



Instituto Federal Catarinense  
Mestrado em Educação  
*Campus Camboriú*

**JULIANA GUÉRIOS**

**DIÁLOGOS ENTRE PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Camboriú

2021

**JULIANA GUÉRIOS**

**DIÁLOGOS ENTRE PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado pelo campus Camboriú do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

Orientador: Alexandre Vanzuita, Doutor em Educação.

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

G932d Guérios, Juliana  
Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica:  
impactos na formação inicial docente / Juliana  
Guérios; orientador Alexandre Vanzuita. -- Camboriú,  
2021.  
211 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. PIBID. 2. Residência Pedagógica. 3. Formação  
inicial. 4. Processos formativos. 5. Políticas  
educacionais. I. Vanzuita, Alexandre. II. Instituto  
Federal Catarinense. Programa de Pós-Graduação Stricto  
Sensu em Educação. III. Título.

**JULIANA GUÉRIOS**

**DIÁLOGOS ENTRE PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú, 19 de maio de 2021

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

---

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense - *campus* Camboriú

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

---

Prof<sup>a</sup>. Tânia Regina Raitz, Dr<sup>a</sup>.

Universidade do Vale do Itajaí

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

---

Prof<sup>a</sup>. Idorlene da Silva Hoepers, Dr<sup>a</sup>.

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

---

Prof<sup>a</sup>. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr<sup>a</sup>. (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

**2021**



Emitido em 19/05/2021

**DECLARAÇÃO Nº 48/2021 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 25/05/2021 10:22 )*

ALEXANDRE VANZUITA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matrícula: 2764188

*(Assinado digitalmente em 25/05/2021 11:59 )*  
FILOMENA LÚCIA GOSSLER RODRIGUES DA  
SILVA

COORDENADOR DE CURSO - TITULAR  
CCPGE (11.01.03.47)  
Matrícula: 1755556

*(Assinado digitalmente em 27/05/2021 19:21 )*

IDORLENE DA SILVA HOEPERS  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matrícula: 2773007

*(Assinado digitalmente em 25/05/2021 13:20 )*

TÂNIA REGINA RAITZ  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 398.725.809-87

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
48, ano: 2021, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 25/05/2021 e o código de verificação: daf74cc9ee

Dedico este trabalho ao Divino Criador, à minha família e a todas as professoras e a todos os professores deste país.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Aos meus pais, Carlos e Lucia, por serem exemplos de determinação para mim e por terem me guiado no caminho do bem e da humildade; por serem a minha fortaleza e me ensinarem a sempre acreditar nos meus sonhos. Amo vocês!

À minha família, que compreendeu carinhosamente a importância da minha ausência em muitos momentos desta jornada.

Ao meu noivo, Alexandre, pela paciência, por auxiliar-me na pesquisa e por entender os momentos que não conseguimos estar juntos. Muito obrigada, você foi incrível!

Aos meus amigos e às minhas amigas, por fazerem-se presentes nos momentos bons e ruins. Em especial, às amigas que me fizeram dar o primeiro passo: Saionara, Thalia e Thaisi, vocês foram fundamentais na minha decisão para iniciar e seguir minha jornada acadêmica. Valeu a pena!

Às minhas amigas e aos meus colegas de trabalho, principalmente as/aos que me incentivaram a seguir no Mestrado e pela forma como me acolheram nos momentos em que precisei. Sei que estão de braços abertos para o meu retorno. Estou chegando!

Aos professores e às professoras formadores/as que passaram por minha vida, desde a tia Jeane do Maternal até hoje. Levo comigo todos os bons ensinamentos dessas figuras incríveis que cruzaram o meu caminho.

Aos professores e às professoras do programa do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *campus* Camboriú, por compartilharem seus conhecimentos com imensa generosidade. Vocês foram fantásticos!

À Rede Municipal de Educação de Itajaí, por ceder a liberação para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e à pesquisa.

Ao IFC, por proporcionar o Mestrado em Educação e por permitir uma formação continuada de qualidade socialmente referenciada e de forma gratuita.

A todos os meus/todas as minhas colegas de Mestrado, pelo apoio e pelo companheirismo, principalmente ao Mateus, à Luciane e à Tamiris, que sempre me brindaram com sua amizade.

À Tauana, que muito me auxiliou na transcrição dos dados da pesquisa.

Aos meus alunos e às minhas alunas, da Educação Básica ao Ensino Superior, com quem ensino e aprendo todos os dias, por me permitirem afetar e ser afetada ao longo desses

quase 18 anos de Licenciatura, fazendo parte da construção do meu processo identitário docente.

Ao PIBID, às/aos acadêmicas/os que cruzaram o meu caminho e às minhas coordenadoras, Vanderléa e Luciana, por despertarem em mim a vontade de retornar aos estudos, fortalecerem os laços com a pesquisa e me motivarem a ser uma profissional cada vez melhor.

Aos coordenadores e às coordenadoras institucionais, aos coordenadores e às coordenadoras de área, aos e às docentes orientadores e orientadoras, aos professores supervisores e às professoras supervisoras e aos preceptores e preceptoras do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica do IFC, e, principalmente, aos e às estudantes dos cursos de Licenciatura, bolsistas/residentes dos Programas, por contribuírem com suas percepções críticas e reflexivas, dando alma para esta pesquisa.

Às Professoras Tânia Regina Raitz, Idorlene da Silva Hoepers e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, pelo apoio, pelas orientações, pelos ensinamentos e por terem contribuído com suas sugestões na construção desta Dissertação.

Aqui, faço um agradecimento emocionado e especial ao meu orientador, Professor Doutor Alexandre Vanzuita, que acreditou em mim desde o começo. Você foi luz quando, às vezes, o caminho se tornava sombrio. Com suas sábias palavras, você me orientou com o rigor que o campo da pesquisa exige, mas sempre com ternura, tornando esta jornada suave. Obrigada “prof.” por sua compreensão e por compartilhar seus saberes!!!

Por fim, minha eterna gratidão ao Divino Criador, força maior que me moveu e me move ao desconhecido, encorajando-me e protegendo-me, fazendo com que minha vida siga nos ensinamentos de: Confiar; Entregar; Aceitar; Agradecer.



*A esperança tem duas filhas lindas: a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão. A coragem, a mudá-las.*

Santo Agostinho

## RESUMO

Ao levar-se em consideração o contexto dos processos formativos docentes, é possível observar esforços referentes à valorização dos professores por meio de programas voltados à sua formação inicial. Assim sendo, este estudo, que faz parte da linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Camboriú, Santa Catarina, partiu da seguinte questão-problema: Como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente? De abordagem qualitativa, de perspectiva analítico-descritiva, com característica interpretativa, esta pesquisa teve, então, como objetivo geral compreender como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) caracterizar as experiências das/os bolsistas/residentes de Iniciação à Docência (ID) no seu contexto de formação inicial docente; b) identificar se existe a articulação entre teoria e prática no PIBID e no Programa de RP; c) identificar os impactos que ocorrem na aproximação da universidade com as redes educacionais por meio da inserção das/os estudantes nas escolas públicas na perspectiva de bolsistas/residentes de ID. Os sujeitos participantes foram 100 estudantes dos cursos de Licenciatura do IFC, bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP. Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se o questionário semiestruturado e o grupo focal. O procedimento de análise dos dados foi baseada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A discussão teórica foi embasada, dentre outros, em Demo (2005, 2006, 2015), Gatti (2014, 2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995, 2009), Pimenta (1999) e Tardif (2012). A partir dos dados coletados, foram criadas cinco categorias de análise, a saber: a) Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar; b) Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de ID; c) Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo; d) Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente; e) Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de ID. Os resultados apontam que: as vivências dentro do ambiente escolar oportunizadas, pelo PIBID e pelo Programa de RP, se apresentam como espaços formativos qualificados; as práticas pedagógicas desenvolvidas possibilitam atividades como planejar, criar, elaborar, executar e refletir; ações coletivas e supervisionadas foram relacionadas à sensação de segurança, além de provocar o trabalho em equipe, por meio da pesquisa e da reflexão; o PIBID e o Programa de RP contribuíram com a construção da identidade profissional para a maioria das/os bolsistas/residentes de ID; a inserção da Base Nacional Comum Curricular foi utilizada para leitura e fundamentação, de forma a orientar e não reduzir as práticas pedagógicas relacionadas ao PIBID e ao Programa de RP. Em relação ao estágio e às horas do Programa de RP, concluiu-se que o IFC busca provocar a integração entre o estágio curricular supervisionado e a realidade docente, considerando algumas limitações. Por fim, foi possível afirmar que o PIBID e o Programa de RP estão articulados com o currículo formativo do IFC, de modo a possibilitar a integração entre Ensino Superior e Educação Básica e ampliar a relação entre teoria e prática por meio da inserção na escola, impactando positivamente para uma formação docente fundamentada na pesquisa, na emancipação e na autonomia.

**Palavras-chave:** PIBID. Residência Pedagógica. Formação inicial. Processos formativos. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

When taking into account the context of teacher training processes, it is possible to observe efforts related to the valorization of teachers through programs aimed at their initial education. Therefore, this study, which is part of the line of research Formative Processes and Education Policies, of the Graduate Program in Education, of the *Instituto Federal Catarinense* (IFC) - campus Camboriú, Santa Catarina, was based on the following problem question: How do experiences of scholarship holders from the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID) and residents from the Pedagogical Residency Program of the IFC impact on initial teacher training? With a qualitative approach, with an analytical-descriptive perspective, with an interpretive characteristic, this research had, as a general objective, to comprehend how experiences of scholarship holders from PIBID and residents from the Pedagogical Residency of the IFC impact on initial teacher training. For that, the following specific objectives were outlined: a) to characterize the experiences of scholarship holders/residents of Initiation to Teaching in their context of initial teacher training; b) to identify if there is an articulation between theory and practice in PIBID and in the Pedagogical Residency; c) to identify the impacts that occur in the approximation of university and educational networks through the insertion of the students in public schools in the perspective of the scholarship holders/residents. The participating subjects were 100 students from the IFC Teaching Degree courses, scholarship holders from PIBID and residents from the Pedagogical Residency. As research instruments, a semi-structured questionnaire and a focus group were used. The data analysis procedure was based on Bardin's (2011) content analysis technique. The theoretical discussion was based, among others, on Demo (2005, 2006, 2015), Gatti (2014, 2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995, 2009), Pimenta (1999) and Tardif (2012). From the collected data, five categories of analysis were created, namely: a) Insertion in public school: approximation with teaching practices in the school routine; b) Articulation between theory and practice: experiences in the Initiation to Teaching Programs; c) Construction of knowledge: collective actions, use of technologies and production of materials and research as a scientific and training principle; d) Experiences, possibilities and dilemmas of being/feeling like a teacher; e) Insurgencies: other necessary demands on the Initiation to Teaching Programs. The results show that: the experiences within the school environment, provided by PIBID and the Pedagogical Residency, are presented as qualified training spaces; the pedagogical practices developed enable activities such as planning, creating, elaborating, executing and reflecting; collective and supervised actions were related to the feeling of security, in addition to encouraging teamwork, through research and reflection; PIBID and the Pedagogical Residency contributed to the construction of professional identity for the majority of the scholarship holders/residents; the insertion of the National Common Curricular Base was used for reading and as a framework, in order to guide and not reduce the pedagogical practices related to PIBID and the Pedagogical Residency. In relation to the internship and the Pedagogical Residency timetable, it was concluded that the IFC seeks the integration between the supervised curricular internship and the teaching reality, considering some limitations. Finally, it was possible to affirm that PIBID and the Pedagogical Residency are articulated with IFC's formative curriculum, in order to enable the integration between Higher Education and Basic Education and to expand the relationship between theory and practice through its insertion in school, positively impacting teacher training based on research, emancipation and autonomy.

**Keywords:** PIBID. Pedagogical Residence. Initial education. Formative processes. Education policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados sobre o PIBID .....	41
Quadro 2 – Estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica .....	58
Quadro 3 – Referencial Legal do PIBID .....	70
Quadro 4 – Referencial Legal do Programa de Residência Pedagógica .....	82
Quadro 5 – Categorias de análise dos grupos focais .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo das/os participantes da pesquisa .....	110
Gráfico 2 – Faixa etária das/os participantes da pesquisa .....	112
Gráfico 3 – Estado civil das/os participantes da pesquisa .....	114
Gráfico 4 – Moradia das/os participantes da pesquisa .....	115
Gráfico 5 – Ocupação das/os participantes da pesquisa .....	117
Gráfico 6 – Influências na escolha por cursos de Licenciatura de acordo com as/os participantes da pesquisa .....	119
Gráfico 7 – Motivação das/os sujeitos da pesquisa em participar do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica .....	124
Gráfico 8 – Atividades mais realizadas pelas/os participantes da pesquisa no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores e base de dados – PIBID.....	40
Tabela 2 – Descritores e base de dados – Programa de Residência Pedagógica.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação
CA	Coordenador de Área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGV	Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CVD	Coordenação de Valorização da Formação Docente
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DO	Docente Orientador
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID
GAB	Gabinete do Ministro
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JASC	Jogos Abertos de Santa Catarina

JUBs	Jogos Universitários Brasileiros
LADAP	Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio em Licenciatura à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RP	Residência Pedagógica
SCBA	Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios
SE	Secretaria de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Estadual de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais



UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	29
2.1	DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	31
2.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	32
2.3	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS UTILIZADOS .....	33
2.4	CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA COLETA DE DADOS.....	36
<b>3</b>	<b>ESTADO DA ARTE</b> .....	38
3.1	O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O PIBID.....	39
<b>3.1.1</b>	<b>Análise e discussões das teses e das dissertações relacionadas ao PIBID</b> ....	42
3.1.1.1	Formação inicial: experiências no PIBID.....	42
3.1.1.2	Construção do processo formativo e saberes docentes: reflexões sobre ser/sentir-se docente.....	46
3.1.1.3	Articulação entre teoria, prática e pesquisa no PIBID.....	51
3.1.1.4	Relação entre PIBID e estágio .....	54
3.2	O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....	56
<b>3.2.1</b>	<b>Análise e discussões de teses e dissertações: o que dizem os estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica</b> .....	59
<b>4</b>	<b>PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ASPECTOS GERAIS E SUA INSERÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE</b> .....	68
4.1	ASPECTOS GERAIS DO PIBID E DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....	69
<b>4.1.1</b>	<b>Bases legais e históricas do PIBID</b> .....	69
<b>4.1.2</b>	<b>Aspectos gerais do Programa de Residência Pedagógica: bases legais e históricas</b> .....	79
<b>4.1.3</b>	<b>Inserção da Base Nacional Comum Curricular nos Programas de Iniciação à Docência</b> .....	84
<b>4.1.4</b>	<b>A organização do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica</b> .....	87
<b>4.1.5</b>	<b>Inserção do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense</b> .....	89
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	92

5.1	A FORMAÇÃO DOCENTE: O INÍCIO DO CAMINHO .....	93
5.2	SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL .....	99
5.3	PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E RP: ELEMENTOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	105
6	<b>IMPACTOS DO PIBID E DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....</b>	<b>108</b>
6.1	ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DAS/OS BOLSISTAS DO PIBID E RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	109
6.2	PERCEPÇÕES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL – GRUPOS FOCAIS.....	130
6.2.1	<b>Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar.....</b>	<b>131</b>
6.2.2	<b>Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de Iniciação à Docência.....</b>	<b>142</b>
6.2.3	<b>Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo .....</b>	<b>150</b>
6.2.4	<b>Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente.....</b>	<b>159</b>
6.2.5	<b>Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de Iniciação à Docência.....</b>	<b>168</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>201</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL.....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS (GRUPO FOCAL) .....</b>	<b>207</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*A educação não é só ciência, mas é também arte.  
O ato de educar é complexo.  
Moacir Gadotti (2003, p. 41).*

A temática da formação de professores vem sendo problematizada e discutida dentro do contexto da educação na atualidade. Logo, ao tratarmos do tema educação, remetemo-nos à necessidade de discutirmos sobre a formação de professores no Brasil, seja em nível de formação inicial ou continuada. Nessa perspectiva, o processo formativo precisa, portanto, ser qualificado como um todo, de modo a valorizar o papel social da profissão. Segundo Pimenta (1996, p. 85),

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um processo único englobando a inicial e contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando as suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Ao levarmos em consideração o contexto dos processos formativos docentes, ao abordarmos a formação de professores no Brasil, identificamos que, nos últimos anos, o Governo Federal tem intensificado alguns esforços referentes à valorização dos docentes por meio de programas voltados à formação de professores, que incentivam a inserção de estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas de Educação Básica durante a sua formação inicial. Dentre as propostas ofertadas, encontram-se dois programas federais coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que integram a Política Nacional de Formação de Professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica (RP), criado recentemente em 2018.

Assim sendo, nesta pesquisa, procuramos apresentar todo o movimento da elaboração do PIBID e do Programa de RP dentro das políticas públicas educacionais voltadas à iniciação à docência (ID), de modo a evidenciar os programas na linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais” do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Acredito que as influências que tive, pessoas com quem convivi, lugares que conheci, possam ter favorecido na escolha de trilhar este caminho acadêmico. Minhas primeiras lembranças são sobre a minha época como aluna ainda na Educação Básica. Na escola, fui

uma pessoa que participava muito das atividades esportivas, culturais e sociais. Estudei em uma escola que oportunizava momentos muitos felizes em torno desses eventos, principalmente nos esportivos. Meus amigos e minhas amigas compartilhavam do mesmo gosto, assim como minha família, a qual foi outra grande influência para mim, pois fui incentivada, desde muito pequena, a participar dessas atividades. A minha memória afetiva me mostra toda a motivação que recebi para ter uma vida envolvida com atividades físicas, hábitos saudáveis e esportes e, também, para desenvolver o gosto por ensinar.

O início do meu processo formativo no Ensino Superior aconteceu no ano de 1999, ao ingressar no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Ao longo dos quatro anos na Universidade, pude sentir-me cada vez mais próxima do esporte e da docência por escolher o caminho da Licenciatura e por conviver com colegas e docentes excelentes. Aproveitei, durante esse período, todas as experiências que a Universidade oferecia. Pude participar de grandes eventos esportivos em Santa Catarina, em formato de curso de extensão, tais quais: Jogos Abertos de Santa Catarina (JASC); Juguinhos Abertos de Santa Catarina; Campeonato Mundial de Triathlon – IRONMAN Full; ida ao Chile como atleta da Universidade na modalidade de futsal; e participante da equipe de basquete nos Jogos Universitários Brasileiros (JUBs). Experiências enriquecedoras dentro do meu processo formativo, contudo, não oportunizaram a vivência da docência propriamente dita, o que me causou certa frustração.

