

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMANUELA DE LIMA SOUZA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DA/O
PEDAGOGA/O: entre desafios e perspectivas

JUAZEIRO – BAHIA

2025

EMANUELA DE LIMA SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO/A
PEDAGOGO/A: entre desafios e perspectivas**

Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas - Campus III, como pré-requisito básico para a conclusão do Curso de Pedagogia na disciplina TCCII, sob a orientação do(a) Prof.(a). Dra. Edilane Carvalho Teles.

JUAZEIRO – BAHIA

2025

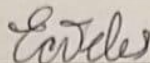
Emanuela de Lima Souza

**Contribuições do PIBID na formação Inicial da/o Pedagoga/o:
entre desafios e perspectivas**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso
de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia -
Campus III, para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

DATA DA APRESENTAÇÃO: 16/12/2025

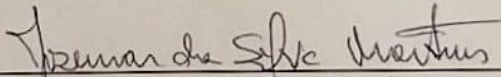
BANCA EXAMINADORA



Professor(a) Edilane Carvalho Teles
UNEB/DCHIII
Orientador(a)



Professor(a) Edmerson dos Santos Reis
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)



Professor(a) Josemar da Silva Martins
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)

DEDICATÓRIA

A mim mesma, por cada vez que tive de
repetir “eu consigo”, para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus por me dar forças para continuar.

Agradeço minha família pelo apoio nos pequenos gestos.

A minha mãe, Edileuza, cada vez que surgiu com um novo jogo, ou adereço antiestresse, que me observou silenciosa com seu olhar de mãe, pronta para intervir se necessário, e que esteve sempre por perto. Ao meu pai, Geraldo, que me acompanhou literalmente em cada momento da minha trajetória universitária, levando-me incansavelmente de um lado para o outro, sempre a uma mensagem de distância, sou profundamente grata. A minha irmã, Sabrina, pelo incentivo, e amparo sempre antes de algum momento decisivo com suas agulhas de acupuntura. E a minha sobrinha, Melina, que nunca questionou meus abraços de “recarga”, em sua inocência infantil nunca soube quão foi necessária nesses momentos.

A Bianca por sua amizade que atravessou os anos, se manteve, e sabe quão é importante para mim, e que é um dos principais motivos que me fez chegar aqui hoje.

A minha orientadora, a professora Edilane Carvalho Teles, meu profundo agradecimento por ter sido a primeira professora que me fez sentir valorizada no ambiente acadêmico.

Agradeço a cada um que de forma direta ou indiretamente contribuiu com minha trajetória. As minhas colegas de curso, todas mulheres, resistentes, donas de si. Em especial agradeço a Ianny, Ingrid, Layane, Leidy, e Maria, que trouxeram risos, leveza, carinho e acolhimento a minha jornada.

Por fim, agradeço também a mim mesma, por ser mais resistente do que eu mesma acreditava ser.

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

DB – Diário de Bordo

DCH III – Departamento de Ciências Humanas

ID – Iniciação à Docência

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RP – Residência Pedagógica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do PIBID e atribuições dos sujeitos inseridos no contexto do DCH III. (p.25)

Figura 2 – Gráfico “Percepção dos pibidianos quanto a contribuição do programa no desenvolvimento das habilidades. (p.28)

Figura 3 – Gráfico A: “Influência do PIBID na permanência das/os graduandas/os no curso de Pedagogia – UNEB/DCHIII, B: “Influência no interesse pela pesquisa acadêmica” e C: Publicações de trabalhos em eventos internos/externos referente às ações desenvolvidas durante o PIBID. (p.29)

Figura 4 – Representação das contribuições do PIBID através da perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência. (p.37)

Figura 5 – Representação dos pontos negativos através da perspectiva dos bolsistas ID. (p.38)

Figura 6 – Gráfico A: “Aspectos da formação docente, que são desenvolvidos pelos bolsistas ID através do PIBID; B: “Evolução no desempenho dos bolsistas ID ao longo do projeto” e C: impacto dos bolsistas ID no ambiente escolar. (p.40)

Figura 7 – Interesse por parte das supervisoras em publicações de trabalhos impulsionados pelo PIBID. (p.40)

Figura 8 – Capas dos diários de bordo da autora. (p.49)

Figura 9 - QR code para acesso ao DB1 na integra. (p.50)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de perguntas para coordenadores (p.19)

Quadro 2 – Formulário dos Bolsistas ID (p. 20)

Quadro 3 – Formulário dos Supervisores (p.20)

Quadro 4 – Lista de pseudônimos dos entrevistados (p.21)

Quadro 5 – Análise comparativa dos subprojetos (p.22-23)

Quadro 6 – Listagem das escolas vinculadas aos bolsistas ID (p.27)

Quadro 7 – Trabalhos publicados/apresentados em eventos a partir do PIBID (p.30)

Quadro 8 – Pontos positivos e negativos apontados pelas/os pibidianas/os (p.36)

Quadro 9 - Percepções das supervisoras acerca a relação supervisoras/es com a/o bolsista ID (p. 42)

Quadro 10 – Percepções das supervisoras sobre o questionamento acerca se há resistência por parte da escola (p. 42)

Quadro11 – Pontos positivos e negativos apontados pelas supervisoras (p. 43)

Quadro 12– Percepções das supervisoras sobre momento/experiência que marcou durante o PIBID (p. 44)

Quadro 13 – Perfil e síntese das falas dos coordenadores (p. 46-47)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições na formação inicial da/o pedagoga/o. Assim, possui como objetivo geral compreender a relevância do PIBID na formação inicial do Bolsista de Iniciação a Docência (ID) e futuro docente, identificando e analisando desafios e perspectivas. O percurso metodológico é de abordagem mista (quali-quantitativa), de caráter exploratório, documental e participante, tendo como instrumentos metodológicos, questionários e entrevistas semi estruturados com os bolsistas de ID, Supervisores e Coordenadores dos subprojetos, além da análise documental vinculados aos editais CAPES nº 23/2022 e nº10/2024, assim como o diário de bordo da autora, a partir da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). Os resultados apontam para o reconhecimento por parte dos sujeitos sobre da relevância do programa na construção da identidade da/o futura/o pedagoga/o, destacando como principais construtos: a articulação entre teoria e prática, o fomento do pensamento crítico/reflexivo, o aprimoramento de habilidades e competências pedagógicas, mesmo com os desafios relacionados à percepção restrita por parte das instituições escolares quanto ao papel da/o bolsista ID, o que caracteriza-se como uma sobrecarga de atividades e comprometimento com as ações.

Palavras-chave – PIBID; formação inicial; identidade docente.

ABSTRACT

This research has as its object of study the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and its contributions to the initial training of the pedagogue. Thus, its general objective is to understand the relevance of PIBID in the initial training of the Teaching Initiation Scholar (ID) and future teacher, identifying and analyzing challenges and perspectives. The methodological path is a mixed approach (quali-quantitative), of an exploratory, documentary and participant nature, having as methodological instruments, questionnaires and semi-structured interviews with the ID scholarship holders, Supervisors and Coordinators of the subprojects, in addition to the documentary analysis linked to the CAPES notices nº 23/2022 and nº10/2024, as well as the author's logbook, from the content analysis proposed by Bardin (1977). The results point to the recognition by the subjects of the relevance of the program in the construction of the identity of the future pedagogue, highlighting as main constructs: the articulation between theory and practice, the promotion of critical/reflexive thinking, the improvement of pedagogical skills and competencies, even with the challenges related to the restricted perception by school institutions regarding the role of the ID scholarship holder, which is characterized as an overload of activities and commitment to actions.

Keywords – PIBID; initial training; teaching identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DO NASCIMENTO DA PEDAGOGIA NO BRASIL À NECESSIDADE FORMATIVA ATRAVÉS DO PIBID	13
3. O PIBID, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	15
4. PERCURSO METODOLÓGICO	18
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS SUBPROJETOS	22
5.2 ANÁLISE DE DADOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	26
5.2.1 Bolsistas ID	26
5.2.1.1 Caracterização	26
5.2.1.2 Contribuições do PIBID	28
5.2.1.3 Reflexões	30
5.2.2 Supervisores	38
5.2.3 Coordenadores	43
5.3 ANÁLISE DE DIÁRIO DE BORDO (AUTORAL)	48
6. O ENCERRAMENTO DE UMA JORNADA	52
7. REFERÊNCIAS	53
8. APÊNDICE	55
9. ANEXOS	92

1. INTRODUÇÃO

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), trata-se de uma iniciativa da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Seu objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, assim como fazer uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC, 2018).

Desde minha entrada no curso de Pedagogia, eu sabia que gostaria de considerar durante o processo de construção do meu “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), aproveitar experiências vivenciadas na universidade que despertam minha curiosidade enquanto futura pedagoga. A escolha do tema surge a partir de uma perspectiva pessoal, vindo da minha própria trajetória com o programa, enquanto bolsista de iniciação à docência (ID), através de dois editais: CAPES nº 23/2022, e CAPES nº10/2024, que acredito foram fundamentais para o meu desenvolvimento como futura pedagoga.

Vivenciar o PIBID me proporcionou um primeiro contato real com o ambiente escolar, quando em novembro de 2022 participei pela primeira vez do programa, antecipando até mesmo minha experiência com a escola, que através do curso, só se concretizou na disciplina de Estágio I (Educação Infantil) no primeiro semestre de 2024. Ter participado do PIBID antes da experiência de estágio me permitiu entender melhor a rotina da escola, as dinâmicas de sala de aula, as expectativas dos professores e da equipe de gestão escolar. Ao estar envolvida no programa, pude me preparar emocional e pedagogicamente para o estágio curricular supervisionado, sabendo o que esperar e como agir diante de possíveis adversidades. Essa experiência antecipada facilitou bastante minha adaptação e contribuiu para que eu me sentisse mais confiante e preparada para os desafios do ambiente escolar.

Assim, acredito que o PIBID desempenha um papel crucial na formação inicial ao oferecer uma ponte entre a teoria aprendida na universidade e a prática real da docência, promovendo uma formação mais sólida e consciente para as/os futuras/os professoras/es. Sendo assim, o presente trabalho possui como objetivo geral o de compreender a importância e contribuição do PIBID na formação inicial da/o Pedagoga/o, identificando e analisando desafios e perspectivas, e como objetivos específicos: a) Conhecer os projetos do PIBID,

vinculados ao Departamento de Ciências Humanas (DCH III); b) Analisar e comparar a partir das propostas dos projetos, desdobramento e resultados alcançados nas escolas vinculadas (ao PIBID) em Juazeiro/BA; c) Investigar as concepções de estudantes, professores e coordenadores que participaram dos projetos desenvolvidos no PIBID, sobre sua contribuição na formação inicial das/os futuras/as pedagogas/os; d) Refletir a atuação das/os pibidianas/os através da sua compreensão e inter-relação para com os projetos.

Através de entrevistas com os sujeitos do PIBID (estudantes, coordenadores e supervisores), análise documental dos subprojetos, diário de bordo autoral, e levantamento bibliográfico, a presente pesquisa buscou compreender melhor o programa, sua importância, como este impacta e influência na formação inicial da/o futura/o pedagogo/a, através de outros olhares, com foco nos projetos vinculados ao curso e departamento. Desta forma, a metodologia escolhida para a realização da pesquisa foi de abordagem mista (quali-quantitativa), de caráter exploratório, documental e participante, tendo em vista que o estudo se desenvolve em um contexto do qual faço parte como bolsista ID; estando envolvida direta e indiretamente nas práticas de um dos grupos que investigo, atuando não apenas como analista e observadora. Nesse sentido, é válido expressar a relevância da minha experiência pessoal no que constitui o processo investigado e produção de conhecimento vinculado a este estudo.

A presente pesquisa se estrutura em seis capítulos (incluindo esta introdução). No capítulo destinado à *Do nascimento da Pedagogia no Brasil à necessidade formativa do PIBID*, busco fazer um rápido resgate do processo histórico e formativo da/o profissional da pedagogia, refletindo sobre o papel da/o profissional, sua identidade e atuação. Dando continuidade à temática, mas centralizando agora no locus da pesquisa, em *O PIBID, A Universidade e A Escola*, apresento a relação desses três elementos direcionados ao DCH III, com autores ligados ao departamento, e que se relacionam diretamente com o objeto desse estudo, com programa e seu desenvolvimento. Na sequência apresento de forma mais detalhada o *Percurso Metodológico* da pesquisa, de forma a esclarecer a metodologia escolhida, os procedimentos e instrumentos adotados, assim como se dará sua análise. Em *Resultados e Discussões*, são expostas as análises de dados coletados através dos diferentes instrumentos utilizados, destacando reflexões dos sujeitos da pesquisa (bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores), por fim em *O desfecho de Uma Jornada*, são feitas as considerações finais da pesquisa, reunindo aspectos centrais da análise desenvolvida ao longo da mesma.

2. DO NASCIMENTO DA PEDAGOGIA NO BRASIL À NECESSIDADE FORMATIVA ATRAVÉS DO PIBID

Ao falar sobre a formação da/o pedagoga/o no Brasil, deve-se considerar que sua trajetória perpassa por marcos históricos, que incluem princípios legais, e pedagógicos, refletidos através de significativas mudanças sociais, e, portanto, sócio-educacionais. A própria prática escolar irá responder ao cenário sociopolítico em que está inserida (Libâneo, 1985). Saviani (2008) afirma que historicamente a formação de professoras/es no Brasil (desde 1827 a 2006), é dividida em seis períodos que apresentam um quadro descontínuo e precário, no que refere às políticas formativas. Entre os marcos históricos apontados pelo autor, destacam-se como “proposição inicial” a primeira grande lei voltada para a educação, em 1827, em que D. Pedro I, determina a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, e anos depois há então a criação da primeira Escola Normal (em 1835), com sua expansão em 1890, através da reforma paulista; mas é nas reformas provocadas por Anísio Teixeira (1932) e Fernando Azevedo (1933) no Distrito Federal e em São Paulo respectivamente, que se começa a incorporar requisitos da Pedagogia. No intervalo entre 1939 e 1971, ocorre a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, assim como a consolidação do padrão das Escolas Normais, e disseminação do modelo “3+1”, em que a formação consiste em três anos de conteúdos específicos e um ano de didática (Florin e Ferreira, 2013), destaca-se ainda nesse intervalo, a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, tratando-se da regulamentação do ensino normal no Brasil, pensando na formação de professoras/es para escolas primárias. Posteriormente, a Escola Normal passa a ser substituída Habilitação Específica de Magistério (HEM) de 2º grau, instituída pela Lei n. 5.692/71. O breve histórico culmina com a publicação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006. Saviani (2008).

Ao decorrer deste percurso, a formação em Pedagogia estabeleceu-se como indispensável para a sistematização da prática pedagógica em diferentes espaços educativos. Libâneo (2010), define a Pedagogia não apenas como um campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, mas também um processo de prática humana, que vai se apresentar dependendo do contexto a qual está inserida (seja por sua intencionalidade, objetivo, natureza social).

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades –

novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação (...) (Libâneo, 2010, p. 38).

O curso sempre encarou desafios relacionados à definição clara da identidade da/o pedagoga/o e a relação entre teoria e prática na formação. A própria formação inicial docente através de cursos de licenciatura, desempenha um papel determinante na construção da identidade ao compor os primeiros saberes e habilidades indispensáveis para a prática da docência (Fernandes e Lima, 2024). Amorim e Viera (2019) entendem, através da relação entre identidade e saberes docentes, que a formação inicial por meio de um curso de licenciatura, se apresenta como oportunidade de estabelecer os propósitos da profissão idealizada. Sobre identidade, Pimenta (1996, p. 75), levanta questionamentos:

O que entendemos por construir identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem extremo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Para Libâneo (2010) a identidade (profissional) da/o pedagoga/o, se caracteriza no campo da investigação, na articulação entre teoria e prática, nos aspectos educativos da ação. Ressalto que não é minha intenção adentrar profundamente nos conflitos que permeiam o histórico do curso de pedagogia e conseqüentemente a profissão da/do pedagoga/o. Meu propósito através deste breve percurso histórico, é apenas evidenciar através de referenciais como Saviani (2008), Pimenta (1996), e Libâneo (2010), os múltiplos desafios (sejam estes estruturais, políticos, sociais, e de identidade), que provocaram um cenário complexo, no qual nasce como uma necessidade urgente, iniciativas de programas como o PIBID. A partir disso será abordado como tema central dessa pesquisa, o PIBID e a sua relação com a Universidade e a escola. Através da história do programa, da sua relação com o DCH III e o que foi sendo potencializado ao longo desses últimos anos.

3. O PIBID, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

O desenho coletivo do programa no âmbito do DCH-III/UNEB e das escolas parceiras, o transformou em um “laboratório” de experiências, onde há a observação e participação coletivas de análise das práticas em prol do desenvolvimento e articulação de experiências e conhecimentos, buscando desenvolver nos envolvidos, a possibilidade de perceber diferentes dimensões, em uma mesma situação, contribuindo para amplitude dos saberes pessoais e coletivos, materiais e imateriais. (Reis e Teles, 2015, p.28).

A escolha da epígrafe acima, a partir de dois orientadores que coordenaram o PIBID no departamento é intencional, tendo a finalidade de contextualizar com o *locus*, uma vez que serve como referência, horizonte, e abertura às discussões que virão a seguir na relação do programa, com a universidade, sobretudo a UNEB-DCH III, e escola; além de frisar a importância da parceria do programa com o departamento. Entretanto, fazendo valer o impacto do programa a nível nacional, a contribuição de outros referenciais também estará presente neste capítulo.

Larrosa (2015, p.18), busca definir a experiência como algo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Para o autor, não se trata daquilo que fazemos, chegando a caracterizar o sujeito da experiência, como um território de passagem. Isso significa, no contexto do PIBID, amplamente “[...] conhecido como um “laboratório” de experiências, onde há uma observação coletiva e participação mútua de análise de práticas pedagógicas” (Reis e Silva, 2015, p.88), que cada um de seus sujeitos, mesmo vivenciando ações, e possibilidades semelhantes, terão experiências singulares.

Para Fernandes e Lima (2024), o PIBID direciona bolsistas ID a terem acesso à teoria no âmbito da universidade em prática nas escolas em que participam do programa, permitindo aos mesmos conhecer e problematizar as dificuldades da profissão docente. O programa serve como um espaço voltado para intermediar, e provocar o diálogo entre a escola básica e a universidade. É através deste que a universidade se faz presente na escola. Para Reis e Teles (2015, p. 29) a “continuidade da formação docente do professor é outro foco do programa”; é através deste que o bolsista de iniciação à docência passa a refletir, no próprio agir, sobre a articulação entre teoria e prática, o cotidiano, as múltiplas realidades presentes na sala de aula, e os desafios presentes na educação básica. Desta forma, ao envolver-se de forma genuína durante o processo que o programa propõe, é notável ainda, que o programa auxilia na construção de identidade das/os futuras/os professoras/es a se afirmarem na profissão, ou se for

o caso, de se perceberem distantes do magistério, e de desistirem da mesma (Reis, Teles e Martins, 2020).

O PIBID traz em suas práticas a competência na execução e trilhagem dos percursos e esforços propostos para a realização de uma educação de qualidade, com a perspectiva de romper com a educação alienadora e opressora, atrelando a educação, o desenvolvimento sustentável da comunidade, problematizando e discutindo ações para o crescimento, conduzindo os sujeitos a extrapolar o lugar em que se encontram, alargando os caminhos e saberes de conhecimentos diversos. (Reis e Silva, 2015, p.86).

Segundo Nishiyama e Figueiredo (2021) visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem, por meio de ações e práticas cooperativas que irão acrescentar positivamente ao processo formativo de conhecimento, professores regentes em escolas públicas são impulsionados a atuarem como parceiros na formação dos futuros docentes.

A relação que é estabelecida com as escolas da Educação básica tem sido uma das maiores riquezas do programa, pois, desde cedo, os bolsistas são inseridos no ambiente escolar, passando a conviver e praticar na vida cotidiana, as problemáticas e propostas presentes nos contextos. (Reis, Teles e Martins; 2020, p.140)

Mesmo diante um cenário que vislumbra, Reis, Teles e Martins (2020), reconhecem que embora a relação entre pibidianas/os, escola e professores regentes é marcada pela colaboração, também é marcada por tensões e desafios, que envolve desde a restrições às práticas proporcionadas pelos bolsistas ID, ao diálogo com a gestão:

Há, inclusive, uma certa tensão da escola e dos agentes da rede de ensino, ao receber o programa e os bolsistas, algumas resistências, como se a presença dos bolsistas pudesse gerar alguma desordem no âmbito da programação do ensino, desencajar algo, ou testemunhar algo que, em se tratando de uma rede pública de ensino, merecesse uma discussão pública. (Reis, Teles e Martins, 2020, p. 155.).

Apesar destes conflitos, é importante lembrar que o programa não funciona em um contexto unilateral. “Enquanto o docente titular é regente da sua sala, ele passa a ensinar e aprender com o bolsista/licenciando que chega à promoção da aprendizagem de mão dupla (Reis e Teles, 2015, p. 29). Alarcão defende que

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de pensar em si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (Alarcão, 2022, p.41).

É preciso que entre programa, universidade e escola, estabeleçam uma relação dialógica.

Freitas, Costas e Ramos (2023, p.188), também reconhecem o PIBID como potencializador da formação docente ao afirmarem que,

O PIBID tem uma relação direta com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como com a prática docente do professor, além de apresentar relevância científica na construção do saber, assim como na troca de conhecimentos entre os participantes, sejam eles professor-pibidianos ou pibidianos-alunos sabendo que, a partir da prática no espaço escolar, é possível construir conhecimentos sólidos durante a jornada acadêmica.

Considerando as discussões geradas até o presente momento envolvendo o objeto de estudo, se faz necessário apresentar a metodologia que ampara a pesquisa desenvolvida. Sendo assim, no próximo capítulo descrevo detalhadamente os caminhos metodológicos seguidos, bem como seus instrumentos e procedimentos que nortearam as análises da pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Minayo (2014) *apud* Assis e Monteiro (2023) argumentam que a pesquisa qualitativa, trata-se de uma de abordagem metodológica e interpretativa concentrada em estudo de fenômenos (sociais e humanos), que considera o nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, em que a **primeira etapa**, consistiu no levantamento e análise documental dos projetos e das propostas desenvolvidas nas escolas de Juazeiro/BA, através da coleta dos documentos dos projetos do PIBID, incluindo o mais recente “A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação os desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental” - Edital CAPES nº10/2024), e dos anos anteriores a exemplo o de “Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro” - Edital CAPES nº 23/2022, tais documentos foram disponibilizados pela coordenadora em exercício, do PIBID em curso, durante a construção deste trabalho. A análise documental proporcionou um conhecimento e compreensão inicial do programa, dos projetos vinculados a este, como se desenvolveram e suas propostas de intervenção. Foram analisados ainda os diários de bordos da autora, referente a ambos os subprojetos, de forma a resgatar reflexões ocorridas durante o mesmo.

[...] o diário representa o registro escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa, além de propiciar uma renovação nos planejamentos de aulas, propostas curriculares, metodologias de ensino etc. (Lacerda, 2021, s.p.).

Na **segunda etapa**, por sua vez, foram realizadas entrevistas e coleta de dados, depoimentos, percepções e experiências com grupos participantes do PIBID. Com grupos formados por (A) Coordenadores, (B) Estudantes e (C) Supervisores que estavam e/ou já foram envolvidos com alguns dos projetos. Souza (2019) *apud* Cordeiro et al (2023) afirmam que entrevistas são instrumentos comumente utilizados na abordagem qualitativa, proporcionando resultados que respondem aos seus objetivos através de perguntas abertas com potencial de alcance mais abrangentes, permitindo que sua análise em diferentes tipologias, como análises temáticas, de conteúdo e fenomenológicas.

Para o grupo A (Coordenadores), considerou-se a coleta de informações com 03 professores que passaram e/ou ainda estão na coordenação de projetos do PIBID. As informações foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas, para qual foi elaborado um roteiro inicial (Quadro 01 – roteiro de perguntas para coordenadores) com perguntas específicas

para esse grupo, foi importante que essas perguntas permitissem flexibilidade e fluidez no diálogo de forma que durante o desenvolvimento da entrevista explorasse temas emergentes. Foi prioritário ainda, que as entrevistas com os coordenadores ocorressem presencialmente, uma vez que são professores vinculados ao departamento, entretanto, não se descartou a possibilidade, se necessário, e condizente com a agenda dos entrevistados, a possibilidade de que ocorressem de forma remota, através de plataformas digitais como *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams* e outros. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

Quadro 01 – Roteiro de perguntas para coordenadores

1. Poderia se apresentar e contar um pouco sobre sua trajetória na educação?
2. Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua como coordenador(a) do PIBID nesta instituição?
3. Já atuou como profissional em educação básica?
4. O que lhe fez se interessar em participar do projeto?
5. Qual os benefícios do programa para o DCH III?
6. Quais contribuições mais significativas você percebe na formação dos discentes envolvidos com o PIBID?
7. Há algo mais que gostaria de destacar?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a coleta de depoimentos do grupo B (BOLSISTAS ID), foram elaborados formulários com 20 perguntas (objetivas e abertas), de modo que houvesse a coleta de dados numéricos e reflexivos (por escritos), que serão analisadas, conforme distribuição que pode ser vista no Quadro 02 - Formulário dos Bolsistas ID. Através do questionário, os bolsistas ID puderam compartilhar de forma livre e anônima, suas percepções sobre o programa. O questionário foi disponibilizado *online* através do aplicativo *Google Forms*. A escolha se deu, pois acredita-se que iria facilitar a coleta de dados, e desenvolver a proposta em tempo hábil para a análise posterior.

A intenção do questionário foi garantir o maior número possível de envolvidos, porém diante do quantitativo de estudantes que participaram (egressos e atuais) do PIBID, sobretudo nos últimos 04 anos, se reconhece que análise de todos os envolvidos requer mais tempo do que um ano, de forma que para garantir a exequibilidade da proposta do trabalho considerou-se a escolha aleatória de 05 participantes.

Quadro 02 – Formulário dos Bolsistas ID

Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nome (substituído por pseudônimos) ▪ Período ▪ Subprojeto ▪ Escola vinculada ▪ Tempo de permanência
Contribuições do PIBID	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação entre teoria e prática; ▪ Planejamento de atividades; ▪ Relação com a comunidade escolar; ▪ Repertório de práticas pedagógicas; ▪ Desenvoltura em sala de aula;
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanência no curso; ▪ Interesse pela pesquisa acadêmica; ▪ Publicações/apresentações em eventos;
Reflexões	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliação de conhecimentos teóricos; ▪ Preparo para a docência; ▪ Papel Docente; ▪ Pontos positivos e Negativos do PIBID; ▪ Experiências vivenciada;
Fonte: Elaborado pela autora.	

De forma semelhante (Quadro 03 – Formulário dos Supervisores), considerou-se o recolhimento de dados do grupo C (supervisores), com representação amostral de 03 participantes.

