizada a coleta de dados presencialmente, vale destacar que a maior quantidade de cotas do programa, bem como a maioria das pesquisas são oriundas, respectivamente, da região Nordeste do país. Nesse sentido, destaca-se a importância dessa pesquisa uma vez que ela traz a percepção de acadêmicos/as da região Sul que mesmo sendo significativa na produção científica relacionada a formação de professores, em pesquisas relativas a programas de formação de professores tem uma produção inferior (Camilo, Koga, 2024).

Houve uma prevalência de participantes oriundos de instituições públicas de ensino superior (N=47), sendo apenas dois de instituições privadas. Percebeu-se ainda uma variedade no que se refere aos cursos, sendo que Licenciatura em Ciências Biológicas teve uma porcentagem maior de respostas (N=39). Novamente, isso se deve a situação de pertencimento dos autores, os quais são oriundos do referido curso. Ao mesmo tempo essa predominância de acadêmicos da Biologia, traz a análise para a área de formação de professores de Ciências.

Para a análise no *software* EVOC, as palavras ou expressões que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas e as palavras compostas unidas por *underline* (_). Após o processamento pelo *software*, verificou-se que do total de 49 informantes, obteve-se uma lista contendo 227 palavras, das quais 120 eram diferentes. Para a composição dos quatro quadrantes foi considerada a frequência intermediária 10 e

a Ordem Média de Evocação (OME) 2,8, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT. A frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 10 entrem na composição dos quadrantes superiores. A OME, por sua vez, determina como as evocações serão posicionadas em relação ao eixo vertical (Paredes, 2007).

Do total de 120 palavras diferentes evocadas pelos alunos, 9 integram os quatro quadrantes, onde estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social dos acadêmicos acerca do PIBID. Esses elementos foram extraídos do relatório TABRGFR e são apresentados abaixo, na tabela 1, seguidos das suas frequências e da OME.

Para interpretar a tabela 1 no quadrante superior esquerdo localizam-se as palavras que possivelmente constituem o núcleo central da representação social, no quadrante superior direito e no quadrante inferior esquerdo, localizam-se, respectivamente, o primeiro e o segundo núcleo intermediário e, por fim, no quadrante inferior direito a periferia da representação social.

Tabela 1: Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS do PIBID.

Palavras	Freq.>=10	OME<2,8	Palavras	Freq.>=10	OME>=2,8
Experiência	20	2,05			
Importante	10	1,90			
Palavras	Freq.<10	OME<2,8	Palavras	Freq.<10	OME>=2,8
Aprendizagem	9	2,61	Gratificante	6	4,16
Conhecimento	6	2,50	Oportunidade	6	3,00
Prática	5	2,31			
Escolha Docência	5	2,28			
Teoria Prática	6	2,22			

Fonte: Autoria própria (2024).

No primeiro quadrante, estão as palavras *experiência* e *importante* que juntas foram evocadas 30 vezes e colocadas nas primeiras posições pelos acadêmicos. Elas possivelmente compõem o núcleo central das RS do PIBID, aquilo que é comum compartilhado e consensual entre os acadêmicos/as e, de tal modo, define a homogeneidade do grupo.

A palavra *experiência* assume dois sentidos distintos que se inter-relacionam entre si. Aparece com maior frequência a experiência profissional relacionada ao tempo e a vivência em sala de aula e com menor frequência a experiência teórica relativa à

aprendizagem, ao estudo de conteúdos e temas. Esses dois sentidos expressam o entrelaçamento entre teoria e prática ou a transposição da teoria para a prática, conforme pode ser visualizado abaixo nas justificativas que os participantes deram a essa palavra:

O PIBID foi uma experiência que mostrou muito bem a realidade da sala de aula, o contato com os alunos, a interação professor-aluno. Sendo positiva ou não, tudo contribui para uma aprendizagem que agrega na futura profissão (Acadêmico 38).