Outra oportunidade que influenciou fortemente a construção da minha identidade docente e o gosto pela pesquisa foi ser por três anos bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), do Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (LADAP) da UDESC. A partir dessa experiência, pude conhecer a pesquisa de perto e conviver com todo o universo de oportunidades que ela traz consigo. Ter a possibilidade de construir conhecimento, pesquisar, frequentar e organizar eventos foi importante para eu compreender que a pesquisa pode e deve fazer parte do dia a dia do docente dentro da sala de aula. Dito isso, reforço a perspectiva de Demo (2015) ao afirmar que o professor precisa refazer-se como autor e pesquisador, uma vez que necessita criar e recriar conhecimento inovador. No entanto, percebi essa aproximação com a pesquisa apenas como bolsista do PIBIC, visto que, durante as disciplinas do curso ou nos estágios, não sentia/observava esse mesmo incentivo, o que dificultava estabelecer a relação entre pesquisa e docência.

Além disso, foi apenas nos últimos semestres da minha formação inicial que os estágios me fizeram refletir sobre a docência. Estes foram importantes, porém frágeis, no sentido de pouco tempo para reconhecer na prática o futuro local de trabalho. Assim sendo, estas foram

as minhas únicas aproximações com a realidade docente durante toda a minha formação inicial: realizei três estágios, um em cada semestre (6º, 7º e 8º) e um em cada segmento (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial), cujas inserções efetivas na escola não duravam mais de três semanas. Mesmo sem entender muito bem naquela época, tive a percepção de que os processos formativos vividos dentro da formação inicial, que eram mais voltados à teoria, não me aproximavam da realidade da prática docente, nem da pesquisa. Essas experiências trouxeram reflexões importantes sobre as lacunas criadas por currículos da formação superior que não integram disciplinas e muito menos aproximam a teoria ensinada na universidade com as práticas docentes cotidianas, próprias do ambiente educacional.

Certamente, tive um processo formativo que posso julgar excelente, principalmente, por considerar meus professores e minhas professoras preocupados/as com a qualidade de ensino em relação às bases teóricas estudadas, as quais eram muito atuais e reflexivas. Nos primeiros anos da docência e nas primeiras escolas em que trabalhei, passei por muitas dificuldades para relacionar a teoria que aprendi dentro da Universidade com as ações diárias do ambiente escolar. Percebi que apenas os estágios que realizei no contexto da formação inicial não oportunizavam o contato cotidiano com a prática da docência.

Todas as experiências que vivi e as pessoas e os profissionais com quem convivi influenciaram meu caminho e me ajudaram a construir minha identidade docente. Viver essas experiências em paralelo à minha formação inicial certamente colaborou para que eu observasse o processo formativo como um processo complexo, imbricado de singularidades, que perpassa por vários caminhos e que se configura como desafios importantes na vida de todos/as os/as estudantes da Educação Superior que o vivenciam.

Logo após terminar a formação inicial, mesmo sendo apta a trabalhar nas áreas de Licenciatura e Bacharelado, decidi seguir a carreira de professora de Educação Física em escolas públicas de Educação Básica na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, onde trabalhei por dois anos. Em paralelo, ingressei em uma Pós-Graduação relacionada à Educação Infantil, já que, até aquele momento, a Educação Física ainda não era ofertada nesse nível de ensino. Dessa maneira, realizei uma formação continuada nesse seguimento à procura de mais conhecimento, pois ainda sentia muitas inseguranças sobre a profissão, principalmente em relação às ações cotidianas que a docência exige.

O início da carreira profissional mostra como somos ainda muito vulneráveis ao processo docente, pois enfrentamos tantos medos, tantas angústias e tantas inseguranças, com a sensação de que estamos adentrando um território desconhecido, mesmo tendo estudado por quatro anos para isso. Acabamos, então, aprendendo a prática da docência só sendo professor,

errando e aprendendo com os erros, observando colegas mais experientes no ambiente de trabalho e percebendo a difícil e necessária interlocução entre teoria e prática, universidade e escola. Posteriormente, passei em um concurso público e efetivei-me como professora de Educação Física no município de Itajaí, Santa Catarina. Desde então, são 15 anos trabalhando na Rede Municipal da cidade.

Na qualidade de professora efetiva da escola básica Avelino Werner, desde 2007, localizada no município de Itajaí, a partir de 2010, comecei a receber estagiárias/os advindas/os do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) que necessitavam realizar seus estágios na escola pública. Ao receber essas/es estudantes e acompanhá-las/os em minhas aulas, pude constatar, nas conversas, que os mesmos receios, as mesmas angústias e dificuldades que passei no meu processo formativo, principalmente no esforço de relacionar teoria e prática, as/os estagiárias/os também estavam enfrentando. Nesse sentido, percebi que, mesmo após tantos anos, parecia que poucas coisas tinham mudado na estrutura da formação inicial e dos currículos das universidades. Assim, tentei contribuir para amenizar esses impasses durante o acompanhamento das aulas, porém observei que o conhecimento era ainda tratado de forma fragmentada, fazendo com que as/os estudantes pratiquem a docência e realizem seus estágios de forma desarticulada, como se fossem em “caixinhas” separadas, e não como um processo integrado e complexo.

Em 2015, participei do edital do PIBID relacionado à UNIVALI e à Secretaria Municipal de Educação de Itajaí. Fui contemplada na seleção para ser professora supervisora do PIBID<sup>1</sup> em um dos subprojetos desenvolvidos pela Universidade, no meu caso voltado apenas à minha área. O objetivo era receber acadêmicos de Educação Física na escola para desenvolver o programa. Na época, não tinha muito conhecimento sobre o assunto; contudo, fiquei interessada quando observei nos objetivos do programa o interesse em ajudar a qualificação da formação inicial e continuada de professores, bem como valorizar a docência e a interlocução entre teoria e prática. A função de professora supervisora do programa aconteceu entre os anos de 2015 e 2019 na própria escola em que eu leciono até hoje. Foi um período enriquecedor tanto para a escola quanto para o meu processo de formação continuada, dada assim minha aproximação com um dos objetos de estudo desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Função que cabe ao professor ter alguns pré-requisitos para participar do edital, tais quais: ser efetivo na rede municipal e lotado na unidade escolar no qual o Programa ocorreu.

Estar à frente das atividades como professora supervisora do PIBID por quatro anos fez com que eu me (re)aproximasse do campo de pesquisa e do interesse em voltar a estudar. Conviver com excelentes coordenadoras de área (CA) e com estudantes bolsistas de iniciação à docência (ID) fizeram-me, além de (re)significar minhas práticas, qualificar minha formação continuada e mudar o modo de enxergar a docência, qualificar o processo formativo das/os estudantes envolvidas/os no Programa, uma vez que essas/es bolsistas puderam criar, reavaliar e praticar a docência de uma forma não fragmentada, mas interligada e autoral.

O PIBID, ao longo de sua existência, vem sofrendo algumas alterações, pois, até o ano de 2017, as/os bolsistas realizavam as atividades do programa nas suas áreas específicas, como foi o caso da Educação Física. Assim sendo, apenas estudantes dessa área participavam do PIBID no subprojeto em que fui professora supervisora. Nossos diálogos, nossos interesses e nossas metodologias convergiam na disciplina que eu ministrava. A partir de 2018, com o novo edital do PIBID – o Edital N° 07, de 1 de março de 2018 (BRASIL, 2018c) – e da nova Portaria N° 45, de 12 de março de 2018 (BRASIL, 2018e), as/os bolsistas pertencentes ao subprojeto PIBID Interdisciplinar eram de diversas Licenciaturas, pois o programa teve como diferencial a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> e a interdisciplinaridade no contexto da Educação Básica. Receber estudantes de várias Licenciaturas, supervisioná-las/os e criar junto a elas/eles novos projetos que contemplassem a educação de forma integral, além de contribuir para a formação dessas/es alunos, fez-me refletir como eu poderia evoluir como professora e repensar minhas práticas docentes também fora da “caixinha”.

Ao longo do caminho, mudanças foram acontecendo na estrutura do PIBID, com a criação da Residência Pedagógica. Dessa forma, o sonho em continuar refletindo e pesquisando sobre as questões que envolvem os processos formativos, especialmente a formação inicial, concretizou-se com a minha entrada, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do IFC, na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Processos Formativos”, sob orientação do Professor Doutor Alexandre Vanzuita.

Ao acompanhar/observar as dificuldades de minhas/meus bolsistas, visto que o PIBID também aponta algumas limitações as quais discutirei ao longo deste estudo, percebi, na maioria das falas e dos relatórios finais das/os participantes dos subprojetos que supervisionei, que estas/es desenvolveram em si uma (re)significação das ações docentes, principalmente ao

---

<sup>2</sup> Após a legitimação da BNCC, em 2017, esta foi inserida como um dos propósitos do PIBID e da Residência Pedagógica a partir de 2018, refletindo, assim, mudanças estruturais nesses programas.



compreenderem a relação entre teoria e prática de forma significativa no processo formativo. A cada semestre foi possível refletir sobre suas experiências. Além disso, ao ouvir seus depoimentos, observei como elas/es evoluíram no sentido de autoria, de criação, de identificação e de segurança na atuação como docentes.

As teorias mais contemporâneas sobre formação inicial, as quais podem ser encontradas, por exemplo, em Demo (2005, 2006, 2015), Gatti (2014, 2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995, 2009, 2013), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2012), apresentam o processo de formação inicial docente como um dos pontos fundamentais para uma boa educação e formação. Ademais, afirmam que a fase de formação inicial não é a única influenciadora na construção da identidade docente, mas sua contribuição já é reconhecida como um período importante desse processo. A formação inicial, além de possibilitar a construção de um arcabouço teórico, contribui para vivenciar as experiências da docência e pode aproximar o que se estuda na universidade com a realidade da escola pública.

No bojo desses tensionamentos relacionados à desvalorização da profissão docente e ao distanciamento entre a universidade e a escola de Educação Básica, foram criados o PIBID e o Programa de RP, ofertados pelo Governo Federal, incentivados pela Política Nacional para Formação de Professores, orientados pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenados pela CAPES.

Os principais objetivos dos dois programas supracitados acontecem paralelamente ao processo formativo inicial, ao qualificar a formação inicial e continuada, disponibilizar bolsa remunerada e oportunizar a inserção na escola, no sentido de aproximar o estudante dos cursos de Licenciatura da realidade escolar, articulando teoria e prática. Há, com isso, a necessidade de aproximarmos a teoria da universidade com as práticas docentes realizadas na escola básica, por meio de ações planejadas e executadas de formas coletivas e individuais, supervisionadas e coordenadas por docentes experientes.

Em 2018, foi lançado outro programa pelo MEC voltado à qualificação da formação docente, o Programa de Residência Pedagógica, a partir da Portaria Nº 45/2018 (BRASIL, 2018e)<sup>3</sup>, criado como um programa que dialoga com o PIBID. Conforme aponta o Edital Nº 6 de 2018 (BRASIL, 2018b), busca-se promover o aperfeiçoamento dos estudantes de

---

<sup>3</sup> Os documentos usados como referenciais para esta pesquisa sobre os programas são: a Portaria Nº 45/2018 (BRASIL, 2018e), em razão desta investigação ter ocorrido no ano de 2019, e os seguintes editais: Edital Nº 6/2018 (BRASIL, 2018c), referente ao Programa de Residência Pedagógica, e o Edital Nº 7/2018, referente ao PIBID (BRASIL, 2018b). Atualmente, está em vigor a Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), referindo-se ao PIBID e ao Programa de RP; no entanto, não será utilizada para fins de análise nesta pesquisa.

Licenciatura por meio de práticas pedagógicas mediante a inserção na realidade escolar da Educação Básica ao exercitar, de forma significativa, a relação entre teoria e prática. Foram habilitadas 252 instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, conforme resultado publicado pelo MEC em 2018 (BRASIL, 2018a).

Para fazer parte do programa, o residente deve ter cursado o mínimo de 50% do curso de Graduação e cumprir 440 horas de atividades, carga-horária semelhante à do estágio, porém em busca de mais aproximação com a Educação Básica e o seu cotidiano (BRASIL, 2018a). A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula, planejamento e intervenção pedagógica, em que são realizadas atividades de docência em grupo ou em duplas e com o apoio dos professores preceptores e docentes orientadores (DO). Em 2019, para convalidar as atividades de estágio nas Instituições de Ensino Superior (IES), o estudante deveria cumprir os três módulos do Programa de RP, cada um com a duração de seis meses, totalizando 18 meses.

Ao longo dos anos, desde a criação do PIBID em 2007 até agora, muitos elementos referentes aos programas foram modificados. Entretanto, nesta pesquisa, focamos nossas análises e nossas discussões a partir da Portaria N° 45/2018 (BRASIL, 2018e), no Edital N° 6/2018 (BRASIL, 2018b), referente ao Programa de RP, e no Edital N° 7/2018 (BRASIL, 2018c), do PIBID, visto que a coleta de dados se deu no ano de 2019.

O desenvolvimento desses dois Programas de ID, articulados ao processo de formação dos estudantes de Licenciatura, procuram oportunizar vivências e experiências críticas e reflexivas durante a formação inicial, por meio da inserção dos acadêmicos no ambiente escolar. Nóvoa (1995) e Schön (2000) problematizam os processos formativos na docência no sentido de provocar nos estudantes o senso crítico, criativo e reflexivo. Dessa forma, na perspectiva de Pimenta e Lima (2004, p. 48), a prática reflexiva (re)significa as práticas docentes e deve ser um “[...] momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Os Programas de ID, por meio da inserção de bolsistas/residentes de ID na escola de Educação Básica, buscam fazer da escola um importante *lócus* de aprendizagens e de vivências docentes (NÓVOA, 2009) ao oportunizar essas experiências de forma significativa. Nesse caso, o processo formativo é percebido como complexo, pois observamos como a construção da identidade de professor tem um sentido plural (ARROYO, 2000). Assim, torna-se importante considerarmos o professor como um sujeito historicamente situado, levando em conta toda a sua trajetória, o seu contexto pessoal e profissional. Segundo Cunha (1994, p.

39): “O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifestada pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes”.

O processo da formação inicial é, portanto, extremamente relevante e deve preocupar-se em desenvolver experiências significativas na vida pessoal (individual) e profissional (individual/coletiva) do professor. Na perspectiva de Nóvoa (1995, p. 24):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Assim sendo, percebemos a relevância do PIBID e do Programa de RP em tornarem-se oportunidades para essas experiências no contexto do IFC, espaço comprometido com os processos formativos e educativos de qualidade social referenciada. Dessa maneira, delimitamos a seguinte questão-problema da pesquisa: Como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente? Para responder a essa questão, este estudo teve como objetivo geral **compreender como as experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e das/os residentes do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal Catarinense impactam na formação inicial docente**. O objeto de pesquisa foi, então, a formação inicial docente por meio do PIBID e do Programa de RP. Como afirma Tardif (2012, p. 55):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Dessa maneira, o PIBID e o Programa de RP têm como meta inserir os estudantes dos cursos de Licenciatura no contexto da docência, ou melhor, oportunizar experiências docentes nas escolas e possibilitar vivências do cotidiano escolar. Desse modo, apresentamos como objetivos específicos desta pesquisa: a) caracterizar as experiências das/os bolsistas/residentes de ID no seu contexto de formação inicial docente; b) identificar se existe a articulação entre teoria e prática no PIBID e no Programa de RP; c) identificar os impactos que ocorrem na

aproximação da universidade com as redes educacionais por meio da inserção das/os estudantes nas escolas públicas na perspectiva de bolsistas/residentes de ID.

Durante a construção do caminho metodológico da pesquisa, observamos que há muita contribuição científica sobre a temática “formação de professores” e “PIBID”; contudo, ainda são poucas as contribuições acadêmicas sobre o Programa de RP. Nenhuma pesquisa foi encontrada relacionando os dois programas (PIBID e RP) a partir dos Editais N° 6 e N° 7 de 2018. Além disso, poucos estudos contemplam o contexto investigativo de mais de uma Licenciatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na CAPES a partir dos Editais N° 6 e N° 7 de 2018. Nesse sentido, este estudo torna-se relevante por seu caráter inovador e original e por buscar compreender as experiências no contexto de formação inicial das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP em diferentes Licenciaturas e contextos.

Ao trilharmos este caminho na construção deste estudo, percebemos que o desafio para o futuro docente é estar cada vez mais preparado para enfrentar, além das experiências didático-metodológicas, situações do fazer-saber envolvidas no processo da formação docente e, dessa forma, estar apto para refletir criticamente sobre suas ações. Diante disso, o *lócus* desta pesquisa foi o IFC nos *campi* de Abelardo Luz, Araquari, Camboriú, Concórdia, Sombrio e Videira. Os sujeitos participantes foram as/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário semiestruturado e grupos focais. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

Tratar do tema “educação” é, de um modo geral, muito necessário e precisa ser discutido de forma séria e reflexiva, uma vez que o processo de formação docente é, ao mesmo tempo, complexo, plural, coletivo e individual. Conforme afirma Gatti (2017, p. 732), a

[...] educação implica ação entre pessoas, se a concebemos em seu sentido mais completo de formação humana e não apenas como processo que conduz apenas ao domínio intelectual de conteúdo. Desse modo, o fato educacional é cultural uma vez que a educação — enquanto pensamento, atuação e trabalho — está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências, aos conhecimentos já racionalizados, e, que o cerne do processo educacional é a formação das crianças, adolescentes e jovens — as novas gerações — que se constituem na história humana pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos e saberes, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, da ação sobre as coisas e fatos do mundo.