Quadro 03 – Formulário dos Supervisores

Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nome (substituído por pseudônimos); ▪ Tempo de atuação na educação básica; ▪ Subprojeto; ▪ Escola vinculada; ▪ Tempo de atuação como supervisor; ▪ Formação acadêmica;
PIBID e formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos da formação docente desenvolvidas pelos bolsistas ID; ▪ Desempenho dos bolsistas ID; ▪ Impacto dos bolsistas ID no ambiente escolar; ▪ Papel do PIBID na formação docente;
Interesse pela pesquisa acadêmica	Publicações/apresentações em eventos
Reflexões	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação entre bolsista ID e supervisor/a ▪ Resistência por parte da escola; ▪ Pontos positivos e negativos do PIBID; ▪ Experiências (como supervisor/a e que marcou);
Fonte: Elaborado pela autora.	

As entrevistas dos três grupos contribuíram de forma igual para melhorar o entendimento sobre a relevância (ou não) do programa.

Ressalta-se que para a execução dessa etapa se fez necessário também a elaboração prévia, de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), em anexo, no qual os participantes foram informados adequadamente sobre os principais aspectos da pesquisa, assim como que a sua contribuição para com o desenvolvimento da mesma foi voluntária, sem riscos de divulgação de dados pessoais, e com finalidade unicamente acadêmica.

No que se refere à **terceira etapa** da pesquisa, nesta ocorreu, a sistematização e análise de dados coletados. Recorrendo à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), na qual se refere a um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que propõe o uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo.

[...]a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que pode ser utilizada de forma qualitativa e também quantitativa, que consiste em examinar cuidadosamente o conteúdo de documentos e outros materiais com o objetivo de identificar padrões e temas recorrentes. (Assis e Monteiro, 2023, p. 9).

De forma que os dados coletados durante a pesquisa foram organizados de forma estruturada, em tabelas e/ou gráficos para análise, categorização e posteriormente discussão e estudo dos depoimentos dos entrevistados. Pontua-se ainda, que os nomes dos entrevistados através de questionários foram substituídos por nomes de plantas e flores do semiárido nordestino, como pode ser observado na lista presente **no Quadro 04 – Lista de pseudônimos dos entrevistados**.

Quadro 04 – Lista de pseudônimos dos entrevistados

Mandacaru	Bolsista ID
Ipê-roxo	Bolsista ID
Flor de Jitirana	Bolsista ID
Umbuzeiro	Bolsista ID
Bromélia	Bolsista ID
Xique-Xique	Supervisor
Umburana	Supervisor
Juazeiro	Supervisor
Fonte: Elaborado pela autora.	

Destaco que para os coordenadores, foram mantidos seus nomes, uma vez que se reconhece o fato de serem autores de obras e artigos que discutem amplamente acerca a temática proposta.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS SUBPROJETOS

O papel dos bolsistas será de participação, interação e contribuição em todos os espaços e ações da vida escolar, acompanhando efetivamente os momentos de planejamento, contribuindo com estudos, pesquisas e projetos com os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em articulação com a escola-comunidade, na discussão da avaliação e no exercício co-participativo da regência, de reflexão constante do fazer pedagógico, como elemento da iniciação à docência, na formação de um discente protagonista da sua aprendizagem, com o apoio dos docentes comprometidos com a sua função de educar. (Subprojeto 2, edital nº 10/2024).

A epígrafe acima pertence a um trecho retirado do subprojeto “*A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação dos desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental*” (Edital nº 10/2024) e descreve com precisão o papel do bolsista de iniciação à docência (ID), ao longo de todo o processo de sua participação no programa. Ao realizar a leitura de ambos subprojetos, pude notar diversos aspectos que se repetiam, como metas e indicadores, mecanismos de registros, e trechos como o citado acima. A correspondência entre os pontos destacados também no quadro abaixo, evidencia uma consistência e coerência com o modelo desenvolvido e submetidos aos editais ao longo dos anos junto ao departamento, indicando um percurso bem-sucedido que favorece sua continuidade.

Quadro 05 – Análise comparativa dos subprojetos

Subprojeto 1 (SP1)	Subprojeto 2 (SP2)
TÍTULO DO SUBPROJETO	
Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro; (<i>Edital CAPES no 23/2022</i>);	A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação dos desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental; (<i>Edital CAPES nº 10/2024</i>);
TEMÁTICA PROPOSTA	
Educação contextualizada para convivência com o semiárido;	Literatura na escola, práticas de leitura e escrita;
METAS/INDICATIVOS	
Ambos os projetos apresentam metas e indicativos iguais, que vão desde ao mapeamento das demandas junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), gestores, coordenadores e professores, a pesquisa e estudos das questões norteadoras, diálogos contínuos com os envolvidos, sistematização de diagnóstico, realização de estudos acerca a fundamentação teórica, elaboração de projetos de ensino, realização de práticas pedagógicas inovadoras e construção de mapeamentos de ações do subprojeto. Para a realização das metas, são atribuídos indicativos que envolvem pesquisas no campo educacional, individualização e sistematização das matrizes temáticas, investigação e planejamento, contextualização e diagnóstico das linhas de base, investigação, estudos comparativos e sistematização de referenciais, melhoria na qualidade de escolarização, inovação na educação, contextualização dos saberes de conhecimentos;	
OBJETIVOS	

09 objetivos específicos	12 objetivos específicos
Os objetivos específicos de ambos os projetos se alinham a temática proposta por cada um, e dialogam com suas metas/indicativos. Para evitar uma cópia extensa de todos, ambos os documentos estarão disponíveis no anexo deste trabalho;	
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões entre a Coordenação do Projeto, Gestores e Coordenadores das escolas e bolsistas (ID e Supervisão); ▪ Construção e aplicação de projetos de ensino junto à comunidade/público; ▪ Realização de Ciclos de Diálogos para levantamento e socialização; ▪ Realização de intercâmbios das experiências trabalhadas e de aprofundamento das concepções e práticas pedagógicas; ▪ Divulgação das ações do projeto junto à comunidade acadêmica; ▪ Realização de workshops/oficinas/seminários; 	
Fonte: Elaborado pela autora baseado nos subprojetos submetidos aos editais (<i>Edital CAPES no 23/2022</i>) e (<i>Edital CAPES n° 10/2024</i>);	

É claro que cada projeto possui sua própria singularidade expressa nos objetivos específicos, que expõe de forma mais nítida seus interesses e prioridades. Algo a se destacar é que em ambos os projetos se dá ênfase também, a sua necessidade de sua execução ainda em resposta à pandemia do Covid-19.

O subprojeto 1 “*Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro*” - Edital CAPES no 23/2022 (SP1), interpõe uma crítica severa ao currículo descontextualizado e busca oferecer respostas ao profundo déficit de aprendizagem acentuado pela pandemia. O projeto não se limita a resolver lacunas pedagógicas imediatas, pois chama atenção também para a perspectiva colonizadora que ignora os saberes locais, sendo assim o projeto ainda propõe estratégias que valorizem a cultura local, os valores éticos, sociais e culturais, que são reconhecidos como elementos que constituem a identidade dos sujeitos. É apontando pelo projeto que uma das principais áreas a terem problemáticas que chama atenção é a da língua portuguesa. Como comentado anteriormente ambos projetos apresentam aspectos similares, dentre eles um planejamento que almeja a articulação entre teoria e prática, partindo da inserção das/os bolsistas ID nas escolas da rede básica de ensino. Tendo participado de ambos os projetos, através de minha percepção pessoal, afirmo que é como se um desse continuidade ao outro.

A proposta do Subprojeto 2 “*A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação dos desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental*” - Edital Capes n°10/2024 (SP2), emerge como um esforço que parte da instituição para enfrentar uma crise educacional que é historicamente recorrente, e que desde a pandemia, como apontando também no subprojeto anterior, vem se tornando cada vez mais preocupante. Ao delinear suas

metas e estratégias, ambos os projetos não só se alinham com o requisito formal dos editais aos quais foram submetidos, mas também dialogam, impulsionam e refletem sobre a responsabilidade social que instituição e envolvidos possuem em debater, articular e criar estratégias para atenuar o problema identificado e propor o fortalecimento da alfabetização e letramento, dentro do contexto do semiárido juazeirense.

Ao apresentar como proposta de ação o uso da literatura infantil e juvenil como carro chefe na mediação das práticas de leitura e escrita, que destaque, esteve presente em grande parte dos projetos vinculados ao SP1, a proposição se apoia no entendimento de que os conhecimentos prévios da criança, são fundamentais para o aprimoramento das habilidades em foco. Outro aspecto que chama atenção é que ambos os subprojetos se apoiam fortemente também, na inclusão de metodologias participativas/ativas, chegando ao citar a pedagogia de projetos, e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); tais abordagens estimulam os sujeitos envolvidos a participarem de um ciclo de ensino/aprendizagem que rompe com os modelos pedagógicos tradicionais.

Se faz necessário ainda, compreender no contexto desses subprojetos, como o PIBID se apresenta através da relação Escola-PIBID-Universidade, conforme podemos observar na figura 1 - Estrutura do PIBID e atribuições dos sujeitos inseridos no contexto do DCH III.

ORGANIZAÇÃO DO PIBID

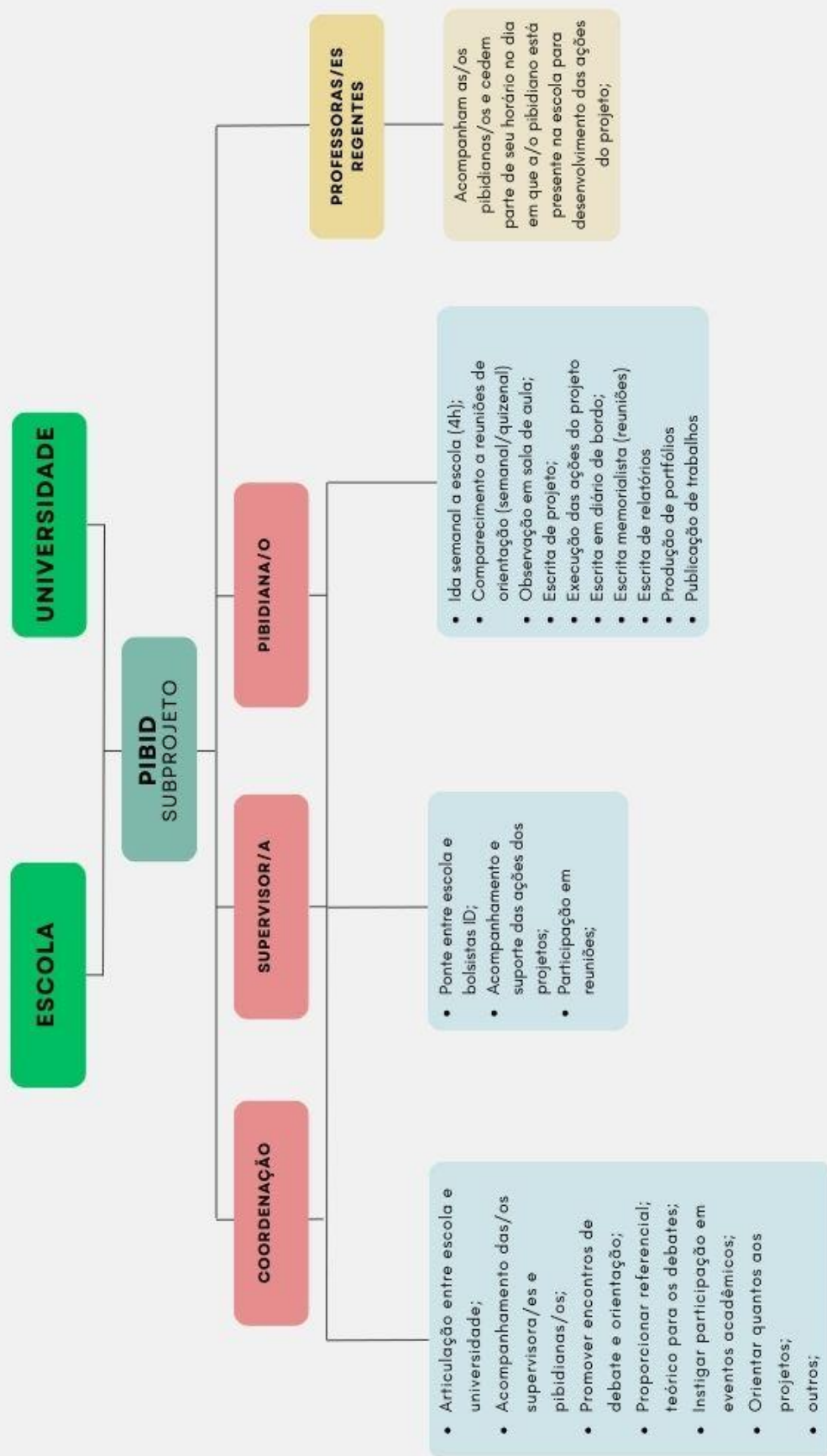


Figura 1 – Estrutura do PIBID e atribuições dos sujeitos inseridos no contexto do DCH III. Fonte: Elaborado pela autora.

O PIBID se desenvolve ao longo de 18/24 meses dependendo do edital a que se refira, e conta com 24 bolsistas ID, 3 supervisores, 01 coordenador/a que pode ou não está compartilhando a coordenação com outra/o professor/a, como é o caso de alguns subprojetos do departamento em determinados períodos. A carga horária semanal é de 8/10h (dependendo mais uma vez do edital), em que no contexto do DCH III, 4h horas são voltadas obrigatoriamente para a presença da/o bolsista ID na escola, e as horas restantes são direcionadas para reuniões, planejamentos, estudos, escrita memorialísticas e de reflexão, entre outras atribuições. Durante sua presença ao longo do ano letivo nas escolas, a/o pibidiana/o irá passar por um período de observação participante, em que ela/e irá observar a sala em que está inserida, sua estrutura, as/os educanda/os, e através do diálogo com a professora regente levantar as fragilidades presentes naquele contexto que podem ser mitigadas através da execução de um projeto que será elaborado e executado durante o período de execução.

As reuniões correm semanalmente/quinzenalmente, e são reconhecidas como “reunião geral”, por abranger as/os pibidianas/os, supervisoras/es e coordenação, que através de debates envolvendo as demandas e problemáticas observadas, articular referenciais e ações que possa proporcionar arcabouço teórico e estratégias para atuar em respostas as demandas encontradas.

Minha intenção ao trazer todo esse movimento, é de introduzir ligeiramente o leitor no contexto, para que quando diante as reflexões e análises realizadas através das/as entrevistadas/os possa compreender melhor as observações e críticas presentes.

5.2 ANÁLISE DE DADOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

5.2.1 Bolsistas ID

5.2.1.1 Caracterização

Conforme comentado anteriormente, a análise correspondente aos bolsistas ID, comumente chamados de “pibidianas/os”, se deu através de dados coletados por meio de formulário, cujas questões podem ser observadas em anexo. O formulário em questão esteve disponível por um período superior a dois meses, e foi divulgado em grupos de *WhatsApp*,

relacionado aos subprojetos atuais e anteriores do PIBID, assim como do curso de pedagogia. Foi ainda realizado o envio do link no privado para aqueles que já haviam saído desses canais de comunicações devido a conclusão do curso, assim como solicitado o amplo compartilhamento do mesmo.

Com isto, embora se tenha esperado um maior alcance, este foi o suficiente para ultrapassar o número mínimo de participantes (05), de forma que se manterá esse quantitativo para a análise das perguntas reflexivas, considerando o número total para percepções que consideram o quantitativo.

O grupo em questão se caracteriza como heterogêneo, tanto quanto no que se refere ao gênero, embora nota-se uma predominância feminina (o que corresponde a uma característica do curso), quanto ao período em que se encontram no curso, sendo possível observar que 66,7% deste público, já avançam entre o 5º e 8º período. Embora tenha-se esperado uma porcentagem, ainda que mínima daqueles que já concluíram, infelizmente não é observada a presença desses sujeitos entre as respostas.

Quanto ao subprojeto que participaram, ou estavam participando no momento, é interessante observar que de forma similar, 66.7% apontaram como resposta o ainda em andamento “*A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação e desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental*” – *Edital Capes nº10/2024*. Havendo, por tanto, maior incidência das/os pibidianas/os ainda engajadas/os com ações relacionadas ao programa.

Ao que se refere as escolas vinculadas, registra-se de forma positiva, a presença de um grupo variado, abrangendo os dois últimos editais, o que contribuí para a representatividade dos dados coletados. Como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 06 – Listagem das escolas vinculadas aos bolsistas ID

01 - Escola Municipal Prefeito Aprígio Duarte
02 - Escola Municipal José Padilha de Souza
03 - Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Duarte
04 - Escola Municipal Professora Maria Franca Pires
05 - Escola Municipal Professora Maria José Lima da Rocha
06 - Escola Municipal Professores Carmen Costa Santos
Fonte: Elaborado pela autora a partir das repostas dos formulários Bolsistas ID, e Supervisores.

A distribuição dos participantes em diferentes escolas permite uma compreensão da existência de uma multiplicidade de contextos, podendo influenciar nas percepções dos sujeitos, acerca experiências, comportamentos e práticas pedagógicas apontados pelos mesmos em suas falas.

5.2.1.2 Contribuições do PIBID

Quando questionados acerca as contribuições do PIBID para a formação, nas categorias referentes a: a) Articulação entre teoria e prática, b) Planejamento de atividades, c) Relação com a comunidade escolar, d) Repertório de práticas pedagógicas e e) Desenvoltura em sala de aula, notou-se uma predominância de avaliações “excelente”, e “satisfatória”, com exceção de um percentual baixo, mas que não deve ser ignorado de “pouca” (Em vermelho no gráfico), na categoria relação com a comunidade escolar, conforme pode ser notado no gráfico (**Figura 2** - Gráfico “Percepção das/os pibidianas/os quanto a contribuição do programa no desenvolvimento das habilidades.”).

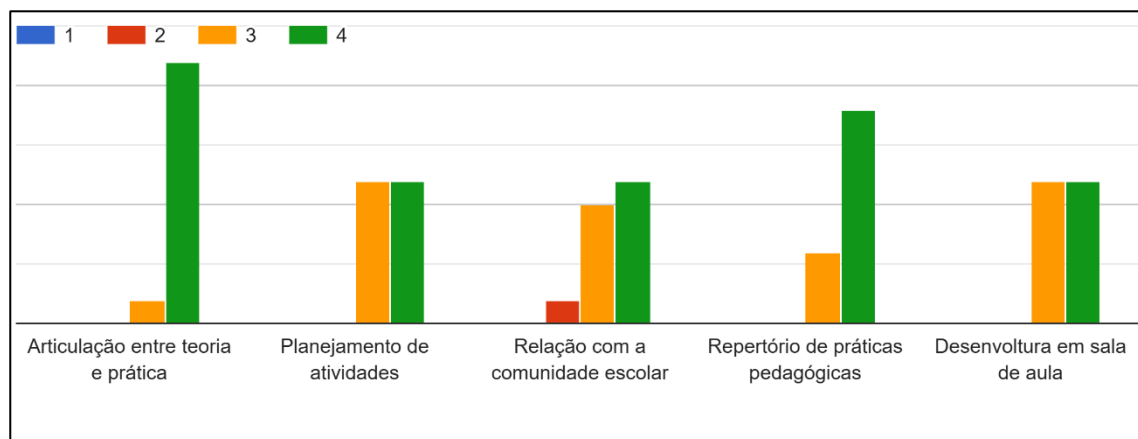


Figura 02 – Gráfico “Percepção dos pibidianas/os quanto a contribuição do programa no desenvolvimento das habilidades. Fonte: Autoral.

Embora haja uma predominância na resposta positiva para todas as categorias, e isso deve ser destacado na pesquisa, é necessário reconhecer, que tais percepções podem estar associadas a fatores subjetivos, de forma que para uma resposta mais precisa e análise significativa, devemos considerar mais adiante a análise qualitativa das respostas abertas, presentes no subtópico “reflexões”.

Os participantes afirmaram ainda, como pode ser observado na **Figura 3** – Gráfico A: “Influência do PIBID na permanência dos pibidianos no curso de Pedagogia – UNEB/DCHIII, B: “Influência no interesse pela pesquisa acadêmica” e C: Publicações de trabalhos em eventos internos/externos referente as ações desenvolvidas durante o PIBID, em sua maioria (66,7%), que o PIBID influenciou na permanência no curso. 25% negaram a influência do mesmo, e 8% expressaram não saber informar. Dados semelhantes indicam que 66,7% informaram que através do programa surgiu o interesse pela pesquisa acadêmica, enquanto outros 33,3%

afirmaram que a influência ocorreu parcialmente, indicando que para esse grupo, já havia um interesse na área, ou que se o PIBID influenciou, não foi de forma significativa. Quando questionados se já haviam publicado trabalhos relacionados aos projetos dos quais participam/participaram, 50% afirmaram que sim, enquanto 33,3% indicaram que pretendiam publicar, apenas 16,7% expressaram o desejo de não publicar trabalhos.

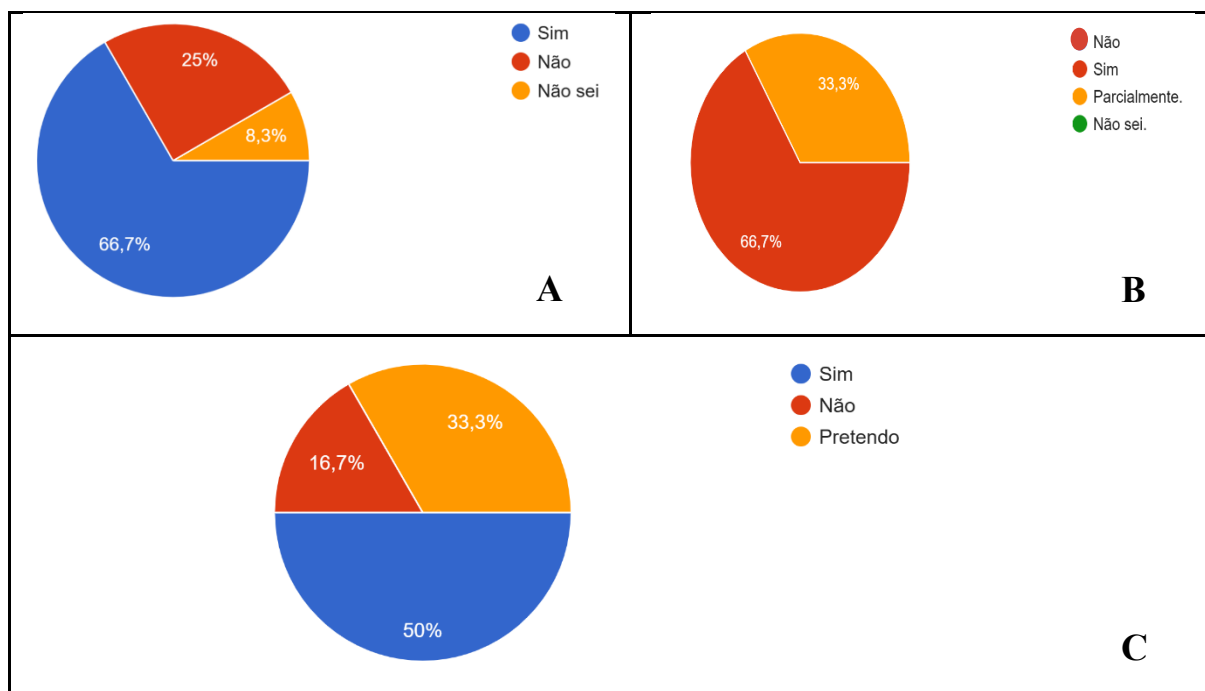


Figura 3 – Gráfico A: “Influência do PIBID na permanência dos pibidianos no curso de Pedagogia – UNEB/DCHIII, B: “Influência no interesse pela pesquisa acadêmica” e C: Publicações de trabalhos em eventos internos/externos referente as ações desenvolvidas durante o PIBID. Fonte: Autoral.

Ao expressar o interesse pela publicação, observa-se por parte da/os pibidianas/os um significativo engajamento com a produção e difusão de conhecimento científico, percebe-se no grupo que afirma que ainda pretende publicar, a intencionalidade de continuidade nas ações, gerando um fortalecimento de vínculo entre, ensino, pesquisa e extensão. No quadro 07 – Trabalhos publicados/apresentados em eventos a partir do PIBID, pode ser observado os trabalhos publicados/submetidos em eventos informados na pesquisa, com os temas abordados nos trabalhos apontados pelos participantes.

07 – Trabalhos publicados/apresentados em eventos a partir do PIBID

TÍTULO	ANO	EVENTO (se informado)

A prática docente através do PIBID: vivências e aprendizagens	2024	WECSAB
A importância do PIBID na Formação Inicial da/o Pedagoga/o	2025	WECSAB
A construção de experiências com a docência através do PIBID	--	---
Discência na docência: a importância do PIBID na formação inicial da/o pedagoga/o	2025	WECSAB
Vivências de leitura e escrita: a relevância do PIBID na formação de futuras/os professoras/es	2023	WECSAB
O diário de bordo como espaço de reflexão e construção da identidade docente	2025	WECSAB
Leitura e escrita antirracista: práticas para a alfabetização, o pensamento crítico, cultura e diversidade - uma proposta a partir do PIBID	2025	WECSAB
Percepções em educação contextualizadas nos anos iniciais através do PIBID	2023	WECSAB
O OLHAR DOCENTE SOBRE OS EFEITOS DE INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS FOCADAS NA LUDICIDADE	2024	EpePe
Aventuras literárias: o processo de aquisição da leitura e da escrita através da literatura infantil	2025	SIEPEX
Fonte: Elaborado pela autora a partir das repostas dos formulários Bolsistas ID.		

A presença dos bolsistas em eventos promovidos pela própria instituição, demonstram um forte incentivo do corpo docente a publicação de achados e reflexões acerca as experiências vivenciadas durante a jornada acadêmica, promovendo o fomento do conhecimento científico, crítico e reflexivo e ressalta o papel do programa no apoio a produção acadêmica, incentivo à leitura e escrita, potencializando o repertório argumentativo da/o bolsista ID. (Cordeiro e Souza, 2015).

Percebemos ao analisar os títulos dos trabalhos acadêmicos impulsionados pela experiência com o PIBID, que no centro de tudo, conforme é esperado, consta o PIBID, que vai agir como grande catalisador, um agente transformador e potencializador que estimula o debate de temáticas pertinentes que partiram da escola para outros espaços dialógicos. Seguido pela leitura, escrita, amplamente trabalhadas em ambos subprojetos, e é a partir daí que surgem inúmeros caminhos que se consolidaram em trabalhos cujas temáticas envolvem cultura, gênero, identidade, diversidade e questões raciais. Quando a/o pibidiana/o observa, registra e se permite articular questionar essas problemáticas, ele revela um olhar crítico sobre os contextos (sociais e pedagógicos) com potencial transformador de realidades.

5.2.1.3 Reflexões

▪ Teoria e Prática

Ao observarmos a respostas abertas das/dos bolsistas ID é quando percebemos de forma clara através do ponto de vista desses sujeitos, quão robusto é o impacto que o programa infere em sua formação. Para Fabre (2004) o fazer pedagógico, surge do diálogo entre a teoria e prática, da auto-reflexão.

A pedagogia é, portanto, uma reflexão da minha ação educativa em vista de melhorá-la, uma dialética teoria-prática na qual eu trabalho as resistências de meus alunos e as minhas próprias. É uma experiência em todo o sentido da palavra, marcado pelo sentido do problema e o da prova, simultaneamente. (Fabre, 2004, p. 109).