O PIBID nos possibilita enquanto acadêmicos conhecer a realidade escolar que tanto é discutida na academia, estabelecendo assim, relação entre teoria e prática a partir da reflexão e conhecendo e compreendendo a complexidade do cotidiano escolar (Acadêmico 44).

O PIBID proporcionou aprender na prática o que vi na teoria, em sala de aula durante o curso. É um campo fértil, pois, trabalhar com diferentes sujeitos, possibilita conhecê-los, bem como compreender a forma de cada um pensar e agir. Dentro desta perspectiva, o trabalho do professor acontece por ações pedagógicas que levam, além da sua intencionalidade, fatores que atendem a cultura ali presente na sala de aula, ou seja, a cultura dos diferentes sujeitos em meio a um único objetivo, a aprendizagem (Acadêmico 48).

O PIBID foi de extrema importância para minha vida profissional, foi através dele que tive a oportunidade de vivenciar e observar as teorias ensinadas na universidade. Uma experiência rica, que foi decisiva para minha formação, que além de me ajudar financeiramente, enriqueceu meu currículo (Acadêmico 42).

Para Pimenta (2012, p. 30) é imperativo que o processo de formação de professores, promova a reflexão teórica a partir de uma perspectiva crítica que evidencie “[...] o significado político da atividade docente [...]”, com vistas a emancipação dos sujeitos e a diminuição das desigualdades. Assim, a construção dos conhecimentos ocorre na relação teoria-prática, a partir da análise crítica da prática empreendem-se os estudos teóricos.

Já a palavra importante está relacionada a aproximação dos acadêmicos com o ambiente e a realidade escolar, ampliando o espaço da formação acadêmica e desenvolvimento profissional, o que vai ao encontro dos objetivos do referido programa e corrobora com os achados de Nogueira e Fernandez (2019), além de expressar um avanço do programa em relação aos aspectos apontados por Gatti e Nunes (2009) e André *et al.* (2010) em relação a estrutura e a dinâmica dos currículos dos cursos de licenciatura em nosso país. Dentre as justificativas tem-se:

Foi importante para a minha aprendizagem, não apenas como aluna de faculdade, mas como professora na sala de aula, me ajudou a interagir melhor com os alunos. Eu era muito tímida e não fazia ideia de como começaria uma aula. Gerou experiência na minha vida acadêmica e me fez querer atuar ainda mais na área da educação. (Acadêmico 36).

Importante na formação pelo fato de podermos ter o contato com o ambiente escolar que trabalharemos, pois aprender na teoria é uma coisa, porém quando vai a escola e conhece a realidade da escola, dos alunos, as diferenças que existem, é aí que pensamos se é isso que realmente queremos ou se isso não é pra nós. (Acadêmico 14).

Esses estratos evidenciam que os participantes e egressos do PIBID reconhecem a relação teoria-prática, consideram a vivência e a prática concreta do trabalho docente, o que contribui para a construção de saberes e da sua identidade enquanto professores/as, corroborando com os achados de Felício (2014), onde o PIBID se constitui como um espaço-tempo fundamental para a consolidação de uma formação docente de qualidade. Ressaltamos, nesse sentido que a participação no PIBID pode levar a uma prática pedagógica diferenciada, mais contextualizada, colaborativa, inclusiva, democrática atenta às especificidades dos alunos e as suas diferenças. Aspectos esses que se constituem como habilidades fundamentais na formação e na atuação docente nos dias atuais, embora ainda sejam bastante ausentes nesses espaços. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (Tardif, Lessard, 2005, p. 31). A humanização da formação e ação docente traz consigo uma postura crítica, atenta e investigadora da própria prática docente.