É fundamental termos um olhar integrado, holístico e complexo para os processos formativos. A relevância científica e social deste trabalho está na necessidade de refletirmos sobre a valorização da educação, dos cursos de Licenciaturas e da formação de professores na

contemporaneidade, principalmente no atual contexto histórico em que estamos inseridos, pois estamos vivendo uma das maiores tragédias históricas do nosso tempo, a da Covid-19<sup>4</sup>. Nosso país carece de investimento maciço em relação à educação, bem como há a necessidade de criação de programas que valorizem e sejam legitimados nas políticas públicas educacionais de forma permanente, para que ocorra a possível valorização do magistério e da educação. Nesse contexto, o PIBID e o Programa de RP podem contribuir para que a formação de professores seja potencializada na direção de provocar a reflexão, a crítica reconstrutiva e a autoria, de modo a qualificar o trabalho docente voltado a uma *práxis* emancipatória no âmbito educacional.

Dito isso, esta dissertação está organizada, além da introdução e das considerações finais, em mais cinco seções. Na segunda seção, elaboramos o percurso que guiou esta pesquisa a fim de elucidar a metodologia aplicada neste estudo. Apresentamos a abordagem, o *locus*, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados.

Com o intuito de problematizarmos o contexto da pesquisa, na terceira seção, realizamos o Estado da Arte, no sentido de apresentar, descrever, analisar e interpretar as principais pesquisas sobre o PIBID e o Programa de RP nos últimos 10 anos. Na quarta seção, descrevemos o PIBID e o Programa de RP e destacamos suas trajetórias desde a criação até o atual momento. Expomos, também, o contexto da formação inicial em que os programas estão inseridos no IFC.

Na quinta seção, elaboramos o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, de modo a enfatizar a formação inicial, os saberes pedagógicos e a relação entre teoria e prática. As interpretações e as análises das categorias resultantes do grupo focal, assim como as interpretações e as inferências resultantes dos dados coletados no questionário semiestruturado, foram elaboradas na sexta seção. Apresentamos os resultados produzidos a partir da perspectiva das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP pertencentes aos cursos de Licenciatura do IFC.

Por fim, nas considerações finais, apontamos os impactos, os desafios e as contribuições para a formação das/os licenciandas/os envolvidas/os nos programas.

Assim sendo, a seguir, na segunda seção deste texto, abordamos acerca da metodologia aplicada neste estudo, bem como apresentamos o universo da pesquisa, os instrumentos, o processo de coleta de dados e as categorias de análise.

---

<sup>4</sup> Covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia em 2020.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

*Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.*  
Maria Isabel da Cunha (1994, p. 32).

Ao acreditarmos em um processo formativo no qual a educação e a humanização andem de mãos dadas, colocamo-nos como sujeitos desta história por levarmos em conta as palavras de Freire (2020, p. 92) ao dizer que “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Ao considerarmos que a educação de qualidade<sup>5</sup> é ponto fundante para uma nação, acreditamos em um processo formativo que promova a valorização do professor, do trabalho docente e da interligação entre teoria e prática, voltado a uma *práxis* que proporcione a esses estudantes de Licenciatura um processo formativo emancipatório e relacionado a um viés crítico, político, criativo e autônomo (DEMO, 2005). O autor ainda afirma que “[...] somente a educação de qualidade é capaz de promover o sujeito histórico crítico [...]” (DEMO, 2005, p. 53). De acordo com Freire (2020), os princípios fundantes da educação relacionam-se à elaboração e à apropriação crítica da realidade dos estudantes e dos professores.

O presente estudo deu-se a partir da perspectiva metodológica de abordagem qualitativa, de característica analítico-descritiva e interpretativa, uma vez que reconhecemos os sujeitos no seu contexto histórico e analisamos as experiências de bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP nos seus processos formativos, nos cursos de Licenciatura do IFC. Envolve, portanto, a compreensão do conhecimento contextualizado e dinâmico, em razão de considerarmos a pesquisa como princípio científico e formativo tanto para as/os bolsistas/residentes de ID quanto para a própria pesquisadora, pois este estudo procura saber-fazer e refazer o conhecimento por meio da análise, da descrição densa, da interpretação, da elaboração própria, da autonomia formativa e da autoria (DEMO, 2005).

Nesta seção, procuramos apresentar o método utilizado com o intuito de respondermos à questão-problema desta pesquisa: Como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente? Ancoramo-nos em uma abordagem qualitativa, principalmente pela aproximação das pesquisas educacionais com as pesquisas sociais, no sentido de aprofundarmo-nos no mundo dos significados das

---

<sup>5</sup> Ao longo desta pesquisa, ao nos referirmos a uma educação de qualidade, ligamos essa ideia ao conceito de educação socialmente referenciada, pelo qual acreditamos ser condição para emancipação do ser humano no sentido que sugere o direito à cidadania (BRZEZINSKI, 2005).

ações e das relações humanas. A abordagem qualitativa é conceituada como aquela “[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (MINAYO, 2010, p. 57).

Com características analítico-descritivas de perspectiva interpretativa, este estudo visa analisar e interpretar os dados coletados, pois, “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2011, p. 80). Nesse processo de triangulação de dados, buscamos evidenciar a empiria à luz dos autores que discutem a problemática da formação de professores, como Demo (2005, 2006, 2015), Gatti (2014, 2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995, 2009, 2013), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2012), com vistas a produzir inferências e interpretações sobre as experiências dos(as) bolsistas no contexto da formação inicial nos Programas de ID. Como procedimento técnico, o estudo também se caracteriza como pesquisa bibliográfica e documental, embora não se fundamente exclusivamente nessas fontes, visto que fazem parte do fundamento analítico desta investigação.

Como processo de análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, uma vez que sua relevância consiste na valorização de vários tipos de informações, pois “[...] toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém potencialmente uma grande quantidade de informações sobre seu autor” (BARDIN, 2011, p. 27). A autora define análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Para o movimento desta pesquisa, realizamos alguns procedimentos, que, segundo Vanzueta (2018, p. 80), exigiram “[...] muito cuidado para a interpretação e inferência dos dados”. A organização, com base em Bardin (2011, p. 125), deu-se da seguinte forma: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Iniciamos as atividades da análise dos dados com a **pré-análise**, fase organizacional do material com o objetivo de torná-lo operacional (BARDIN, 2011). A fase envolveu a tabulação dos questionários no programa *Microsoft Excel*, e as transcrições dos relatos realizados a partir dos grupos focais foram salvas em arquivos do *Word*. Além disso, criamos

as categorias de análises, elencadas a partir das leituras dos elementos gerados, que serão descritas no final deste capítulo.

Na próxima fase, a que se refere à **exploração do material**, realizamos codificações (VANZUITA, 2018) resultantes das análises dos questionários e dos grupos focais; desse modo, criamos as categorias relacionadas aos relatos dos participantes do PIBID e do Programa de RP.

Na última fase, referente ao **tratamento de dados**, realizamos as interpretações e as inferências dos dados coletados na pesquisa, tendo em vista como as experiências das/os bolsistas participantes do PIBID e do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente. Os dados coletados foram analisados, descritos e interpretados por meio da triangulação dos dados e fundamentados nos autores que discutem a temática desta pesquisa.

## 2.1 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Desde o início da pesquisa, pudemos pensar nas categorias de análise; todavia, no decorrer desta investigação e após a aproximação dos dados, surgiram novas categorias, construídas após a análise do material (MINAYO, 2002). No início da pesquisa, havia categorias prévias, mas, após o trabalho de campo, elas foram comparadas a outras que se manifestaram no decorrer do percurso metodológico da pesquisa (MINAYO, 2002). Nesse sentido, entendemos que:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2002, p. 70).

As categorias pensadas no início investigativo deste estudo a partir do conhecimento prévio e relacionadas ao objetivo da pesquisa foram: Inserção escolar; Teoria e prática; Construção do conhecimento e da pesquisa; Experiências docentes e outros impactos. Contudo, após a coleta de dados, leitura, análise e interpretação dos dados produzidos no contexto dos grupos focais, as categorias sofreram modificações, visto que “[...] as categorias não são herméticas e o percurso metodológico pode revelar outras nuances” (MINAYO, 2002, p. 72); afinal, esse é um dos trabalhos do pesquisador.

Após a organização sistemática para responder à questão central da pesquisa, partimos das transcrições, das análises e das interpretações das percepções e experiências das/os bolsistas/residentes de ID para verificarmos os impactos na formação inicial. Dessa maneira, as categorias *a priori* supracitadas foram sendo modificadas ao longo da pesquisa. Diante



desse movimento, o percurso metodológico resultou nas seguintes categorias de análise: a) Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar; b) Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de Iniciação à Docência; c) Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo; d) Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente; e) Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de Iniciação à Docência. Assim sendo, na próxima seção, apresentamos os participantes desta pesquisa.

## 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nas pesquisas sobre educação, um dos ingredientes principais é possibilitar a manifestação das percepções e experiências dos protagonistas desse processo, sejam elas/es<sup>6</sup> professoras/es ou futuras/os professoras/es. A necessidade de compreendermos as experiências vividas no PIBID e no Programa de RP, a partir das percepções das/os participantes dos programas, definiram os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Para delimitarmos o universo da pesquisa, optamos por efetuar um levantamento minucioso da listagem de todas/os as/os bolsistas estudantes do PIBID e do Programa de RP do IFC no ano de 2019. Os dados foram obtidos junto às coordenações institucionais dos programas e por meio dos coordenadores de área do PIBID e docentes orientadores do Programa de RP. As/os estudantes eram pertencentes às Licenciaturas de Física, Matemática, Pedagogia e Química do IFC dos *campi* de Abelardo Luz, Araquari, Camboriú, Concórdia, Sombrio e Videira. Em 2019, tinha-se registrado, no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA) da CAPES, 96 bolsistas do PIBID e 48 residentes do Programa de RP. Não houve critério de seleção; desse modo, foram convidadas/os a participarem da pesquisa as/os 144 bolsistas/residentes de ID cadastradas/os no SCBA em 2019.

No entanto, no decorrer da pesquisa, algumas ausências no dia da coleta de dados foram notadas. Algumas/Alguns estudantes, por motivos particulares, não puderam comparecer no dia dos encontros pré-agendados pelos coordenadores. Outro motivo da ausência foi o desligamento de algumas/alguns bolsistas /residentes de ID dos Programas ao longo do ano, e a CAPES, naquele período, inviabilizou a substituição de novas/os participantes. Dessa maneira, o universo da pesquisa constituiu-se da amostra efetiva de 100 sujeitos investigados,

---

<sup>6</sup> Nesta dissertação, utilizamos o feminino e o masculino dessa forma visto que a maioria dos sujeitos da pesquisa eram mulheres, assim como quando nos referimos às/aos docentes, por serem as mulheres a maioria das docentes da Educação Básica no Brasil, conforme apontado por Gatti e Barreto (2009).

sendo 61 pertencentes ao PIBID e 39 ao Programa de RP, que participaram tanto do questionário quanto dos grupos focais. Para manter o padrão ético da privacidade nesta pesquisa, os sujeitos foram identificados aleatoriamente da seguinte forma: [PIBID ou RP (para definir o Programa participante) / número (sujeito dentro do grupo focal) / letras u, v, w, x, y, z (campus do subprojeto) / símbolo - ou + (referente ao grupo que participou)]<sup>7</sup>. Por exemplo: PIBID1X+, RP5Y-, até que todos fossem assim nominados. A escolha por usar codinomes aleatórios foi para assegurar o anonimato das/os participantes da pesquisa e preservar suas identidades e suas localidades.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS UTILIZADOS

A pesquisa bibliográfica assim como a pesquisa documental serviram como embasamento teórico deste estudo, conferindo suporte teórico-metodológico. A pesquisa qualitativa, por intermédio do seu fundamento teórico, permite-nos desvelar os processos sociais ainda desconhecidos, possibilitando a construção de abordagens e a criação de conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010). A base teórica é importante nas pesquisas qualitativas, pois colabora para melhor entendermos e interpretarmos os dados obtidos a partir do objeto investigado (MINAYO, 2010). Em resumo, “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (MINAYO, 2002, p. 19).

A importância do uso de documentos para pesquisas educacionais, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), configura-se como uma

[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A fim de contribuirmos para o enriquecimento da pesquisa, realizamos o Estado da Arte sobre os principais estudos que abordam o tema PIBID e RP, nos bancos de dados da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Analisamos, também, os documentos dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Licenciatura relacionados aos subprojetos do PIBID e do Programa de RP. Como instrumento investigativo, optamos por

---

<sup>7</sup> Nos subprojetos em que havia mais de 12 bolsistas de ID/residentes, os grupos focais foram divididos em dois grupos e em dois momentos distintos, para qualificar a discussão.

utilizar o questionário semiestruturado e o grupo focal. A combinação desses dois instrumentos possibilitou-nos responder aos objetivos deste estudo.

A escolha pela técnica do questionário semiestruturado foi no sentido de produzirmos dados sobre os contextos das/os sujeitos investigadas/os e informações pessoais, pois a pesquisa foi realizada em seis diferentes contextos (*Cidades/Campi*) no estado de Santa Catarina. O questionário, segundo Gil (2008, p.128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A outra técnica utilizada para a produção dos dados foi o grupo focal. Conforme Minayo e Costa (2018), ele é considerado uma das técnicas de entrevista em grupo, sendo a modalidade focal um recurso utilizado na produção de dados que vem ganhando espaço nas pesquisas qualitativas das áreas humanas e sociais. Gatti (2012, p. 7) define o grupo focal como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. O grupo é “focalizado” no sentido de desenvolver algum tipo de atividade coletiva, como debater algum assunto em comum.

A técnica mostra-se eficaz para a coleta de dados a partir do debate em pequenos grupos atentos em assuntos específicos (SANTOS; VIEIRA, 2012). A escolha da técnica do grupo focal para a pesquisa foi definida por ser considerada uma excelente técnica de levantamento de dados por capturar formas de linguagem, expressões e comentários (GATTI, 2012). Segundo Gatti (2012, p. 9), a técnica tem por objetivo

[...] captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

Nesse sentido, a definição da escolha dessa técnica (grupo focal) teve como princípio a aproximação com a questão-problema do estudo: Como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente? O uso da técnica do grupo focal “[...] tem sua constituição e desenvolvimento em função do seu problema de pesquisa” (GATTI, 2012, p. 17). Flick (2009, p. 189) aponta que, além de gerar discussões, os grupos focais “[...] revelam tanto os significados supostos pelas pessoas no tópico de discussão como a maneira pela qual elas negociam esses significados [...]”, uma vez

que geram “[...] diversidade e diferença tanto dentro dos grupos como entre os grupos” (FLICK, 2009, p. 189).

Quanto ao número de participantes dos grupos focais, a pesquisa está fundamentada também em Gatti (2012), que confere ao grupo focal entre seis e 12 participantes. Gondim (2003, p. 154) afirma que “[...] esse número varia de quatro a 10 pessoas”, além da presença do moderador e apontador. Esses dois pressupostos foram levados em consideração neste trabalho.

Dessa maneira, em apenas um encontro do grupo focal foi excedido o número de participantes, ficando em um total de 16. Contudo, adotamos a mesma técnica explicativa e o roteiro de perguntas, para, assim, não perdermos como característica principal a entrevista em grupo semiestruturada (MINAYO; COSTA, 2018). Nesse caso, mesmo com o número excessivo de participantes, demos mais tempo ao grupo para esgotar as possibilidades sobre os assuntos elencados pela moderadora. Dessa forma, todos os grupos obedeceram a uma metodologia pré-estabelecida.

A apresentação das técnicas aos sujeitos investigados tornou-se fundamental para o sucesso da pesquisa. Para Gatti (2012, p. 30), a apresentação da técnica do grupo focal aos participantes deve acontecer sempre no início da atividade, pois “[...] os primeiros momentos do grupo podem ser a chave de ouro do sucesso do trabalho”. Assim, o grupo focal

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fotos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema. (GATTI, 2012, p. 11).

A utilização de instrumentos combinados com outras formas de produção de dados, revela-se muito útil na pesquisa qualitativa. De acordo com André (2010, p. 177), as pesquisas recentes sobre educação apresentam um aspecto muito positivo que “[...] é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta. Pesquisadores parecem ter mais consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos”.

A aplicação das técnicas do grupo focal e do questionário semiestruturado foram importantes para a produção dos resultados deste estudo. As técnicas foram aplicadas no ambiente onde as/os bolsistas/residentes de ID estudavam – IFC dos *campi* investigados, respeitando, assim, cada contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. É importante salientarmos que uma das características da pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell

(2010), é que a coleta de dados aconteça em locais familiares dos sujeitos investigados, ou melhor, no local onde esses sujeitos vivenciam o problema ou a situação investigada. Nesse caso, optamos pelo local de formação.

#### 2.4 CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA COLETA DE DADOS

Antes da coleta de dados desta pesquisa, iniciamos um percurso de legalização da investigação para atender ao rigor ético necessário. Assim sendo, encaminhamos o projeto deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFC. Após a aprovação, em agosto de 2019, com o Parecer de número 3.522.773, solicitamos aos coordenadores institucionais dos programas os contatos das/os coordenadoras/es de área e das/os docentes orientadoras/es para que fosse possível apresentarmos o projeto de pesquisa, dando sequência aos agendamentos dos encontros.

A pesquisa teve seu início no *campus* de Araquari. Devido ao número de bolsistas do PIBID desse local, organizamos previamente dois horários de encontro. O próximo *campus* do IFC que visitamos foi o de Sombrio, que foi contemplado pelos dois programas. Agendamos, então, dois grupos focais, um do PIBID e outro com o grupo do Programa de RP. No *campus* de Camboriú, também havia os dois programas, por isso foram agendados dois encontros, um com o grupo do PIBID, e, em outra data, com o grupo do Programa de RP.

Dando sequência à pesquisa, dirigimo-nos às cidades mais distantes, pertencentes à região oeste do estado de Santa Catarina, na qual visitamos os *campi* de Abelardo Luz, Concórdia e Videira. No *campus* de Concórdia, devido ao número de alunas/os bolsistas, a pesquisa foi realizada com dois grupos do Programa de RP, sendo um de Matemática e um de Física. Esse *campus* também contemplava o PIBID, o qual foi dividido em dois grupos para viabilizar a coleta de dados.

No IFC *campus* de Videira, foi realizado um grupo focal com as/os estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID. Para finalizarmos a pesquisa, a última cidade visitada foi Abelardo Luz. Por tratar-se de um *campus* localizado em assentamento de terra, percebemos o quanto a interiorização da educação, principalmente realizada pelos Institutos Federais, torna-se algo importante para a educação social voltada à emancipação e à autonomia dos sujeitos em formação. Sem sinal de celular, e, assim, sem GPS, aventuramo-nos por mais de 30 quilômetros dentro de plantações e estradas de barro de difícil acesso. Precisamos, por conseguinte, confiar nos sentidos para encontrarmos o destino.