Neste contexto, como apontado pelas/os bolsistas ID, o programa contribuí na formação das/os pedagoga/os ao aprimorar o conhecimento teórico, articulando teoria e prática:

O PIBID ampliou meu conhecimento teórico sobre educação e ensino ao aproximar a teoria da prática docente. A vivência no programa possibilitou compreender de forma mais concreta os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, além de promover reflexões sobre metodologias, avaliação e inclusão. Essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante do papel do professor e da importância de uma educação significativa e humanizada. (Flor de Jitirana, 2025).

Ao destacar a relação teoria e prática, a postura crítica e reflexiva, assim como pontuar a importância de uma educação humanizada por parte do dos sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, a bolsista ID nos leva quase de imediato e de forma inconsciente aos princípios de Freire (2023) ao falar sobre uma *práxis* humanizadora; entendendo a *práxis* como ação e reflexão, que tem como propósito uma educação libertadora. Ainda sobre o fenômeno “teoria e prática” amplamente discutido no curso, outra bolsista ID destaca:

Em relação aquele antigo dilema " teoria e prática " , é uma oportunidade de colocar em prática as teorias aprendidas na Universidade , eu acredito que o Pibid nesse sentido é mais positivo do que o estágio, porque no estágio são apenas duas semanas corrida e apenas uma de prática, enquanto no PIBID, a gente é inserido na escola desde o primeiro dia do ano letivo até o último, e a gente constrói um relacionamento com os sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, coordenadora e etc). Com os alunos se constrói um relacionamento de afeto e confiança, e a partir daí a gente busca ações contextualizadas para a turma. (Bromélia, 2025).

Quando a/o pibidiana/o fala em “antigo dilema” envolvendo teoria e prática, me veem em mente a famosa frase: “na teoria é uma coisa, agora na prática...”, que tende a ser uma expressão muito naturalizada durante a formação inicial, quase chegando ao desgaste, seja pelos corredores da universidade, seja através do primeiro contato com a escola, nos espaços que discutem, ou através de “conselhos” dados pelas/os professoras/es regentes. Embora

compreendemos que não se deva atribuir lados opostos nessa relação, há um vício em conceder caráter dicotômico a mesma. Sobre o caráter indissociável entre teoria e prática, Pimenta (1995, p. 63) observa que,

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

No contexto do PIBID, este ao promover uma experiência formativa na qual a/o pibidiana/o é compelida/o a mover-se entre o que aprende na universidade e o que observa e vivencia na escola.

▪ **Preparo para a Docência**

É interessante observar em mais de uma fala, como a da/o bolsista ID a seguir, e até mesmo de alguns dos coordenadores (que será abordado mais à frente), como a experiência participando do PIBID, vem permitindo um preparo para a docência que antecede até mesmo o campo do estágio supervisionado.

[...] Após a experiência no PIBID, senti como se já conhecesse a dinâmica da sala de aula. Quando iniciei o Estágio Curricular Supervisionado, não senti preocupação em lidar com os estudantes, pois já me encontrava familiarizada com o ambiente escolar, com os planejamentos e com o cotidiano pedagógico. Era como se aquele espaço já fizesse parte da minha trajetória há muito tempo. (Ipê-roxo, 2025)

“O estágio e o PIBID se configuram como dois momentos de vivências e aprendizagens da docência onde ambos se abrem para a vida teórica-prática” (Alves e Rio, 2015, p. 58). Pelo o que foi apresentado até então, podemos compreender que o PIBID possui potencial formativo semelhante ao do estágio. Não afirmo de maneira alguma que um substitui o outro, ou que é melhor que o outro, apenas ressalto que ao depender da forma que é desenvolvido, o PIBID além de agir como um facilitador na passagem do discente de pedagogia para o campo de estágio, suprime fragilidades presentes no mesmo. Na grade atual do curso de pedagogia (DCH III), o estágio supervisionado (me refiro aqui aos que se desenvolvem dentro dos espaços escolares) tem tido uma carga horária mais focada na discussão de referenciais e presença no espaço da universidade, do que na atuação na escola; em um semestre em que é desenvolvido estágio, apenas duas semanas são voltadas para a escola, sendo que em uma é realizada a observação, e outra a execução de ações (a chamada regência).

Toda experiência vivenciada em estágio resulta em aprendizado, tudo é importante e contribuí para a formação docente; não há como negar isto, mas será que a observação de apenas uma semana em que a escola pode ou não estar fora de sua rotina, é o suficiente para que a/o estagiária/o compreenda de fato a realidade da turma em que está inserida/o? Será que as ações realizadas em resposta a essa semana, ainda que estrutura e pedagogicamente dialoguem com aquele contexto, não seriam um pouco generalizadas?

No PIBID ao longo de 18 meses (24 ao considerarmos o edital mais recente) a/o pibidiana/o executa carga horária semanal na escola, de início ao fim (obedecendo o calendário acadêmico escolar), isso significa que há um tempo maior voltado para a observação, e que em consonância com a mesma, através de reuniões, há o debate, sobre as problemáticas presentes no contexto escolar observado, e vai ser esse recorte contextual que irá determinar o referencial a ser estudado pelo coletivo.

O PIBID nos proporciona a condição de estar "no chão" da sala de aula, acompanhando acontecimentos reais e imediatos da educação e a partir disso a construção de projetos e planejamentos que nos ajudam a ver o que "dá ou não dá certo" para aquelas realidades e/ou semelhantes. Além disso, nos dá oportunidade de conhecer diversos componentes do corpo escolar, tendo oportunidades de participar de mais eventos daquela instituição ou mesmo ministrar aulas a partir de substituição. (Mandacaru, 2025).

O “*estar no chão da escola*” é outra frase amplamente utilizada pelos sujeitos da educação, em qualquer curso de licenciatura; e se traduz basicamente no vivenciar a rotina escolar em sua totalidade, em conhecer de fato o que ocorre dentro daqueles muros por parte da/o licenciada/o, na imersão efetiva não só na estrutura, mas nas problemáticas do cotidiano, nas práticas pedagógicas, nas relações entre educandos e educadoras/es, com a gestão, incluem relações interpessoais e de poder. Dentro do PIBID, esta imersão permite também adquirir e desenvolver habilidades capaz de fortalecer o fazer pedagógico:

O contato direto com alunos, professores e equipe escolar possibilitou desenvolver habilidades de comunicação, empatia e adaptação diante das diferentes demandas do ensino. Além disso, o programa fortaleceu minha confiança e consolidou minha escolha pela docência, mostrando que ser professora vai além de transmitir conhecimentos é também mediar, acolher e inspirar. (Flor de Jitirana, 2025).

O perceber a pedagogia para além de conteúdos precisa estar intrínseco a/o pedagoga/o. E é apenas dentro da sala de aula, observando, refletindo questionando, articulando o que aprendeu ao longo do curso e colocando em ação no seu agir dentro da sala de aula que a/o pibidiana/o amadurece a/o pedagoga/o que há dentro de si.

▪ Papel Docente

Para Arroyo (2000), a/o pedagoga/o, encontra seu papel/lugar social ao constatar que aprende a ser humano, ao se relacionar com outrem. O perceber o outro, o agir em resposta a uma demanda, a um contexto do aluno e do coletivo em que está inserido, é perceptível nas falas das/os pibidianas/os:

O PIBID ampliou minha compreensão sobre o papel do docente. Pude perceber que existem múltiplas realidades no contexto escolar e que o professor precisa estar preparado para lidar com cada uma delas. Entendi que o trabalho docente é o alicerce do processo educativo, pois é por meio dele que se constroem vínculos e aprendizagens. (Ipê-roxo, 2025).

Se o papel docente por vezes é tão difícil de ser compreendido pelos que estão fora da realidade, é através do programa que o próprio iniciante à docência começa a “flertar” com sua própria imagem enquanto futuro professor:

A experiência mostrou que ser professor vai muito além de transmitir conteúdos: é ser mediador do conhecimento, incentivador da autonomia e agente de transformação social. Durante o programa, pude compreender a importância do planejamento, da escuta ativa e da sensibilidade diante das necessidades dos alunos. Também percebi que o docente tem um papel essencial na construção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e motivador; capaz de despertar o interesse e o potencial de cada estudante. (Flor de Jitirana, 2025)

A construção de um ambiente acolhedor só é possível através de vínculos afetivos positivos. Da escuta sensível, do compreender o educando como um ser individual, mesmo em meio ao coletivo.

(O PIBID) me mostra o quanto devemos agir enquanto professores/as críticos, que contextualizem o ensino e apliquem métodos adequados a realidade sociocultural de cada estudante. (Umbuzeiro, 2025).

A educação, quando aliada a comunicação, é capaz de tornar o processo educativo mais inclusivo. O escutar atentamente o educando, promove um espaço de pertencimento, segurança e respeito mútuo, essa confiança vai ser trabalhada através do diálogo. (Consani, 2024). Lembremos que Larrosa (2015, p.32) define que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” Esse saber, essa experiência, pode e deve ser no contexto do PIBID, influenciada por terceiros. Os saberes da experiência produzidos pelos professores são reunidos no exercício diário, envolve um movimento mediatizado por colegas e produção de outros educadores. (Pimenta, 1996). O processo dinâmico da aprendizagem, reflete em compreender e classificar de forma crítica que toda experiência, sobretudo aquela

vivenciada no meio da educação, carrega consigo aspectos positivos e negativos, conforme explorados no tópico subsequente.

▪ **Pontos Positivos X Pontos Negativos**

Quando se questiona acerca os pontos positivos, os bolsistas iniciantes não hesitaram em apontar uma vez mais o quão importante é a troca de saberes, a ampliação do repertório, e o incentivo a pesquisa, mas também não ocultaram incômodos e apontaram dificuldades por parte da escola em compreender em sua totalidade no que implica a presença da/o pibidiana/o em sala de aula, o despreparo para atender/ensinar crianças com características neurodivergentes, entre outros. Abaixo pode-se observar as falas da/os pibidianas/os pelo **Quadro 08** - Pontos positivos e negativos apontados pelas/os pibidianas/os.

Quadro 8 – Pontos positivos e negativos apontados pelas/os pibidianas/os

<p>Positivos</p>	<p><i>As vivências com os alunos e a troca com os professores. A oportunidade de esta inserida na sala de aula, de observar a prática do professor e refletir sobre as metodologias, ou seja, a oportunidade de vivenciar aprendizados referentes a futura profissão. (Bromélia, 2025).</i></p> <p><i>Relação teoria e prática e a construção também enquanto pesquisador. Umbuzeiro, 2025).</i></p> <p><i>O fortalecimento da identidade docente, por meio da vivência real do ambiente escolar e da reflexão sobre o papel social do professor; O incentivo à pesquisa e à inovação educativa, estimulando uma prática mais crítica e criativa; O amadurecimento pessoal e profissional, ao lidar com desafios e construir soluções no contexto da escola. (Flor de Jitirana, 2025).</i></p> <p><i>Aproximação com a prática docente; Integração da teoria e prática; Desenvolvimento profissional; Contato com diferentes realidades educacionais; Estímulo à pesquisa, principalmente escrever e publicar trabalhos; Fortalecimento da identidade docente; A bolsa auxilia na permanência dos estudantes na Universidade. (Ipê-roxo, 2025).</i></p>
<p>Negativos</p>	<p><i>Entre os pontos negativos do PIBID, destacam-se algumas dificuldades enfrentadas durante a vivência escolar. Um dos principais desafios foi a falta de compreensão, por parte da escola, sobre os objetivos do programa, o que por vezes gerou equívocos quanto ao papel dos bolsistas, que eram vistos mais como auxiliares do que como participantes de uma proposta formativa. (Flor de Jitirana, 2025).</i></p> <p><i>O principal ponto negativo é a quantidade de atividades e exigências, MUITAS cobranças. Essa carga se somava às responsabilidades da graduação e gerava sobrecarga e cansaço. (Ipê-roxo, 2025).</i></p>

	<p><i>Como a quantidade de estudantes bolsista é elevada, a quantidade de orientadores deveria ser maior também para evitar sobrecarga e até atividades descontinuadas. Sendo uma das atividades necessárias (que não deveria ser necessário, causando sobrecarga no orientador) seria o acompanhamento das atividades dos supervisores e das instituições para acompanhamento dos bolsistas. (Mandacaru, 2025).</i></p> <p><i>Outro ponto relevante foi a dificuldade em lidar com crianças atípicas, especialmente diante da ausência de formação específica e de suporte especializado, o que evidenciou a importância de uma preparação mais ampla para o trabalho com a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. (Flor de Jitirana, 2025).</i></p>
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir das repostas dos formulários Bolsistas ID.</p>	

Todos esses pontos destacados através das falas das/os pibidianas/os, não só abraçam o que já vem sendo discutido, como também nos proporcionam novos destaques. A bolsa, conforme apontando por um das/os participantes proporciona ao bolsista ID, muitas vezes é considerada um valor simbólico diante o trabalho que este realiza, mas é um apoio significativo para sua permanência na universidade. Conforme pode ser observado na Figura 4 - Representação das contribuições do PIBID através da perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência, há seis pontos que se destacam ao longo das falas das/os pibidianas/os como benefícios do programa.

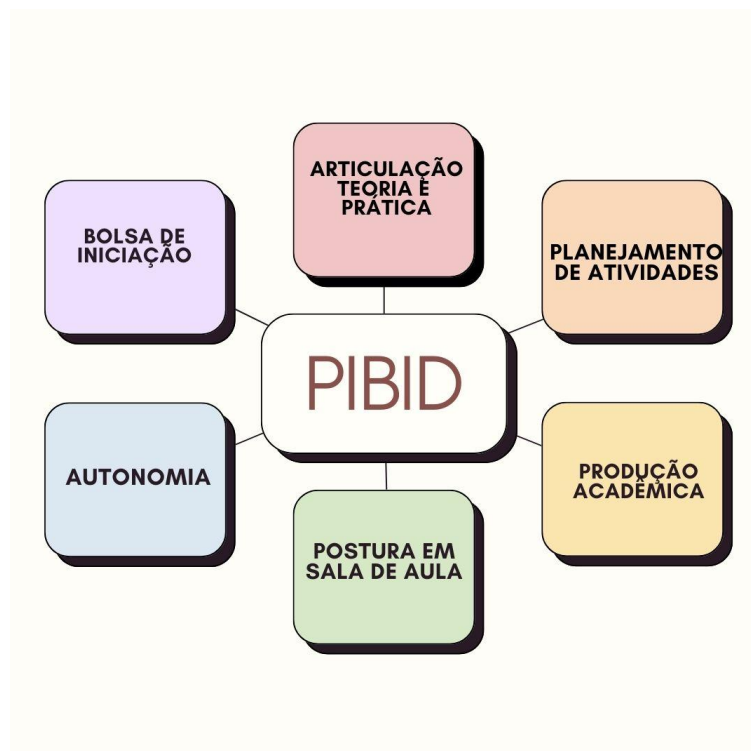


Figura 4 – Representação das contribuições do PIBID através da perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência. Fonte: Autoral.

Esses pontos positivos garantem um processo formativo de qualidade, e auxilia no desenvolvimento de habilidades das/os pibidianas/os que beneficiam não apenas esse grupo, mas todos os envolvidos com o programa. Se por um lado temos aspectos que contemplam positivamente os envolvidos, não podemos ignorar por outro lado, na Figura 5 – Representação dos pontos negativos através da perspectiva dos bolsistas ID, as fragilidades que os acompanham.



Figura 5 – Representação dos pontos negativos através da perspectiva dos bolsistas ID. Fonte: Autoral.

A falta de compreensão por parte da escola, como apontado pelas/os pibidiana/os, pode implicar na delegação de atividades incompatíveis com a proposta do subprojeto, e demonstra uma necessidade maior de articulação entre escola e programa. A supervisora está ali para fazer a ponte entre ambos, isso é um fato, mas talvez a presença de um representante nas reuniões além da supervisora, ou a ampliação do contato da coordenação do programa com a coordenação das escolas possa contribuir para uma compreensão melhor de como o programa se desenvolve. Com relação a dificuldade em conciliar PIBID e outras atividades, se faz necessário lembrar que a carga horária atual do bolsista ID é de 10h semanais, das quais 4h se faz no espaço físico da escola, e as 6h restantes são atribuídas a reuniões, estudos, planejamentos e escritas de diário de bordo, quando não há também apresentações em eventos. Isso implica que cabe a/o pibidiana/o organizar essa carga horária de forma compatível a sua

própria agenda (pessoal, profissional e acadêmica); entretanto é preciso lembrar que o próprio programa permite que ao bolsista ID o acúmulo de bolsas e vínculos empregatícios, possivelmente o ponto levantado esteja atrelado a sobrecarga de atividades, culminando numa extensão de carga horária não oficial.

5.2.2 Supervisores

5.2.2.1 Caracterização

De forma similar aos bolsistas ID, os sujeitos que responderam ao questionário destinados aos supervisores vinculados aos projetos do DCHIII, receberam nome de plantas e flores do semiárido nordestino, de forma que se ressalta que sempre que houver a necessidade de trazer uma de suas falas junto ao corpo do texto, serão apresentadas como citação, com recuo e em *itálico*, para que fique mais clara e dinâmica a leitura, ou em quadros.

O grupo C formado exclusivamente por mulheres, pedagogas, em que 66,7% destas atuam na rede básica de ensino há mais de 10 anos como professoras regentes, o que pode proporcionar reflexões mais maduras e críticas, com concepções mais enraizadas, contribuindo para de forma significativa para o debate. Com relação de tempo de atuação junto ao programa, a participação de todas no desenvolvimento de todo o subprojeto aos quais estavam vinculadas, não só com a presença de professoras de ambos os editais, como também de que estiveram presentes em mais de um, embora não tenha informado qual.

5.2.2.2 PIBID e formação Inicial

Partindo diretamente para análise dos gráficos na figura 6 - Gráfico A: “Aspectos da formação docente, que são desenvolvidos pelos bolsistas ID através do PIBID; B: “Evolução no desempenho dos bolsistas ID ao longo do projeto” e C: impacto dos bolsistas ID no ambiente escolar. Observa-se a expressividade unânime no que se refere a afirmação de que o PIBID contribui com o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao aprimoramento de práticas pedagógicas, didática e planejamento, assim como na relação entre teoria e prática. 66,7% reconhecem o aprimoramento das habilidades em gestão em sala de aula, e na relação com a comunidade escolar.

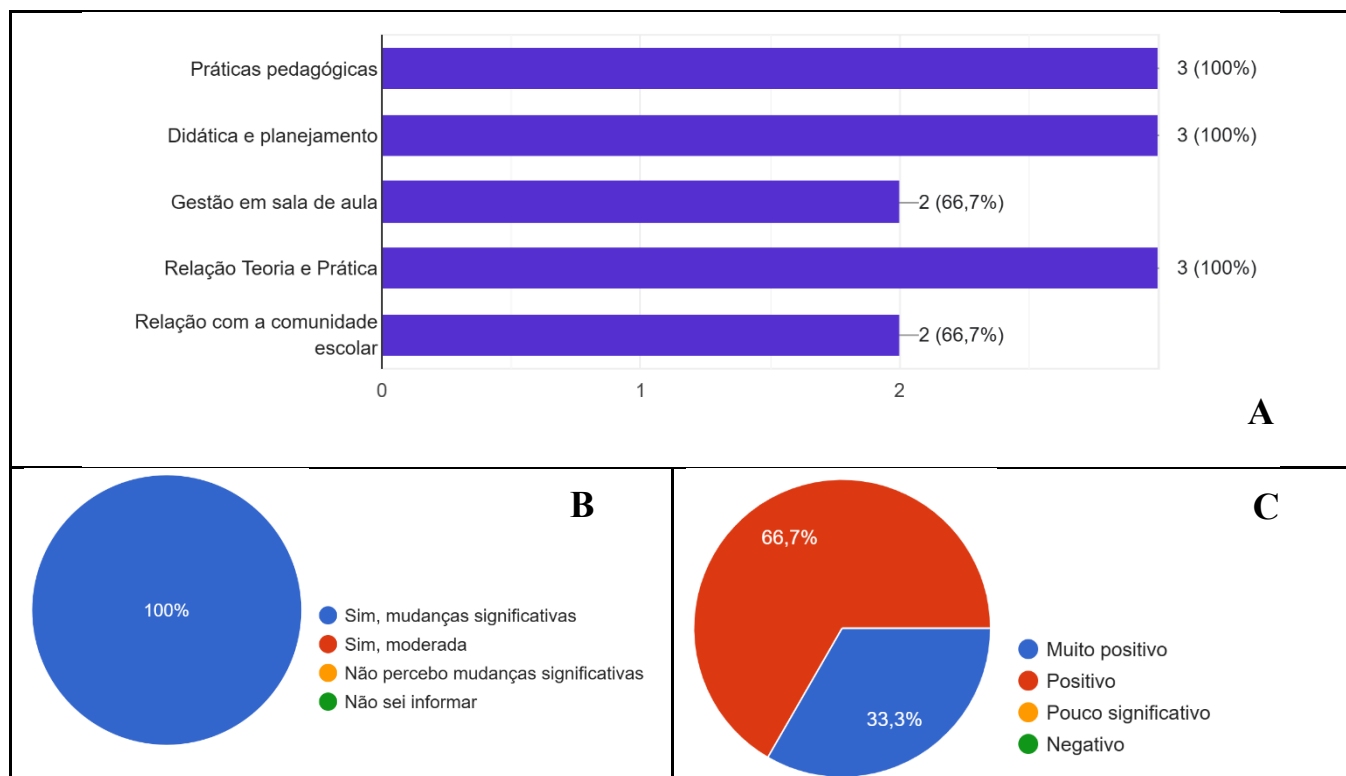


Figura 6 - Gráfico A: “Aspectos da formação docente, que são desenvolvidos pelas/os bolsistas ID através do PIBID; B: “Evolução no desempenho das/os bolsistas ID ao longo do projeto” e C: impacto das/os bolsistas ID no ambiente escolar. Fonte: Autoral.

Ainda no que se refere a mesma figura, no gráfico B, nota-se unanimidade em afirmar que a presença das/os bolsistas ID trouxeram mudanças significativas, havendo evolução no desempenho das/os pibidianas/os ao longo do desenvolvimento dos projetos nos quais estavam inseridos. No gráfico C, nota-se a uma perspectiva animadora por parte das supervisoras ao analisar positivamente o impacto das/os bolsistas ID na comunidade escolar. Tais resultados evidenciam e confirmam o potencial do programa agora através da perspectiva daquelas que estão inseridas diretamente no contexto escolar, porém, assim como no grupo anterior, será a partir das respostas reflexivas que iremos compreender em sua totalidade o “como”.

5.2.2.3 Interesse pela pesquisa

A inclinação pela pesquisa, perceptível nas respostas apontadas na figura 7 – Interesse por parte das supervisoras em publicações de trabalhos impulsionados pelo PIBID, revela a valorização e reconhecimento de práticas investigativas tendo como base as problemáticas observadas não só pelas/os pibidiana/os, mas também pelo trabalho/ações, percepções, discussões, que fazem parte de todo o processo formativo vinculado ao PIBID.

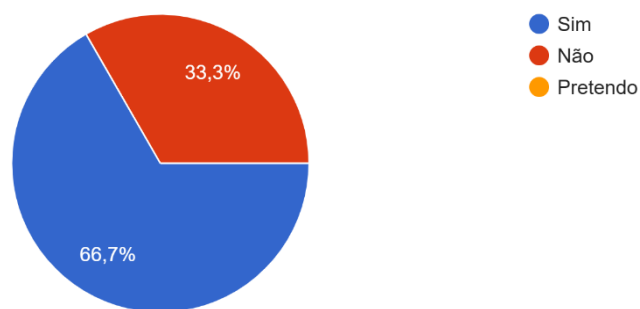


Figura 7 – Interesse por parte das supervisoras em publicações de trabalhos impulsionados pelo PIBID. Fonte: A autora.

Ainda que haja a resposta negativa por parte de uma minoria, deve-se compreender que talvez esteja atrelado não a exatamente uma falta de interesse, mas a realidade exaustiva que faz parte do ser professora na atualidade. Com um número expressivo de demanda por parte da escola, com salas lotadas, calendário acadêmico apertado, e currículo estritamente rígido, é fato de que a sobrecarga de trabalho impacta de forma desfavorável em situações como esta. Sobre muito pouco tempo, ou quase nenhum para si, para a pessoa separada da profissão, a mãe, a mulher, para a pesquisadora, mas estas são deliberações que só pode-se concretizar através das reflexões no porvir.

5.2.2.4 Reflexões

▪ **Relação entre bolsista ID e supervisora e resistência por parte da escola**

Retorno a afirmar que a relação entre universidade, PIBID e escola deve ser guiada pelo diálogo. Se de um lado temos a universidade que fornece o arcabouço teórico (fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos) que orientam a práxis da/o pibidiana/o, do outro temos as/os supervisoras/es que junto a coordenação irá mediar e integrar a/o bolsista ID no convívio escolar. Essa relação, tal como afirmam as entrevistadas no “**Quadro 9** – Percepções das supervisoras acerca a relação supervisoras/es com a/o bolsista ID”, precisa ser construída de forma amigável, harmoniosa, que se apoie na confiança mútua. A/o pibidiana/o precisa se sentir à vontade para realizar os relatos, questionar e esclarecer dúvidas, tanto no que se refere as práticas pedagógicas, quanto a situações que podem talvez fugir de sua zona de conforto. E a supervisora necessita confiar que aquela/e pibidiana/o irá se dedicar de fato as atividades propostas, que irá atuar com ética e respeito a dinâmica escolar.

Quadro 9 – Percepções das supervisoras acerca a relação supervisoras/es com a/o bolsista ID

Xique-Xique	Amigável e participativo
Umburana	Penso que necessita ser uma relação harmoniosa, parceira e dialógica
Juazeiro	Relação de troca de conhecimento e diálogo constante sobre atividades desenvolvidas nas salas de aulas atendidas pelo programa
Fonte: Elaborado pela autora	

Em um sistema perfeito, uniforme e que tudo saí de acordo com o que esperado, a/o bolsista ID e sua atuação não só são bem aceitas, como tem suas práticas amplamente reconhecida pela escola. Mas estamos lidando com pessoas, que respondem cada qual a sua maneira, a inserção de uma pessoa “de fora” a sua rotina. E é a partir daí que surgem situações como a apontada pela supervisora nomeada de “Umburana” no “quadro 10 - Percepções das supervisoras sobre o questionamento acerca se há resistência por parte da escola”, em que “alguns professores não abraçam a proposta do programa”.