No segundo quadrante, que se caracteriza como 1º núcleo intermediário, não foi encontrada nenhuma palavra. Já no terceiro quadrante, 2º núcleo intermediário, apareceram as palavras *aprendizagem, conhecimento, escolha docência, teoria prática*. A partir das justificativas ficam evidentes as aprendizagens e os conhecimentos construídos ao longo da participação no PIBID, conhecimentos estes que novamente apontam para a relação existente entre a teoria e a prática oportunizada pelas situações, vivências e experiências oriundas do programa, bem como a relação desses conhecimentos com a certeza da escolha profissional. Não obstante esses elementos ainda nos remetem à desmistificação das relações de poder que sobrepõem os saberes produzidos na universidade aos saberes dos docentes da escola (Oliveri, Jardimino, 2024).

Para mim, o PIBID é em primeiro lugar conhecimento. Conhecimento da profissão, de se ver como professor dentro de uma escola. Conhecimento do ambiente de trabalho e de todos os seus problemas e qualidades também. Conhecimento dos alunos, de como agir em diversas situações. Isso nos propicia uma experiência que servirá depois, tanto no estágio quanto ao ingressar na carreira de professor (Acadêmico 20).

Essa palavra significa muito para mim como acadêmica de pedagogia, já que minha primeira formação é bacharel, acredito na necessidade da vivência em práticas docentes para futuras tomadas de decisão quanto a seguir ou não na profissão (Acadêmico 31).

O aprendizado que o PIBID nos proporciona é fundamental para nosso crescimento como educadores e como indivíduos. É muito importante unir a formação acadêmica e a prática dentro do ambiente escolar (Acadêmico 26).

Uma justificativa que chama a atenção é a que se encontra abaixo, onde a acadêmica fala da relevância do PIBID relacionada a essas aprendizagens, mas destaca primeiro a sua relevância financeira, evidenciando que o programa ainda se constitui como uma importante política de permanência dos licenciandos na universidade, em virtude do recebimento da bolsa.

Admito que entrei no PIBID inicialmente pensando mais na questão financeira do que na experiência que poderia me proporcionar, entretanto, ao fazer parte do programa me senti muito mais preparada para lidar com uma sala de aula e com as questões que a envolvem. Embora ainda tenha muito para aprender, quando ingressei no programa sabia pouco sobre o que acontece numa escola e achava que eu deveria focar em observar o comportamento dos alunos dentro de sala de aula, mas as reuniões com minha supervisora bem como com a coordenação, o convívio com os alunos, com outros professores e funcionários dentro da escola me fizeram perceber que tudo isso é um conjunto. Aprendi muito mais nas reuniões de planejamento e observando a minha supervisora, os professores e funcionários da escola em que atuei, do que observando o comportamento dos alunos, porque antes de entrar no PIBID eu achava que esse seria meu maior foco. Aprendi que nem tudo pode ser resolvido pela direção ou coordenação escolar ou pelos professores e tampouco os alunos são um problema, muitas coisas não estão ao alcance de quem dirige a escola ou quem comanda a sala de aula. Todas essas questões foram essenciais para pensar sobre o tipo de professora que eu quero ser, e me fizeram entender que ensinar não depende só de mim (Acadêmico 27).

Esse estrato além de abordar a importância financeira do programa retrata os conhecimentos construídos na relação com os alunos, com o professor coformador da educação básica e com o professor orientador da IES. Não obstante, ele evidencia a reflexão acerca da construção da identidade e de saberes docentes a partir da vivência dos múltiplos espaços da escola, na medida em que a acadêmica escreve “todas essas questões foram essenciais para pensar sobre o tipo de professora que eu quero ser”. O estrato ainda retrata as relações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ela escreve que “me fizeram entender que ensinar não depende só de mim”. Essa fala demonstra que o programa não se constituiu apenas um local de aquisição de métodos, técnicas e de conhecimentos práticos, mas também como espaço de reflexão,

socialização, de construção de conhecimentos teóricos e a partir disso de (re)constituição profissional (Nóvoa, 1995). “É nesse momento de formação que muitos acadêmicos/as (re)constroem modelos, imagens, maneiras de ser, pensar e agir na profissão” (André *et al.* 2010, p. 126).