A organização dos encontros deu-se da seguinte forma: solicitamos uma sala que prontamente foi reservada pelo supervisor do PIBID ou docente orientador do Programa de

RP em cada *campus* do IFC. Organizamos as mesas, previamente, em razão de que precisávamos gravar os encontros. Em cima de cada carteira, colocamos o nome de cada participante para que fosse possível a identificação adequada dos relatos para posterior transcrição, como também o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – TCLE (Apêndice A) e o questionário sociocultural semiestruturado (Apêndice B). Todas as devidas explicações das técnicas foram realizadas às/aos bolsistas/residentes de ID no início de cada encontro. Após todas as dúvidas sanadas, o TCLE foi assinado pelas/aos estudantes bolsistas e, logo em seguida, elas/es respondiam ao questionário. Posteriormente a esse momento, demos início à técnica do grupo focal. Os grupos focais duraram de 50 minutos a uma hora e 40 minutos, pois findaram-se apenas quando o assunto estava totalmente esgotado. Ao final ou ao longo dos encontros, oferecemos lanches e bebidas, e, caso alguém sentisse vontade, poderia levantar-se e servir-se. Então, ao final da coleta de dados, após percorrermos mais de mil quilômetros, chegou o momento de voltarmos para casa.

No percurso da construção desta pesquisa, alguns desafios fizeram-se presentes, como, por exemplo, contarmos com a disposição da participação das/os bolsistas/residentes de ID envolvidas/os nos programas investigados. Além disso, observamos a colaboração dos coordenadores institucionais, coordenadores de área e docentes orientadores. A logística para agendarmos os encontros e a distância entre as cidades para aplicarmos e realizarmos as técnicas de coleta de dados foi outro grande desafio. No entanto, a oportunidade de explorarmos e pesquisarmos diferentes contextos trouxe satisfação pessoal, no sentido de aprofundamento sobre os processos de formação docente e social, além do fato de produzirmos material no contexto da pesquisa em educação, principalmente voltada à formação inicial de professoras/es.

Na próxima seção será abordado o estado da arte referente aos estudos relacionados ao PIBID e ao Programa de RP com o objetivo de apresentar ao leitor os avanços da presente investigação e os impactos dos Programas na formação inicial docente.

### 3 ESTADO DA ARTE

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*  
Paulo Freire (2020, p. 85).

Nesta seção, visamos a produzir o Estado da Arte sobre o tema central que trata da formação inicial docente de uma forma integrativa com os programas federais (PIBID e Programa de RP), em busca de compreendermos como esses programas podem impactar na formação das/os futuras/os professoras/es. Discutimos de maneira analítico-descritiva e interpretativa os trabalhos encontrados sobre a temática, mais especificamente em teses e dissertações produzidas no recorte temporal entre os anos de 2009 e 2019, encontradas nos bancos de dados digitais do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O critério de escolha foi a oportunidade de acessarmos gratuitamente as pesquisas (teses e dissertações) e a qualidade dos trabalhos encontrados nesses bancos de dados digitais.

O Estado da Arte faz-se importante por possibilitar-nos a compreensão e a análise do que já foi produzido em um determinado tempo sobre a temática pesquisada. No caso desta pesquisa, procuramos revelar os estudos que têm como escopo o PIBID e do Programa de RP e seus impactos nos processos de formação inicial docente no contexto acadêmico-científico. Nesta seção, temos, portanto, como objetivo, mapear e discutir as produções acadêmicas, a partir da perspectiva de Ferreira (2002). Segundo a autora,

[...] pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” [...] definidas como de caráter bibliográfico, parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para a busca, delimitamos e definimos, além dos bancos de dados, os descritores, a saber: “PIBID”, “formação inicial”, “teoria e prática” e “ser professor” – para o PIBID; “residência pedagógica” e “formação inicial” – para o Programa de RP. Tendo isso em vista, nas seções que seguem, abordamos o que os estudos encontrados dizem sobre o PIBID e o Programa de RP.

### 3.1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O PIBID

Optamos em realizar o levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD porque consideramos que estas são fontes primárias de produções (teses e dissertações). Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos, como já apontamos, o recorte histórico entre os anos de 2009 e 2019, uma vez que há muito material de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação, no Brasil, inseridas, em sua grande parte, nos bancos de dados digitais anunciados. Como aborda Sposito (2009, p. 11), “[...] parte importante, e não muito visível, da produção de conhecimento no país se desenvolveu e ainda se desenvolve no processo de formação de novos pesquisadores no interior da Pós-Graduação”. Portanto, faz-se necessário darmos visibilidade a esses materiais, de forma contextualizada, crítica e reconstrutiva, no sentido de colocarmos à disposição do campo acadêmico-científico o que se tem produzido no âmbito da pesquisa científica na área da Educação, mais especificamente sobre formação de professores por meio do PIBID e do Programa de RP. O período do início da pesquisa, da análise dos trabalhos, das leituras e da produção analítico-descritiva e interpretativa deram-se entre os meses de dezembro de 2019 e maio de 2020.

No banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao iniciarmos a pesquisa sobre o PIBID, utilizamos o operador booleano “AND” em todas as combinações entre os descritores criados para a seleção dos estudos, com o intuito de selecionarmos apenas os trabalhos que consideramos ter relação direta com o nosso objeto de estudo – o PIBID e o Programa de RP. É importante destacarmos que o Estado da Arte foi realizado separadamente, por tratar-se de dois programas de iniciação à docência.

Com o descritor “PIBID”, encontramos 639 trabalhos. Com os descritores “PIBID” AND “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”, não encontramos estudos. No refinamento dos descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL”, deparamo-nos com 173 trabalhos. Com os descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL” AND “SER PROFESSOR”, localizamos 16 trabalhos publicados no banco de dados digital da CAPES. Ao refinarmos a busca com os descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL” AND “SER PROFESSOR” AND “TEORIA E PRÁTICA”, apareceram cinco trabalhos. Após a realização da leitura do título, do resumo e da introdução desses cinco trabalhos, decidimos utilizá-los em nossa pesquisa por considerarmos serem relevantes para a amostra quanto ao tema pesquisado. No entanto, consideramos para a leitura apenas quatro dessas pesquisas, visto que uma investigação não estava disponível para *download*.



Paralelamente, fizemos as buscas no banco de dados digital da BDTD e utilizamos a mesma sequência de descritores. Com o descritor “PIBID”, encontramos 368 trabalhos publicados. Com os descritores “PIBID” AND “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”, localizamos apenas um trabalho. Ao utilizarmos os descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL”, encontramos 166 trabalhos. Na continuidade da nossa pesquisa e na utilização dos descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL” AND “SER PROFESSOR”, deparamo-nos com 160 trabalhos. Foi necessário filtrarmos ainda mais, e, após esse refinamento, definimos os descritores “PIBID” AND “FORMAÇÃO INICIAL” AND “SER PROFESSOR” AND “TEORIA E PRÁTICA”. Encontramos, dessa maneira, 42 trabalhos publicados; destes, realizamos a leitura do título, do resumo e da introdução para a seleção. De todas as pesquisas encontradas nos dois bancos de dados, consideramos apenas aqueles estudos que tinham livre acesso aos trabalhos, ou melhor, que estavam disponíveis para realizar o *download*.

Dos 42 trabalhos encontrados no banco de dados da BDTD, 33 estavam disponíveis para a leitura. Já, dos cinco trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES, apenas um estava indisponível para leitura, totalizando, assim, quatro trabalhos para análise. Após a leitura do título, do resumo, da introdução e das considerações finais das referidas investigações, a seleção teve o total de 37 pesquisas, sendo 25 dissertações e 12 teses que contemplaram os descritores relacionados à temática do PIBID, representados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Descritores e base de dados – PIBID

<b>Descritores</b>	<b>CAPES</b>	<b>BDTD</b>
PIBID	639	368
PIBID; Formação inicial	173	166
PIBID; Formação inicial; Ser professor	16	160
PIBID; Formação inicial; Ser professor; Teoria e prática	4	33
<b>Total</b>		<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a seleção inicial dos trabalhos para análise, realizamos uma leitura detalhada dos seguintes campos: título; resumo; introdução; objetivos geral e específicos; sujeitos; abordagens de pesquisa, método e metodologia; análise dos dados; principais resultados; considerações finais. Depois desse exercício analítico e interpretativo, selecionamos 13 pesquisas, sendo quatro teses e nove dissertações, as quais se relacionavam diretamente com

a temática pesquisada, considerando o PIBID. O Quadro 1 a seguir apresenta os estudos selecionados.

Quadro 1 – Estudos selecionados sobre o PIBID

Ano	Autor/a	Título	Instituição	Base de dados
2013 Dissertação	DANTAS, Larissa Kelly	<i>Iniciação à docência na UFMT: contribuições do PIBID na formação de professores de Química</i>	UFMT	BDTD
2013 Dissertação	SANTOS, Roger Eduardo Silva	<i>Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar</i>	UFSCar	BDTD
2014 Dissertação	SILVA, Danielli Ferreira	<i>Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar</i>	UFSCar	BDTD
2015 Dissertação	SILVA, Maria de Lourdes de Almeida	<i>O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades</i>	UCB	BDTD
2015 Dissertação	CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira	<i>A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática</i>	UNB	BDTD
2015 Dissertação	IZÁ, Stefânia Efigênia	<i>Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA</i>	UFSJ	CAPES
2015 Dissertação	RODRIGUES, Regina Célia Cola	<i>A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado</i>	PUC-SP	BDTD
2016 Dissertação	GEHRING, Fernanda Maria Müller	<i>Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID</i>	UNIOESTE	CAPES
2018 Dissertação	BARROS, Yara Sivya Albuquerque Pires	<i>Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de Biologia – o caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)</i>	UNINOVE (SP)	BDTD
2016 Tese	MARQUES, Eveline Ignácio Da Silva	<i>A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID</i>	PUC-SP	BDTD
2017 Tese	ANDERI, Eliane Gonçalves Costa	<i>A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID</i>	PUC-Goiás	BDTD
2018 Tese	SOUZA, Maria Aparecida Silva De	<i>PIBID: significados na formação inicial de professores de Matemática</i>	PUC-SP	BDTD
2019 Tese	SILVA, Andréia Cristina da	<i>O PIBID e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)</i>	UFG	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas foram categorizadas em quatro eixos para melhor descrição, interpretação e discussão sobre os temas abordados e que serão apresentados na sequência.

### 3.1.1 Análise e discussões das teses e das dissertações relacionadas ao PIBID

Para a análise dos estudos selecionados, decidimos criar quatro categorias para que sofressem um tratamento analítico-descritivo e interpretativo conforme organização a seguir: a) Formação inicial: experiências no PIBID; b) Construção do processo formativo e saberes docentes: reflexões sobre ser/sentir-se docente; c) Articulação entre teoria, prática e pesquisa no PIBID; e d) Relação PIBID e Estágio. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, as categorias de análise a partir das teses e das dissertações selecionadas.

#### 3.1.1.1 Formação inicial: experiências no PIBID

A partir de 1990, o tema “formação docente” vem sendo tratado com mais expressividade e começou a ser discutido e analisado com mais interesse por pesquisadores que fundamentam este estudo, tais como: André *et al.* (1999), Cunha (1994), Demo (2006, 2015), Gatti (2014), Nóvoa (1995, 1999, 2013), Pimenta (2012) e Tardif (2012). Desse modo, foi possível observarmos, nas pesquisas selecionadas, que o tema “formação inicial docente” ganha força nos estudos atuais, e há uma preocupação em detalhar e demonstrar como os programas de formação de professores do Governo Federal impactam e contribuem com o processo formativo. Para André *et al.* (1999, p. 309), “[...] as diversas fontes mostram um excesso de discurso sobre o tema formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”. Assim, a necessidade de buscarmos estudos sobre o tema e de descrevê-los torna-se essencial para qualificarmos este trabalho.

O início desta análise dar-se-á pela pesquisa de Dantas (2013), intitulada *Iniciação à docência na UFMT: contribuições do PIBID na formação de professores de Química*. O objetivo do estudo foi “[...] analisar em que aspectos o projeto PIBID/UFMT contribuiu para formação inicial e iniciação à docência dos participantes do subprojeto de Química - Edital 2007” (DANTAS, 2013, p. 31). A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, e a autora utilizou, como ferramentas de coleta de dados, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os sujeitos foram 11 ex-bolsistas, duas supervisoras e um coordenador de área, ambos do subprojeto de Química. Por ser um estudo de caso, Dantas (2013) valeu-se, como técnica de análise, da triangulação metodológica dos dados coletados a partir dos depoimentos dos ex-bolsistas, professores supervisores e coordenadores.

A autora considera que o programa vem se tornando uma política pública importante na valorização do magistério, e as experiências metodológicas realizadas no programa são de caráter inovador. Em seus resultados, Dantas (2013) apresenta que o PIBID ainda é considerado um fomentador de oportunidades para romper com os modelos de formação vigentes e revela-se como um programa que proporciona uma melhoria na formação inicial de professores por meio da integração da universidade-escola. Essas ações são realizadas pelo programa de acordo com os resultados das falas dos bolsistas. O estudo de Dantas (2013) apresentou o currículo fragmentado como uma das dificuldades da formação inicial, pontuando, também, a limitação do estágio, uma vez que a universidade não aprofunda a interação entre teoria e prática, o que dificulta a qualidade científica e social da formação inicial. Dantas (2013) observa o PIBID como um processo formativo plural e potencializador da articulação entre teoria e prática; no entanto, pondera que o PIBID não substitui a formação inicial docente e vice-versa, mas, sim, complementam-se.

Assim, a pesquisa de Dantas (2013) aponta que a influência do processo formativo na formação docente acontece em todo o percurso acadêmico dos sujeitos, mas na formação inicial isso fica evidenciado por meio das experiências docentes que o PIBID proporciona. Essa noção de formação inicial corrobora a perspectiva de Nóvoa (2009), que compreende que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, no contato com o ambiente docente e na socialização entre os pares.

Passamos, então, à interpretação do estudo de Silva (2015), que procurou “[...] investigar os limites e as potencialidades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo” (SILVA, 2015, p. 33). A pesquisa, intitulada *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades*, foi um estudo de caso qualitativo, sendo utilizado para a coleta de dados questionários grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos selecionados foram bolsistas, professor supervisor da escola básica e coordenador de área da IES do subprojeto PIBID-Pedagogia. Também fizeram parte da pesquisa acadêmicos que não participavam do programa, a fim de investigar as percepções desse público sobre as políticas públicas para a formação inicial, sendo um estudo comparativo. Para a análise dos dados, a pesquisadora utilizou a análise de conteúdo, fundamentada por Franco (2008) e Bardin (2011).

As percepções dos bolsistas de Pedagogia, referentes à interlocução entre teoria e prática demonstradas no grupo focal, revelou-se no contexto da interação do espaço escolar, gerando, nesses estudantes, mais segurança no processo formativo. Já no olhar dos sujeitos não bolsistas, o estágio foi a única maneira de aproximação com o ambiente escolar; além disso,

eles perceberam que a carga horária e a orientação desenvolvida pela IES não contribuem com as expectativas dos estudantes para sua formação docente.

Dessa forma, a pesquisa considerou que o PIBID contribuiu como incentivo à permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura. A pesquisa de Silva (2015) também demonstrou algumas fragilidades do processo formativo inicial, tais como: o descrédito da sociedade em relação à profissão docente e ao papel do Estado perante a Educação, seja financeiramente, seja como um facilitador de oportunidades igualitárias, que, ao longo do tempo, apresentou mudanças, mas está “[...] cada vez mais longe de assegurar o bem estar social quando era o principal provedor de bens e serviços educativos” (SILVA, 2015, p. 129), preocupando-se agora muito mais com o sistema de ranqueamentos. A pesquisa revelou também algumas dificuldades no processo formativo inicial, uma vez que traz o problema dos estágios frente a um currículo atual desarticulado, a falta de valorização docente e, no que se refere aos não participantes do programa, estes revelaram que o único contato com a escola foi no estágio ocorrido em pouco tempo, o que deixou a relação entre teoria e prática fragilizada. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2015) aproxima-se de nossa investigação no sentido de qualificarmos os estudos sobre formação de professores para que possamos refletir sobre propostas de melhorias nos processos formativos docentes, principalmente na formação inicial.

Passamos para a tese de Marques (2016), intitulada *A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID*, por meio da qual a autora elabora críticas e reflexões sobre os processos de formação inicial de professores. Como objetivo principal, a pesquisa buscou “[...] identificar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, filantrópica, confessional, localizada no município de Bauru/SP e a compreensão do conceito de trabalho docente” (MARQUES, 2016, p. 20). O processo metodológico foi fundamentado pela abordagem qualitativa de caráter reflexivo. Para os meios de investigação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, e, como instrumento de coleta de dados, do questionário. Os sujeitos investigados foram os licenciandos, o professor supervisor, o coordenador de área, a equipe gestora, os professores regentes das escolas-campo e os coordenadores de cursos de Licenciatura das IES.

A pesquisa revelou-nos que o PIBID se apresenta como proposta positiva e interessante para a qualificação da formação inicial, pois, conforme as considerações de Marques (2016), o programa

[...] contribui para a compreensão do conceito de trabalho docente, de forma articulada com a relação teoria-prática na concepção dos bolsistas, professores da escola básica e das IES, permitindo reflexões sobre suas práticas, no que resulta em uma melhora qualitativa na formação inicial e na formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. (MARQUES, 2016, p. 149).

A investigação de Marques (2016) avança no sentido de trazer conhecimento sobre os documentos norteadores da política de formação de professores no Brasil – com destaque para a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) e, posteriormente, para a Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação (CNE) –, principalmente sobre os processos de criação do PIBID e como isso se articula à necessidade de investir na formação inicial docente. Um dos pontos relevantes levantado por Marques (2016) foram os questionamentos sobre a importância dos investimentos financeiros na formação docente, mormente na fase da formação inicial. A pesquisa sinalizou como ponto limitante a falta de investimentos e a diminuição de verbas no programa, dificultando a qualificação dos processos formativos em nosso país.