Quadro 10 – Percepções das supervisoras sobre o questionamento acerca se há resistência por parte da escola

Xique-Xique	Não.
Umburana	Penso que alguns professores da sala regular, não abraçam a proposta do programa. Minimizam as ações das pibidianas, e não articulam suas experiências profissionais como troca colaborativa.
Juazeiro	Não, acolheram de forma positiva os bolsistas participantes.
Fonte: Elaborado pela autora	

Mesmo as/os pibidianas/os entrevistadas/os chegaram a comentar sobre “[...] a falta de compreensão, por parte da escola, sobre os objetivos do programa”, em alguns caso ousou acrescentar que não há o crédito devido as/os pibidiana/os que mesmo tomando a frente de ações que envolvem toda a escola, não são citados, ou se passam ao olhar da gestão escolar, por auxiliares. Deixo claro aqui que não desvalorizo o grupo citado, apenas destaco que este não é o propósito do programa. A motivação, a autoconfiança, é um elemento importante no estímulo e desenvolvimento das atividades; ao confiar em si próprio, a prática pedagógica também é influenciada, e isso afeta positivamente a todos os envolvidos (Darroz, Rosa e Prediger, 2019), se a/o pibidiana/o não se sente bem vinda/o no lugar em que está inserido, se a relação com a escola ou com a/o professor/a regente não é harmoniosa, isso também pode influenciar, e neste caso negativamente no desempenho da/o bolsista ID.

- **Pontos positivos e negativos do PIBID e experiências que marcaram;**

É interessante observar nos pontos positivos (Quadro 11 – Pontos positivos e negativos apontados pelas supervisoras) apontados por parte das supervisoras, aspectos que beneficiam não apenas o PIBID, as/os pibidianas/os, a universidade ou a escola, mas aos estudantes. Aqueles que constantemente chamamos de protagonistas de nossas práticas, precisam estar no centro de todo o pensar pedagógico.

Quadro 11 – Pontos positivos e negativos apontados pelas supervisoras

Positivos	<p><i>Os principais pontos positivos do projeto de leitura executado para os alunos pelos Pibid, foi o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como pensamento crítico, criatividade e vocabulário; o aprimoramento das competências socioemocionais, como empatia e autoconhecimento; e a promoção de um aprendizado mais significativo e engajadora, especialmente no desenvolvimento da escrita e da autonomia do estudante. (Xique-Xique, 2025)</i></p> <p><i>Os encontros dos pibidianos provocam um olhar sobre ação/reflexão/ação do fazer docente relacionando a perspectiva teórica. Além de acompanhar a evolução dos pibidianos ao longo do percurso, vivenciado alguns deles já assumindo à docência através do concurso público. (Umburana, 2025)</i></p> <p><i>Introdução dos alunos na sala de aula, desenvolvendo um papel fundamental para a formação. (Juazeiro, 2025)</i></p>
Negativos	<p><i>Os principais pontos negativos de um aplicador em um projeto de leitura podem incluir a falta de organização, dificuldade em lidar com prazos (procrastinação), falta de entusiasmo e habilidade em motivar os outros, insegurança, e a tendência a ser excessivamente focado em detalhes, o que pode gerar lentidão ou falta de flexibilidade. (Xique-Xique, 2025)</i></p> <p><i>A carga horaria para articular as ações da escola, a falta de devolutiva às escolas sobre os trabalhos acadêmicos advindos da experiência no PIBID. (Umburana, 2025)</i></p>
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir das repostas do formulário voltado para Supervisoras.</p>	

É perceptível na fala de *Xique-Xique*, que voltamos ao fator humano. Lidar com o outro, com o como ela/e encara suas próprias responsabilidades, as consequências de quando deixa de cumprir prazo e expectativas, inseguranças, falta de motivação, ímpeto e desejo de participar ativamente do processo educativo, é exaustivo. E pode refletir na forma que PIBID e bolsistas ID podem ser vistos pela escola. A queixa de Umburana por sua vez, é um apontamento para se refletir uma vez mais na forma que escola e programa precisam intensificar o diálogo.

Quadro 12 – Percepções das supervisoras sobre momento/experiência que marcou durante o PIBID

Xique-Xique	Sim, o vínculo que os PIBIDID deixaram com os estudantes e avanço de alguns alunos com intervenções pedagógicas, como a adaptação de aula por determinado período, onde algumas crianças obtiveram estímulos para assistir as aulas por parte dos Pibidianos, que demonstrou o engajamento e a autonomia dos pibidianos na superação de desafios.
Umburana	Lembro de uma ação desenvolvida pelo PIBID ano de 2013, no Colégio Municipal Paulo VI. Escola grande, atendia mais de dois mil estudantes, e tínhamos o segmento da educação infantil e anos iniciais. A proposta era trazer uma acolhida diferenciada para as crianças, as pibidianas promoveram o DIA DO ABRAÇO, no momento da entrada. Vestidas de fantasias, levaram cartazes e braços gigantes. Foi pura emoção, muito choro e sorrisos de gratidão.
Juazeiro	Acompanhe o desenvolvimento e a postura dos bolsistas na sala de aula e a afetividade dos alunos.
Fonte: Elaborado pela autora	

5.2.3 Coordenadores

Eu acredito, acho que o PIBID aqui sempre deu muito certo pelas parcerias. A gente sempre teve muito junto, nunca tomamos uma decisão sozinho, sempre compartilhadas, sempre discutidas, sempre um com o outro, propondo aqui, propondo ali, ajustando. (Edmerson Reis, 2025.)

A partir da fala acima, ressalto que devido a essa colaboração através dos anos entre professores que compartilharam em mais de um momento a coordenação dos subprojetos, é comum durante suas respostas, os entrevistados citarem um ou mais coordenadores. A entrevista com os coordenadores não só revela observações que complementam e reforçam alguns dos aspectos levantados pelos bolsistas ID e supervisores, como ampliam a discussão, e acrescentam camadas adicionais as análises. As considerações dos sujeitos que estão/estiveram a frente do PIBID no DCH III, foram sistematizadas no quadro 13 – Perfil e síntese das falas dos coordenadores.

É importante ressaltar que as entrevistas com esse grupo (assim como os anteriores), resultou em um material riquíssimo, que deve ser valorizado, mesmo que no atual não seja abordado em sua íntegra. No apêndice desta pesquisa encontra-se todas as entrevistas (deste grupo) na íntegra.

Quadro 13 – Perfil e síntese das falas dos coordenadores

CARACTERIZAÇÃO		
Entrevistada/o	Formação	Tempo de atuação no PIBID
EDILANE C. TELES (C1)	Pedagoga com especialização na área de projetos, pesquisa, voltados às tecnologias, mídias, educação e comunicação; mestrado em educação, mestrado em tecnologias; doutorado em comunicação;	+/- 6 anos
EDMERSON REIS (C2)	Pedagogo com habilitação em Educação de Adultos; mestrado em educação e doutorado em educação;	Entre idas e vindas: 03 coordenações compartilhadas;
JOSEMAR MARTINS (C3)	Pedagogo com especialização em gestão de sistemas educacionais; mestrado em educação; doutorado em educação;	3 anos
TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO		
EDILANE C. TELES (C1)	<i>[...] Comecei como professora de educação básica, já passei por todos os níveis de educação, seja da educação infantil, séries iniciais, ensino médio. Mas no ensino médio eu atuava principalmente nos laboratórios de informática, como professora de tecnologias. E, após isso, depois que eu fiz o primeiro mestrado, eu ingressei na universidade a começar nas instituições privadas e, nos últimos 14 anos, atuo na Universidade do Estado da Bahia como professora do curso de pedagogia e também do mestrado em educação, cultura e território.</i>	
EDMERSON REIS (C2)	<i>[...] marcada sempre pela ligação direta com as questões dos movimentos sociais, da educação mesmo. [...] desde o meu tempo de estudante do ensino fundamental, médio, já era... Atuava no movimento estudantil. Aqui na UNEB, quando a gente chega no DA (Diretório Acadêmico). E ajuda a fundar... a fundar não, a continuar a organização do DA. E também tem uma importância nesse período que eu era estudante, que era a escola de Massaroca.</i>	
JOSEMAR MARTINS (C3)	<i>[...]Eu comecei a ser professor, ainda quando cursava o curso de pedagogia. [...]Naquela época, isso foi antes da nova LDB. A nova LDB cria um parâmetro de que os professores devem ter curso superior, salvo algumas exceções, mas naquela época não tinha isso. Então, você podia ser professor sem ter um curso superior. Aliás, havia um grande contingente de professores e professoras que não tinham curso superior. Inclusive, alguns não tinham nem ensino médio. Então, no quinto período, eu fiz um concurso para ser professor das séries iniciais, na prefeitura de Juazeiro/BA. Eu passei e comecei a dar aula. Se não me engano, foi em 1991.</i>	
INTERESSE PELO PROGRAMA		
EDILANE C. TELES (C1)	<i>Eu acho que, além da minha crença de que os nossos projetos e práticas podem colaborar com a formação dos estudantes e, conseqüentemente, com a educação melhor de qualidade, além disso, é uma meta inquieta.</i>	

	<i>Eu acredito muito que o nosso trabalho contínuo pode, de fato, ajudar a educação. Então, os projetos são um espaço aberto para pensar, refletir, propor de forma sistematizada ações que venham a colaborar com a educação das crianças. E eu vejo o PIBID atuando muito nisso.</i>
EDMERSON REIS (C2)	<i>[...] O PIBID sempre foi uma proposta que me chamou a atenção, porque primeiro que eu gosto e acredito na educação, eu não me vejo... até me veria em outros lugares, não vou dizer que não, até porque eu sempre também tive outros sonhos de atuar em outras áreas, comecei, mas depois não levei à frente, mas sempre gostei muito da educação, depois que comecei a atuar, aí isso vai se tornando mais efetivo. Então, assim, entender que não basta a nossa formação aqui na sala de aula.</i>
JOSEMAR MARTINS (C3)	<i>A própria iniciação, à docência, porque eu acho que a iniciação à docência, ela é muito simulada no curso de pedagogia. Você tem o estágio, mas o estágio é muito fracionado, então esse fracionamento do estágio continua fracionado, então você vai um dia para cá, um semestre você vai para ali, outro semestre você vai para ali, a gente criou a ideia de que os alunos têm que viver várias experiências de estágio em vários lugares, isso pode ser muito bom, mas também pode representar um fracionamento também da experiência de estágio, então às vezes as pessoas começam a observar em uma escola e vão fazer a prática em outra, então uma coisa não se conecta, não tem uma continuidade. E o Residência Pedagógica permitia um período, 18 meses, um período de interação mais continuada com a sala de aula, para as pessoas perceberem como é a dinâmica, e não é um negócio que você vai duas semanas, no semestre, três, no semestre visitar uma escola, você vai toda semana, você tem ali pelo menos um dia, você tem que estar na escola e assumir alguma coisa na escola, observar, co-participar, participar, organizar aulas, organizar projetos didáticos, sequências didáticas, então tem a ver com isso</i>
BENEFÍCIOS DO PIBID PARA O DCHIII	
EDILANE C. TELES (C1)	<i>Em especial, a oportunidade que temos de estar na escola toda semana, em especial os estudantes de pedagogia, que tem ali uma primeira experiência para muitos, de pensar essa relação teoria e prática. Penso que as reuniões são mais enfáticas nessa colaboração, porque os estudantes e pibidianos vêm para a reunião, apresentam suas impressões, trazem suas dúvidas. E nesse debate de estudantes, coordenador, supervisor, a gente tem ali a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e também o processo de formação inicial continuado. E isso impacta não apenas na formação inicial dos graduandos de pedagogia, mas também na nossa participação com professores.</i>
EDMERSON REIS (C2)	<i>Então, para o DCHIII, para o departamento, eu penso que, primeiro, você vai fortalecendo, além do estágio, os vínculos com a educação básica. [...] quando você tem, eu não sei hoje como é que está, mas eu lembro que, na época, a gente tinha, às vezes, três, quatro escolas. [...] Então, são quatro escolas que a universidade está presente. Então, não tem como ela passar despercebida, porque ela está presente na presença física mesmo, ela está presente nos referenciais que a gente discute, que esses estudantes terminam socializando nas ações que desenvolvem e é uma forma, também, de trazer a educação básica aqui</i>

	<i>para dentro, dos seus problemas, das suas dificuldades. Então, acho que, para o DCH, é um... acho que é esse lugar diferenciado, também, de ajudar, quando a gente fala em educação básica, você está ajudando a contribuir de uma maneira mais ampliada, já disse isso, desses sujeitos que vão para a educação básica.</i>
JOSEMAR MARTINS (C3)	<i>o principal benefício, além, é claro, de você botar bolsa na mão dos alunos, os alunos recebem uma bolsa, isso ajuda no custeio da vida dos alunos, das alunas, e também tem uma bolsa para o professor. Então, assim, além desse benefício, que é um benefício para os indivíduos, existe o benefício de você trazer para dentro do curso de Pedagogia um conjunto de questionamentos que a prática oferece, inclusive para a gente poder pensar se as teorias que nós manipulamos aqui, elas estão servindo para poder olhar aquelas coisas.</i>
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO	
EDILANE C. TELES (C1)	<i>Eu diria uma aproximação maior com essa relação teoria-prática, essa reflexão de que não há teoria sem prática e vice-versa, dos estudos que precisam ser implementados para compreender a prática, o exercício de estar na escola, estar aqui, realizar um diário de bordo, mas também fazer reflexões através de produções que possam vir a ser publicadas, traz uma atitude muito de cientista da educação, e isso acaba sendo muito evidenciado na experiência dos estudantes no departamento.</i>
EDMERSON REIS (C2)	<i>Eu penso que, primeiro, a ampliação dos repertórios formativos, dos referenciais e tal. Tem muitas outras referências que a gente vai discutindo ali que não estão presentes no curso, a não ser que seja uma disciplina que às vezes eu leciono, ou então o professor está dá, Edilane, às vezes essas outras referências elas aparecem. Então, a ampliação do repertório de fundamentação teórica, acho que isso já ajuda muito. Uma perspectiva sempre crítica de entender, de refletir, de compreender, de buscar soluções, de buscar discutir o que aparece. [...] Outra, o desafio de pensar, propor, planejar e realizar uma ação pedagógica. Então, enquanto você faz isso no campo da pressa, no estágio, correndo, sem muita reflexão, no PIBID você tem o tempo de maturar.</i>
JOSEMAR MARTINS C3	<i>Tem muitas contribuições. Além daquilo que eu já falei, né? Da pessoa passar por um processo que é formativo, vai, observa, volta, discute. Isso, digamos assim, amola os dispositivos de observação e discuta, mas também a exigência para que você sistematize, faça relatório, organize artigos, vai possibilitando que os bolsistas, os pibidianos e os residentes, eles vão desenvolvendo também uma capacidade de fazer comunicação científica, de transformar essa experiência numa experiência de produção de dados científicos, né? Então, de aprender a sistematizar isso, aprender a comunicar isso, aprender a organizar artigos, relatos de experiência.</i>
Fonte: Elaborado pela autora a partir das repostas dos formulários Bolsistas ID, e Supervisores.	

A entrevista com os três coordenadores revelou uma ânsia coletiva por uma educação de qualidade na rede básica, e uma crença inegável de que o PIBID pode e deve contribuir com isso.

[...] o PIBID tem sido um sopro, eu diria de frescor, de criatividade, autonomia, reflexão, que colabora com as pessoas envolvidas a pensar sobre outros modos e vieses dessa relação teoria-prática e a formação das crianças, bem como a sua aprendizagem, e o que nós precisamos nos comprometer, que é a educação delas. (Edilane C. Teles, 2025).

Além disso, segundo os coordenadores, o curso de pedagogia e seus estudantes destacam-se através da participação no programa, culminando na ampliação de repertórios formativos, no debate que problematiza as realidades observadas, no buscar soluções, na produção de dados científicos, e mais.

[...] esse lugar da reflexão acadêmica, do se ver como produtor de conhecimento também, alguém que está ali construindo conhecimento sobre a própria prática, isso é fundamental. (Edmerson Reis, 2025).

Ainda que haja diversas vantagens para bolsista ID, escola e programa, expressas através das falas entusiasmadas das/os coordenadoras/es, emergem também desafios:

[...] Eu vivi a experiência de pessoas que estavam ali, tem uma bolsa, é interessante porque tem uma bolsa, mas o tempo todo você tem que estar puxando a pessoa para a pessoa vir, para a pessoa vir para a reunião, para a pessoa ir para a escola, para a pessoa organizar as coisas, entregar o relato, tem tudo isso. Mas isso tudo também é aprendido, sabe? Tanto para a gente, até o modo com que você se relaciona com as pessoas (Josemar Martins, 2025).

E de fato, se há algo que percebemos ao longo de toda a experiência com o PIBID, é que tudo, absolutamente tudo te prepara de algum jeito para a docência. Desde a articulação de saberes ao saber lidar diplomaticamente com outrem. Outro ponto destacado pelos coordenadores e que estudantes do curso que participam do programa tem um desempenho diferenciado, potencializado pela sua experiência no PIBID, e que isto é reconhecido pelos demais professores da instituição.

Muitos professores falam que os estudantes que participam do PIBID são diferentes, e são diferentes exatamente por essa oportunidade de viver teoria e prática o tempo inteiro na experiência do programa, e isso, obviamente, agrega muito, não só as aprendizagens, mas os modos como eles realizam. (Edilane C. Teles, 2025).

Dialogando com este ponto, há também o fato de que graças ao incentivo a pesquisa, as/os pibidianas/os passam a ter interesse em dar continuidade à sua formação, através do mestrado.

[...] os pibidianos normalmente se dão bem nas seleções para mestrado, nas seleções docente. Muitos dos nossos alunos saem da graduação direto para o mestrado e muitos deles passaram pelo PIBID. (Edmerson Reis, 2025).

Em um apontamento pessoal, posso afirmar que foi apenas após minha primeira experiência com o PIBID que passei a considerar dar continuidade à minha formação, através do mestrado. Desta forma reconhece-se que o PIBID desempenha papel fundamental também

no aprofundamento do conhecimento acadêmico, motivando a/o licenciada/o a prosseguir para outras formas de aprimoramento, seja no mestrado ou em especializações.

É com essa última colocação que chega o momento de “começar” a findar as análises entrando no último tópico, tendo este como foco observações e reflexões escritas em diário de bordo autoral.

5.3 ANÁLISE DE DIÁRIO DE BORDO (AUTORAL)

Durante minha permanência no programa, através dos dois editais, escrevi dois diários de bordos (figura 8 - Capas dos diários de bordo da autora), em que neles consta o registro, reflexões e planejamentos das ações dos projetos que desenvolvi ao longo da minha participação. Particularmente confesso que tive dificuldade durante a escrita do diário de bordo (DB) durante minha primeira participação junto ao programa, e isso se deu ao compreender que o diário de bordo, embora parta do individual, alcança o coletivo através da socialização do mesmo. No contexto do PIBID, é através do DB que a pibidiana/o expõe suas práticas, sua escrita, a realidade vivenciada em cada encontro, as problemáticas observadas em sala de aula, assim como sua reação a mesma, é através dele que passamos a refletir como agimos, o que deve ser feito, o que não ter sido feito, e como poderíamos provocar uma mudança em um cenário que talvez nos trouxesse desconforto, ou quem sabe, melhorar aquilo que já possui grande potencial.



Figura 8 – Capas dos diários de bordo da autora. A) Diário de Bordo 1 (DB1) escrito durante ações do subprojeto “Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro” (Edital CAPES nº

23/2022). B) Diário de Bordo 2 (DB2) em desenvolvimento referente as ações do subprojeto “A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação os desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental” Edital CAPES nº10/2024. Fonte: Autoral.

Na figura 9, é possível o acesso ao DB1, através do QR Code disponibilizado, como a construção do DB2 ainda não foi finalizado, não é possível fazer o mesmo.

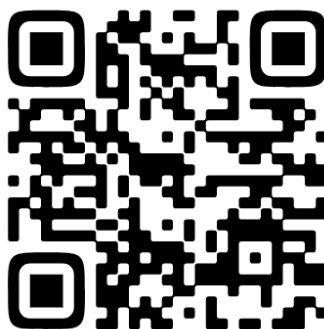


Figura 9 – QR code para acesso ao DB1 na íntegra. Fonte: Elaborado pela autora.

Para Moraes e Queiroz (2024), ao se pensar na formação docente, tanto inicial quanto continuada voltadas para conciliar ensino e pesquisa a partir da produção de diários pelo cenário autobiográfico, estimula docentes pesquisadores ter consciência crítica de que a realização dessa proposta requer diversas condições no contexto de formação. Segundo Boszko e Rosa (2020, p.23)

As diferentes formas de apresentação dos diários partem da concepção dos seus autores, mas, sobretudo, da sua finalidade no processo educacional. Entretanto, em todos eles, o que se percebe é a existência de um processo reflexivo que objetiva lograr êxito no desenvolvimento de uma ação.

Ao longo da minha participação no PIBID, sobretudo no primeiro subprojeto, escrevi de forma objetiva e pontual, não deixando, porém, de refletir sobre um pouco sobre minhas próprias práticas e planejamentos, conforme pode ser observado no trecho a baixo:

Na visita de hoje, fiz a leitura do livro “Ombela e a origem das chuvas” de OndJaki. Trata-se de um livro escrito por um poeta e escritor angolano, que narra a origem da chuva. (...) A leitura desse livro foi importante, por apresentar crenças do povo angolano, ampliando introduzindo crenças de outra cultura, e trazendo em suas ilustrações representatividade para crianças afrodescendentes, acredito ser importante e um ponto positivo que a escola possua livros com a temática, e que deve amplia-los. De minha parte, acredito também, que eu também deva ampliar meu próprio acervo quando possível, e incluir este mesmo livro em minhas aquisições futuras. (DB1 - Diário de Bordo 24/10/23; fonte: autoral).

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, p. 40, 2023). A escrita do diário de bordo, me permite analisar minha postura

em diferentes momentos, é uma escrita memorialística que ao relê-lo posso perceber mudanças na forma que enxergava a sala de aula, minhas inseguranças, e questionamentos quanto minhas práticas futuras. Durante o período de observação, na passagem abaixo pondero sobre as repetitivas vezes que a própria professora regente precisou interromper a aula e passo a me questionar em como tornar minhas ações convidativas aos alunos:

Tenho notado que se tornou corriqueiro a chamada de atenção, e que de fato a turma é um pouco difícil de trabalhar, o que tem se tornado uma preocupação minha, pois ainda não me sinto conectada com a turma e questiono-me como envolvê-los nas futuras atividades. (DB2, 07/05/2025; fonte: autoral).

De fato, a conexão com a turma foi uma das minhas maiores inseguranças durante minha participação no segundo edital, uma vez que estava vinculada a uma turma numerosa (30 alunos), uma sala pequena, e que em primeiro momento estive “auxiliando” duas crianças que apresentavam maiores dificuldades em acompanhar as atividades de rotina na sala, uma delas já com o diagnóstico de TDAH, e a outra ainda passando pelo processo, com isto pontuo em uma das escritas do meu diário de bordo:

Tenho notado que por estar constantemente auxiliando as duas crianças, acabo não interagindo muito com as demais. (DB2, 26/02/2025; fonte autoral).

Somos instruídas desde o primeiro contato em reunião, de que nossas ações são voltadas para o coletivo, e ainda que possamos sim estar dando suporte a um determinado grupo que tenha maiores dificuldades, nossa participação não deve ser limitada a isto. Essa falta de conexão foi desaparecendo a cada novo encontro, e na medida que me envolvi cada vez mais com a sala, e que os alunos viram minha presença (sempre nas quartas-feiras) como uma rotina, passei a estar mais conectada afetiva e pedagogicamente com os alunos. Passei também a observar e registrar o desenvolvimento das minhas ações/práticas mais criticamente, e ajustando-as quando necessário:

Durante a leitura, circulei entre as carteiras, convidando cada criança a ler um trecho em voz alta. Essa estratégia favoreceu a inclusão de todos, além de estimular a leitura compartilhada e a escuta ativa entre os colegas; [...]A proposta buscava incentivar a construção de frases autorais pequenas, valorizando a escrita como meio de expressão de si. No entanto, a prática revelou que embora as crianças tenham demonstrado grande interesse pela leitura e fiquem ansiosas em escrever no quadro, a escrita no caderno ainda enfrenta significativa resistência. (DB2, 01/10/2025, fonte autoral).

A escrita no diário de bordo é crítica, reflexiva, fundamentada ou não, sempre busca trazer questionamentos acerca o próprio agir, sobre o desenvolvimento no programa, sobre o se enxergar na docência.

Estar presente em reuniões de planejamento, observar a rotina da escola, conviver, ensinar e aprender com crianças que estão ainda no processo de alfabetização e letramento, foi gratificante, enriquecedor; e como tudo naquilo em que você se dedica, tem pontos positivos e negativos. Afinal nem tudo aquilo que planejamos está fadado a dar certo, e mesmo que ocorra, é preciso se questionar, será que deveria? Aquela ação não poderia ter ocorrido de outra maneira? Ela de fato atendeu as minhas expectativas e da turma? (DB1 – Considerações; fonte: autoral).

O diário de bordo revelou-se já no meu primeiro contato com o PIBID, um instrumento fundamental não para o registro, mas também para o desenvolvimento da escrita, exige disciplina e prática constante, como tudo em que está ligado ao PIBID no DCHIII.

6. O ENCERRAMENTO DE UMA JORNADA

Através do presente estudo, reintera-se quão necessário é, apesar dos desafios apontados, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) para a formação inicial da/o pedagoga/o, tendo em vista que como referenciado pelos autores, Libâneo (1985) Saviani (2008), Pimenta (1996) e outros, que a trajetória do curso de Pedagogia e da/o pedagoga/o é complexa, com limitações, e muitas fragilidades.

Através dos resultados fica evidente que a presença do programa no departamento é fundamental para assegurar a formação integral dos discentes. O aprimoramento de competências. aprofundamento de referenciais, o concretizar a teoria através da prática, a capacidade de refletir, debater e tomar decisões a partir de uma realidade, e desenvolvimento da identidade da/o pedagoga/o são apenas alguns de muitos benefícios que o PIBID proporciona. É evidente que como qualquer outro projeto/iniciativa, este precisa constantemente de melhorias, como pontuado pelos entrevistados, e dentre deles está o diálogo com as escolas parceiras, que estão no centro de todo o movimento e articulação do programa.

Conforme afirmei em no relatório final do Edital Capes 23/2022 (subprojeto Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro)

Participar do Pibid foi uma experiência incrível e desafiadora, que sem dúvida alguma contribuiu bastante em vários aspectos da minha vida, tanto no que se refere ao acadêmico, quanto ao pessoal. Foi um projeto que passou por etapas e processos, que exigiu de mim, a cada um deste, desenvolver novas habilidades, e aperfeiçoar aquelas que eu já tinha. Estar na sala de aula como bolsista id, me apresentou todo um novo cenário, uma nova realidade, na qual através da observação, das minhas impressões, dos debates em reuniões gerais e de supervisão/orientação, eu traria a aquela sala de aula, minhas próprias contribuições, conforme fosse sua demanda.
(Fonte: A autora)

Encerro minhas contribuições com essa pesquisa ciente de que este foi um trabalho denso, por vezes difícil, cansativo, que me fez questionar a mim mesma, minha capacidade produtiva, e reflexiva. Durante o mesmo tive que me reinventar, aprimorar; questionar, dialogar e compreender o potencial daquilo que desejava abordar. Foi uma experiência particularmente desafiadora, “ouvir” tantas vozes e dar sentido a tantas falas, mas que contribuiu substancialmente para o meu desenvolvimento como futura educadora, e também no âmbito pessoal. Realizado em meio a outras disciplinas das quais cada qual também tiveram suas próprias demandas, este foi um trabalho árduo, mas que me proporcionou no exercício, uma série de aprendizados. Foi gratificante, e assim é o PIBID.

7. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época; v. 8, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. [livro eletrônico].
- ALVES, Francisco Cleiton; RIOS, Jane A. V. Pacheco. PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: experiências da/na formação docente. In: **PIBID: Abrindo a caixa de Pandora na Formação Docente**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.86-99.
- AMORIM, D. C, Guedes; VIEIRA, Josenilton Nunes. O PIBID e as perspectivas da formação e profissionalização docente. IN: **PARADIGMA CULTURAL III: Campo educacional e cultura escolar**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 133-142.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. 256 p.
- ASSIS, Cristina Ferreira; MONTEIRO, Rhadson. **METODOLOGIAS QUALITATIVAS E QUADROS DE REFERÊNCIA PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**. REVISTA JurES - v.16, n.29, 2023. p. 1-28.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BOSZKO, Camila; ROSA, Cleci T. Werner da. **Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores**. Revista Insignarem Scientia, vol 3. n.2. 2019.
- CONSANI, Marciel. **Educomunicação: o que é e como se faz**. 1ª Ed. Editora Contexto, 2024.
- CORDEIRO, Ana Claudia M. Paliot Cordeiro; SOUZA, Gabriela Teixeira. PIBID UM MOVIMENTO PROVOCADOR E TRANSFORMADOR: reflexões a partir das experiências dos alunos pibidianos. IN: **PIBID: Abrindo a caixa de Pandora na Formação Docente**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. P. 115 – 114.
- CORDEIRO, Fernanda de Nazaré C. dos Santos; CORDEIRO, Herbert Paulino; PINTO, Luís O. A. Duarte; SEFER, Celina C. Israel; SANTOS-LOBATO, Edienny Viana; MENDONÇA, Leonardo Teixeira de; SÁ, Antonia M. Moita. **Estudos descritivos exploratórios qualitativos: um estudo bibliométrico**. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v. 6, n. 3, 2023. p.11670-1168.
- DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci T. Werner; PREDIGER, Nathalia. **O Pibid e a dimensão afetiva: perspectivas do professor supervisor**. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia/MG, v.26. 2019. p.192-222.
- FABRE, Michael. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- FERNANDES, Bibiana Vieira Mattos; LIMA, Carla da Conceição de. **PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 16, n. 35, 2024. p. 816.
- FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L.S. **O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: HISTÓRIA E INFLUÊNCIA PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., 2013. p.44-65.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários na prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizângela da Silva Barboza. **TEORIA E PRÁTICA: O PIBID E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE.** Revista Communitas: Educação em Múltiplos Contextos e Linguagens. v. 7 n. 17, 2023. P.184-194.

LACERDA, Maykon Albuquerque. **O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>. Acesso em novembro de 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 35 p.

MORAES, Ana Cristina; QUEIROZ, Juliane. **Diário reflexivo permeando ensino e pesquisa.** Revista Educação, Artes e Inclusão, 2024.

NISHIYAMA, Cristiane Katsue Miyazaki; FIGUEIREDO, Helenara Regina Sampaio. **As Contribuições do Pibid para a Formação Inicial e a Construção dos Saberes Docentes.** Ensin, v.22, n3, 2021, p.362-368.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, 1996. p.72-89.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?.** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Daniela Santos. PIBID: Uma proposta dinamizadora nos processos de formação docente contextualizada. IN: **PIBID: Abrindo a caixa de Pandora na Formação Docente.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.86-99.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. Contribuições do Pibid à formação docente contextualizada: possibilidades e desafios. IN: **PIBID: Abrindo a caixa de Pandora na Formação Docente.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.23-38.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho; MARTINS, Josemar da Silva. O PIBID E AS PRÁTICAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. IN: **ComSertões. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF).** DOSSIÊ – “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Juazeiro, vol. 10, n.23, 2020. p. 137-166.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, 2008. p.143-155.

8. APÊNDICE

ENTREVISTAS | COORDENADORES

ENTREVISTA COM JOSEMAR DA SILVA MARTINS (PINZOH)			
Duração	00:22:10	Data	23/10/2025
Responsável pela entrevista	Emanuela de Lima Souza		
Responsável pela transcrição	Emanuela de Lima Souza		

ENTREVISTA

EMANUELA DE LIMA: Poderia se apresentar e contar um pouco sobre sua trajetória na educação?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Posso! Meu nome é Josemar da Silva Martins. As pessoas me conhecem como *Pinzoh* desde que eu fazia o ginásio, que hoje é equivalente ao Ensino Fundamental II. Acho que era 6ª série, por aí. Eu ganhei esse apelido, e de lá para cá, é assim que as pessoas me conhecem. Mais do que pelo nome, Josemar. Bom, eu sou pedagogo. Sou especialista em gestão de sistemas educacionais, uma especialização que eu fiz na PUC de Minas. Tenho um mestrado em educação, que foi um curso feito junto à Universidade do Quebec, convênio com a UNEB. E tenho um doutorado em educação, feito pela Faculdade de Educação da UFBA, a FAGED. Eu comecei a ser professor, ainda quando cursava o curso de pedagogia. Eu fiz o curso de pedagogia aqui mesmo, no Departamento de Ciências Humanas, que antes era chamado de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Era FFCLJ. Eu fiz um curso de pedagogia, que naquela época era habilitação em educação de adultos. E comecei a ser professor, ainda quando cursava o quinto período. Naquela época, isso foi antes da nova LDB. A nova LDB cria um parâmetro de que os professores devem ter curso superior, salvo algumas exceções, mas naquela época não tinha isso. Então, você podia ser professor sem ter um curso superior. Aliás, havia um grande contingente de professores e professoras que não tinham curso superior. Inclusive, alguns não tinham nem ensino médio. Então, no quinto período, eu fiz um concurso para ser professor das séries iniciais, na prefeitura de Juazeiro/BA. Eu passei e comecei a dar aula. Se não me engano, foi em 1991. Não lembro exatamente, mas foi no início dos anos 1990.

Eu virei professor e comecei a dar aula em uma primeira série. Fiquei três anos nessa escola que eu comecei. Só saí dessa escola porque terminei a faculdade, o curso de pedagogia, em 1993. Foi em dezembro de 1993. E, quando foi em março de 1994, a UNEB abriu um concurso público para o professor auxiliar. E eu podia fazer só com a graduação. Nessa época não exigia ainda especialização, mestrado, essas coisas. Existe uma exigência disso mais recente, mas, naquela época, podia fazer. Principalmente, professor egresso da UNEB. Então,

eu fiz, passei em segundo lugar. O professor que passou em primeiro lugar assumiu. Logo em março, logo em seguida. E eu assumi na segunda chamada, que foi em agosto de 1994. Então, virei professor da UNEB em agosto de 1994. Tomei posse no dia 9 de agosto de 1994. E que foi uma coisa muito curiosa, porque eu fui dar aula para pessoas que eram colegas. Pessoas que atrasaram o curso. Ou que não eram exatamente da minha turma. Entraram depois, mas a gente tinha pago disciplina junto. Enfim, fui dar aula para muita gente que eu conhecia. Muitos amigos, inclusive um deles. É Alamo Pimentel, que esteve agora recentemente aqui na SIEPEX. Alamo Pimentel foi meu aluno. E depois foi meu avaliador no doutorado. Quando eu fui para a banca do doutorado, ele já era doutor. E aí ele participou da minha banca de doutorado. Banca de conclusão, defesa de tese.

Bom, e aí essa vinda para a UNEB exigiu que eu saísse do município. Porque também, um pouco depois que eu entrei no município, também fiz concurso para a rede estadual. Também passei a trabalhar na rede estadual. Que era, inclusive, difícil conciliar duas escolas em dois turnos. Sair correndo de uma para ir correndo para a outra. Era um sacrilégio. Como, de fato, a vida do professor é. Ainda hoje, muitos dos professores que trabalham em dois turnos, e principalmente em duas escolas, e aqui em Juazeiro, tem muita gente que trabalha em Petrolina no outro turno. É um sacrilégio. É uma agonia que eu acho que o sistema de governo deveria, inclusive... Os governos deveriam, inclusive, levar em consideração que um professor, para trabalhar bem, mereceria ter um mínimo de conforto, de descanso, de menos *aperreio* na vida. Eu vivi esse *aperreio*. Eu saí desse *aperreio* quando eu vim para a UNEB. Porque aí concentrei o trabalho aqui em dois turnos. A gente aqui trabalha em vários turnos, mas nessa época não tinha o turno da manhã. Então, a gente concentrava ali tarde e noite. E é isso. De lá para cá, tenho conciliado ensino, pesquisa e extensão.

O meu primeiro projeto de pesquisa foi com professoras leigas do campo, professoras rurais, na fronteira entre Juazeiro e Curaçá, que era a área da Ararinha Azul. E ali, por exemplo, eu constatei que havia professores, professoras que tinham apenas o ensino fundamental, já eram professoras, e que ganhavam 20% do salário mínimo. Então, de lá para cá, tenho tido vários projetos. Inclusive, trabalho com iniciação científica, que é o que me permite, por exemplo, a extensão, a iniciação científica, e projetos como o próprio PIBID, o Residência Pedagógica, é o que me permite também me aproximar da escola pública, da escola básica, fazer essa conexão com a escola básica. E agora estou coordenando um trabalho de alfabetização de adultos. É isso, assim. Quer dizer, de lá para cá, eu fui... Já fiz muita coisa, já fui consultor da Unicef, já ajudei a construir a RESAB, que é a Rede de Educação do Semiárido

Brasileiro, já ajudei a criar o programa de pós-graduação, que é o PPGESA. Enfim, tem muita coisa para botar nessa história de que já são 30 anos, 31 anos de trabalho aqui.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Há quanto tempo o senhor atuou como coordenador do PIBID?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Como coordenador... Eu fui coordenador do RP (Residência Pedagógica), coordenador mesmo, assim, oficialmente. No caso do PIBID, eu dividi uma coordenação, que era uma coordenação dividida, não era no meu nome, eu não lembro se era no nome de Edmesson ou de Edilane, mas a coordenação foi dividida com eles dois, éramos nós três. Edmesson, eu, Edmesson e Edilane, no PIBID. Quando Edmesson saiu ele saiu para uma licença, Edilane submeteu dois projetos, um do PIBID e outro do Residência, mas ela não podia coordenar os dois, então ela me fez um convite para assumir o de Residência Pedagógica, e a gente dividia tanto o PIBID quanto o Residência até um certo ponto, depois a gente separou as coisas e ela ficou com o PIBID e eu fiz a coordenação do Residência Pedagógica. Acho que foi, nesse caso, especificamente, são 18 meses que eu coordenei, um ano e meio, e mais um ano e meio lá atrás também com o outro que foi uma coordenação colegiada, então isso dá três anos.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: O que lhe fez se interessar em participar do projeto?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: A própria iniciação, à docência, porque eu acho que a iniciação à docência, ela é muito simulada no curso de pedagogia. Você tem o estágio, mas o estágio é muito fracionado, então esse fracionamento do estágio continua fracionado, então você vai um dia para cá, um semestre você vai para ali, outro semestre você vai para ali, a gente criou a ideia de que os alunos têm que viver várias experiências de estágio em vários lugares, isso pode ser muito bom, mas também pode representar um fracionamento também da experiência de estágio, então às vezes as pessoas começam a observar em uma escola e vão fazer a prática em outra, então uma coisa não se conecta, não tem uma continuidade. E o Residência Pedagógica permitia um período, 18 meses, um período de interação mais continuada com a sala de aula, para as pessoas perceberem como é a dinâmica, e não é um negócio que você vai duas semanas, no semestre, três, no semestre visitar uma escola, você vai toda semana, você tem ali pelo menos um dia, você tem que estar na escola e assumir alguma

coisa na escola, observar, co-participar, participar, organizar aulas, organizar projetos didáticos, sequências didáticas, então tem a ver com isso, e tem a ver com o fato de que eu sempre tive o interesse de fazer com que as pessoas...

Olha, eu vou te dizer uma coisa que eu acho que sintetiza isso, que é o seguinte, a universidade, esses dias tem um aluno no mestrado que escreveu uma coisa num texto de avaliação dele, ele fala assim, que quando uma pessoa está num lugar muito claro e você entra num ambiente um pouco mais escuro, em geral você sente muito escuro, você quase não enxerga nada, você vem da rua e entra em casa, você vê um breu, você tem aquela dificuldade de enxergar as coisas, só com o tempo é que seu olho vai se acostumando e você vai enxergando as coisas, é uma imagem inversa do mito da caverna, em que as pessoas estão na caverna, veem as sombras, não veem a claridade, e tudo que está na claridade parece uma ficção, uma ilusão.

Nas duas situações, tem a ver com a relação teoria e prática, que a gente na universidade às vezes enche a cabeça dos alunos de muitas teorias, e às vezes essas muitas teorias formam uma nebulosa, uma órbita, uma gravitação, que as pessoas ficam gravitando nessa órbita, e às vezes quando você chega na sala de aula, elas não conseguem enxergar direito o que está ali, é como se você entrasse na metáfora da luz e do escuro, é como se você estivesse num claro, e você entra numa sala de aula e é escuro, você não enxerga as coisas. Então, um tempo mais duradouro é mais propício para que uma pessoa enxergue as coisas, organize direito até a própria observação. Porque quando eu faço essa comparação da luz, dessa metáfora, pode não ser nenhuma metáfora boa, mas tem a ver com o seguinte, às vezes você sai da universidade com uma teoria, você vai para a sala de aula e quer enxergar aquilo que a teoria lhe disse, e às vezes o que está na sala de aula é outra coisa, que a teoria não lhe disse, que você precisa às vezes até se desarmar da teoria para poder enxergar direito o negócio. Então, é só com o tempo que às vezes você vai começando a enxergar coisas. E esse contato frequente entre a sala de aula e as nossas discussões na UNEB, você vai e volta, discute, permite ativar certos dispositivos de visão, de escuta, que permite com que as pessoas comecem a escutar coisas que elas não estavam escutando ainda ou enxergando coisas que elas não estavam enxergando. Então, eu vejo muito isso nos relatórios, nos relatórios que vinham, que a gente sempre cobrava assim, mas... às vezes os relatórios tinham mais teoria do que relato da experiência prática, quer dizer, a pessoa ficou presa na órbita da teoria e não conseguiu trazer as próprias contradições da sala de aula. É isso. É por isso.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Qual os benefícios do programa para o DCHIII?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Bom, o principal benefício, além, é claro, de você botar bolsa na mão dos alunos, os alunos recebem uma bolsa, isso ajuda no custeio da vida dos alunos, das alunas, e também tem uma bolsa para o professor. Então, assim, além desse benefício, que é um benefício para os indivíduos, existe o benefício de você trazer para dentro do curso de Pedagogia um conjunto de questionamentos que a prática oferece, inclusive para a gente poder pensar se as teorias que nós manipulamos aqui, elas estão servindo para poder olhar aquelas coisas. Eu acho que esse é um dos principais benefícios, sabe? Então, isso retroalimenta a própria problematização das coisas no processo de formação dos professores, dos futuros professores, né? É isso.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Quais contribuições mais significativas você percebe na formação dos discentes envolvidos com o pibid?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Tem muitas contribuições. Além daquilo que eu já falei, né? Da pessoa passar por um processo que é formativo, vai, observa, volta, discute. Isso, digamos assim, amola os dispositivos de observação e discuta, mas também a exigência para que você sistematize, faça relatório, organize artigos, vai possibilitando que os bolsistas, os pibidianos e os residentes, eles vão desenvolvendo também uma capacidade de fazer comunicação científica, de transformar essa experiência numa experiência de produção de dados científicos, né? Então, de aprender a sistematizar isso, aprender a comunicar isso, aprender a organizar artigos, relatos de experiência. Eu acho que tem esses diversos benefícios que são concretamente... Eu tenho muitos depoimentos de pessoas que aprenderam, por exemplo, a como escrever um artigo, como organizar um relato de experiência, um diário de bordo que a gente fala muito, e às vezes o diário de bordo permanece um termo sem uma aplicação prática. Então, eu acho que tem muitas dessas contribuições. Claro que tem gente que entra mais, absorve mais, aprende mais com isso, tem gente que fica mais arredia, tem gente que não entra nunca no programa, até o dia que você decide que uma determinada pessoa tem que ser afastada e trocada por outra porque a pessoa não entrou, não se engajou, não... Entendeu? Tem muito isso. E tem gente que permanece até o final, assim, também se arrastando. Eu vivi a experiência de pessoas que estavam ali, tem uma bolsa, é interessante porque tem uma bolsa, mas o tempo todo você tem que estar puxando a pessoa para a pessoa vir, para a pessoa vir para a reunião, para a pessoa ir para a escola, para a pessoa organizar as

coisas, entregar o relato, tem tudo isso. Mas isso tudo também é aprendido, sabe? Tanto para a gente, até o modo com que você se relaciona com as pessoas.

Eu, por exemplo, tenho um tipo de relacionamento que é sempre muito frouxo, sabe? Muito informal, assim, sempre mais propício a levar em consideração as dificuldades que as pessoas têm e tal. Mas você também vai aprendendo a ter um certo rigor também no tratamento disso. Então, a gente acaba também aprendendo tanto a se melhorar o seu rigor, como melhorar a sua empatia para poder entender uma situação difícil de alguém. Então, a gente acaba se formando também na própria relação com as pessoas, os alunos e alunas.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Há algo mais que gostaria de destacar?

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Tem. Eu acho que o PIBID, ele foi acrescido do Residência Pedagógica e depois o Residência Pedagógica foi parado, foi suspenso e agora só tem o PIBID. Eu acho que deveria ter os dois. E acho mais, eu acho que a ideia de residência deveria ser ampliada para uma coisa que tem a ver com a formação dos médicos, por exemplo, que os médicos usam. O médico-residência ou a residência médica implica num conjunto de trabalhos práticos mesmo. Não é só um período que você vai fazer um plano de aula e dá uma aula uma vez na semana, sabe? Eu acho um período curto. Eu ainda acho que o Residência Pedagógica deveria ser integrado ao estágio, porque, veja, a gente...

EMANUELA DE LIMA SOUZA: É algo que eu questionava também. Se o próprio PIBID ou a residência poderia ser visto como uma extensão, por assim dizer, ou que seja integrado ao estágio. Porque, de forma, vou falar aqui como estudante que está no PIBID, de uma maneira ou outra, a gente acaba estabelecendo assim um pouco mais de conexão com a rede municipal, com a própria escola. Através do PIBID do que do estágio.

JOSEMAR DA SILVA MARTINS: Do que do estágio. Exatamente. Então, eu acho que tinha que ser integrado, porque não faz sentido um programa oficial, federal, da CAPES, que promove a iniciação à docência, não ser integrado ao estágio, inclusive contar como carga horária. Eu acho que tem uns rigores na formação, inclusive na formação do pedagogo, que eu acho que é desperdício de experiência. E é, ao mesmo tempo, uma coisa de sacrifício. Você faz lá 18 meses de residência pedagógica, com um tipo de fluxo de entrada na escola muito maior, muito mais efetivo, mas, mesmo assim, você tem que cumprir as mesmas cargas horárias de

estágio. Mesmo que no Residência Pedagógica ou no PIBID, estou me referindo à residência pedagógica, que foi o que eu coordenei, e que tem o mesmo princípio, na verdade, mas, no caso da residência pedagógica, ele era para os anos finais, o PIBID era para os anos iniciais, quando eram os dois. Então, o *residência* tinha mais esse caráter de estar mais próximo da finalização do curso, que, inclusive, poderia ter alunos até do último semestre, gente que ia se formar poderia permanecer e só sair quando se formasse. Então, ali, nessa fase mais final, eu acho que deveria continuar um programa que ele fosse desta natureza, mas que pudesse ser articulado com estágio, inclusive para produzir créditos de estágio. Você não tem que fazer de novo, porque programas como esse, o PIBID, o Residência, etc., eles promovem o relatório, a sistematização, tudo que o estágio, às vezes, cobra, o plano de aula, o plano de curso, quer dizer, está tudo ali. Não tem como você... não tem uma justificativa plausível para dizer, não, mas, enfim, eu acho que não era só para contar como ACC, é contar como crédito de estágio mesmo. Enfim, eu acho que isso aí é algo para ser amadurecido, porque o que acontece, às vezes, é que você tem muitos programas que eles vão criando camadas, uma por cima da outra, e eles não se articulam, não se integram. O curso de pedagogia já é um curso penoso, porque os alunos fazem estágio, fazem núcleo e fazem várias disciplinas no último semestre. Você está no último semestre, está vivendo isso, está fazendo um monte de coisa. No meu tempo, não tinha isso. Você fazia estágio depois de ter cumprido os seus créditos. No máximo, você fazia uma optativa. Não tinha esse horror de coisas. Então, nós professores, inclusive, acho que a gente deveria ter essa consciência de, na hora de fazer a reformulação do curso, não inventar um negócio tão louco como esse. Acho que se colocar no lugar da pessoa, no lugar dos alunos, e ver que isso é um absurdo, eu acho um absurdo.

ENTREVISTA COM EDILANE CARVALHO TELES			
Duração	00:13:30	Data	03/11/2025
Responsável pela entrevista	Emanuela de Lima Souza		
Responsável pela transcrição	Emanuela de Lima Souza		

ENTREVISTA

EMANUELA DE LIMA: Poderia se apresentar e contar um pouco sobre sua trajetória na educação?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu sou pedagoga de formação com especialização na área de projetos, pesquisa, voltados às tecnologias, mídias, educação e comunicação e com um mestrado em educação, mestrado em tecnologias e um doutorado em comunicação. Comecei como professora de educação básica, já passei por todos os níveis de educação, seja da educação infantil, séries iniciais, ensino médio. Mas no ensino médio eu atuava principalmente nos laboratórios de informática, como professora de tecnologias. E, após isso, depois que eu fiz o primeiro mestrado, eu ingressei na universidade a começar nas instituições privadas e, nos últimos 14 anos, atuo na Universidade do Estado da Bahia como professora do curso de pedagogia e também do mestrado em educação, cultura e território.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Quanto tempo atua como coordenadora do PIBID?

EDILANE CARVALHO TELES: Iniciei através de um pedido do professor Edmerson, que era o coordenador do projeto aqui no departamento, em 2013. Eu era recém-chegada, eu tinha chegado em 2012 ao departamento, e o professor precisou fazer um tratamento, um tratamento de saúde na família, e aí ele precisou de alguém para substituí-lo por três meses. Daí eu o substituí e, quando ele voltou, ele pediu para que eu continuasse dividindo o projeto com ele. Então, desde aquele momento, eu fui parceira do professor Edmerson, mas o subprojeto era em nome dele, nunca foi no meu nome. E, em 2014, eu submeti o primeiro junto com a professora Ivaltina, que foi coordenadora junto comigo, até que ela saiu e foi para fazer o doutorado em Portugal. (Então, é um outro nome para você pensar nesse período que ela ficou.) Em seguida, eu me afastei para o doutorado, mas ficamos trabalhando nesses anos, dividindo em três, porque, na época, chegou também aqui o projeto de residência pedagógica do programa. Ninguém quis submeter o projeto, aí eu submeti. Mas, como eu estava fazendo o doutorado na época, quem coordenou em nome foi o professor Pinzó, mas quem trabalhava no PIBID, na

residência pedagógica, éramos eu, Edmerson e Pinzó, e fizemos isso ao longo dos anos, até que, em 2019, eu me afastei completamente para terminar o doutorado. E, aí, quando eu terminei o doutorado, eu retornei a participar do PIBID. Então, desde 2013, eu tenho uma ligação com os projetos aqui no departamento, seja como acompanhante e de forma compartilhada e colaborativa com os professores que coordenavam oficialmente, fazíamos isso juntos, a quem elabora também os projetos, como é o caso desse último.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: A próxima pergunta era se a senhora já atuou na educação básica, o que já comentou. Então, a senhora poderia me falar como que foi? Um pouquinho.

EDILANE CARVALHO TELES: Eu comecei em instituições privadas, mas, antes disso, eu fiz estágio. Durante o curso de pedagogia, eu fiz estágio em dois lugares, que eram espaços públicos e que foram muito importantes na minha formação. Um foi um lugar difícil, mas foi uma experiência que me marcou profundamente, que foi no presídio Lenhos de Brito, em Salvador, na Lata Escura. Eu era estudante de pedagogia e, lá dentro, tem uma escola para os filhos de detentos. E eu fui professora dessas crianças de alfabetização. Era um estágio remunerado pela Secretaria de Educação. Foi muito difícil, devo dizer, pela condição e sofrimento das crianças, mas que me marcou profundamente, que me ajudou a aprender muito. Era muito tenso, muito difícil. Eu sofria muito com a condição de violência que as crianças eram submetidas, seja dentro ou fora do espaço difícil da favela em que elas viviam. E, saindo dali eu fui para o CEFET, que hoje seria o IF. E, lá no CEFET, eu fui assistente de coordenação dos cursos de ensino médio, no caso. Fiquei lá por um ano, até que eu saí para fazer o intercâmbio na Universidade de Pádua. Então, eu me afastei desse espaço. Só voltei a trabalhar em escola depois que eu terminei... Depois que eu voltei da Itália, terminando a graduação, mas sempre foi em instituição privada. Essas duas públicas. Depois eu trabalhei em uma instituição privada, mas sempre interrompendo, porque fui fazer o mestrado e, aí, acabei enveredando pela formação de professores. Mas foram essas experiências mais marcantes, assim, no espaço público. Cheguei a passar no concurso para coordenador do município, mas coincidiu com a UNEB e eu optei pela UNEB.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: O que lhe fez se interessar em participar do projeto?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu acho que, além da minha crença de que os nossos projetos e práticas podem colaborar com a formação dos estudantes e, conseqüentemente, com a educação melhor de qualidade, além disso, é uma meta inquietada. Eu acredito muito que o nosso trabalho contínuo pode, de fato, ajudar a educação. Então, os projetos são um espaço aberto para pensar, refletir, propor de forma sistematizada ações que venham a colaborar com a educação das crianças. E eu vejo o PIBID atuando muito nisso. Então, se nos primeiros PIBIDs a gente atuava de forma muito próxima, mas aprendendo, acredito que, com o passar dos anos, nos tornamos mais ágeis no encontro de respostas para colaborar com a educação das crianças. Inclusive, um dos projetos que coordeno até hoje, que é a Brinquedoteca Itinerante, ela nasceu no primeiro PIBID. A insatisfação dos estudantes de que não haviam o brincar nas escolas e, numa das reuniões, criamos a Brinquedoteca Itinerante que acabou virando um outro projeto. Assim como outras proposições e o projeto atual, que é voltado para a leitura e literatura na escola. Até então, o nosso projeto era sempre voltado para a educação contextualizada, na verdade, sobre influência muito grande do professor Edmerson. Mas aí, todo o projeto, toda a proposição que a gente fazia com a educação contextualizada, a gente chegava no mesmo lugar de que a questão da leitura é muito básica e precisa ser repensada. Por isso que o projeto desse ano, iniciado ano passado, ele é voltado para a questão da leitura, literatura e a relação com a alfabetização.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Bem, de forma indireta ou não, a senhora já contemplou a próxima pergunta, mas a senhora pode amplificar também. De quais seriam os benefícios do programa para o DCHIII?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu diria que muitos. Em especial, a oportunidade que temos de estar na escola toda semana, em especial os estudantes de pedagogia, que tem ali uma primeira experiência para muitos, de pensar essa relação teoria e prática. Penso que as reuniões são mais enfáticas nessa colaboração, porque os estudantes e pibidianos vêm para a reunião, apresentam suas impressões, trazem suas dúvidas. E nesse debate de estudantes, coordenador, supervisor, a gente tem ali a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e também o processo de formação inicial continuado. E isso impacta não apenas na formação inicial dos graduandos de pedagogia, mas também na nossa participação com professores. Eu aprendo o tempo inteiro ouvindo os estudantes e ouvindo os diários de bordo, com as dificuldades, tentando encontrar junto uma alternativa para a resolução dos problemas, mas também gosto da

presença das supervisoras, que trazem ali também os embates, as dificuldades e limitações que os professores de educação básica, uma carga horária muito enfiada e cheia de estudantes, têm na sua prática, inclusive trazendo muitas das limitações que a gente vê na prática pedagógica dos professores de educação básica, por exemplo, a ausência de estudos, de publicação, de pensar alternativas e respostas, porque estão muito fechados no dia a dia das escolas e nos inúmeros projetos da Secretaria de Educação, que impactam também na qualidade do ensino. Então, o PIBID tem sido um sopro, eu diria de frescor, de criatividade, autonomia, reflexão, que colabora com as pessoas envolvidas a pensar sobre outros modos e vieses dessa relação teoria-prática e a formação das crianças, bem como a sua aprendizagem, e o que nós precisamos nos comprometer, que é a educação delas.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Quais contribuições mais significativas você percebe na formação dos discentes envolvidos com o pibid?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu diria uma aproximação maior com essa relação teoria-prática, essa reflexão de que não há teoria sem prática e vice-versa, dos estudos que precisam ser implementados para compreender a prática, o exercício de estar na escola, estar aqui, realizar um diário de bordo, mas também fazer reflexões através de produções que possam vir a ser publicadas, traz uma atitude muito de cientista da educação, e isso acaba sendo muito evidenciado na experiência dos estudantes no departamento. Muitos professores falam que os estudantes que participam do PIBID são diferentes, e são diferentes exatamente por essa oportunidade de viver teoria e prática o tempo inteiro na experiência do programa, e isso, obviamente, agrega muito, não só as aprendizagens, mas os modos como eles realizam. Muitos estudantes nossos que estão no campo de trabalho hoje já passaram por um PIBID, e eles são diferenciados, mas são diferenciados porque tiveram a oportunidade desde cedo de relacionar teoria e prática, portanto, acabam sendo os que são mais destacados, os que estão em destaque, pela oportunidade que tem.