No quarto quadrante, que se constitui como a periferia das RS, estão aqueles elementos mais flexíveis à mudança, que promovem a interface entre a realidade concreta e a expressão individualizada dos acadêmicos. Na periferia destacam-se as palavras *gratificante* e *oportunidade*, isso mostra que para os acadêmicos/as participantes e egressos do PIBID ele é visto primeiro como uma oportunidade de aprendizado, de formação, de vivência da realidade escolar, de aquisição de experiência, como já discutido anteriormente e que essa experiência oportunizada por ele, bem como a bagagem de conhecimentos construídos fazem com que a participação seja percebida como algo gratificante que causa satisfação.

É uma excelente oportunidade para que futuros docentes tenham um contato com as instituições escolares desde de o início de sua formação, adquirindo experiência e aprendendo, tanto com professores da universidade, quanto com os professores da rede municipal (Acadêmico 44).

A vivência e as experiências na escola foi um grande aprendizado para a minha formação como docente, é uma experiência única onde entendemos como é estar neste meio escolar (Acadêmico 5).

Participar de um projeto com o pibid é gratificante, pois o contato com a escola, os alunos durante a graduação auxiliam significativamente na formação docente (Acadêmico 9).

Na terceira parte do questionário, perguntamos sobre os motivos que levaram os acadêmicos/as a participarem do programa. Em ordem decrescente de frequência apareceu a experiência dentro da sala de aula (N=30), a questão financeira, que se refere à bolsa (N=19) e a certeza da escolha profissional (N=10), corroborando com os dados discutidos anteriormente:

Experiência prática, a vivência da carreira e do mercado de trabalho antes de se formar, essa experiência é decisiva na carreira, pois possibilita conhecer as diversas realidades da sala de aula (Acadêmico 23).

O PIBID veio como uma oportunidade de juntar necessidades, primeiramente pela questão financeira, pois é um dinheiro que ajudou a me manter durante um bom tempo na universidade, depois pela experiência, embora no meu curso tenhamos o estágio a partir do quarto semestre, o PIBID veio antes para me

mostrar não só como é o convívio dentro de sala de aula entre aluno e professor, mas convívio entre alunos, professores, direção, coordenação e demais funcionários dentro de uma escola (Acadêmico 27).

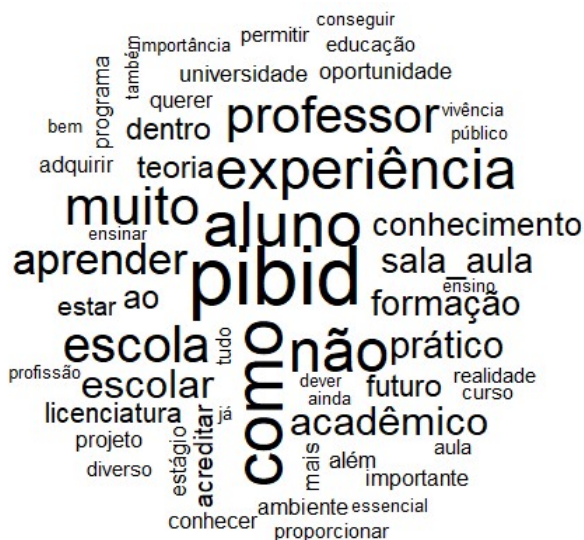
Ter certeza de que realmente queria fazer um curso na área de licenciatura e descobrir como é a realidade dentro de um colégio e em sala de aula, como se dá a convivência com os alunos (Acadêmico 4).

A frequência com que aparece a questão financeira chama a atenção, pois a relevância da bolsa, normalmente, não é apontada em pesquisas que analisam o impacto do PIBID na formação de professores, mesmo esse sendo um dos objetivos iniciais da sua criação. Gatti *et al.* (2014) assim como Nogueira e Fernandes (2019) discutem a influência do programa na permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, mas a permanência está relacionada a certeza da escolha profissional e não a questão financeira.