Na tese de Souza (2018), com o título de *PIBID: significados na formação inicial de professores de Matemática*, o objetivo da pesquisa foi “[...] mostrar o significado do PIBID para estudantes, professores em formação no curso de licenciatura em Matemática no IFES campus – Cachoeira de Itapemirim” (SOUZA, 2018, p. 21). A abordagem utilizada foi qualitativa, e os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com os bolsistas (acadêmicos, professores e coordenadores) do PIBID e alunos do curso de Matemática (que não fossem bolsistas). Também foi realizada uma análise documental por intermédio dos relatórios apresentados pelos bolsistas do PIBID em que relataram as oficinas como meio de aprendizagem e experiência profissional. Em suas considerações, a pesquisadora afirma que

[...] os impactos das ações do Pibid são positivos para a formação inicial do professor de matemática, o programa tem contribuído para o aprimoramento das atividades docentes, oportunizando a prática e a reflexão sobre esta e integrando os bolsistas em atividades de pesquisa e divulgação científica. (SOUZA, 2018, p. 183).

No estudo, Souza (2018) analisou o arcabouço teórico da formação inicial. Para elucidar esse tema, a autora revelou que os professores exercem importantes papéis na sociedade atual, afirmando que a trajetória da profissão docente está ligada a todo um percurso histórico da educação e seus desafios. A pesquisadora abordou a construção da identidade docente e trouxe a importância dos programas de ID para legitimá-la, afirmando que a

identidade docente “[...] não surge automaticamente, mas é construída e desenhada por meio de um processo não apenas individual, mas coletivo, paralelamente” (SOUZA, 2018, p. 45).

Outro fato relevante constatado na pesquisa de Souza (2018) foi a dimensão de o PIBID ter sido apontado como um forte motivador para a permanência dos estudantes no seu curso de Licenciatura, assim como a bolsa. Ademais, a pesquisa demonstrou que a aproximação do bolsista com o contexto da escola produziu mais familiaridade com a docência, fortaleceu seus vínculos com seu futuro local de trabalho, pois o aluno pôde vivenciar, desde a sua formação inicial, a construção dos saberes docentes. Essa dimensão corrobora um dos objetivos do Programa, que é o incentivo da permanência nas Licenciaturas, de modo a fortalecer e qualificar os futuros docentes desde a sua formação inicial.

Frente a esse cenário, os estudos de Dantas (2013), Marques (2016), Silva, (2015) e Souza (2018) provocam reflexões importantes para que possamos conhecer os impactos do PIBID na formação docente, principalmente em relação às práticas pedagógicas por meio das interações sociais no contexto do trabalho docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1999, p. 119) afirma que, “[...] quando um professor principiante supera o choque com a realidade, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas”. Assim sendo, essas pesquisas contribuíram no sentido de provocar visibilidade dos estudos realizados sobre o PIBID e sua relação com a formação inicial.

Alguns limites também foram apontados pelos autores, como, por exemplo, Silva (2015), que chama atenção para a reflexão sobre cobrar mais do Estado políticas públicas educacionais voltadas à qualificação docente, como também sobre algumas fragilidades dos estágios que deveriam ser repensadas. Souza (2018) também ressalta a necessidade de as bolsas serem distribuídas de forma igualitária, em outras palavras, universalizar as bolsas do PIBID.

### 3.1.1.2 Construção do processo formativo e saberes docentes: reflexões sobre ser/sentir-se docente

O PIBID e o Programa de RP provocam-nos a refletir sobre a constituição da docência articulada aos processos de formação inicial e continuada e sobre como as experiências de conhecer, compreender, analisar e avaliar o ambiente escolar e o contexto da educação pública contribuem na formação de professores e na construção dos saberes docentes (TARDIF,

2012). Ao abordar os saberes experienciais, Tardif (2012, p. 156) define-os como os saberes adquiridos nas experiências exercidas no dia a dia da docência, desenvolvendo habilidades do “saber ser professor”. Nessa perspectiva, identificamos os estudos que demonstram mais proximidade com a construção dos saberes docentes experienciais por meio do PIBID e do cotidiano escolar. Dessa maneira, as pesquisas aqui analisadas contribuíram para enriquecer a discussão sobre o tema central da presente investigação.

A pesquisa de Santos (2013), intitulada *Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar*, teve como principal objetivo

[...] identificar e analisar as contribuições do processo de formação docente, em especial em relação à matemática, revelados em narrativa orais e nas produções escritas de licenciados do curso de Pedagogia que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação [à] docência (PIBID), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). (SANTOS, 2013, p. 17).

Foi utilizada a abordagem qualitativa e, para coletar os dados, fez-se uso da análise documental e da entrevista semiestruturada. Os sujeitos investigados foram os bolsistas, as professoras supervisoras e a coordenadora de área.

O estudo de Santos (2013) é relevante, pois afirma, por meio da análise dos dados, que o PIBID contribui para o ser/sentir-se docente no cotidiano da escola, por este atuar diretamente com os alunos e enfrentar, do ponto de vista dos bolsistas, uma das situações mais difíceis da vida de professor: a “indisciplina” dos estudantes do Ensino Básico. A pesquisa traz como considerações a postura (ser professor) como algo que o PIBID consegue articular quando aproxima o estudante de Licenciatura ao ambiente educacional, fazendo com que o bolsista já tenha contato com rotinas da futura profissão, como, por exemplo, a elaboração de planejamentos de aulas ou a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem do aluno.

De acordo com Nóvoa (2013, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Com isso, os programas de iniciação à docência oportunizam aos acadêmicos experiências de situações do dia a dia escolar, de como planejar, executar e lidar com a frustração causada por determinadas situações, o que favorece a ação-reflexão-ação.

Na pesquisa de Silva (2014), intitulada *Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar*, o objetivo foi “[...] compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do Programa do subprojeto Pibid – Matemática da Universidade Federal de São Carlos” (SILVA, 2014, p. 25). O estudo, de caráter



qualitativo, utilizou-se da análise documental (portfólios), da aplicação de questionário e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos participantes foram quatro ex-bolsistas, egressos do programa. A pesquisa buscou analisar as dificuldades de início de carreira e como os ex-bolsistas observavam as contribuições do PIBID na sua formação docente.

Silva (2014) fundamentou-se nos estudos de Tardif (2012) para abordar o trabalho docente. A autora afirma não conseguir realizar esse trabalho sem relacioná-lo aos saberes docentes e ao seu contexto (SILVA, 2014). De acordo com os resultados da pesquisa de Silva (2014), o PIBID demonstrou superar algumas dificuldades encontradas no começo da docência, como o enfrentamento de ações cotidianas da escola, assim como revelou que a participação no programa contribuiu positivamente para a inserção profissional dos egressos que seguiram a carreira docente. A pesquisadora identificou, também, que o PIBID possibilitou a articulação entre teoria e prática, tentando superar a dicotomia da Matemática escolar e da Matemática acadêmica. Os egressos, apesar das inseguranças decorrentes da inexperiência, mostraram-se reflexivos e interessados em melhorar profissionalmente na carreira e afirmaram que o programa contribuiu em diversos sentidos.

A investigação de Izá (2015) aborda aspectos relevantes sobre a dicotomia teoria e prática e a aproximação do ambiente escolar a partir das experiências dos participantes no PIBID. O objetivo de sua dissertação, intitulada *Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA*, foi

[...] conhecer a dinâmica de trabalho do grupo do subprojeto PIBID da área de Matemática da UFLA, de modo a identificar como se dá a aprendizagem da docência no contexto observado, e analisar as reflexões produzidas pelos licenciandos sobre a experiência de constituir-se profissionalmente no contexto PIBID – Matemática/UFLA. (IZÁ, 2015, p. 17).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo classificada como um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário *online* e dois grupos de discussão. Os sujeitos participantes foram 24 bolsistas licenciados de Matemática da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A autora utilizou a análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados.

A investigação revelou que o movimento de vir a ser professor se dá no cotidiano das relações que o PIBID proporciona entre os bolsistas e os professores mais experientes no ambiente escolar. O estudo também abordou algumas das fragilidades curriculares na formação inicial. Demonstrou, também, que as percepções dos sujeitos em relação às contribuições do programa para a sua formação inicial estão relacionadas, em grande parte, à

aproximação com o ambiente escolar e com todas as dinâmicas formativas que o PIBID oportuniza. Dessa maneira, ele é considerado um programa que favorece dinâmicas como estudos, pesquisas e reflexões sobre as ações, como também momentos de reflexões sobre a atual estrutura curricular universitária, ainda tão desarticulada.

O estudo de Izá (2015) contribuiu no sentido de apresentar o olhar dos bolsistas frente à oportunidade de perceber a importância da indissociabilidade entre teoria e prática nas atividades docentes no ambiente escolar ainda no período formativo, proporcionando experiências no sentido prático da docência. A pesquisa demonstrou que o PIBID, além de fazer a articulação da teoria apropriada na universidade com as práticas docentes, oportuniza momentos de reflexão e crítica às práticas realizadas no programa. Contudo, Izá (2015) adverte que o PIBID é um espaço de aprendizagem e não reproduz fielmente o trabalho docente.

A pesquisa de Gehring (2016), intitulada *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*, abordou os impactos que o PIBID pode trazer na formação inicial. A autora revela-nos alguns percalços da trajetória docente e aponta que o início de carreira pode ser, algumas vezes, um caminho conflituoso e desafiador. Gehring (2016), fundamentada em Tardif (2012) e Pimenta (1996), a fim de analisar os processos de formação inicial articulado à construção da identidade no sentido de “ser professor”, também ressaltou a relação do “ser professor” com a construção da identidade docente. Outro destaque foi a abordagem da pesquisa como princípio formativo. Apoiando-se em Demo (2005), a autora evidenciou a relevância de oportunizar aos bolsistas o processo de ser “professor pesquisador”. Nesse viés, ganha importância a substituição da memorização pela pesquisa, para que na escola e na universidade o professor se torne “autor” e não um mero transmissor de conteúdo. O objetivo da pesquisa foi “[...] buscar refletir sobre os possíveis impactos do PIBID na formação inicial de bolsistas egressos de Letras/Língua Portuguesa na Unoeste” (GEHRING, 2016, p. 117). Os sujeitos selecionados foram 11 bolsistas egressos do subprojeto PIBID. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e como instrumento para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, além da análise documental dos relatórios finais do PIBID. Para a análise dos dados, após transcrever as entrevistas e analisar os relatórios, foi feita a análise-interpretativa, o que nos possibilitou reflexões sobre o tema analisado.

Como principais considerações, Gehring (2016) relatou os impactos na formação docente que, na visão dos bolsistas, são positivos, principalmente quando há a interação entre o professor em formação e o aluno da Educação Básica e a aproximação entre teoria e prática,

na articulação da universidade com o cotidiano da escola pública que o programa revelou proporcionar, assim como o incentivo à pesquisa. Mesmo reconhecendo que ainda falta muito para a “pesquisa” pertencer a um currículo integrador durante a formação inicial.

O PIBID vem contribuindo para mudar essa realidade, pois provoca a formação de um profissional reflexivo e pesquisador. O “ser/ sentir-se” docente apareceu muitas vezes nos relatos dos ex-bolsistas, principalmente nas afirmações sobre conseguir “colocar em prática a docência”. Além disso, o programa proporcionou preparação e deu segurança para a realização do estágio, em razão de que esses ex-bolsistas já não observavam mais o ambiente escolar como algo temeroso ou desconhecido. A pesquisa de Gehring (2016) revelou-nos que práticas como a pesquisa, o planejamento, o auxílio aos professores, as situações vivenciadas pelos ex-bolsistas, os fizeram ser/sentirem-se professores. Eles puderam exercer a docência e passar pelas dificuldades cotidianas que o ambiente escolar proporciona durante a formação inicial, de modo a contribuir para o estranhamento do ambiente de trabalho que muitos professores iniciantes enfrentam após se formarem.

Os estudos de Izá (2015), Gehring (2016), Santos (2013) e Silva (2014), expostos nesta subseção, auxiliam-nos a compreender o PIBID como fomentador de uma prática docente fundamentada na *práxis* e em vivências reflexivas dentro do ambiente escolar. O programa concede oportunidades para que os bolsistas possam acompanhar o dia a dia da vida docente e contribuir com os professores. Conforme afirma Pimenta (1996, p. 10), “[...] o futuro profissional não pode construir seu saber fazer, se não a partir de seu próprio fazer”.

Os estudos aqui analisados apresentaram resultados que se aproximam do intuito desta pesquisa, no sentido de trazerem à luz reflexões sobre o PIBID e sobre as políticas de formação de professores, uma vez que estes favorecem a aproximação com os saberes necessários às práticas pedagógicas da realidade escolar durante a formação inicial, oportunizam o ser/sentir-se docente, assim como possibilitam uma formação docente ética, cidadã, crítica e contextualizada. O PIBID demonstra que os currículos dos cursos de Licenciatura necessitam de revisão e precisam observar a escola como um importante *lócus* formativo voltado à construção de conhecimento inovador (DEMO, 2005).

Alguns limites foram apontados pelos pesquisadores. Gehring (2016), por exemplo, reflete sobre a falta de incentivo na formação inicial para o professor pesquisador, dado que apenas os programas de ID não supririam essas lacunas. No entanto, o PIBID vem contribuindo para uma formação integral e de qualidade. Já Izá (2015) faz algumas críticas quanto a alguns pontos referentes à formação inicial. A autora cita a falta de articulação entre teoria e prática e a necessidade de mudanças em relação a como o estágio se apresenta.

Ademais, Izá (2015) entende que o programa não reproduz fielmente o trabalho docente, pois, na maioria das vezes, é um trabalho solitário; assim sendo, os bolsistas, após formados, estarão sozinhos com suas turmas, sem o apoio dos colegas.

### 3.1.1.3 Articulação entre teoria, prática e pesquisa no PIBID

Estudos como os de Gatti (2014), Nóvoa (1995, 2009), Pimenta (1999) e Tardif (2012) revelam a urgência em aproximarmos a teoria desenvolvida na universidade com as atividades práticas da docência, para que o futuro professor possa revisitar as teorias que estuda e, ao mesmo tempo, inventar e reelaborar o contexto de sua prática. Nesse sentido, a partir de uma visão crítica e contextualizada sobre os processos de formação inicial docente na Educação Superior, a prática não deve ser observada como um fim em si mesma, uma vez que a relação entre teoria e prática necessita fazer-se presente em todo o contexto educativo.

Em sua dissertação, intitulada *A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática*, Canabarro (2015, p. 25) apresenta como objetivo

[...] investigar a relevância atribuída ao PIBID-Biologia/UnB por discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, bolsistas do programa, como *locus* de experiência e aproximação entre aspectos teóricos e práticos em sua formação docente e como facilitador para o desenvolvimento da postura de professor-pesquisador.

O estudo, portanto, investigou se o PIBID proporcionou aos participantes estímulos que contribuíssem para uma formação de professores pesquisadores. A metodologia foi de natureza qualitativa com o uso do método da pesquisa-ação, utilizando-se das entrevistas para a coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram o próprio autor (ex-bolsista PIBID), que foi observador e participante, e os licenciandos de Ciências Biológicas participantes do subprojeto. Canabarro (2015) demonstra que o PIBID oportunizou práticas de investigação no sentido de estimular a formação do “professor pesquisador” por intermédio da participação em eventos científicos e da articulação entre teoria e prática, a qual acontece por meio da reflexão sobre a ação docente. A participação em eventos científicos oportunizou a construção de trabalhos autobiográficos sobre as ações desenvolvidas no PIBID, colaborando para que os futuros docentes pudessem ser/sentir-se professores por meio da pesquisa.

Apesar de terem relatado tais experiências, para alguns bolsistas ainda não ficaram claras essas relações. A pesquisa de Canabarro (2015) apontou para a importância do PIBID no processo de formação inicial e para o papel do professor pesquisador. Demo (2006) afirma que não há emancipação sem pesquisa, pois esta necessita ser observada como um processo social e emancipatório. Dessa maneira, Canabarro (2015) percebeu as implicações do ato de

pesquisar dentro do PIBID, em razão de que favoreceu o pensamento crítico-reflexivo e a elaboração do conhecimento inovador nos processos formativos dos futuros docentes.

O estudo de Anderi (2017, p. 27), intitulado *A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID*, teve como objetivo “[...] identificar que contribuições a forma de inserção na escola possibilitada pelo PIBID agrega à constituição da profissionalidade tendo por referência a práxis” (ANDERI, 2017, p. 27). A metodologia utilizada nesse trabalho foi de natureza qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevistas, grupos focais e análises documentais. Os sujeitos envolvidos foram bolsistas dos cursos de Licenciatura de três instituições distintas: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

A pesquisa de Anderi (2017) possibilitou-nos reconhecer o esforço do PIBID para atingir um dos seus objetivos – a tentativa de aproximação da universidade com as escolas públicas, pois a relação entre teoria e prática é apontada em suas análises como componente de grande importância para uma formação inicial docente com mais qualidade. Após a análise das entrevistas e dos grupos focais, Anderi (2017) concluiu que o PIBID tem seus fundamentos nos princípios educativos para a formação do trabalhador docente, reforçando, assim, a preparação para práticas pedagógicas que buscam uma educação emancipadora e não apenas transmissiva. A pesquisa apontou uma importante limitação do programa: a falta de oportunidade para todos os estudantes de Licenciatura participarem do PIBID, o que contribui para uma certa desigualdade no processo de formação inicial.

Com relação ao estudo de Barros (2018), intitulado *Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de Biologia – o caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)*, a autora apresentou como objetivo “[...] analisar as implicações da articulação teoria e prática e da interdisciplinaridade no processo formativo para a docência, segundo a percepção dos sujeitos envolvidos no Programa” (BARROS, 2018, p. 20). Em seu percurso metodológico, a pesquisadora utilizou como técnica de coleta de dados a pesquisa documental, além da análise de diários de campo e da entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco bolsistas de Ciências Biológicas participantes do PIBID do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), além da professora supervisora e a coordenadora de área. Sua abordagem foi qualitativa, dado que foram realizadas observações de reuniões e de encontros do subprojeto, e, logo após, foi realizado o processo da entrevista. Barros (2018), em sua pesquisa, analisou os dados coletados relacionados aos documentos, à

observação das ações pedagógicas e à interpretação da entrevista por meio da análise do discurso, com base em Gaskell (2015).