Emanuela de LIMA SOUZA: Essa não é uma pergunta que está no roteiro, mas um dos entrevistados comentou que queria que o PIBID, e o próprio residência naquele tempo fossem visto também como estágio, que tivesse a mesma... inclusive a carga horária do estágio, os créditos... como o PIBID, relacionado ao estágio. A senhora acredita nisso também?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu cheguei a escrever um documento com Pinzó e Edmerson para sugerir a coordenação geral do PIBID da UNEB de utilização dessa carga horária, mas é claro que a gente fez isso na época do residência pedagógica, porque o residência pedagógica, quando veio, ele veio na intenção mesmo de potencializar e ampliar o PIBID, de mergulhar e emergir mesmo na realidade escolar, vivendo a prática pedagógica, como o PIBID acontecia, como se fosse uma extensão disso. Infelizmente, o que os resultados e os relatórios apontaram a nível nacional é que aquilo que o PIBID já fazia era o que o residência pedagógica estava fazendo. Então, não viram um ganho muito grande para o residência pedagógica, por isso que o residência pedagógica acabou sendo excluído. É claro que isso tem outros envolvimento políticos e decisões, como por exemplo, redução de investimento, ou diminuição de verbas, o que acabou diminuindo o número de estudantes, porque ficou só o PIBID. A gente tinha os dois aqui, por exemplo, tinha o PIBID e o residência. Nesse caso, nós tínhamos 48 estudantes selecionados a projetos de voltada a iniciação e ensino. Um a iniciação e o outro a aprofundamento. Não deu certo, ficou só a iniciação à docência, mas eu penso que isso está mais relacionado à residência pedagógica, porque o PIBID é muito inicial mesmo, não acho que tem que cortar estágio, não.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Há algo mais que gostaria de destacar?

EDILANE CARVALHO TELES: Eu amo a proposta do PIBID, porque nos permite aprender o tempo todo, é um provocar, é como a gente publicou e definiu com o título do livro que realizamos em 2004, não em 2004, em 2014. Ou seja, 11 anos de publicação tem o livro, e abrindo a caixa de Pandora, é como se chegasse na escola e aqui na universidade e abrisse mesmo uma caixa com dúvidas, surpresas, aprendizagens, nos permitindo aprender todos os dias. E é isso que o PIBID faz. A gente aprende na reunião, a gente aprende visitando as escolas, a gente aprende na discussão, a gente aprende no diário de bordo. E aí, só para concluir, ao longo dos anos, eu estou dentro de 2013, é tempo. Então, ao longo dos anos, o que a gente tem percebido é que a gente já consegue fazer mais. Por exemplo, agora, nesse exato momento, a gente tem diário de bordo, projeto, ação sendo realizada, portfólio. Muitos dos estudantes escreveram para apresentar em eventos, como, por exemplo, no SIEPEX e no WECSAB. E isso só demonstra como nós fomos construindo uma maturidade formativa, intelectual, mas também de prática docente.

ENTREVISTA COM EDMERSON DOS SANTOS REIS			
Duração	00:25:49	Data	07/11/2025
Responsável pela entrevista	Emanuela de Lima Souza		
Responsável pela transcrição	Emanuela de Lima Souza		

ENTREVISTA

EMANUELA DE LIMA: Poderia se apresentar e contar um pouco sobre sua trajetória na educação?

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Bom, eu sou professor Edmerson, sou regresso aqui da UNEB. Terminei aqui em 97. Em 98 já entrei aqui como professor substituto naquele período. Então, trabalhei como substituto, acho que de 98 a 2000. Foi 2000, 2001. Depois, me afastei um tempo. Aí voltei novamente em 2002. Novamente como substituto. Naquela época você não podia fazer duas seleções, uma externando a outra. Tinha que ter interstício. Olha o que o pessoal faz. Aí eu fiz outra substituição. Naquela época era até para substituir a Donilce. Aí voltei como substituto. Não tinha concurso no período. Fiquei mais uns dois anos e meio pronto. E aí eu entrei em 2005 como professor efetivo. Mas, assim, a minha trajetória é marcada sempre pela ligação direta com as questões dos movimentos sociais, da educação mesmo.

Então, desde o meu tempo de estudante do ensino fundamental, médio, já era... Atuava no movimento estudantil. Aqui na UNEB, quando a gente chega no DA (*Diretório Acadêmico*). E ajuda a fundar... a fundar não, a continuar a organização do DA. E também tem uma importância nesse período que eu era estudante, que era a escola de Massaroca. Então, vivenciar essa experiência, a iniciação à pesquisa. Então, todas essas questões, a própria RESAB (*Rede de Educação do Semiárido Brasileiro*), depois ser professor do campo lá na ERUM (*Escola Rural de Massaroca*). Então, todas essas experiências, a própria RESAB, os movimentos sociais, elas foram... A DARC, que é uma ONG, que a gente também atuou muito. Elas foram me constituindo como profissional.

Então, o que eu sou hoje, como profissional da UNEB, eu devo muito a essa trajetória sempre imbricada. Como eu encarava a universidade, também como lugar de fato de formação, de definição profissional, daquilo que eu queria. Do envolvimento com todos os projetos que eram possíveis. Então, eu sigo nessa perspectiva e vou dando continuidade até o meu momento. Quando eu chego na UNEB como professor efetivo, substituto também já fazia isso, mas efetivo, vou consolidando também essas redes, vamos dizer assim, essas teias que a gente

compreende que a formação não é só sala de aula. É importante a extensão, é importante a pesquisa, é importante o ensino e é importante a relevância daquilo que a gente faz. Então, é nessa linha que eu vou me constituindo como profissional.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Há quanto tempo o senhor atuou como coordenador do PIBID?

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Eu vou tentar adivinhar aqui, acho que 2013, foi o primeiro projeto que a gente submeteu, desde o primeiro momento. O primeiro projeto que a gente submeteu aqui foi o que eu coordenei naquele momento. Depois eu chamei a professora Edilane para vir ser parceira minha na coordenação. Então, acho que foi 2013, se não estou enganado, exatamente, mas é, acho que é isso mesmo, 2013. Depois eu me afasto um tempo, porque eu acho que foi no período que eu me afastei para a licença premium. Então, eu deixei o projeto ali e depois Edilane chamou a professora Iva para coordenar com ela.

Aí, quando terminou, quando veio a outra etapa, a gente apresentou um novo projeto. Acho que isso foi 2014, acho que foi 2015, por aí. Em 2015 houve um intertício ali, começou um embate muito grande, fica ou não fica o PIBID. E eu lembro que a gente apresentou outra proposta, ela seguiu. E, da última vez também, a gente já estava no terceiro momento, já tinha, se não me engano, a gente apresentou os dois projetos que eram o PIBID e o Residência Pedagógica. Então, era eu, Pinzó e Edilane, então a gente coordenava os três. E esse acabou e depois veio esse momento novo do PIBID, já na nova gestão, no governo Lula, que eu apresentei com Edilane, mas, novamente, por questões de licença premium, eu me afastei, coloquei nas mãos dela para ela coordenar e a gente construiu junto, mas a gente ia coordenar coletivamente, mas aí eu tinha que tirar a licença e aí ela ficou. Então, eu coordenei desde 2013 até mais ou menos 2000..., vamos pensar, o último projeto foi com Residência, foi, acho que no final do governo, ainda foi no governo, não sei se foi Temer, final de Temer, ali já foi no governo Bolsonaro, não lembro, não lembro, eu sou ruim de idade, mas eu sei que eu participei desde o início, estive na coordenação as três vezes nesse período, é melhor dizer assim.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: O senhor já atuou na Educação Básica?

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Sim, já atuei na educação básica no ensino fundamental, atuei no ensino médio também, atuei no ensino médio, na época era *normal*, então era formação

para magistério, isso era ainda uma responsabilidade da rede municipal e atuei também no campo, que era lá em Massaroca, a gente tinha o curso de ensino médio com o curso normal, então atuei em duas disciplinas, práticas pedagógicas e filosofia, então trabalhei com fundamentos da filosofia para o magistério no ensino médio, atuei na EJA; na EJA eu atuei em um período em projeto, então atuei com projeto na Educação de Jovens e Adultos e atuei no ensino fundamental anos finais, então na época de quinta ou oitava série, ou sexta ao nono ano, então aí foi onde na verdade a minha trajetória profissional inicia no ensino fundamental.

E assim sempre foi uma questão que eu considero importante, porque esse contato direto com a educação básica, ela nos ajuda em compreendendo os problemas e buscando soluções daquilo que a gente vai compreendendo, e atuei também no sistema público, de pensar o próprio sistema público de Juazeiro, como coordenador do Direto do Departamento Pedagógico de Juazeiro, então a gente coordenava a rede municipal que pegava toda a educação básica que era a responsabilidade do município, na época a gente ainda tinha a responsabilidade do ensino médio no interior, que era a responsabilidade nossa, então a gente pegava da educação infantil até o ensino médio, como responsabilidade que o Estado não assumia, a gente assumia, então era desde pensar as políticas, acompanhar, monitorar, pensar currículo, pensar formação, pensar materiais didáticos, toda essa parte de compreender...pensar diretrizes para a educação infantil do ensino fundamental anos iniciais, finais, pensar o próprio ensino médio que a gente atuava, coordenava também, e tive essa atuação na parte da gestão.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: O que lhe fez se interessar em participar do projeto?

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Então, o PIBID sempre foi uma proposta que me chamou a atenção, porque primeiro que eu gosto e acredito na educação, eu não me vejo... até me veria em outros lugares, não vou dizer que não, até porque eu sempre também tive outros sonhos de atuar em outras áreas, comecei, mas depois não levei à frente, mas sempre gostei muito da educação, depois que comecei a atuar, aí isso vai se tornando mais efetivo. Então, assim, entender que não basta a nossa formação aqui na sala de aula. Eu sempre fiz uma crítica muito contundente à questão do estágio, como ele acontece, para mim ele não ajuda muito a forma rápida ou aligeirada como ele acontece. E o PIBID vem de uma outra perspectiva, que não é estágio, mas é uma vivência, eu diria que é essa vivência que você vai fazer na educação básica, que você vai tendo o tempo necessário para, nessa imersão que se faz, nos diálogos complementares que a gente estabelece na universidade, nas dúvidas, na busca de discussões e

de soluções coletivas, daquilo que a gente vai presenciando na escola, eu entendo o PIBID como um lugar dessa complementariedade, que a gente, às vezes, não dá aqui na sala, e que vai garantir a formação desse profissional de uma maneira mais completa.

Então, por isso que me chamou a atenção. Então, quando a primeira vez que chegou o edital do PIBID, das outras vezes, por exemplo, nunca ocorreu que eu nem sabia. Então, já tinha tido uma edição, a gente entrou na segunda edição, tinha tido uma edição, se não me engano, em 2011, a gente entrou só na 2013, porque a primeira a gente não sabia, era o segundo momento. Então, sempre me chamou a atenção isso, como a gente poderia estar contribuindo para além daqui, e saber que esse contato direto com os alunos era uma forma da gente socializar, discutir, refletir, pensar e contribuir para que esses sujeitos saiam de uma outra forma. Eu sempre acho, eu sempre digo, para mim, os sujeitos que passam pelo PIBID serão professores. Aqueles que seguem na educação, que querem seguir, serão professores diferenciados ou terão, pelo menos, algo que possa fazer a diferença lá na educação básica. Então, por isso, eu sempre me interessei, sempre achei algo muito pertinente essa formação que o PIBID faz.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Qual os benefícios do programa para o DCHIII?

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Então, para o DCHIII, para o departamento, eu penso que, primeiro, você vai fortalecendo, além do estágio, os vínculos com a educação básica. Então, quando você tem, eu não sei hoje como é que está, mas eu lembro que, na época, a gente tinha, às vezes, três, quatro escolas. Teve um momento que a gente tinha três, a gente tinha o **Paulo VI**, a gente tinha a **Judite**, a gente tinha o **Crenildes** e o **José Padilha**. Então, quatro escolas.

Então, são quatro escolas que a universidade está presente. Então, não tem como ela passar despercebida, porque ela está presente na presença física mesmo, ela está presente nos referenciais que a gente discute, que esses estudantes terminam socializando nas ações que desenvolvem e é uma forma, também, de trazer a educação básica aqui para dentro, dos seus problemas, das suas dificuldades. Então, acho que, para o DCH, é um... Então, para o DCH, acho que é esse lugar diferenciado, também, de ajudar, quando a gente fala em educação básica, você está ajudando a contribuir de uma maneira mais ampliada, já disse isso, desses sujeitos que vão para a educação básica.

Então, quando a gente dá esse upgrade nesses sujeitos que estão no PIBID, é uma forma, também, do DCH se destacar. E todos os projetos que a gente normalmente realiza com o

PIBID, eles são projetos diferenciados, por exemplo, de outras universidades que fazem. É sempre diferenciado. Pode ser mais exigente, de repente é mais exigente, de repente ele nos cobra mais, de repente a gente se doa mais, mas isso é mais do DCH. Então, eu penso que para o DCH é bom porque, também, essa experiência vai consolidando modificações na própria maneira como a gente vai compreendendo a necessidade do curso de pedagogia, da formação docente, do que a gente vai contribuindo, inclusive, no que diz respeito às reformulações dos cursos. Então, as lacunas que a gente vai percebendo da escola básica, a partir dessa mão dupla universidade-escola básica e escola básica-universidade, isso vai nos dando elementos para perceber as lacunas do próprio curso de formação.

Então, por que aqui os meninos, a gente tem a condição de discutir isso? Porque isso não está no currículo comum. Então, a gente vai vendo essa margem de distanciamento entre uma coisa e outra, entre o PIBID, entre o estágio, entre a formação aqui. Então, acho que para o DCH o PIBID vai ser sempre um termômetro para eles se olhar, para eles pensar no seu lugar de formação e de como essa experiência ela pode nos alimentar, enquanto UNEB, enquanto DCHIII, a melhorar o nosso curso de pedagogia ou qualquer outro curso de licenciatura que a gente vem ofertar.

Acho que é esse o papel do DCH, nesse processo e a importância para o DCH.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Quais seriam as contribuições mais significativas que você percebe na formação dos discentes envolvidos com o PIBID? O senhor comentou que eles são mais diferenciados, como seria?

EDMERSOM DOS SANTOS REIS: Eu penso que, primeiro, a ampliação dos repertórios formativos, dos referenciais e tal. Tem muitas outras referências que a gente vai discutindo ali que não estão presentes no curso, a não ser que seja uma disciplina que às vezes eu leciono, ou então o professor está dá, Edilane, às vezes essas outras referências elas aparecem. Então, a ampliação do repertório de fundamentação teórica, acho que isso já ajuda muito. Uma perspectiva sempre crítica de entender, de refletir, de compreender, de buscar soluções, de buscar discutir o que aparece.

E discutir de uma forma aberta. Então, já é esse o preparo de que não precisa estar jogando, como se diz, o lixo para baixo do tapete. A gente precisa tirar o lixo do tapete para colocá-lo em discussão. Acho que esse é um elemento importante e isso vai promovendo uma formação crítica, um olhar crítico dos nossos estudantes. Outra, o desafio de pensar, propor,

planejar e realizar uma ação pedagógica. Então, enquanto você faz isso no campo da pressa, no estágio, correndo, sem muita reflexão, no PIBID você tem o tempo de maturar.

Maturar, discutir o que foi feito, discutir onde foram as dificuldades que se teve. Então, acho que essa maturação vai me dando, de certa forma, enquanto sujeito do PIBID, tanto professor como estudante, essa condição de melhor ou de escutar melhor. Escutar o que rola na educação básica, como a gente chega lá. Às vezes, a gente pode chegar em uma perspectiva de autoridade, sempre se percebe assim, mas depois a gente percebe que o lugar é de se tratar como uma perspectiva horizontal. Então, tudo o que acontece no PIBID tem uma intencionalidade político-pedagógica. E essa intencionalidade político-pedagógica termina, de certa forma, para aqueles estudantes que se apropriam desses saberes fazeres, é o que eu te dizia, esse conjunto de coisas vai ajudar a torná-los melhores profissionais.

Então, para mim, vem das práticas, vem dessa questão da reflexão, vem da formação crítica, vem das referências, vem dos estudos que se faz, vem do desafio de compreender o que acontece na educação e como a gente se coloca dentro disso. Desses os desafios, eu lembro de uma menina que um dia ela disse assim, *eu fui levar um menino para uma atividade e ele me agrediu*, uma Pibidiana. Aí a diretora chamou, pegou o menino, a coordenadora levou o menino e disse que ele ia para casa. Aí ela disse *que nem precisava, porque não foi nada*. Aí a gente fez uma discussão, que era assim, será que não precisava? Será que é correto que a criança sintasse no direito de agredir qualquer um dos sujeitos que estão na escola? Então, não é porque você está lá como Pibidiana, você está lá como agente educativo, independente de ser compreendido como estagiário ou não. Você está lá como agente do processo educativo. Então, qual é a postura da escola? Se sentar? Não, ela tem que ter uma postura. Nem que ela vá para casa, se ela não pensa que vai para casa de qualquer jeito, que tem alguém que vem buscar, com quem essa criança vai ficar em casa. Mas a postura da coordenadora foi certa. Então, a gente vai discutir todos esses elementos para entender do lugar de quem está ali à frente de um processo formativo. E como é que eu, Pibidiano, Pibidiana, na mesma situação me colocaria? Então, a gente vai estar sempre buscando entender esse processo. A gente está ali como iniciante, mas a gente também está aprendendo com quem está lá, com o professor que nos recebe, e a gente também está ajudando esse professor que está lá, muitas vezes, sufocado das demandas da escola, a ir avançando, superando também, trazendo às vezes uma atividade diferenciada, uma abordagem diferenciada, que esse professor também vai se apropriando na própria relação com o Pibidiano.

Então, para mim, são várias as contribuições nesse processo, mas principalmente de entender o papel do docente, de ser docente, o papel que vai se construindo a partir do momento que ele realiza o diagnóstico até o momento que ele começa a exercer a docência. Para mim, ele vai já se apropriando desses saberes e fazeres da docência.

EMANUELA DE LIMA SOUZA: Certo, essa é a última pergunta que, na verdade, eu gostaria de saber se o senhor teria algo mais a destacar, sobre o PIBID, sobre a experiência.

EDMERSON DOS SANTOS REIS: Então, uma outra questão que ainda destacando nesse elemento que você pergunta, também é a escrita. Às vezes, os Pibidianos, eles reclamam, eles ficam se sentindo meio pressionados, mas aí onde tem outro elemento, a capacidade de sistematizar a prática. Então, acho que esse elemento, ele sempre a gente cobrou. Desde o primeiro dia, você vai anotando, você vai sistematizando. Daqui a pouco, você já vai transformar essas suas reflexões sobre o cotidiano, sobre as práticas, sobre as vivências, sobre as posturas. Você já vai trazer um elemento teórico para dialogar com isso e você vai exercitando a escrita acadêmica. Então, muitos pibidianos, pibidianas, quando eles saem daqui, que estão debruçados sobre isso e descobrem que são potenciais, vamos dizer assim, potenciais sistematizadores da própria compreensão dos processos por meio da educação, eles começam a sair daqui com um currículo muito melhor. Então, os pibidianos normalmente se dão bem nas seleções para mestrado, nas seleções docente. Então, a gente sempre vai ver nas seleções, seja na pública, na particular, eu vejo sempre, todos que passaram por a gente, a maioria deles, eu vou vendo sempre, eles seguindo, dando continuidade à sua vida na educação ou não, mas a maioria dando continuidade na educação e uma coisa que pesa muito, seja na pós-graduação, por exemplo, o acesso direto à pós-graduação. Muitos dos nossos alunos saem da graduação direto para o mestrado e muitos deles passaram pelo PIBID.

Então, assim, esse lugar da reflexão acadêmica, do se ver como produtor de conhecimento também, alguém que está ali construindo conhecimento sobre a própria prática, isso é fundamental. Isso é...Um menino desse ou uma menina dessa mais à frente, quando ele retorna até para a própria universidade como docente, ele vai estar em outro lugar. Ele passou por um processo, é como se a gente estivesse construindo, eu, pelo menos, penso sempre assim, é como se nós que estamos à frente desses programas, a gente está construindo, ajudando a construir aquele que nos substituirá ou aquelas que nos substituirão. Então, por isso, a gente entende que

esse ciclo vai sempre existir e por isso ele precisa ser bem feito, para que a gente tenha a condição de ter bons professores que voltem para cá, que os nossos alunos voltem como docente e que possam dar continuidade a esses projetos, melhorando, inclusive, o que a gente tentou fazer com eles. Porque, de certa forma, não existe receita.

A gente vai construindo e buscando trilhar naquilo que a gente acredita que é o melhor caminho. Pode existir outro. A gente tenta trilhar naquilo que a gente acredita que dá resultado, que é o melhor caminho. Então, acho que é essa questão a destacar.

E outra, também, só para finalizar mesmo, a parceria. Eu não acredito, acho que o PIBID aqui sempre deu muito certo pelas parcerias. A gente sempre teve muito junto, nunca tomamos uma decisão sozinho, sempre partilhadas, sempre discutidas, sempre um com o outro, propondo aqui, propondo ali, ajustando. Às vezes que eu coordenei o PIBID, em nenhum momento eu coordenei só. Sempre coordenei com a parceria. Então, principalmente com a Edilane, uma parceira que é dez, nesse sentido. Então, sempre partilhei com ela muito. Agora, eu estou coordenando o PROIN, não tem nada a ver, mas, da mesma forma, o meu parceiro é um professor de educação básica. Então, é com ele que a gente discute, prepara as reuniões, reflete, acompanha os meninos e vamos caminhando. Então, sempre eu acho importante que seja partilhado, porque tem a condição de não ser uma linha única, uma linha reta. Então, quando a linha está muito reta, é preciso a gente fazer a curva, porque nas curvas a gente aprende um monte de coisa. Então, acho que o PIBID passa por aí.

Formar esses sujeitos que vão para a educação básica, com a nossa intenção de que façam a diferença lá, de que se formem, de que ampliem suas formações acadêmicas, que possam voltar para a universidade ou não, ou em qualquer outro lugar que eles estejam, que possam fazer o diferencial a partir daquilo que aprenderam aqui na universidade, mas com o complemento do PIBID. Acho que é isso.

FORMULÁRIOS|

Formulário Bolsista id - PIBID

Este

formulário trata-se de uma metodologia utilizada no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Contribuições do Pibid na formação Inicial do/a Pedagogo/a: entre desafios e perspectivas", cujo objetivo central é compreender a importância e contribuições do Pibid na formação inicial do/a Pedagogo/a, identificando e analisando desafios e perspectivas.

O referido trabalho é elaborado e executado pela discente Emanuela de Lima Souza, do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCHIII), e orientado pela professora Dra. Edilane Carvalho Teles.

O presente formulário é voltado para bolsistas id que participam ou participaram de subprojetos do programa vinculados ao departamento DCHIII.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa acadêmica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido).

Este TCLE se refere a uma etapa da pesquisa do trabalho de conclusão de curso nomeado de "Contribuições do Pibid na formação Inicial do/a Pedagogo/a: entre desafios e perspectivas", pretende-se através dele conhecer as concepções de estudantes, professores e coordenadores que participaram dos projetos desenvolvidos, sobre sua contribuição na formação inicial dos/as futuros/as pedagogos/as. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guarda-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por dezoito (18) perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 minutos para responder todas. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 06/09 a 18/10 de 2025.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você

<https://docs.google.com/forms/d/1DDBMWpWljW6ce95LaoLYSL2AXAGWg1xkWy8IIMD3wGQ/edit>

1/8

06/10/2025, 08:59

Formulário Bolsista id - PIBID

poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo, não havendo qualquer risco de compartilhamento de suas informações pessoais.

Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, para eles a qualquer momento:

EMANUELA DE LIMA SOUZA

Email: emanuela.lima.pedagoga@gmail.com

06/10/2025, 08:59

Formulário Bolsista id - PIBID

1. CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

*

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa e o que terei que fazer. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para as pesquisadoras.

Marcar apenas uma oval.

- Li e concordo com o termo. Desejo participar da pesquisa.
- Não concordo em participar da pesquisa.

2. E-mail

3. Nome completo

4. Período em que se encontra no curso

Marcar apenas uma oval.

Entre 1º e o 4º

Entre o 5º e 8º

Já concluí o curso

06/10/2025, 08:59

Formulário Bolsista id - PIBID

5. Subprojeto que participa/participou

Marcar apenas uma oval.

"Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro" - Edital CAPES nº 23/2022

"A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação os desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental" - Edital CAPES nº10/2024

Outro: _____

6. Escola vinculada que participa/ participou do PIBID

7. Há quanto tempo você participa/participou do PIBID?

8. Compreendendo a seguinte escala como: 0- nenhuma, 1 – pouca, 2 – boa, 3 – satisfatória, 4 – excelente. Defina o quanto o Pibid contribuiu nas seguintes categorias.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
Articulação entre teoria e prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação com a comunidade escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repertório de práticas pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvoltura em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. O pibid influenciou na sua permanência no curso?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

10. Com relação a pesquisa acadêmica, você acredita que o pibid despertou o interesse pela área?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim
- Parcialmente.
- Não sei.

11. Você já publicou/apresentou resultados do pibid em eventos internos/externos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Pretendo

12. Informe o título do trabalho, evento e ano em que publicou/apresentou resultados do Pibid

13. Descreva um desafio enfrentado durante sua permanência no Pibid

14. Você acredita que o programa ampliou seus conhecimentos teóricos sobre educação e ensino? Explique.

15. Você se sente mais preparado(a) para enfrentar os desafios da profissão docente após participar do PIBID? Justifique.

16. O que você considera como principais pontos positivos do PIBID?

17. O Pibid influenciou sua visão sobre o papel do docente na Educação? Explique.

18. O que você considera como principais pontos negativos do PIBID?

19. Gostaria de compartilhar alguma experiência marcante vivida durante o PIBID?

20. Após sua experiência enquanto pibidiano/a, você indicaria programa a um/a colega de curso?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Formulário aos Supervisores do PIBID

Este formulário trata-se de uma metodologia utilizada no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Contribuições do Pibid na formação Inicial do/a Pedagogo/a: entre desafios e perspectivas", cujo objetivo central é compreender a importância e contribuições do Pibid na formação inicial do/a Pedagogo/a, identificando e analisando desafios e perspectivas.

Pesquisadora: Emanuela de Lima Souza

Orientadora: Edilane Carvalho Teles.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) (não remunerado), em uma pesquisa acadêmica. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente logo após esse texto.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido).

Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento, a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por dezoito (19) perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 minutos para responder todas. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias **20/10 a 03/11 de 2025**.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo, não havendo qualquer risco de compartilhamento de suas informações pessoais.

Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, para eles a qualquer momento:

EMANUELA DE LIMA SOUZA

05/12/2025, 23:37

Formulário aos Supervisores do PIBID

1. CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Não concordo

2. E-mail

3. Nome completo

4. Tempo de atuação docente na Educação Básica

Marcar apenas uma oval.

Menos de 1 ano

Entre 1 e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Mais de 10 anos

5. Subprojeto que participa/participou

Marque todas que se aplicam.

"Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro" - Edital CAPES n° 23/2022

"A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação os desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental" - Edital CAPES n°10/2024

Outro: _____

6. Escola em que atua/atuou como supervisor/a do Pibid

7. Tempo de atuação como supervisor/a do Pibid

8. Formação acadêmica

9. Indique, quais os aspectos da formação docente, que são desenvolvidos pelos bolsistas ID através do Pibid (pode marcar mais de um)

Marque todas que se aplicam.

Práticas pedagógicas

Didática e planejamento

Gestão em sala de aula

Relação Teoria e Prática

Relação com a comunidade escolar

Outro: _____

10. Quanto ao desempenho dos bolsistas ID, você nota evolução ao decorrer do tempo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, mudanças significativas
- Sim, moderada
- Não percebo mudanças significativas
- Não sei informar

11. Quanto ao impacto dos bolsistas ID no ambiente escolar, você considera

Marcar apenas uma oval.

- Muito positivo
- Positivo
- Pouco significativo
- Negativo

12. Como você avalia, de forma geral, o papel do Pibid na formação inicial docente?

Marcar apenas uma oval.

- Essencial
- Muito importante
- Pouco importante
- Irrelevante

13. Você já publicou/apresentou trabalhos relacionados ao Pibid em eventos internos/externos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Pretendo

14. Informe o título do trabalho, evento e ano em que publicou/apresentou o trabalho relacionado ao Pibid

15. Descreva sua experiência como supervisor/a do Pibid

16. O que você considera como principais pontos positivos do Pibid?

17. O que você considera como principais pontos negativos do Pibid?

18. Como se desenvolve a relação entre bolsista ID e supervisor/a

19. Aponte os principais desafios na supervisão dos bolsistas ID

20. Existe algum tipo de resistência por parte da escola em relação ao Pibid? (por parte da equipe docente ou gestão escolar)

21. Gostaria de compartilhar alguma experiência marcante vivida durante o PIBID?

22. Após sua experiência enquanto supervisor/a do Pibid, você indicaria o programa a um/a colega?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. ANEXOS



ANEXO I

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Edital CAPES no 23/2022

PROPOSTA DE SUBPROJETO - PIBID

SUBPROJETO(S)

Título da proposta

Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro

I - Área de iniciação à docência (*Lista Fechada*)

Licenciatura em Pedagogia - Campus III – Departamento de Ciências Humanas
Docente proponente: Edilane Carvalho Teles

Curso(s) participante(s) (*Lista Fechada*)

Pedagogia
Código E-Mec/Nome do curso: 8353

CPC: 3

CC: 3

Nº de licenciandos com matrícula ativa no curso:
336

II - Núcleo(s) (Opções fechadas)

Núcleo

Bolsista de iniciação á docência com bolsa: 24
Bolsista de iniciação á docência sem bolsa: 6
Bolsista de supervisão: 3

III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.

- Ampliar a relação e articulação institucional do Departamento de Ciências Humanas (Campus III/UNEB) com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro(BA), Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores da educação básica, com o intuito de criar, promover e socializar a(s) proposta(s) e ações do subprojeto com as escolas parceiras;
- Investigar as questões que norteiam a(s) prática(s) pedagógica(s), a partir do levantamento das demandas nos contextos, quanto a superação das dificuldades presentes na formação dos estudantes no ambiente escolar, na sua relação com a Base nacional Comum curricular (BNCC) e os currículos escolares;
- Analisar e refletir com a Coordenação do Projeto, Gestores, Coordenadores e Bolsistas (ID e Supervisão), o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas, tendo como referência principal o contexto educacional na sua inter-relação com o entorno e a comunidade;
- Elaborar diagnósticos, linhas de base da educação nas escolas envolvidas, a partir de visitas , observações e registros sistemáticos, para identificação e levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura(s) do(s) cenário(s) quanto as melhorias necessárias nas realidades estudadas;
- Promover a efetivação de grupos de estudos para a fundamentação teórico-metodológica das/os discentes bolsistas e das/os supervisoras/es no que concerne os referenciais de educação, a partir da(s) realidade(s) propondo mudanças necessárias na melhoria e qualidade da educação (Escola e Universidade);
- Construir projetos de ensino e pesquisa junto à(s) comunidade(s)/público(s) alvo(s) para a individualização das problemáticas, bem como o levantamento das potencialidades e prioridades discentes e docentes, com vistas a promover uma prática pedagógica mais contextualizada, de acordo com a(s) realidade(s) das/nas escolas parceiras das ações no subprojeto;
- Elaborar práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias sociais que valorizem a formação dos sujeitos da escola e comunidade;
- Socializar as estratégias metodológicas de flexibilização, reorientação e contextualização curricular com os discentes bolsistas, supervisores, coordenadores;
- Realizar continuamente com a participação dos sujeitos envolvidos, a avaliação das ações propostas pelo núcleo com vistas à corrigir no processo alguma distorção que por ventura venha a surgir.

IV - Liste as metas a serem alcançadas e seus respectivos indicadores de acompanhamento.

Metas	Indicadores
-------	-------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Mapeamento junto a Secretaria Municipal de Educação, Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores das demandas de criação das ações no subprojeto; 2. Pesquisa e estudos das questões que norteiam a(s) prática(s) pedagógica(s), a partir do levantamento das demandas de formação no ambiente escolar, na sua relação com a Base nacional Comum curricular (BNCC) e os currículos escolares; 3. Diálogos contínuos entre a Coordenação do Projeto, Gestores, Coordenadores das escolas e Bolsistas (ID e Supervisão), sobre o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas; 4. Sistematização de diagnósticos, linha(s) de base de cada uma das escolas envolvidas, observações e registros sistemáticos, para identificação e levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura(s) do(s) cenário(s) de melhoria(s) nas realidades estudadas; 5. Realização de estudos sobre a fundamentação teórico-metodológica dos referenciais de educação, a partir da(s) realidade(s) e contextos, com ênfase na qualidade da formação das/os estudantes (Escola e Universidade); 6. Elaboração de projetos de ensino, com destaque na individualização das problemáticas, bem como o levantamento das potencialidades e prioridades formativas dos discentes e dos docentes; 7. Realização de práticas pedagógicas, na perspectiva de ações inovadoras e contextualizadas, envolvendo tecnologias sociais; 8. Construção de um mapeamento das ações no subprojeto, para socialização e/ou divulgação das estratégias metodológicas de flexibilização, reorientação e contextualização curricular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisas no campo educacional; promoção de rodas de conversas e estudos documentais dos currículos de formação das escolas parceiras e da proposta educacional do município, relacionando-as com a BNCC; 2. Individualização e sistematização das matrizes temáticas e de conteúdos que orientarão as ações do subprojeto; 3. Investigação e planejamento; 4. Contextualização e diagnóstico das linhas de bases para elaboração das ações de iniciação à docência; 5. Investigação, estudos comparativos e sistematização dos referenciais de base do subprojeto e dos currículos escolares, na sua relação com a BNCC e as aprendizagens discentes; 6. Melhoria na qualidade da escolarização e aprendizagens dos estudantes da educação básica; 7. Inovação na educação e na efetivação das práticas pedagógicas, com a inclusão e/ou criação de tecnologias sociais; 8. Contextualização e difusão de saberes e conhecimentos sistematizados nos contextos das formações.
--	--

V - a. Municípios das escolas em que a IES pretende desenvolver o subprojeto. (Lista Fechada)

Juazeiro / BA / Departamento de Ciências Humanas / CAMPUS III

V - b. Descreva o contexto social e educacional dos municípios informados no item anterior, explicitando a relação entre a realidade descrita e as atividades propostas para o subprojeto.

A Pandemia da Covid -19, originária da infestação do Vírus Sars-Cov 2, entre o final de 2019, com fases mais drásticas entre 2020 e 2021, colocou a humanidade em uma situação de emergência, e principalmente em perceber as suas fragilidades nos sistemas de saúde e na preservação da vida, pois foram milhões de vidas ceifadas em meio a essa situação, causando dores, sentimentos os mais diversos e deixando sequelas que por muitos anos ainda nos acompanharão.

O isolamento social no período mais fatal da pandemia fez com que o mundo parasse para esperar a contribuição da ciência na busca de um antídoto, mesmo que ainda não sendo o último e que desconhecêssemos os seus efeitos à longo prazo, mas foi a resposta mais eficaz para por fim a mortalidade em alta escala e amenizar tantas perdas e lutos nas mais variadas situações, principalmente em muitas situações, a família nem ter o direito de despedir dos seus entes queridos.

Esta situação também chegou à Educação, que teve diversos problemas para dar respostas à sua maneira de atuar frente aos problemas em curso e tentar garantir a aprendizagem dos seus alunos. Foi uma resposta tardia, pois devido ao não preparo das redes e dos sistemas de ensino como um todo, da falta de equipamentos, a formação de professores, a busca de estratégias que garantissem, em meio ao isolamento social o acesso a escola em formatos diferenciados, mais com prioridade o remoto, promoveu o déficit de aprendizagem em muitos estudantes, que por não possuírem meios para acompanharem e acessarem o ensino remoto foram ficando pra trás, além daqueles que não se adaptarem e mesmo tendo acesso, não desenvolveram a aprendizagem necessária.

Assim, a corrida para superar parte dessas perdas, se torna um desafio a ser pactuados por todos os agentes que direta ou indiretamente estão comprometidos com o Direito à Educação, enquanto direito subjetivo de todo cidadão independente de raça, cor, etnia, território, orientação sexual, religiosa, entre tantos outros aspectos, que não podem servir de pretexto para a negação do acesso à educação. Aqui, o Estado, as famílias, as universidades, os gestores educacionais, os professores e professoras, os próprios estudantes, a sociedade civil organizada, todos e todas estão convocados a contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagens que foram ficando em meio ao pior momento já vivenciado pela a humanidade no presente século XXI, atingindo diretamente os municípios que compõem o Território do Sertão do São Francisco e o município de Juazeiro – BA, foco deste projeto.

No nosso caso, no Curso de Pedagogia, os desafios formativos, na perspectiva da contextualização das práticas pedagógicas através da inovação das propostas nas ações criadas e (re)criadas no campo educacional, ainda se constitui num percurso em processo de elaboração contínua, uma vez que, as interpretações e entendimentos das nuances de formação, nem sempre são consensuais e coerentes com uma educação que dialoga com as realidades do Semiárido baiano e brasileiro, a qual historicamente aconteceu de forma descontextualizada, muitas vezes ignorando a realidade local, suas especificidades e potencialidades naturais da região. Desta forma, as diferentes possibilidades de enfrentamento dos problemas gerados pelas condições climáticas, sociais e territoriais que lhe são peculiares, ainda não são entendidas (formas de enfrentamento) como estratégias de convivência com o Semiárido.

No contexto das escolas deste subprojeto, tal perspectiva de relação do currículo com as diversidades dos espaços demandam ações além dos muros da escola, pois necessita atender além dos “conjuntos orgânicos” das aprendizagens a serem construídos no imbricamento com as demandas dos contextos, a exigência de que as escolas devem promover um permanente diálogo com os outros espaços de produção de conhecimentos, os quais apresentam-se através do entendimento sobre a educação contextualizada e a criação de tecnologias sociais, como, por exemplo, o manejo da água (a captação e armazenamento) e as necessidades de identificação da riqueza do bioma da Caatinga, como fonte de produção da vida, como lugar de identidade.

Apesar deste reconhecimento, muitas propostas de formação encontram-se alheias às relações que vêm sendo coletivamente construídas nos espaços da sociedade civil organizada e/ou em parcerias, como criação de saídas de sustentabilidade à vida, cujo esforço teria como direcionamento o desenvolvimento do Semiárido brasileiro. Nesta perspectiva, a escola, ao não considerar a contextualização como princípio de formação, construção e inovação pedagógica, de recriação e ressignificação contínuas das propostas, deixa em aberto a possibilidade de trabalho e valorização da cultura local, dos valores éticos, sociais e culturais, os quais são elementos constitutivos do ‘lugar, tempo e espaço’ das identidades dos sujeitos formados na diversidade. Assim, tal aspecto ganha maior visibilidade, quando nos reportamos às escolas do semiárido brasileiro, as quais em meio à complexidade que reveste a educação básica a nível nacional, ainda são “vítimas” de um processo histórico e cultural que negligenciou a educação enquanto direito dos povos, fazendo da escola a vivência de proposições curriculares sempre em desenvolvimento e com índices e resultados abaixo da média, esta última, considerada como instituição necessária para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e processos (currículo, metodologias, práticas pedagógicas, materiais didáticos e formação dos educadores/as).

Nas realidades observadas, ao mesmo tempo em que se apresenta como causa e efeito da realidade educacional, o currículo escolar ainda se mantém descontextualizado, geralmente, reproduzindo imagens e narrativas estereotipadas dos sujeitos do semiárido, desenhando-o como lugar de impossibilidade de produção da vida e caracterizando as pessoas que habitam esses territórios como aquém dos considerados centros de produção de conhecimentos, desconsiderando as inúmeras potencialidades que o Semiárido e o campo brasileiro comportam.

O PIBIB, em sua inserção na educação básica, tem oportunizado não apenas repensar processos no âmbito da escola, como promovido reflexões na formação da/o licencianda/o, que ao vivenciar tais experiências, encontra na realidade, vida e movimentos dos sujeitos, oportunidades para ressignificar e recriar a própria formação e docência futura, num estreito diálogo com os contextos e as práticas pedagógicas, ampliando, portanto, uma iniciativa de autonomia que permite a ação-reflexão-ação dessas realidades, apresentando-se ainda, como meio para contribuir decisivamente nos processos e pautas na perspectiva da convivência com o Semiárido, como elemento fundamental das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento desta região e a contextualização dos processos formativos e dos currículos escolares, aspecto fundamental que forja o desenvolvimento de novas/outras compreensões dos povos do semiárido, principalmente as suas potencialidades e a necessária construção de uma proposição curricular que valorize e respeite os sujeitos em seu contextos, numa perspectiva do local para o global (e vice-versa), de respeito às identidades e diversidades culturais dos processos formativos da educação básica.

VI - Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID.

O papel dos bolsistas será de participação, interação e contribuição em todos os espaços e ações da vida escolar, acompanhando efetivamente os momentos de planejamento, contribuindo com estudos, pesquisas e projetos com os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em articulação com a escola-comunidade, na discussão da avaliação e no exercício co-participativo da regência, de reflexão constante do fazer pedagógico, como elemento da iniciação à docência, na formação de um discente protagonista da sua aprendizagem, com o apoio dos docentes comprometidos com a sua função de educar.

Outro elemento importante para justificar a relevância deste subprojeto para Universidade do Estado da Bahia, o ensino público, a educação básica e a sociedade refere-se à disseminação da proposta de uma educação e currículo para a Convivência com o Semiárido, como possibilidade concreta para se romper com a perspectiva colonizadora e descontextualizada dos currículos escolares, que ignoram os saberes locais e culturais por serem considerados menores, nocivos aos processos formativos universalizantes. O subprojeto propõe, portanto, a busca de novas/outras maneiras para pensar o currículo, a função da escola e da cultura na construção de um projeto de nação que preza, principalmente, pelo respeito à diversidade e a singularidade das mais diversas regiões brasileiras, com destaque aqui para o semiárido e para as comunidades de escolas locais públicas.

VII - Detalhe a estratégia de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do projeto.

A relevância deste subprojeto está na ação da universidade em sua estreita relação com as escolas públicas envolvidas e, no entendimento destes espaços como lugar de aprendizagens e construções que ressignificam o papel da pedagogia e a atuação das/os graduandas/os, cuja ação dos educadores em exercício configura-se em estratégias e ações de pesquisa, extensão e ensino na reflexão sobre a realidade concreta da escola, de suas condições e materiais em que acontece a educação no semiárido, o que contribuirá significativamente, com uma formação que versa inexorável e paulatinamente à autonomia desde a formação inicial dos futuros educadores, que atuarão na perspectiva da contextualização no desenvolvimento de tecnologias sociais, que nascem das realidades da comunidade e retorna para estas, contribuindo com seu desenvolvimento e sustentabilidade.

Assim, a comunicação será potencializada e efetivada através de reuniões semanais de estudos e planejamento com a participação da coordenação, das/os supervisoras/es e bolsistas de ID, com os quais espera-se promover momentos reflexivos de formação inicial e continuada, que expressem nas ações a integração da universidade com as escolas, a amplitude necessária da compreensão didático-pedagógica e de ensino do contexto real, estes como elementos essenciais à docência. Para tanto, precisamos da parceria e colaboração das professoras supervisoras, como voz e elo com as problemáticas e demandas escolares.

VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.

A articulação entre teoria e prática será promovida através de ações contínuas de experimentação nos contextos das proposições planejadas, como as elencadas a seguir:

1. Reuniões entre a Coordenação do Projeto, Gestores e Coordenadores das escolas e bolsistas (ID e Supervisão) para planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas;
2. Construção e aplicação de projetos de ensino junto à comunidade/público, a fim de sistematizar as potencialidades e prioridades dos docentes nos estudos de realidade das escolas conveniadas;
3. Socialização e apresentação de estratégias metodológicas de flexibilização, reorientação e contextualização curricular com os bolsistas (ID, supervisores), coordenadores e professores das escolas envolvidas, por meio de estudo de campo e visitas *in loco*;
4. Realização de *Ciclos de Diálogos* para levantamento e socialização das principais dificuldades discentes e docentes no processo da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, com vistas a uma maior contribuição e intervenção por parte da universidade;
5. Realização de intercâmbios das experiências trabalhadas e de aprofundamento das concepções e práticas pedagógicas visando contribuir para o enriquecimento e desenvolvimento das aulas;
6. Divulgação das ações do projeto junto à comunidade acadêmica, a fim de estimular a docência para os futuros professores na socialização das práticas bem sucedidas de ensino;
7. Realização de workshops/oficinas/seminários para socializar e avaliar os resultados alcançados nas ações previstas, buscando novas possibilidades formativas junto aos docentes e discentes envolvidos com as comunidades escolar e universitária no subprojeto.

IX - Apresente as estratégias a serem adotadas no subprojeto para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para a promoção da interdisciplinaridade.

1. Articulação institucional do Departamento de Ciências Humanas com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro (BA), Gestores Escolares e Coordenadores de Pedagógicos e Professores com o intuito de socializar a proposta de ação e definir a metodologia de abordagem a ser adotada em cada etapa do subprojeto;
2. Reuniões entre a Coordenação do Projeto, Gestores, Coordenadores das escolas e bolsistas para planejamento e discussões sobre as atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas;
3. Elaboração do diagnóstico – linha de base da educação nas escolas envolvidas, a partir de visitas para levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura do cenário e melhoria das realidades estudadas;
4. Promoção de discussões, rodas de conversa e planejamento dos professores supervisores com os discentes bolsistas, a partir dos critérios estabelecidos no subprojeto;
5. Realização de grupos de estudos para fundamentação dos bolsistas (ID, supervisores e coordenadores) nos aspectos teórico-metodológicos, com o intuito de investigar a realidade concreta, propondo as mudanças necessárias. Esta será uma ação contínua ao longo do subprojeto, como estratégia de construção e entendimento crítico sobre a prática desenvolvida no processo em curso, promovendo ainda o diálogo com os referenciais da BNCC e os currículos escolares;
6. Construção e aplicação de projetos de pesquisa junto à comunidade, para levantamento das potencialidades e prioridades dos docentes envolvidos, bem como um estudo da realidade das escolas conveniadas, tendo em vista a contextualização e as inter-relações construídas no imbricamento das propostas e práticas pedagógicas.

X - Descreva como se dará o acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto e como será feita a avaliação da participação dos licenciandos.

O acompanhamento das atividades, assim como a avaliação serão realizados através de ações formativas e de efetivação do subprojeto como descrito a seguir:

- Reuniões semanais para estudos, pesquisas e planejamento das ações;
- Visitas periódicas às escolas;
- Observação das ações das/os pibidianas/os durante as atividades desenvolvidas nas escolas;
- Frequências monitoradas pelo supervisor e coordenador de área durante as atividades;
- Registro de um diário de bordo/portfólio das atividades dos discentes no projeto;
- Promover a avaliação e auto-avaliação continuamente como um elemento de orientação das ações planejadas e implementadas.

XI - Descreva as perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação ao subprojeto;

A proposta levará em consideração a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação através da criação de materiais pedagógicas, como, por exemplo, jogos digitais a serem implementados em percursos gamificados, sistematização das ações realizadas com as crianças, como a criação de jornais, livros, álbuns, assim como material de pesquisa e análise, uma vez que as crianças e adolescentes estão em contato contínuo com estes dispositivos, exigindo, portanto, maior cuidado na sua inclusão nas atividades, bem como, o cuidado para um uso mais reflexivo dos tempos diante deste tipo de tecnologia. Assim é parte do processo como recursos materiais e imateriais presentes nas práticas pedagógicas.

XII - Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas;

Não se aplica.

XIII - Indique as estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando.

A língua portuguesa é um desafio das/nas formações dos Bolsistas de ID, assim como das crianças nas escolas, em especial, nos dois últimos anos, por conta da pandemia do COVID 19, do fechamento das instituições de ensino por um longo período, das aulas remotas e a ausência de acessos a muitos estudantes. Assim, as questões de aprendizagens (ou não) referentes a esta área foram ainda mais acentuadas, quanto às dificuldades, principalmente pelo excesso no uso dos dispositivos tecnológicos ou redes sociais ou da ausência total desta para muitos, exigindo, portanto, a formação dos docentes para o ensino da língua nesse contexto. Diante desse cenário, faz-se necessário compreender que o exercício contínuo de leitura e escrita deve fazer parte das ações do subprojeto.

Para os bolsistas de ID através das leituras dos referenciais e materiais necessários para a efetivação das ações, a construção de memórias e diários de bordo dos encontros formativos e das ações nas escolas, a sistematização escrita, através dos planos de atividades e dos relatórios; Outro aspecto muito relevante quanto aos desenvolvimento da língua diz respeito a escrita das experiências em formato de resumos, artigos e ensaios apresentados no âmbito dos eventos acadêmicos, bem como a apresentação/comunicação oral das experiências construídas no âmbito do subprojeto. Esse processo de cuidado com a língua se estende às ações do subprojeto, uma vez que nas aprendizagens dos estudantes das escolas parceiras, limitadas e com muitas dificuldades, em especial por conta do período difícil e de fechamento das escolas, posteriormente das atividades remotas, têm demonstrado que este é um aspecto a ser considerado como uma das ações principais e presente em todas as etapas, assim, incluída como objetivo principal, ou seja, de individualização e escolha da língua portuguesa como uma das problemáticas/áreas a ser desenvolvida e, se preciso, compor a centralidade do subprojeto.

XIV - Detalhe os mecanismos de registro e sistematização das atividades realizadas no decorrer do subprojeto.

As ações previstas em sua essência já promovem práticas frequentes para a ampliação das leituras e o desenvolvimento da escrita e argumentação dos bolsistas, possibilitando uma maior capacidade comunicativa, registro, sistematização das atividades e divulgação durante o processo. São propostas:

- Estudos e atividades frequentes como as reuniões de avaliação, planejamento e pesquisas (semanais), onde serão realizados os registros periódicos das memórias das reuniões. Um discente a cada encontro, o qual além de registrar as atividades desenvolvidas no dia, proporá ao grupo no próximo encontro a leitura e escrita da memória construída;
- Estímulo ao diálogo e participação, através de discussões, relatos e nas atividades teórico-práticas do projeto;
- Incentivo de leituras da bibliografia necessária para a realização das ações do subprojeto, estudo teórico-metodológico das temáticas e demandas de formação nos espaços escolares, tendo como referência suas realidades e currículo;
- Escrita e publicação de artigos, relatos de experiências, ensaios, capítulos e livros a partir das atividades do subprojeto;
- Participação em eventos nacionais e internacionais, congressos, seminários, *workshops* sobre as temáticas investigadas e atividades realizadas nas escolas.

PROPOSTA DE SUBPROJETO - PIBID

Em conformidade com o Edital Capes nº 10/2024

I - Área de iniciação à docência (Lista Fechada)	
Pedagogia	
Curso(s) participante(s) (Lista Fechada)	
Licenciatura em Pedagogia	
Título do subprojeto	
A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação dos desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental	
Coordenador(a) Proponente (nome e cpf)	
Edilane Carvalho Teles	
II - Núcleo(s) (Opções fechadas)	
Quantidade de Núcleo(s) 1	Quantidade de discentes de ID 24 Cotas de Bolsa de Iniciação a docência 3 Cotas de Supervisores 1 Bolsa de Docente Coordenador
III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.	