Vale destacar, de tal modo, que a bolsa se constitui como uma importante aliada na diminuição da evasão dos cursos de Licenciatura. Evasão essa que é motivada em grande parte pelo desprestígio dos cursos de licenciatura, pelas precárias condições de trabalho que, por vezes, sobrecarregam e adoecem os professores desestimulando os licenciandos e gerando incerteza e insegurança em prosseguir na carreira do magistério. A evasão ainda é decorrente das dificuldades enfrentadas durante a graduação, pois muitos precisam conciliar o estudo com o trabalho. Nesse sentido, destaca-se a importância do programa como uma política de permanência dos acadêmicos nos cursos de Licenciatura, bem como de permanência dos egressos no exercício da docência, o que se dá a partir da construção da identidade profissional e da compreensão das condições do trabalho docente, minimizando algumas dificuldades encontradas durante a inserção profissional (Bartochak, Sanfelice, 2023)

O banco de dados composto pelas justificativas dadas a primeira palavra foi analisado com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, possibilitando a criação da nuvem de palavras (Figura 1). De tal modo, as palavras mais frequentes nas justificativas estão em maior evidência, dispostas no centro da nuvem e com maior tamanho. Ao redor encontram-se as palavras que foram menos frequentes, dispostas de forma mais periférica e com menor tamanho.

Figura 1: Nuvem de palavras



Ao analisar a nuvem de palavras, vê-se que no centro aparece a palavra PIBID, muito próxima dela estão as palavras *como*, *experiência*, *aluno - professor*, *escola*, as quais evidenciam os aspectos já discutidos anteriormente que destacam o impacto do programa na formação e na experiência do professor na medida em que oportuniza a vivência na escola e o contato com os alunos. O advérbio *como* funciona como uma interlocução PIBID como experiência, como formação, como conhecimento.

Uma análise mais gramatical evidencia que os sujeitos são os acadêmicos, o professor e os alunos da educação básica. Os espaços ou ambientes de formação são a escola, a sala de aula, a universidade e o curso de Licenciatura. O adjetivo a esses espaços é o público, destacando, portanto, as universidades e escolas públicas. As ações são: aprender, proporcionar, conhecer, estar, ensinar, adquirir, querer, permitir e conseguir. Entre os substantivos, por sua vez, aparece a realidade, conhecimento, oportunidade, programa, teórico, prático, etc. Essa análise confirma os aspectos já discutidos anteriormente no que se refere aos impactos do PIBID na formação acadêmica e na construção da experiência profissional e mais uma vez reforça a importância da manutenção desse e de outros programas de formação inicial de professores como formas de enfrentamento e, por vezes, de superação dos desafios presentes em cursos de Licenciatura em nosso país, apontados inicialmente no texto, melhorando assim a docência e consequentemente a qualidade da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar a estrutura das representações sociais do PIBID elaboradas por acadêmicos/as participantes e egressos do programa, aplicamos questionário de forma presencial e remota contabilizando 49 acadêmicos/as participantes, os quais em sua maioria se identificam com o gênero feminino, residem na região sul do país, estão na faixa etária entre 21 e 25 anos, cursando o terceiro e o quarto ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em instituições públicas de ensino superior.

Com base nos dados analisados conclui-se que a estrutura das representações sociais acerca do PIBID é composta por elementos que destacam a sua importância para a experiência, enquanto formação profissional. Portanto, pode-se dizer que os acadêmicos/as participantes e egressos do PIBID possuem uma atitude positiva frente a ele, relacionada à experiência profissional, ao auxílio financeiro e à certeza da escolha profissional. As RS apontam ainda para a contribuição do programa para a vivência da realidade escolar e para a articulação da teoria com a prática, se aproximando daquilo que está expresso pela maioria dos objetivos propostos pelo Programa.