Nos dados coletados na pesquisa de Barros (2018), foram observados e analisados três eixos importantes na formação docente e que estavam presentes nas falas dos sujeitos, a saber: “[...] valorização docente; articulação teoria e prática e interdisciplinaridade” (BARROS, 2018, p. 189). A pesquisadora afirma que toda prática profissional precisa ser vivenciada para ser aprendida.

As contribuições da pesquisa de Barros (2018) demonstram-nos que o PIBID impactou os bolsistas no processo de formação inicial docente e também nos revelam algumas limitações do programa, como, por exemplo, a não adesão de todos os estudantes, possibilitando vivências apenas para alguns por tratar-se de oferta de bolsa remunerada. Todavia, as potencialidades apontadas pelos bolsistas foram positivas após a análise dos eixos investigados, sendo uma delas a certeza da qualificação do processo formativo por meio das experiências práticas realizadas na inserção nas escolas. Isso se diferencia apenas da transmissão do conhecimento na atividade da docência e coloca em jogo a chance de serem autores ou coautores, ou melhor, de serem protagonistas das ações e de desenvolverem a autonomia no conjunto formativo.

Em sua tese, denominada *O PIBID e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)*, Silva (2019) descreveu um olhar sobre a perspectiva da relação conflitiva dos polos teoria e prática em diferentes perspectivas teóricas, demonstrando que pode haver um grande erro no predomínio de uma sobre a outra. A autora utilizou como metodologia a pesquisa documental e a aplicação de questionário e de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos investigados foram os estudantes de seis cursos de Licenciaturas envolvidos no PIBID, professores supervisores e coordenadores de área do Programa.

Em suas análises, Silva (2019) constatou que as ações desenvolvidas no Programa têm contribuído para o reconhecimento da profissão docente. Além disso, ela analisou as atividades e as dimensões da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do PIBID, citadas como: pesquisa e planejamento das atividades práticas; estudos teóricos; estudos sobre a docência; avaliação e troca de experiências; e produção científica com a participação em eventos científicos. A pesquisadora verificou a presença de ações de pesquisa, ensino e extensão articuladas com o programa.

Silva (2019) trouxe reflexões sobre como o PIBID pode ajudar a vencer o currículo ultrapassado das universidades, em que o desenvolvimento dos estágios era oferecido apenas no final do curso. A pesquisa apontou algumas limitações do programa observadas pelos

bolsistas, como, por exemplo, a teoria ser requisitada apenas para orientar as ações práticas. Dessa forma, na análise de Silva (2019), para uma minoria, a prática, em alguns momentos, ainda se sobressai à teoria, o que torna fragilizado, do ponto de vista epistemológico, o processo de formação inicial. As observações feitas na pesquisa de Silva (2019) foram muito relevantes no sentido de elucidar que a docência se constitui e se constrói na articulação intrínseca entre teoria e prática, e que esse processo ainda precisa ser melhorado, a fim de evitar a sobreposição de uma dimensão sobre a outra. O intuito é, sim, criar a interlocução entre elas.

De maneira geral, as investigações descritas, analisadas e interpretadas reafirmam a importância de pesquisas sobre a formação inicial docente relacionadas à política de formação de professores, como o PIBID, conforme afirma Fiorentini (2008, p. 49):

Se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação.

Diante do exposto, as pesquisas de Anderi (2017), Barros (2018), Canabarro (2015) e Silva (2019) possuem, em suas análises, pontos em comum, visto que apresentam potencialidades e limitações sobre a importância da interlocução entre teoria e prática. Nesse sentido, torna-se mister repensarmos um currículo integrado, fazendo com que os estudantes de Licenciatura estejam mais presentes na vida cotidiana das escolas públicas e mais próximos à realidade docente. Algumas dificuldades quanto ao diálogo entre universidade e escola básica ainda é observado. Portanto, inserir os licenciandos no contexto do trabalho docente desde o início do curso pode oportunizar uma formação inicial com “[...] espaços para que o(a) estudante possa exercitar a autoria, a criatividade, a intervenção prática inovada, a busca pelo conhecimento, o pensamento crítico [...]” (VANZUITA, 2021, p. 66-67), com possibilidades de qualificação profissional, formal e política elevadas e socialmente renovadas.

#### 3.1.1.4 Relação entre PIBID e estágio

Em algumas pesquisas já analisadas anteriormente, como as de Santos (2013), Gehring (2015), Izá (2015), verificamos um tema em comum: o papel do estágio no PIBID. O tema surge de forma comparativa ou para observarmos algumas semelhanças e diferenças. A pesquisa apresentada a seguir tem um enfoque mais direto sobre a relação estágio e formação

inicial e corrobora o nosso levantamento principal: a formação inicial e as contribuições dos programas federais envolvidos.

A pesquisa de Rodrigues (2015), intitulada *A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado*, teve como questionamento principal verificar se o PIBID poderia substituir o estágio docente. O estudo de abordagem qualitativa utilizou como metodologia a pesquisa documental e a revisão bibliográfica, considerando os aspectos teóricos e políticos sobre o tema. O *lócus* do trabalho foi no subprojeto PIBID de Pedagogia desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As análises consideraram que o PIBID e o estágio supervisionado apresentam algumas semelhanças quanto aos princípios estruturantes, tais quais: “[...] conexão entre a teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação e a aproximação das IES com as escolas públicas elevando a qualidade” (RODRIGUES, 2015, p. 118).

O estudo trouxe informações sobre algumas diferenças entre o PIBID e o estágio supervisionado e apresentou que o estágio dispõe de menos tempo de vínculo com a escola pública e menos vivências com os professores. Ademais, o estágio tem como principal fundamento a observação, não contemplando o número suficiente de horas de intervenção. Já o PIBID, na observação da pesquisadora, tem como fundamento o trabalho coletivo e colaborativo, além de oportunizar aos bolsistas o desenvolvimento da elaboração de materiais didático-pedagógicos, de intervenções práticas, da elaboração do conhecimento pedagógico, da participação em seminários de pesquisa e extensão. No entanto, nas análises de Rodrigues (2015), como se trata de um programa de oferta de bolsas que não contempla a todos, o PIBID apresenta uma limitação, uma vez que é necessário passar por um processo seletivo de escolha via edital. Ele se torna, por conseguinte, um programa para alguns e não para todos.

A pesquisa de Rodrigues (2015) tornou-se relevante pelo seu aporte teórico buscar fundamentação em autores como Gatti (2014), Nóvoa (2009, 2013), Pimenta (2012) e Tardif (2012) e nos documentos, na história e nas bases legais do surgimento do programa, assim como na análise de documentos para justificar a importância do PIBID para além do estágio supervisionado e de seu legado até o momento.

O exercício de descrevermos os estudos citados contribui para que possamos avançar nesta pesquisa sobre os impactos dos programas investigados voltados à formação de professores e à fragilidade ainda constatada na formação inicial docente. Nesse viés, foi possível conhecermos o que já foi produzido, as abordagens, as metodologias, os procedimentos de análises dos dados e os principais resultados, o que expande nossa compreensão em relação ao PIBID e às várias estratégias formativas desenvolvidas em



diversos contextos e Licenciaturas. Nesse sentido, pudemos analisar o conhecimento sobre o nosso tema pesquisado e aprofundar ainda mais as discussões sobre os processos de formação inicial docente.

O PIBID, por ser um programa institucionalizado, ainda não é universalizado em relação à sua abrangência para todos os cursos de Licenciatura. O processo em edital implica uma possível exclusão social e pode influenciar nos processos de formação inicial daqueles que participam e daqueles que não participam, conforme estudo de Anderi (2017). A autora refletiu sobre as possíveis desigualdades desenvolvidas quanto à questão de o programa abranger uma pequena parcela dos estudantes de Licenciatura do Brasil.

Dessa forma, considerando os modelos de políticas públicas educacionais de incentivo à formação de professores no Brasil, os estágios curriculares obrigatórios e as práticas que compõem o currículo atual demonstram não suprir, em sua maioria, as necessidades das vivências práticas docentes que acontecem ao longo do curso nas Licenciaturas, nem no sentido de melhorar as práticas pedagógicas, nem em aproximar a universidade da escola pública.

Com esse cenário, foi criado, pelo Ministério da Educação (MEC), supervisionado pela CAPES, no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica como uma forma de diminuir o estranhamento do acadêmico de Licenciatura com seu futuro ambiente de trabalho nos primeiros anos da docência. Na subseção a seguir, de forma analítico-descritiva e interpretativa, expomos os estudos referentes ao Programa de RP.

### 3.2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Após realizarmos as pesquisas sobre o PIBID, iniciamos as buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD sobre a Residência Pedagógica (RP). O Programa foi criado pelo Governo Federal em conjunto com a CAPES para que pudesse junto ao PIBID diminuir algumas lacunas ainda encontradas na formação inicial, assim como aperfeiçoar o estágio, com o auxílio de uma bolsa remunerada. O edital do Programa de RP, supervisionado pela CAPES, de abrangência nacional, foi criado em 2018 (BRASIL, 2018a). Por ser um programa recente, há apenas alguns estudos (em forma de artigos) sobre o tema. Assim sendo, não foram encontradas pesquisas nos bancos de dados digitais da CAPES e da BDTD referentes ao Edital do Programa de RP.

Encontramos investigações sobre projetos do Programa de RP em algumas universidades, sendo estes elaborados anteriormente a 2018. Entretanto, esses estudos cabem

à nossa análise, pois consideramos que eles contribuem cientificamente com esta pesquisa. Deparamo-nos apenas com uma pesquisa<sup>8</sup>, do ano de 2020, relacionada ao Edital CAPES 2018 (BRASIL, 2018a). Esse estudo foi considerado nesta análise, uma vez que realizamos o mesmo levantamento no ano de 2021, após a qualificação da presente investigação, com o intuito de demonstrarmos com o que o texto contribui no contexto desta pesquisa.

As propostas de implementação de programas voltados à residência docente não são assunto novo, dado que as primeiras propostas aconteceram em 2007 com o nome de “Residência Educacional”, em formato de Projeto de Lei do Senado (PLS) N° 227, de 2007 (BRASIL, 2007d), porém foi arquivado. Em 2012, voltaram como PLS N° 284, de 2012 (BRASIL, 2012), em resgate do projeto anterior, mas com algumas adaptações, como a troca do nome de “Residência Educacional” por “Residência Pedagógica” e, além disso, alterou a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de instituir a Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Dessa forma, alguns projetos pilotos do Programa de RP foram localizados em cidades isoladas do Brasil a partir de 2009. Todos os programas estavam vinculados a alguma universidade, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Esses programas possuíam vínculo com a CAPES e o sistema de bolsas, porém não era uma oferta nacional. Com isso, apresentamos, a seguir, quatro estudos sobre esses programas pilotos aplicados antes de 2018. São pesquisas relevantes pois apresentam como o programa era desenvolvido, contribuindo, assim, para esta pesquisa. Além disso, há um estudo referente ao Edital do Programa de RP (BRASIL, 2018a). Esse exercício analítico e interpretativo será mais bem detalhado no tópico que segue, o qual apresenta os dados históricos da criação do Programa de RP.

Os descritores utilizados para este Estado da Arte foram “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA” AND “FORMAÇÃO INICIAL”. Nessa busca, foram encontrados quatro trabalhos na BDTD e oito pesquisas na CAPES. Destas oito, uma pesquisa repetia-se no banco de dados digital da BDTD e uma pesquisa não estava disponível para leitura, restando seis estudos. Dessa forma, para o presente Estado da Arte, sobre o Programa de RP, tivemos o total de dez estudos (Tabela 2).

---

<sup>8</sup> O universo da pesquisa deste Estado da Arte foi realizado entre os anos de 2009 e 2019. Contudo, por ter poucos estudos relacionados ao Programa de RP, o estudo de Almeida (2020) foi inserido à pesquisa para que pudéssemos analisar e interpretar o estudo referente ao Edital CAPES de 2018 (BRASIL, 2018a).

Tabela 2 – Descritores e base de dados – Programa de Residência Pedagógica

Descritor	CAPES	BDTD
Residência pedagógica e formação inicial	6	4
<b>Total</b>	<b>10</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a leitura detalhada das pesquisas selecionadas, definimos os mesmos critérios utilizados para o PIBID neste trabalho. Assim sendo, consideramos os seguintes campos para a análise-descritiva e interpretativa das pesquisas: a) título; b) resumo; c) introdução; d) objetivos geral e específicos; e) sujeitos; f) abordagens de pesquisa, método e metodologia; g) análise dos dados; h) principais resultados; i) considerações finais.

Após leitura rigorosa, selecionamos quatro pesquisas entre os anos de 2009 e 2019 e uma pesquisa no ano de 2020 para compor o Estado da Arte sobre o Programa de RP. São todas dissertações, as quais estão representadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica

Ano	Autoria	Título	Instituição	Banco de Dados
2014 Dissertação	POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa	<i>Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores</i>	PUC/SP	CAPES
2017 Dissertação	PIRES, Ana Paula Reis Félix	<i>Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP</i>	UNIFESP	CAPES
2018 Dissertação	RONCON, Camila Leite Araújo	<i>Implicações de programas de iniciação à docência na formação inicial de pedagogos</i>	UNIFESP	CAPES
2018 Dissertação	CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da	<i>A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)</i>	UNIFESP	BDTD
2020 Dissertação	ALMEIDA, Marcila de	<i>Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História a partir da música</i>	UEPB/PA	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quatro primeiros estudos estão relacionados ao projeto piloto da UNIFESP, desenvolvido em algumas instituições no estado de São Paulo. A Universidade desenvolveu o Programa de RP no curso de Pedagogia, sendo visto como “[...] um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 339). A divisão da carga horária dava-se da seguinte maneira:

[...] a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de *residência pedagógica*: docência em Educação Infantil (105 horas), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas) e Gestão Educacional (45 horas). (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 340, grifo dos autores).

Como já apontamos, apenas um estudo (ALMEIDA, 2020) foi encontrado relacionado ao Edital CAPES 2018 do ano de 2020.

### **3.2.1 Análise e discussões de teses e dissertações: o que dizem os estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica**

Os estudos de Gatti (2014) e Pimenta (1999, 2012) têm demonstrado que as trajetórias de formação inicial dentro dos programas de iniciação à docência promovem ações de articulação entre teoria e prática, ser/sentir-se docente e experiências exitosas na formação inicial. Essas ações desenvolvem práticas de inovações e avanços para a área da educação, de modo a contribuir para que a formação inicial docente se torne cada vez mais reconhecida no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior. Nesse sentido, analisamos, a seguir, as pesquisas sobre o Programa de RP e seus impactos na formação inicial docente.

O estudo de Poladian (2014), intitulado *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores*, utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa e dois instrumentos para a coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os entrevistados foram quatro professores que faziam parte do Programa de RP da UNIFESP. A análise documental realizada pela pesquisadora foi significativa para a contextualização da história da educação, pois analisou a defasagem da valorização da formação docente no Brasil nos últimos tempos. A autora fez importantes relações entre o projeto pedagógico da UNIFESP e o Programa de RP, aplicado com alunos do curso de Pedagogia. Em suas análises, Poladian (2014) apresenta que, além de incentivar a aproximação da universidade com as redes públicas de educação, as práticas pedagógicas incentivaram a pesquisa como princípio formativo das ações docentes por meio da participação em eventos científicos.

Dessa maneira, segundo as análises de Poladian (2014), as práticas pedagógicas, assim como as práticas teóricas valorizadas no Programa de RP fomentam a formação continuada (para os professores) e a formação inicial (para os bolsistas), o que demonstra uma inovação que o Programa de RP pode trazer para a formação docente, a qual ultrapassa a lógica fragmentada do estágio curricular, como relatado por uma das professoras participantes, quando afirmou que “[...] é a ponte entre a escola e a universidade” (POLADIAN, 2014, p.

86). A pesquisa evidenciou-nos outras potencialidades para o Programa de RP da UNIFESP por ser inovador, revelando ser muito bem estruturado, uma “experiência-modelo” (POLADIAN, 2014, p. 122), feito por um acordo entre a Secretaria de Educação (SE) do município de Guarulhos e a UNIFESP. Segundo essa investigação,

[...] esse acordo revelou-se um avanço em relação às demais propostas estudadas de aproximação Universidade e escola, por aspectos determinantes, como considerar o professor experiente da escola um formador atribuindo-lhe funções de orientação e acompanhamento do estudante [...]. (POLADIAN, 2014, p. 120).

A pesquisa de Poladian (2014) tornou-se relevante na medida em que, por um lado, legitima e fortalece a parceria entre SE e IES, visto que a aproximação da universidade com a escola pública pode permitir uma formação inicial e continuada mais significativa do ponto de vista do aprender a ser professor e professora (FREIRE, 1997). Por outro lado, foram considerados alguns pontos limitantes do Programa de RP, como, por exemplo, não respeitar a autonomia do professor em relação a algumas imposições, tais quais: a participação obrigatória no programa ou o número de bolsistas para cada supervisor.

No entanto, a maioria dos depoimentos foram positivos, como foi possível verificarmos quando relatado o privilégio de os futuros professores serem formados no contexto da Educação Básica, além da valorização do professor da escola pública como um formador, atribuindo-lhe a função de supervisor e orientador.

A pesquisa de Pires (2017), intitulada *Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP*, tratou da aproximação da universidade com a escola pública. O objetivo do estudo foi “[...] analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inserida nesta iniciativa” (PIRES, 2017, p. 17). A metodologia foi qualitativa, fundamentada nos fenômenos humanos (MINAYO, 1988 *apud* PIRES, 2017), e, como procedimentos metodológicos, foram utilizadas a observação e a narrativa oral. Os sujeitos foram sete professores da escola básica que participaram ao longo de quatro anos do Programa de RP e a equipe gestora (diretor, vice-diretora e coordenador pedagógico).

Pires (2017) demonstrou-nos pontos fundamentais sobre a aproximação entre teoria e prática que o Programa de RP provoca e apresentou sua importância para o desenvolvimento profissional, pois levar o estudante para o ambiente escolar e fazê-lo vivenciar com mais proximidade a rotina escolar oportuniza a revisão da formação inicial. Para Pires (2017, p. 26), “[...] é na escola que podem ocorrer transformações [...]”, porém a docência é um “[...]”

processo contínuo que envolve diversas situações [...]” (PIRES, 2017, p. 26). Nessa perspectiva, as formações continuadas oferecidas na universidade para os professores da escola pública envolvidos no Programa de RP são vistas, também, como potencialidades do programa, pois aproximam a universidade do contexto da prática pedagógica escolar. Assim sendo, o Programa de RP oferece a formação continuada aos professores da Educação Básica.