- Refletir e propor através da literatura na escola, práticas de leitura e de escrita para o fomento e fortalecimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Planejar e construir uma base material variada de literatura infantil e juvenil com as escolas, a partir das especificidades e demandas de formações dos sujeitos da educação básica (Anos Iniciais), a fim de dar suporte à práxis pedagógica e ao núcleo de investigação com as metodologias ativas, no aprofundamento dos estudos para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças;
- Propor ações que desafiem e construam outros/novos percursos formativos nas práticas docentes, através da inclusão e manipulação dos materiais elaborados nos laboratórios de ensino, com vistas a potencializar o pensamento crítico, reflexivo e investigativo, buscando na construção de referenciais teórico-metodológicos, a compreensão da prática educativa nos diversos núcleos formativos e de desenvolvimento com as áreas de conhecimentos incluídas no subprojeto;
- Promover a interação entre teoria e prática, proporcionando através de oficinas temáticas de literatura infantil e juvenil com as diversas áreas de conhecimentos, a ampliação do entendimento e compreensão de um currículo que fortalece as práticas de leitura e de escrita, ampliando o processo de alfabetização e letramentos dos sujeitos;
- Produzir um acervo de materiais adicionais às ações pedagógicas docentes, como incentivo à criatividade, criação e reflexão nos momentos de formação do PIBID e desenvolvimento do subprojeto nas escolas, com jogos educativos de alfabetização e de consciência fonológica;
- Ampliar a relação da graduação e Universidade com as demandas da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro (BA), os Gestores Escolares e os Coordenadores Pedagógicos, com o propósito de ampliar a difusão da proposta nas ações do PIBID, como referência para a construção de práticas leitoras na regência, bem como na sua articulação com o Estágio Supervisionado Curricular (ESC) e os demais componentes curriculares da formação inicial ;
- Investigar as questões que norteiam a criação das ações formativas com a literatura infantil e juvenil na escola para o fortalecimento da alfabetização e do letramento, com vistas à compreensão e sistematização das dificuldades e potencialidades do ambiente escolar, refletindo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os percursos construídos nos contextos com as comunidades (escolar e externa);
- Realizar diagnósticos dos referenciais (teóricos e práticos) das instituições conveniadas, a partir das visitas e ações contínuas, para o levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura dos cenários, com vistas à melhoria das realidades estudadas;
- Realizar grupos de estudos para construção da fundamentação dos Bolsistas de ID e dos Supervisores, no que concerne os referenciais teórico-metodológicos, propondo através da imersão e proposta de intervenção, as mudanças necessárias;
- Construir e realizar ações pedagógicas de leitura e de escrita junto à comunidade/público, com vistas a ampliar o entendimento das necessidades formativas discentes;
- Promover a socialização de estratégias metodológicas (ativas), como (re)orientação às ações do currículo desenvolvidas pelos Bolsistas de ID, sob orientação dos supervisores e da coordenação nos espaços de formação das escolas conveniadas e a universidade;
- Realizar continuamente a avaliação das ações propostas pelo núcleo com vistas à corrigir no processo alguma distorça que venha a surgir.

IV - Liste as metas a serem alcançadas e seus respectivos indicadores deacompanhamento.

(300 caracteres para cada)

(300 caracteres para cada)

<p><i>Meta 1</i></p> <p>Mapeamento junto a Secretaria Municipal de Educação, Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores das demandas de criação das ações no subprojeto;</p>	<p><i>Indicador 1</i></p> <p>Pesquisas no campo educacional; promoção de rodas de conversas e estudos documentais dos currículos de formação das escolas parceiras e da proposta educacional do município, relacionando-as com a BNCC e a construção das práticas leitura e de escrita nas séries iniciais ;</p>
<p><i>Meta 2</i></p> <p>Pesquisa e estudos das questões que norteiam a(s) prática(s) pedagógica(s), a partir do levantamento das demandas de formação no ambiente escolar, na sua relação com a Base nacional Comum curricular (BNCC), os currículos escolares com a literatura na escola e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;</p>	<p><i>Indicador 2</i></p> <p>Individualização e sistematização das matrizes temáticas e de conteúdos de leitura e de escrita que orientarão as ações do subprojeto com a BNCC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;</p>
<p><i>Meta 3</i></p> <p>Diálogos contínuos entre a Coordenação do Subprojeto, Gestores, Coordenadores das escolas e Bolsistas (ID e Supervisão), sobre o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas;</p>	<p><i>Indicador 3</i></p> <p>Investigação e planejamento, a serem construídos e acompanhados semanalmente; Orientações e propostas elaboradas/adaptadas de acordo com as demandas das turmas e escolas;</p>
<p><i>Meta 4</i></p> <p>Sistematização de diagnósticos, linha(s) de base de cada uma das escolas envolvidas, observações e registros sistemáticos, para identificação e levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura(s) do(s) cenário(s) de melhoria(s) nas realidades estudadas;</p>	<p><i>Indicador 4</i></p> <p>Contextualização e diagnóstico das linhas de bases para elaboração das ações de iniciação à docência com o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças;</p>

<p><i>Meta 5</i></p> <p>Realização de estudos sobre a fundamentação teórico-metodológica dos referenciais de educação, a partir da(s) realidade(s) e contextos, com ênfase na qualidade da formação das/os estudantes (Escola e Universidade);</p>	<p><i>Indicador 5</i></p> <p>Investigação, estudos comparativos e sistematização dos referenciais de base do subprojeto e dos currículos escolares, na sua relação com a BNCC e as aprendizagens discentes relacionados à literatura na escola e o fortalecimento das práticas de leitura e de escrita;</p>	
<p><i>Meta 6</i></p> <p>Elaboração de projetos de ensino, com destaque na individualização das problemáticas relacionadas à leitura e escrita, bem como o levantamento das potencialidades e prioridades formativas dos discentes e dos docentes que fortaleçam a alfabetização, a construção e consolidação do sistema de escrita alfabética;</p>	<p><i>Indicador 6</i></p> <p>Melhoria na qualidade da escolarização e aprendizagens dos estudantes da educação básica no que se refere a alfabetização e o letramento a partir das práticas leitoras;</p>	
<p><i>Meta 7</i></p> <p>Realização de práticas pedagógicas, na perspectiva de ações contextualizadas, envolvendo a literatura na escola no desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita;</p>	<p><i>Indicador 7</i></p> <p>Inovação na educação e na efetivação das práticas pedagógicas, com a inclusão e/ou criação de práticas de leitura e de escrita, com o referencial da literatura infantil e juvenil na escola;</p>	
<p><i>Meta 8</i></p> <p>Construção de um mapeamento das ações no subprojeto, para socialização e/ou divulgação das estratégias metodológicas de flexibilização, reorientação e contextualização curricular, a erradicação do analfabetismo através das práticas de leitura e de escrita com a literatura na escola.</p>	<p><i>Indicador 8</i></p> <p>Contextualização e difusão de saberes e conhecimentos sistematizados nos contextos das formações e nas aprendizagens de leitura e de escrita dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.</p>	
<p>V - a. Municípios das escolas em que a IES pretende desenvolver o subprojeto. (ListaFechada)</p>		
<p>Município 1 Juazeiro</p>	<p>Município 2</p>	<p>(+)</p>
<p>V - b. Descreva o contexto social e educacional dos municípios informados no item anterior, explicitando a relação entre a realidade descrita e as atividades propostas para o subprojeto.</p>		

Segundo Willingham (2021, p. 40-41) “[...] a maneira de melhorar a compreensão de leitura é melhorar o conhecimento prévio da criança e a maneira de melhorar o conhecimento prévio é ler” ou ainda como defende Moraes (2012, p. 19) “[...] é preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais”.

Partindo das premissas acima, é facilmente observável que nas escolas municipais da cidade de Juazeiro (BA), assim como em muitas escolas municipais do território nacional, um dos principais problemas no processo de ensino e aprendizagem está relacionado à aquisição e consolidação do sistema de escrita alfabética, assim como o desenvolvimento de práticas leitoras e de escrita por discentes e docentes, o que se apresenta uma problemática a ser superada, principalmente no que se refere à questão do analfabetismo ainda presente, bem como nas dificuldades das crianças quanto a interpretação das produções literárias a quem têm acesso.

Essa lacuna nos alerta que é preciso construir práticas leitoras para colaborar com a erradicação do analfabetismo, o qual sofreu uma ulterior interferência durante o período da Pandemia do Covid-19, além das já conhecidas historicamente, como, por exemplo a desigualdade, a ausência de práticas pedagógicas que consigam ‘diminuir/eliminar’ o fosso que representa as ausências de oportunidades para muitas das crianças quando estão nos anos iniciais que não aprendem a ler e escrever.

De acordo com dados do INEP (2021), 56.4% das/dos alunas/os não são alfabetizados, esse é uma informação catastrófica, intensificada com a pandemia e que precisamos encontrar alternativas para contribuir com a educação das crianças. Assim, passados mais de dois anos da crise que reforçou essa problemática, com especial atenção às crianças dos contextos mais desfavorecidos economicamente, que incluiu ainda a falta de tecnologias e assistências, atualmente é consenso de que é urgente redimensionar políticas públicas, programas, projetos e ações pontuais que possam dar respostas frente aos problemas em curso e buscar garantir a aprendizagem das/os alunas/os, com ênfase na leitura e na escrita, com cuidado especial na construção de práticas leitoras.

O Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III/UNEB, em meio à complexidade das formações propostas no currículo e no Estágio Curricular Supervisionado de Pedagogia, encontra de forma recorrente alguns desafios presentes nas ações e práticas com a educação básica do município, como o analfabetismo, a dificuldade das crianças em ler e escrever, além da inter-relação desses processos em construção com a interpretação e o imbricamento com a própria realidade, portanto, o contexto do semiárido brasileiro. Em um primeiro momento, a lacuna está relacionada à construção da alfabetização (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2002; 2013) e os letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016), a serem consolidados nos anos iniciais do ensino fundamental, em segundo, preferencialmente nos 1º e 2º anos, o que implica no planejamento e na execução de propostas coerentes com os contextos hodiernos, que deveriam ser incluídas no *mundo/contexto* dos sujeitos, em um envolvimento cada vez mais crescente com metodologias participativas/ativas, nas rotinas e sequências didáticas, e a literatura tem um forte potencial no nosso percurso.

Desta forma, a proposta delinea a construção de um entendimento dos fazeres do/no currículo, das metodologias que foram sistematizadas, criadas, elaboradas, (re)elaboradas ao longo da história da educação, como percursos possíveis para colaborar com o processo de mudança, cuja ideia inicial de projeto vem desde Dewey, Kilpatrick, entre outros, à proposições mais atuais, em especial, a pedagogia de projetos, que orientou/orienta ainda muitas das ações que operacionalizam os procedimentos nas realizações de práticas mais colaborativas, compartilhadas e construídas com/nos contextos, dos saberes aos conhecimentos, à tomada de consciência e entendimentos sobre os fatos e ‘coisas’ à nossa volta.

Em similaridade com este viés, outras iniciativas na realização de diversas práticas se apresentam como relevantes neste direcionamento, por assim dizer, mais ‘ativos’, que podem ser citadas: a metodologia da Comunidade de investigação, a Educação contextualizada, ou ainda, a aprendizagem baseadas em problemas (ABP), como alguns dos percursos que orientam uma pedagogia da escuta e do fazer ‘ativo’, entre outras possibilidades, que devem ser mais investigadas e experienciadas, para delinear (como possibilidade de maior entendimento), a elaboração/sistematização do ‘estado da arte’ das coisas, bem como, ter mais clareza das ‘tentativas formativas’, com mais coerência e efetivas mudanças nas ações. Dessa forma, o present subprojeto parte da semântica e conceito, ao estudo aprofundado e imprescindível para a construção de ‘outras/novas’ experiências com a leitura e a escrita, num processo de aquisição demandado pelas dificuldades e realidades formativas das/os estudantes nas escolas dos anos iniciais.

VI - Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID.

O papel dos bolsistas será de participação, interação e contribuição em todos os espaços e ações da vida escolar, acompanhando efetivamente os momentos de planejamento, contribuindo com estudos, pesquisas e projetos com os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em articulação com a escola-comunidade, na discussão da avaliação e no exercício co-participativo da regência, de reflexão constante do fazer pedagógico, como elemento da iniciação à docência, na formação de um discente protagonista da sua aprendizagem, com o apoio dos docentes comprometidos com a sua função de educar.

Outro elemento importante para justificar a relevância deste subprojeto para Universidade do Estado da Bahia, o ensino público, a educação básica e a sociedade refere-se à disseminação da proposta de uma educação e currículo para a Convivência com o Semiárido, como possibilidade concreta para se romper com a perspectiva colonizadora e descontextualizada dos currículos escolares, que ignoram os saberes locais e culturais por serem considerados menores, nocivos aos processos formativos universalizantes. O subprojeto propõe, portanto, a busca de novas/outras maneiras para pensar o currículo a partir da presença e uso da literatura na escola, como uma das principais referências de fomento e potencialização da leitura e da escrita, como um dos meios para promover a função da escola e da cultura na construção de um projeto que preza, principalmente, pelo respeito à diversidade e a singularidade das mais diversas regiões brasileiras, com destaque aqui para o semiárido e para as comunidades de escolas locais públicas na construção de práticas leitoras.

VII - Detalhe a estratégia de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do projeto.

VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.

O Programa se configura como um convite à investigação sobre a criação de atividades 'ativas' nos espaços formativos, as quais têm como escopo desencadear nos processos de formação inicial e elaboração do graduandos na relação com o PCC do curso, a ampliação de possibilidades que superem sua construção atual, pois os contextos sociais são de imbricamento com a realidade, o que desafia ulteriormente (re)pensar e promover ações desde o Estágio Curricular Supervisionado junto à Iniciação a Docência, na criação e inclusão de práticas mais participativas de consolidação dos processos e aquisição da lecto-escrita e da construção de práticas leitoras e de fortalecimento da escrita.

Assim, é um processo que pode incluir desde a construção de jogos lógicos e fonológicos em ações pedagógicas contextualizadas e individualizadas, desafiando e ampliando a decodificação e interpretação do sistema alfabético de escrita nas escolas do semiárido baiano, em especial, em um contexto de aprofundamento quanto às dificuldades e fracassos nas aprendizagens, quanto a alfabetização e letramento das crianças no ensino fundamental. Aspecto que deve ser investigada e enfrentado pela universidade e escolas.

Nesse sentido, é uma oportunidade formativa inicial (aos Bolsistas) e de formação continuada (aos supervisores e coordenador), de enfrentamento nos espaços escolares os modos de realização das práticas pedagógicas voltadas exclusivamente ao desenvolvimento da leitura e escrita, construtos essenciais para toda a base de aprendizagem das/os estudantes. Sobre estas realidades, faz-se necessário repensar e ressignificar os percursos, centralizando as práticas pedagógicas na sua relação com a leitura e escrita, a fim de potencializar a alfabetização e o letramento com os processos formativos (inicial e contínuo) dos sujeitos com a comunidade escolar, na valorização e desenvolvimento pleno da interpretação e entendimentos na construção do/com o mundo.

Assim, a importância dos estudos sobre os significados, proposições e discursos em diálogo e incursão nas/com as aprendizagens, para construir o(s) melhor(es) caminho(s) em cada lugar, entretanto, com uma coerência que é coletiva e compartilhada também com o global.

A presente proposta é de criação de percursos e práticas (jogos fonológicos e práticas de leitura e escrita) na educação básica no semiárido, os quais buscam promover um processo mais criativo de elaboração, a partir das necessidades dos grupos, na garantia de maior qualidade na educação proposta e interação entre escola, comunidade e universidade, cuja tríade espacial de tempos-espacos diversos, ainda encontra nos currículos, "abertura" à "espera" de uma elaboração que constitua/institua as inserções e interações. Desta forma, propõe no desenvolvimento da pesquisa, ensino e formação da/o pedagoga/o, melhorias desde a graduação, efetivada/ampliada através do estágio supervisionado e vislumbrando sua continuidade na formação do docente da educação básica, que recebe e acompanha os bolsistas, em um dos percursos mais complexos da educação no ensino básico, a apropriação e uso social da leitura e escrita.

IX - Descreva de que maneira o subprojeto se articula com a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso?

A aproximação com o PCC do curso se dá principalmente pela relação estreita que é estabelecida com os estudos realizados com os componentes curriculares, reforçando o entendimento do imbricamento teoria e prática (e vice-versa), nas elaborações da práxis pedagógica planejada e efetivada no subprojeto. Assim, a presente proposta é de criação de percursos e práticas (jogos fonológicos e práticas de leitura e escrita), ampliação do arcabouço teórico metodológico da literatura infantil e juvenil na escola e na educação básica no semiárido, os quais buscam promover um processo mais criativo de elaboração, a partir das necessidades dos grupos, na garantia de maior qualidade na educação e interação entre escolas, comunidade e universidade. Propõe-se ainda, a promover o desenvolvimento da pesquisa, ensino e formação da/o pedagoga/o, melhorias desde a graduação, efetivada/ampliada através do estágio supervisionado e vislumbrando sua continuidade na formação do docente da educação básica, que recebe e acompanha os bolsistas, em um dos percursos mais complexos de apropriação e uso social da leitura e da escrita.

Propõe-se, portanto, a partir das ações realizadas, encontrar na construção e efetivação da prática pedagógica um lugar para as experiências e práxis do/no currículo de formação inicial e continuada, a perspectiva da contextualização que fortalece e promove a alfabetização e o desenvolvimento da leitura e da escrita, como ação primeira da atuação docente e “*porta de entrada*” para os construtos e entendimentos das outras dimensões e áreas de conhecimentos delimitadas nos currículos e referenciais (Escolar, BNCC, PNAIC e a nova política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), para assim, ampliar a inovação de novos/outros paradigmas referentes à questão, na geração de resultados que proporcionem melhorias à qualidade de vida e educação das crianças, adolescentes e jovens.

Espera-se que neste projeto a possibilidade de escuta seja ampliada, uma vez que a práxis irá ‘nos dizer’, ou melhor, nossos entendimentos e tentativas no contexto escolar orientarão, por isso, o cuidado em construir tais percursos, mas sabendo seus significados nos construtos com as metodologias, que chegam ao ‘chão da escola’ para transformar, pois na verdade, são ‘possibilidades’ em movimento, feitas de dentro pra fora (vice-versa), as metodologias são construídas nos entrelaçamentos nos/dos contextos pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, o DCH III/UNEB se propõe como um lugar de escuta das demandas, assumindo sua responsabilidade, quando constrói e encaminha uma proposta na perspectiva de construção de um currículo que respeita e dialoga com uma educação contextualizada, a qual sistematiza ao longo de sua história, uma educação desafiadora como possibilidade de entendimento das realidades, ou seja, propor percursos diversos, como um viés necessário às práticas em resposta à contínua exigência/emergência, de que os currículos e práticas precisam inovar e apontar proposições teórico-metodológicas que envolvam nos tempos-espacos das aprendizagens, do planejamento e da intervenção pedagógica com metodologias mais participativas no âmbito da construção e apropriação da lecto-escrita, sem a exclusão do contexto e transformações presentes na sociedade e no mundo.

X - Apresente as estratégias a serem adotadas no subprojeto para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para promoção da interdisciplinaridade.

A articulação entre teoria e prática será promovida através de ações contínuas de experimentação nos contextos das proposições planejadas, como as elencadas a seguir:

1. Reuniões entre a Coordenação do Projeto, Gestores e Coordenadores das escolas e bolsistas (ID e Supervisão) para planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas;
2. Construção e aplicação de projetos de ensino junto à comunidade/público, a fim de sistematizar as potencialidades e prioridades dos docentes nos estudos de realidade das escolas conveniadas;
3. Socialização e apresentação de estratégias metodológicas de flexibilização, reorientação e contextualização curricular com os bolsistas (ID, supervisores), coordenadores e professores das escolas envolvidas, por meio de estudo de campo e visitas *in loco*;
4. Realização de *Ciclos de Diálogos* para levantamento e socialização das principais dificuldades discentes e docentes no processo da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, com vistas a uma maior contribuição e intervenção por parte da universidade;
5. Realização de intercâmbios das experiências trabalhadas e de aprofundamento das concepções e práticas pedagógicas visando contribuir para o enriquecimento e desenvolvimento das aulas;
6. Divulgação das ações do projeto junto à comunidade acadêmica, a fim de estimular a docência para os futuros professores na socialização das práticas bem sucedidas de ensino;
7. Realização de workshops/oficinas/seminários para socializar e avaliar os resultados alcançados nas ações previstas, buscando novas possibilidades formativas junto aos docentes e discentes envolvidos com as comunidades escolar e universitária no subprojeto.

XI - Descreva as estratégias de acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto e a metodologia de avaliação dos participantes.

O acompanhamento das atividades, assim como a avaliação serão realizados através de ações formativas e de efetivação do subprojeto como descrito a seguir:

- Reuniões semanais para estudos, pesquisas e planejamento das ações;
- Visitas periódicas às escolas;
- Observação das ações das/os pibidianas/os durante as atividades desenvolvidas nas escolas;
- Frequências monitoradas pelo supervisor e coordenador de área durante as atividades;
- Registro de um diário de bordo/portfólio das atividades dos discentes no projeto;
- Promover a avaliação e auto-avaliação continuamente como um elemento de orientação das ações planejadas e implementadas.

XII - Descreva as perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação ao subprojeto.

A proposta levará em consideração a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação através da criação de materiais pedagógicos, como, por exemplo, jogos a serem implementados em percursos gamificados, sistematização das ações realizadas com as crianças, como a criação de jornais, livros, álbuns, assim como material de pesquisa e análise, uma vez que as crianças e adolescentes estão em contato contínuo com estes dispositivos, exigindo, portanto, maior cuidado na sua inclusão nas atividades, bem como, o cuidado para um uso mais reflexivo dos tempos diante deste tipo de tecnologia. Assim é parte do processo como recursos materiais e imateriais presentes nas práticas pedagógicas.

XIII - Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas.

Não se aplica.

XIV - Indique as estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando.

A língua portuguesa é um desafio das/nas formações dos Bolsistas de ID, assim como das crianças nas escolas, em especial, nos dois últimos anos, por conta da pandemia do COVID 19, do fechamento das instituições de ensino por um longo período, das aulas remotas e a ausência de acessos a muitos estudantes. Assim, as questões de aprendizagens (ou não) referentes a esta área foram ainda mais acentuadas, quanto às dificuldades, principalmente pelo excesso no uso dos dispositivos tecnológicos ou redes sociais ou da ausência total desta para muitos, exigindo, portanto, a formação dos docentes para o ensino da língua nesse contexto. Diante desse cenário, faz-se necessário compreender que o exercício contínuo de leitura e escrita deve fazer parte das ações do subprojeto.

Para os bolsistas de ID através das leituras dos referenciais e materiais necessários para a efetivação das ações, a construção de memórias e diários de bordo dos encontros formativos e das ações nas escolas, a sistematização escrita, através dos planos de atividades e dos relatórios; Outro aspecto muito relevante quanto aos desenvolvimento da língua diz respeito a escrita das experiências em formato de resumos, artigos e ensaios apresentados no âmbito dos eventos acadêmicos, bem como a apresentação/comunicação oral das experiências construídas no âmbito do subprojeto. Esse processo de cuidado com a língua se estende às ações do subprojeto, uma vez que nas aprendizagens dos estudantes das escolas parceiras, limitadas e com muitas dificuldades, em especial por conta do período difícil e de fechamento das escolas, posteriormente das atividades remotas, têm demonstrado que este é uma aspecto a ser considerado como uma das ações principais e presente em todas as etapas, assim, incluída como objetivo principal, ou seja, de individualização e escolha da língua portuguesa como uma das problemáticas/áreas a ser desenvolvida e, se preciso, compor a centralidade do subprojeto.

XV - Detalhe os mecanismos de registro e sistematização das atividades realizadas no decorrer do subprojeto.

As ações previstas em sua essência já promovem práticas frequentes para a ampliação das leituras e o desenvolvimento da escrita e argumentação dos bolsistas, possibilitando uma maior capacidade comunicativa, registro, sistematização das atividades e divulgação durante o processo. São propostas:

- Estudos e atividades frequentes como as reuniões de avaliação, planejamento e pesquisas (semanais), onde serão realizados os registros periódicos das memórias das reuniões. Um discente a cada encontro, o qual além de registrar as atividades desenvolvidas no dia, proporá ao grupo no próximo encontro a leitura e escrita da memória construída;
- Estímulo ao diálogo e participação, através de discussões, relatos e nas atividades teórico-práticas do projeto;
- Incentivo de leituras da bibliografia necessária para a realização das ações do subprojeto, estudo teórico-metodológico das temáticas e demandas de formação nos espaços escolares, tendo como referência suas realidades e currículo;
- Escrita e publicação de artigos, relatos de experiências, ensaios, capítulos e livros a partir das atividades do subprojeto;
- Participação em eventos nacionais e internacionais, congressos, seminários, *workshops* sobre as temáticas investigadas e atividades realizadas nas escolas;
- Articulação institucional do Departamento de Ciências Humanas com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro (BA), Gestores Escolares e Coordenadores de Pedagógicos e Professores com o intuito de socializar a proposta de ação e definir a metodologia de abordagem a ser adotada em cada etapa do subprojeto;
- Reuniões entre a Coordenação do Projeto, Gestores, Coordenadores das escolas e bolsistas para planejamento e discussões sobre as atividades a serem realizadas nas escolas conveniadas;
- Elaboração do diagnóstico – linha de base da educação nas escolas envolvidas, a partir de visitas para levantamento das dificuldades, potencialidades e leitura do cenário e melhoria das realidades estudadas;
- Promoção de discussões, rodas de conversa e planejamento dos professores supervisores com os discentes bolsistas, a partir dos critérios estabelecidos no subprojeto;
- Realização de grupos de estudos para fundamentação dos bolsistas (ID, supervisores e coordenadores) nos aspectos teórico-metodológicos, com o intuito de investigar a realidade concreta, propondo as mudanças necessárias. Esta será uma ação contínua ao longo do subprojeto, como estratégia de construção e entendimento crítico sobre a prática desenvolvida no processo em curso, promovendo ainda o diálogo com os referenciais da BNCC e os currículos escolares;
- Construção e aplicação de projetos de pesquisa junto à comunidade, para levantamento das potencialidades e prioridades dos docentes envolvidos, bem como um estudo da realidade das escolas conveniadas, tendo em vista a contextualização e as inter-relações construídas no imbricamento das propostas e práticas pedagógicas.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS III
CURSO DE PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO/A PEDAGOGO/A: entre desafios e perspectivas**, sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Emanuela de Lima Souza, orientada pela Profª. Edilane Carvalho Teles, a qual pretende compreender a importância e contribuições do Pibid na formação inicial do/a Pedagogo/a, identificando e analisando desafios e perspectivas. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, que será gravada e transcrita. Não há riscos de forma psíquica, social, religiosa ou cultural através de sua participação. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/a Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: Universidade do Estado da Bahia - Av, R. Edgar Chastinet, s/n - São Geraldo, Juazeiro - BA, 48900-000, pelo telefone (74) 991576289, ou ainda pelo e-mail: emanuela.lima.pedagoga@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do/da participante da pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador responsável

Assinatura do/a orientador/a

Juazeiro - BA

Data: ____ / ____ / ____