A partir dessas representações sociais destacamos o PIBID como uma importante política pública de formação inicial e continuada de professores, a qual é fundamental nos cursos de Licenciatura e, de tal modo, necessita ser ampliada e desenvolvida de forma permanente e continuada, como uma política de Estado, uma vez que impulsiona os licenciandos para a sua profissionalização, formando profissionais mais críticos e reflexivos, que conhecem a realidade escolar e os seus desafios, além de possibilitar a permanência destes nos cursos de Licenciatura, em virtude do recebimento da bolsa. Há quem faça a crítica pautada na “transposição dos elementos e estratégias bem-sucedidas do PIBID para as disciplinas de estágio supervisionado a fim de oferecer formação docente de qualidade para todos os alunos em formação inicial” e não apenas para uma pequena parcela participante do programa (Jardilino, 2014, p.363).

O fato é que essa pesquisa avança ao evidenciar as RS dos acadêmicos/as participantes e egressos do PIBID, nesse sentido destacamos que esses achados se constituem como um passo inicial na proposição de novos questionamentos e reflexões acerca desse e de outros programas de formação docente. Apontamos para a necessidade de investigar as RS de outros sujeitos envolvidos no programa, como professores da educação básica e da IES. Esses diferentes sujeitos estenderiam a análise para além da

formação inicial, incluindo também os impactos do programa na formação continuada de professores, na reconstrução de saberes e práticas. Não obstante, constitui-se ainda como objeto de pesquisas futuras a reflexão acerca da relação entre as instituições de ensino (universidade e escola), os seus limites e possibilidades, bem como a problematização das situações reais vivenciadas durante a atividade docente. Indicamos a necessidade dessas outras investigações por meio do emprego de técnicas e instrumentos complementares aos utilizados neste estudo, possibilitando uma compreensão mais completa e aprofundada sobre o PIBID.

Ressaltamos, sobretudo, a necessidade de sempre considerar as representações sociais dos envolvidos, sejam eles acadêmicos e/ou professores, pois toda mudança na prática, seja ela pedagógica ou formativa, implica necessariamente uma mudança nas representações sociais compartilhadas pelos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF, 1994. p. 11-36.

ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P.; HOBOLD, M.; AMBROSETTI, N.; PASSOS, L.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. Brasília, 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.606>. Acesso em 21 out. 2024.

ARROYO, M. G. **Condição docente, trabalho e formação**. In: SOUZA, J. V. A. (Ed.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte, Autentica, 2007. p. 191-210.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. **Snowball (bola de neve)**: uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *Anais... X Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. Lisboa, Edições 70, 3. ed. 2004.

BARTOCHAK, Â. V.; SANFELICE, G. R. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, e. 5597, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5597> Acesso em 04 set. 2024

BRASIL. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 04 set. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p.513-518, mai. 2013. DOI 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em 27 out. 2024.

CAMILO, D. H. V.; KOGA, V.T. Programa Residência Pedagógica: Um olhar crítico sobre a marginalização da escola nas produções científicas. **Revista Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 53, out/ dez. 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5258/pdf Acesso em: 31 out. 2024.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2014000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em 04 nov. 2024.

FILHO, P. M. J.; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: Unesp - FHDSS, p.63-75. 2006.

GATTI, B.A.; NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 29, p. 11-53. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> . Acesso em 04 nov. 2024.

GATTI, B. A.; BARETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Unesco, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644412068>. Acesso em 04 nov. 2024.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. **Vivendo a vida com os outros**: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. Textos em representações sociais. Petrópolis: Revista Vozes, 5. ed. 1999. p. 63-85.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1 ed. 2012.

NOGUEIRA, K.S.C.; FERNANDEZ, C. Estado da Arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. v.21, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172019210128> Acesso em 21 out. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVERI, A. M. R.; JARDILINO, J. R. L. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 32, n. 123, e 0244385, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204385> Acesso em 31 out. 2024.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT. 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SÁ, C. P. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2 ed. 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>; Acesso em 04 nov. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

VERGÉS, P. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, p. 471-488. 2005.