O estudo de Pires (2017) relatou o olhar dos professores preceptores do Programa que supervisionavam os residentes. Também abordou como o Programa de RP pôde desenvolver práticas docentes reflexivas, como a ação de formação continuada, a qual resultou na elevação da qualidade da Educação Básica, ou melhor, atendeu a um dos objetivos do programa. Os dados obtidos na pesquisa de Pires (2017) contribuem com nosso estudo no sentido de demonstrar a necessidade de estudarmos cada vez mais formas de aproximar a universidade da escola pública. Compreendemos, assim, o processo da *práxis* como componente fundamental para um processo formativo qualificado, do ponto de vista formal e político. Para Pimenta (2012, p. 107), “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis”.

O estudo realizado por Conceição (2018), denominado *A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)*, teve como objetivo “[...] analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa da PRP nos primeiros anos de docência, [...] bem como as contribuições desse Programa para a inserção profissional” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 61). Os sujeitos participantes da pesquisa foram uma egressa do curso de Pedagogia, ex-bolsistas do programa e a coordenadora pedagógica da escola em que essa egressa lecionava. A metodologia foi de abordagem qualitativa e como técnica utilizou-se o estudo de caso.

Conceição (2018, p. 111) afirma que “[...] a formação inicial e a participação no PRP contribuíram para a inserção profissional de uma maneira positiva, principalmente nas habilidades de gestão de sala de aula, planejamento e avaliação”. Foi possível verificarmos que as atividades decorrentes do Programa de RP favoreceram a aproximação com a profissão docente, tornando o programa uma oportunidade que visa a provocar aprendizagens significativas.

Nas considerações, a autora aponta a visão da coordenadora pedagógica da escola: “[...] orientar o professor iniciante quanto às concepções de ensino [...] é a base para a inserção desses professores” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 77), dada a importância de uma política de acolhimento feita pela escola para esse novo profissional. Um ponto limitante levantado na pesquisa de Conceição (2018) foi a necessidade por mais estudos sobre o Programa de RP e,

também, a preocupação da pesquisadora com a nova política de formação de professores<sup>9</sup>, lançada em 2017 pelo MEC. A pesquisa de Conceição (2018) permite-nos refletir sobre o processo de inserção profissional, o qual também começa na formação inicial. Ademais, revelou que o Programa pode ser um diferencial, assim como outras situações que possam diminuir o “choque de realidade” nos primeiros anos de docência.

De acordo com Cordeiro (2002) e Vanzuita (2021), o processo de inserção profissional não se limita apenas ao momento da entrada dos indivíduos no mundo do trabalho após saírem do processo de educação/formação. Os autores consideram que a inserção profissional pode ser compreendida desde as experiências no estágio ou a participação em programas, como o de RP, no papel de docentes, até mesmo com a possibilidade de desenvolver a prática da pesquisa como princípio educativo e formativo. É uma problemática contemporânea em que todo o contexto – da sua formação inicial e dos primeiros anos de trabalho – precisa ser levado em consideração.

A pesquisa de Roncon (2018), intitulada *Implicações de programas de iniciação à docência na formação inicial de pedagogos*, foi a única encontrada, neste Estado da Arte, que articula o universo do PIBID e do Programa de RP, objetos de nosso estudo. A autora focou nas percepções dos egressos sobre as contribuições dessas duas políticas públicas no processo de sua inserção profissional. O estudo objetivou “[...] compreender quais as implicações de dois Programas de Iniciação à Docência, o Programa Institucional de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica, proposta de Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP” (RONCON, 2018, p. 15). Os sujeitos envolvidos foram os egressos do curso de Pedagogia da UNIFESP – participantes do PIBID e do Programa de RP. A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram questionários *online* e entrevistas semiestruturadas para compreender o período de inserção profissional desses professores.

O estudo tornou-se importante ao identificar em suas análises dados significativos sobre o perfil dos sujeitos envolvidos, pois a pesquisadora conseguiu mapeá-los e delimitá-los para que, no momento da entrevista, apenas os sujeitos (já professores) atuantes na docência pudessem se expressar acerca das contribuições do PIBID e do Programa de RP no processo de formação inicial. Roncon (2018) utilizou os elementos do contexto de sala de aula, da escola e da carreira para dialogar sobre a inserção profissional dos docentes. Em suas

---

<sup>9</sup> Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que entrou em vigor efetivamente em 2018, causando alterações no cenário da Educação Básica.

considerações, Roncon (2018, p. 65) fez alguns apontamentos relevantes, como: “o Programa de Residência Pedagógica e o PIBID são influenciadores que, ao contrário da hipótese inicial, acentuam o choque de realidade e as dificuldades localizadas no início da carreira”. Sobre os programas, a autora afirma que:

O PIBID, de acordo com as entrevistadas, possibilita a aquisição de conhecimentos de cunho práticos [*sic*], organização de sala de aula, planejamento de aula, sequência didática e avaliação, auxiliando então o trabalho das professoras neste momento de inserção profissional. O Programa de Residência Pedagógica foi relacionado às questões epistemológicas, identificação de concepção de educação e de aluno; a forma como os professores se relacionam com as crianças, a organização da escola e seus espaços, entre outros. (RONCON, 2018, p. 65).

Em alguns momentos na análise dos dados, não foi possível distinguirmos quais foram as contribuições que advinham de um ou de outro programa, assim como do curso como um todo, pois entendemos que os fatores influenciadores na formação são múltiplos e que o processo de construção da identidade docente é um processo plural. A pesquisa de Roncon (2018) demonstrou-nos como os participantes do PIBID e do Programa de RP compreendem as contribuições desses programas para a inserção profissional na carreira docente, fase que pode apresentar as inseguranças dos professores que acabaram de se formar. No estudo, ficou evidenciado que quem participa do PIBID e do Programa de RP possui maior segurança e mais afinidade com o ambiente escolar, pois está inserido no cotidiano escolar desde a sua formação inicial.

O estudo de Almeida (2020), intitulado *Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História a partir da música*, fez-se dentro da proposta do Edital Nº 06/2018 CAPES (BRASIL, 2018a) e traz como objetivo geral “[...] problematizar as representações da música no saber histórico na Formação Inicial em História através das tecnologias digitais, com a utilização do dispositivo móvel, com os residentes do curso de História da UEPB” (ALMEIDA, 2020, p. 34). Os sujeitos participantes foram uma coordenadora e três preceptores, além dos alunos da Educação Básica envolvidos diretamente com as propostas do Programa de RP do subprojeto de História. O campo historiográfico em que o estudo se situou foi o da Nova História Cultural, baseado na investigação bibliográfica e documental. O *locus* da pesquisa foi a Central de Aulas Integradas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I. Ao vivenciar as experiências no Programa de RP, a pesquisadora afirma que:

O Programa articula ensino e pesquisa dentro e fora das universidades, por meio de diversos tipos de linguagens metodológicas, tais como a música e o digital, que são recursos tecnológicos que podem ser utilizados de maneira pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA, 2020, p. 8).



O estudo apresentou-nos o contexto da formação inicial e as experiências positivas que os participantes do Programa de RP vivenciaram, principalmente na articulação entre história-música-tecnologia, promovendo, assim, ações docentes práticas voltadas à interdisciplinaridade, pesquisa e tecnologia. Almeida (2020, p. 292) considera o Programa de RP “[...] como base para a promoção de um processo formativo docente significativo, na medida em que possibilita a imersão do licenciando em seu campo de atuação, no contexto escolar”.

Ao ver o Programa de RP como um espaço de troca de experiências, a autora considera a relação do programa com a Educação Básica como “[...] espaços educativos sociais [...] que passaram a ser compreendidos como instrumentos metodológicos facilitadores no processo educacional e formativo” (ALMEIDA, 2020, p. 9). Com isso, o estudo demonstrou-nos a relação da proposta de inserir a música a partir do aplicativo *Cifras históricas*, o que trouxe ânimo e mais participação dos alunos de Educação Básica nas aulas de História, aliando os recursos tecnológicos com as práticas docentes. Essa interação é afirmada por Demo (2005, 2015) como algo relevante no processo formativo, visto que a pesquisa e a inovação devem ser constantes nas aulas, assim como o uso de recursos tecnológicos, pois o aluno do século XXI precisa de ações e de espaços para interagir com o mundo.

A pesquisa contribuiu por evidenciar como o Programa de RP pôde articular diferentes concepções: a tradicional, como a de uma aula de história, e a inovação, por meio da pesquisa e de recursos tecnológicos. A partir dessas experiências, os envolvidos criaram um material riquíssimo que colabora não só com a Educação Básica, mas com a Educação Superior, a saber: o caderno pedagógico “Música na Residência Pedagógica via Cifras Históricas”. A proposta de elaboração própria, defendida por Demo (2005), é desenvolvida quando o Programa de RP busca instigar nos participantes a solução de problemas, como a baixa interação nas aulas de História, e, assim, elaborar o conhecimento reconstrutivo, auxiliando em um processo formativo autônomo, autoral e criativo.

Embora os estudos sobre formação inicial e a relação com o Programa de RP não fossem muito expressivos em termos numéricos, houve a tentativa de dialogar com o contexto do PIBID e do Programa de RP. A falta de estudos sobre o Programa de RP relacionados ao Edital da Capes de 2018 (BRASIL, 2018a) provavelmente deve-se por ser relativamente novo. No entanto, ele já acontecia como projeto piloto em algumas cidades e universidades, como observamos neste Estado da Arte. O Programa de RP da UNIFESP, apesar de ter algumas diferenças com o programa da CAPES (2018a), atribuiu algumas semelhanças em sua metodologia, justificando, desse modo, a permanência desses estudos nesta pesquisa.

No que se refere às análises dos estudos investigados, notamos que todos são de abordagem qualitativa, o que aponta a importância de estudos relacionados à educação e a temas sociais. Os participantes das pesquisas, em sua maioria, foram residentes, professores da escola pública (preceptores) e coordenadores (professores das IES), além de grupos com egressos dos subprojetos. Contudo, vimos que os estudos foram realizados em uma porção restrita da realidade, pois as pesquisas, em grande parte, foram elaboradas em apenas um subprojeto. Apenas o estudo de Anderi (2017) sobre o PIBID foi executado em três subprojetos, o que pode nos apresentar certa complexidade, visto que a análise foi feita de forma mais abrangente.

Quanto às técnicas de coleta de dados, verificamos que a análise de documentos e as entrevistas foram os instrumentos mais utilizados pelas autoras e pelos autores. Nesse sentido, compreendemos que, nas pesquisas qualitativas, o uso de mais de uma técnica pode colaborar no processo investigativo. Ao analisarem os relatos dos bolsistas/residentes de ID e os egressos dos programas, os estudos buscaram evidenciar como essa participação pode trazer um arcabouço teórico e prático para a fase inicial e para os primeiros anos da docência. A fase da inserção profissional é vista como um momento de enfrentamentos, pois, conforme Dubar (2001), ela é, ao mesmo tempo, pessoal, profissional e sociocultural, a qual precisa ser contextualizada, analisada e relacionada aos demais fatores do contexto social. Isso nos faz refletir que a passagem por uma formação inicial de qualidade social e política potencializa a aproximação da universidade com o espaço da escola, pois valoriza a reflexão sobre a ação nas práticas docentes, bem como desenvolve a autoria e a criação de métodos e metodologias fundamentadas (na pesquisa) realizadas nos programas (VANZUITA, 2018). Dessa forma, essas práticas podem fazer com que o futuro professor possa enfrentar a fase de inserção no mundo do trabalho com mais segurança.

Em relação aos impactos dos programas, as pesquisas apontaram como eixos norteadores a inserção no cotidiano escolar, a relação entre teoria e prática promovida pelo PIBID e pelo Programa de RP, o ser/sentir-se docente por meio das experiências e a relação desses programas com o estágio. Como aspectos positivos, os estudos mostraram-nos a relação de poder inserida no dia a dia da escola, a bolsa remunerada, a metodologia e a aproximação das universidades com a Educação Básica. Conforme Gatti (2014) apontou em seu relatório, a importância da inserção no contexto escolar ainda na formação inicial é uma forma de diminuir o choque de realidade da profissão docente. As experiências de planejar, pesquisar, criar e executar as atividades nos programas de iniciação à docência possibilitam o ser/sentir-se docente, visto que são aspectos positivos confirmados pelos sujeitos investigados.

Quanto à relação entre teoria e prática na construção da identidade docente durante a formação inicial, observamos que ela foi oportunizada pelos programas, uma vez que colaborou na qualificação do futuro professor, no sentido de uma formação autoral e emancipatória, por intermédio da pesquisa e da aproximação entre universidade e escola. Em relação a ser/ sentir-se docente, observamos que as/os bolsistas/residentes de ID, ao planejarem e realizarem práticas pedagógicas na escola, vivenciam a futura profissão. Sobre o estágio, percebemos que os programas proporcionam mais interação dos estudantes de Licenciatura com seu futuro ambiente de trabalho, já que possibilitam um olhar mais realista do trabalho docente e uma maior segurança para o enfrentamento de sua futura profissão.

Com base no Estado da Arte, notamos a importância do aprofundamento sobre a temática da formação inicial relacionada ao PIBID e ao Programa de RP. Ao analisarmos as pesquisas, pudemos observar algumas limitações apontadas pelas autoras e pelos autores, tais como: a bolsa ser por Edital (sendo, assim, excludente) e a limitação do número de bolsas ofertadas pelo Governo<sup>10</sup>, aumentando a desigualdade entre quem participa ou não dos programas, pois o número de bolsas vem diminuindo a cada novo edital. Foram reveladas também algumas fragilidades na relação entre os currículos universitários, ainda fragmentados, e o estágio, aumentando a dificuldade em formar futuros docentes de forma integral e interdisciplinar. Nesse viés, os programas aparecem como forma de minimizar essas lacunas estruturais da formação inicial. Outro ponto de fragilidade que observamos foi que a relação entre teoria e prática não é compreendida por todos os participantes dos Programas, ponto que deve servir de reflexão para um melhor aproveitamento das oportunidades de inserção profissional e aproximação da universidade com a escola pública.

Com isso, esse Estado da Arte torna-se importante em razão da análise e da interpretação dos estudos sobre os programas de ID, a fim de fundamentarmos, qualificarmos e avançarmos este trabalho. Além disso, verificamos que, com base nos bancos de dados pesquisados, essa investigação se torna inovadora no sentido de buscar analisar e interpretar dados de dois programas de ID (PIBID e RP), em seis *campi* diferentes, o que apresenta contextos diversos, em quatro cursos de Licenciatura, com um número de 100 participantes. A utilização de duas técnicas de coleta de dados, como o questionário e o Grupo Focal, torna este estudo diferenciado. Isso demonstra a sua relevância no âmbito acadêmico e social, uma vez que não encontramos nenhum estudo que relacionasse o PIBID e o Programa de RP no sentido de

---

<sup>10</sup> De acordo com o relatório de Gestão CAPES, em 2019, foram ofertadas 86.595 bolsas, distribuídas entre PIBID e RP (CAPES, 2019).

analisar as percepções dos bolsistas/residentes de ID quanto aos impactos na sua formação inicial, por meio do diálogo entre diferentes contextos e Licenciaturas.

Na seção a seguir, apresentamos os aspectos legais do PIBID e do Programa de RP assim como suas trajetórias no IFC.

#### **4 PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ASPECTOS GERAIS E SUA INSERÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*  
Paulo Freire (2020, p. 142).

Atrair estudantes para os cursos de Licenciatura assim como assegurar a sua permanência não são tarefas fáceis em nosso país. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado em 2007, criado a partir do Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), teve como objetivo melhorar a qualidade da educação e ser uma proposta mais atrativa para a carreira docente.

Um dos principais pontos do PDE foi aplicar algumas medidas relacionadas à formação e à valorização dos professores, como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o PIBID, em 2007.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (INEP, 2008, p. 9).

Diante desse contexto, o PIBID aparece como programa de iniciação à docência para além de aproximar a Educação Superior da Educação Básica, incentivar a Licenciatura, principalmente nas áreas que apresentavam as maiores demandas.

O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica. (INEP, 2008, p. 10).

Em diálogo com o PIBID, foi criado, a partir de Edital da CAPES, em 2018 em âmbito nacional, o Programa de RP. Assim, ambos se tornaram Programas da política nacional de formação de professores do MEC. Esses Programas de ID visam a proporcionar aos discentes dos cursos de Licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Nesse sentido, elencaremos, a seguir, os pontos relevantes, tais como as bases legais que os amparam, desde a sua criação até o atual momento e a trajetória dos Programas no contexto do IFC.

#### 4.1 ASPECTOS GERAIS DO PIBID E DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Assuntos relacionados à formação de professores são sempre complexos, pois é um processo imbricado de singularidades pessoais, sociais e históricas. Os dados apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) abordam que os professores devem trabalhar em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. No relatório realizado pela OCDE, é discutida a preocupação sobre a falta de estímulo em seguir na carreira docente, o que acarreta a desistência de professores competentes, fato que evidencia a necessidade de criação de políticas públicas para a formação de professores. O PIBID e o Programa de RP, propostos pelo Governo Federal, visam a qualificar a formação docente oferecida pelos cursos de Licenciatura, no sentido de oportunizar experiências que articulem a teoria aprendida na universidade com as práticas docentes do cotidiano escolar, de forma a valorizar a carreira docente e aproximar a Educação Básica da universidade. Alguns desafios permeiam a profissão professor, tais quais: o cenário de desvalorização; o déficit do número de professores na Educação Básica; as dificuldades na articulação entre teoria e prática; a mera transmissão do conhecimento proporcionado por currículos fragmentados; e as lacunas criadas entre os saberes da universidade e os saberes do cotidiano escolar, considerados por Libâneo (2002), Imbernón (2011) e Nóvoa (2009) como limites que fazem da profissão docente uma tarefa complexa.

##### **4.1.1 Bases legais e históricas do PIBID**

Imbernón (2011) destaca a formação inicial como um período importante para a construção de um conhecimento especializado. Assim sendo, na perspectiva de amenizar os desafios encontrados nessa fase, foram criados o PIBID e o Programa de RP. O Quadro 3, a seguir, apresenta as bases legais que regem o PIBID e expõe os Editais e as Portarias mais relevantes, desde a sua criação até o ano de 2019, momento em que foi realizada esta pesquisa.

Quadro 3 – Referencial Legal do PIBID

Ano	Portaria/Editais	Disposição
2007	<b>Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007</b>	<b>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</b> , no uso de suas atribuições, [...] Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL, 2007e, p. 1, grifo nosso).
2007	<b>Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 01, de 12 de dezembro de 2007</b>	<b>Seleção pública de propostas de Projetos de Iniciação à Docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID [...].</b> (BRASIL, 2007c, p. 1, grifo do autor).
2009	<b>Edital CAPES/DEB Nº 02, de 25 de setembro de 2009</b>	<b>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</b> , torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), <b>federais e estaduais</b> , propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL, 2009b, p. 1, grifo do autor).
2010	<b>Edital CAPES Nº 18, de 13 de abril de 2010</b>	<b>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</b> , torna público que receberá de instituições <b>públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos</b> – propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL, 2010c, p. 1, grifo do autor, grifo do autor).
2010	<b>Edital Conjunto CAPES/SECAD/MEC Nº 002 – PIBID Diversidade, de 25 de outubro de 2010</b>	<b>Lançamento do Edital Diversidade</b> <b>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad</b> do Ministério da Educação - MEC torna público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL, 2010b, p. 1, grifo do autor).
2011	<b>Edital CAPES Nº 001, de 3 de janeiro de 2011</b>	<b>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</b> , torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL, 2011, p. 1, grifo do autor).
2012	<b>Edital CAPES Nº 011, de 19 de março de 2012</b>	<b>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes</b> , no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa

		Institucional de Iniciação à Docência, Pibid, [...]. (BRASIL, 2012b, p. 1, grifo do autor).
2013	<b>Portaria Nº 96, de 18 julho de 2013</b>	<b>O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES</b> , no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a <b>necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</b> [...]. (BRASIL, 2013c, p. 1, grifos nossos).
2013	<b>Edital CAPES Nº 061, de 2 de agosto de 2013</b>	<b>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)</b> , no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) [...]. (BRASIL, 2013b, p. 1, grifo do autor). <b>Inclusão de Projetos de IES Privadas</b> – com bolsas do PROUNI (BRASIL, 2013b).
2016	<b>Portaria Nº 84, de 14, de junho de 2016. Revoga a Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016</b>	Portaria 46 anuncia Corte de verbas. <b>O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</b> , no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, resolve: Art.1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016c, p. 1, grifo do autor).
2018	<b>Edital CAPES Nº 7, de 1 de março de 2018. Retificado em 12 de março de 2018</b>	<b>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)</b> , instituída como fundação pública pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, inscrita no CNPJ sob nº. 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Lote 6, Bloco L, Brasília, DF, CEP 70.040-020, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), torna pública a presente chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) [...]. (BRASIL, 2018c, p. 1, grifo nosso). Retificação: <b>Das Instituições e cursos Elegíveis:</b> Pode submeter-se a esse edital IES Pública ou <i>privada com ou sem fins lucrativos</i> [...]. VIII. possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (PROUNI), no caso de IES privada com fins lucrativos. (BRASIL, 2018c, p. 3, grifo do autor, grifo nosso).
2018	<b>Portaria GAB Nº 45, de 12 de março de 2018</b>	<b>Dispõe sobre a concessão de bolsas</b> e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). (BRASIL, 2018e, p. 1, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora.

Discussões no contexto da valorização e da formação de professores tornaram-se ainda mais acentuadas nas últimas décadas. Assim, houve a necessidade de investimento na



formação do professor que, por sua vez, acabou resultando na criação de políticas públicas de concessão de bolsas. A Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da CAPES passaram a conceder bolsas de incentivo aos estudos e às pesquisas para docentes, no período da formação inicial e da formação continuada, desenvolvidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006a). Desse modo, em 2007, a CAPES passou a envolver-se também na formação de professores da Educação Básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Nessa perspectiva, a partir da Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007d), foi atribuída à CAPES a tarefa de fomentar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, a fim de subsidiar o MEC na concepção de políticas públicas, bem como auxiliar na formação de professores e proporcionar o desenvolvimento científico e tecnológico do país por meio da valorização do magistério, conforme apresenta o 2º parágrafo do Artigo 2º da Lei Nº 11.502/2007:

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. (BRASIL, 2007d, n.p.).

Nesse contexto, foi lançado o PIBID por meio da Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007e), em parceria com o MEC, por intermédio do FNDE e da CAPES. Quando foi lançado em 2007, teve como prioridade atender às áreas da docência que apresentavam carência na formação de professores, como: Biologia, Física, Matemática e Química do Ensino Médio. Inicialmente, a oferta do PIBID seria apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior. Os objetivos do Edital Nº 01/2007 (BRASIL, 2007c) do PIBID foram:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) **valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica**; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências

metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007c, p. 1-2, grifo nosso).

Os estudos de Gatti (2014), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995, 2006) e Tardif (2012) evidenciam a escola como um espaço formativo para a construção do conhecimento. O PIBID contempla a perspectiva da construção de conhecimento, uma vez que oportuniza a inserção do bolsista no ambiente escolar durante a sua formação inicial, possibilita-o a vivenciar as práticas docentes pelo PIBID e proporciona-o a refletir sobre elas (SCHÖN, 1995). Os autores mencionados anteriormente destacam também que, na experiência de exercer algumas habilidades típicas da docência, como observar, planejar e dar aula, provocam a construção de conhecimento e da autoria (DEMO, 2006, 2015).

No processo de formação inicial, a perspectiva do estágio, na maioria das vezes, não atendia às necessidades em aproximar o licenciando da escola de Educação Básica de forma significativa. Dessa maneira, o ministro da Educação da época (2007), Fernando Haddad, em nota emitida pelo portal digital da CAPES, diz:

A ideia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). “Nos apropriamos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores”. (BRASIL, 2007a, n.p.).

O Governo Federal, por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, sob a orientação da CAPES. Uma das ações realizadas foi a parceria estabelecida entre o MEC e as IES Públicas, em que os cursos oferecidos eram ministrados de forma gratuita pelas universidades, tendo como meta atingir a formação inicial e continuada. Dentre os Programas viabilizados, estava o PIBID.

No Brasil, diante ainda das muitas insuficiências no âmbito da formação de professores e o compromisso firmado com os organismos internacionais com relação à melhoria da qualidade da educação básica, a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (Decreto nº 6.755/2009), foi um marco significativo para legitimar e fortalecer propostas que vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação docente. (CORNELO; SCHNECKENBERG, 2020, p. 5).

Em 2009, com resultados assertivos e com a contemplação das bolsas do Edital Nº 01/2007 (BRASIL, 2007c), o PIBID teve seu início efetivado. No percurso histórico dos Editais do PIBID, notamos como ele buscou ampliar as possibilidades de atuação nas IES, apesar de que nos últimos anos o Programa passou por cortes e momentos de incertezas perante o cenário político. Com o Edital Nº 02/2009 (BRASIL, 2009b), o PIBID passou a ser ofertado também nas IES Estaduais, pois, anteriormente, no Edital Nº 01/2007, contemplava

apenas IES federais. Por meio do Edital Nº 18/2010 (BRASIL, 2010c), o PIBID passou a ser ofertado para IES públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Em 2010, com o Edital Conjunto Nº 02/2010 (BRASIL, 2010b), o Programa começou a atender toda a rede de Educação Básica, estendendo-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Quilombolas e Indígenas, incluindo IES que desenvolviam atividades no âmbito do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e do Programa de Apoio em Licenciatura à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO). Conforme o Edital Nº 02/2010:

O objeto desta chamada é a seleção de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas, conforme Decreto nº 7219, de 09 de abril de 2010. (BRASIL, 2010b, p. 1).

O crescimento do PIBID foi exponencial, criando bolsas de estudo para incentivar e qualificar estudantes de Licenciatura no processo formativo docente, apresentando-se como um Programa disposto a aproximar a universidade da escola de Educação Básica durante a fase inicial (ASSIS; SILVA; MORAIS 2018). Nessa cronologia, em 2010, com o Decreto Nº 7.219, de 24 e junho de 2010 (BRASIL, 2010a), o Presidente da República regulamentou o PIBID, institucionalizando-o como Política Pública de Estado. Ficou, então, decretado:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010a, n.p.).

Com a consolidação do Programa no âmbito de política pública educacional, em 2011, o Edital Nº 1/2011 (BRASIL, 2011) foi lançado para ampliar as bolsas de iniciação à docência a fim de que as IES participassem do PIBID. Em 2012, o Decreto Nº 7.692, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), alterou o nome da “Diretoria de Educação Básica” para “Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica”. No entanto, manteve a sigla DEB. As atribuições da Diretoria estão elencadas no Art. Nº 24, do Decreto Nº 7.692/2012, que estabeleceu à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica:

I – fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica; II – subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; III – apoiar a formação de

professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; IV – apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2012a, n.p.).

A DEB, em parceria com a CAPES e o MEC, esteve à frente das propostas do PIBID. No ano de 2012, foi prorrogada a vigência dos projetos já existentes da época e, assim, o Edital N° 011/2012 (BRASIL, 2012b), de 20 de março de 2012, ampliou a possibilidade de oferta de bolsas para as instituições que já possuíam parceria com o Programa e abriu oportunidade para novas IES.

A Portaria N° 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013c), revogou a Portaria N° 260, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d). No novo documento, observamos as concepções pedagógicas do Programa ainda mais evidentes em seus objetivos. Nessa perspectiva, a DEB/CAPES orienta que as IES encerrem todos os projetos anteriores (2009 a 2012) e, a partir disso, submetam novas propostas com base na Portaria N° 96/2013 (BRASIL, 2013c), reforçando o trabalho da CAPES/DEB/MEC na valorização do magistério e na aproximação das IES com as escolas de Educação Básica. O Art. 4° da Portaria N° 96/2013 aponta os objetivos do PIBID:

**IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]. (BRASIL, 2013c, n.p., grifo nosso).**

Notamos que o PIBID procura oportunizar práticas docentes e torná-las significativas ao inserir o estudante de Licenciatura no ambiente da escola, conforme o objetivo IV destacado no excerto anterior. Conforme afirma Nóvoa (2009), é relevante aproximar a formação docente da profissão. Assim, é possível (re)significar a docência em termos mais coerentes com a complexidade e a realidade da profissão, dado que as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuem para a construção da identidade profissional do bolsista.

Nesse sentido, em 15 de agosto de 2013, a CAPES lançou o Edital N° 061/2013 (BRASIL, 2013b), documento que está alinhado às propostas da Portaria N° 96/2013 (BRASIL, 2013c). O Edital dialoga ainda mais com as necessidades de melhorias no processo de formação inicial e continuada da Educação Básica. Dessa maneira, o PIBID promove um processo de formação compartilhada entre os pares quando oportuniza as atividades no espaço escolar, compartilhando assim experiências do cotidiano docente. Nessa perspectiva, as

contribuições do PIBID na formação inicial possibilitam a integração, a reflexão e a criação, aspectos fundamentais no contexto formativo, visto que, conforme Gatti (2013-2014, p. 43):

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

O caminho para a qualificação da formação inicial nas IES requer ainda mais atenção, mais ações e mais investimentos. No entanto, é possível percebermos a contribuição do PIBID na valorização das Licenciaturas e na iniciação à docência por meio da relação dos seus objetivos com a formação inicial, pois tem como meta aproximar a universidade da escola de Educação Básica. As contribuições do PIBID no Relatório de Gestão 2009-2013 da DEB/CAPES (BRASIL, 2013a) nos cursos de Licenciatura apontam que

[...] a principal contribuição do Pibid para as licenciaturas é a maior articulação teoria-prática, problema enfrentado em diferentes cursos de graduação e, neste particular, nas licenciaturas. Tal fato contribui para que o formando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola. Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. (BRASIL, 2013a, p. 56).

Assim sendo, o PIBID está articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, uma vez que visa a valorizar o processo formativo de professores. Essa valorização aparece na estratégia 15.5 da Meta 15 do PNE, a qual visa “[...] ampliar o programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados(as) em cursos de licenciatura, no sentido de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6). O estudo de Gatti *et al.* (2014, p. 5) reitera que “[...] de fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores”. O estudo trouxe como considerações que:

[...] o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor

formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (GATTI *et al.*, 2014, p. 103).

Em 2016, o PIBID sofreu algumas ameaças, pois o Governo Federal anunciou alguns cortes de bolsas e até mesmo a sua suspensão. A CAPES, por meio do Ofício Circular Nº 3/2016-CVD/CGV/DEB/CAPES, de 6 de abril de 2016 (BRASIL, 2016a), comunicou que faria possíveis reajustes no Programa. No mesmo contexto, em abril de 2016, a CAPES publicou a Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), aprovando o novo regulamento do PIBID, que poderia prejudicar o desenvolvimento de algumas de suas atividades. Diante dessas tensões, o FORPIBID mostrou-se resistente a essa decisão e, por meio de uma carta aberta, divulgada em redes sociais, e do movimento intitulado *Fica PIBID*, que atingiu todo o Brasil com protestos, colaboraram para que o Programa permanecesse ativo nos moldes da Portaria Nº 96/2013 (BRASIL, 2013c). Muitas IES não se adequaram às novas propostas da Portaria Nº 46/2016 (BRASIL, 2016b), o que implicou no encerramento de diversos projetos, uma vez que a reformulação prejudicaria o andamento do PIBID e causaria a diminuição de mais de 50% das bolsas. Diante dessa conjuntura, foi publicada, em junho de 2016, no Diário Oficial da União, a Portaria Nº 84/2016, que revogou a portaria da CAPES Nº 46/2016 (BRASIL, 2016b). Decidiu-se, assim, manter o Programa em funcionamento até 2018.

Nesse contexto, o Edital Nº 061/2013 permaneceu em vigor até fevereiro de 2018. Nesse ano, foi lançado o Edital Nº 7/2018 (BRASIL, 2018c), em que foi possível observar que os objetivos do PIBID, em relação a fomentar a docência durante a formação inicial permaneciam. Todavia, algumas mudanças foram percebidas, como o perfil dos bolsistas pertencentes ao Programa, pois, anteriormente, o estudante poderia estar cursando qualquer período do curso de Licenciatura. No entanto, no novo Edital, passou a vigorar que os bolsistas do PIBID teriam que estar cursando a primeira metade do curso de Licenciatura.

Outra mudança significativa aconteceu em relação à redistribuição do número de bolsas ofertadas nos subprojetos dos cursos de Licenciatura das IES. De acordo com o Edital Nº 7/2018 (BRASIL, 2018c, p. 2), no item 2.3.4, inciso IV, um “Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes”, podendo ter seis voluntárias/os, além dos 24, sendo que estes não receberiam bolsa remunerada.

Com a criação do Programa de RP, foi elaborada a Portaria Nº 45/2018 (BRASIL, 2018e, p. 1), a qual se refere, agora, aos dois Programas de ID (PIBID e RP) direcionados à

formação inicial e continuada. Já o Edital N° 07/2018 foi retificado com o objetivo de incorporar as ofertas das bolsas às instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, as quais devem possuir pelo menos um curso de Licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A proposta inicial do PIBID, em 2007, era destinar as bolsas apenas para instituições públicas. Contudo, percebemos um direcionamento ao longo dos últimos anos também para as instituições privadas, caracterizando, de acordo com Dourado (2005), uma influência do Ensino Superior privatista e o destino de verbas públicas à educação privada, o que pode colaborar com a precarização do Ensino Superior público. No campo da política de formação de professores, isso revela um retrocesso, visto que os investimentos na educação pública se tornam cada vez mais escassos.

A partir dessa problematização, destaca-se que esta pesquisa está fundamentada na Portaria N° 45/2018 (BRASIL, 2018e) e no Edital N° 7/2018 (BRASIL, 2018c) do PIBID por tratar-se dos documentos que estavam em vigor durante a coleta de dados em 2019. Os objetivos do PIBID, conforme o Edital N° 7/2018 (BRASIL, 2018c) apresentam-se da seguinte forma:

I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. Contribuir para a valorização do magistério; **III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;** IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018c, grifo nosso).

Ao provocar a integração dos bolsistas na escola de Educação Básica com a supervisão e a orientação de professores mais experientes, o PIBID busca amenizar as dificuldades enfrentadas no início da docência, como o choque de realidade (HUBERMAN, 2000). O Programa proporciona, antes mesmo do estágio, o qual é ofertado muitas vezes pelas universidades apenas nos semestres finais, experiências enriquecedoras no sentido de trocas de conhecimento entre bolsistas e seus futuros pares. Ademais, promove aprendizagens significativas por envolver o bolsista no ambiente escolar por um período mais longo que o estágio, aproximando a universidade da escola de Educação Básica, conforme o objetivo III destacado anteriormente. Estudos como os de Nóvoa (1995, 2009) e Pimenta (2012) reiteram

a importância de as práticas docentes tornarem-se significativas aos estudantes de Licenciatura, algo que o PIBID possibilita ao aproximar teoria e prática em suas propostas.

O enfoque epistemológico que apresentamos sobre o PIBID contempla a necessidade de a fase da formação inicial ser repensada em toda a sua complexidade dentro do processo formativo, sendo relevante analisarmos e descrevermos o percurso legal e histórico do Programa, desde sua criação até os dias atuais. Desse modo, apresentamos, neste tópico, os Editais do PIBID, as suas possibilidades, as suas limitações e como foi avançando nas bases legais que o ancoram, legitimando-o como um Programa de política pública educacional, estruturado e com potencialidade de melhoria da Educação Básica. Nessa perspectiva, ele pode possibilitar a qualificação dos futuros docentes durante o processo formativo inicial, aproximando-os do ambiente escolar.

O próximo tópico será destinado a esclarecermos o caminho percorrido pelo Programa de RP.

#### **4.1.2 Aspectos gerais do Programa de Residência Pedagógica: bases legais e históricas**

Pensar a respeito da formação de professores torna-se condição necessária se quisermos um futuro próspero para a educação (MARTINS, 2016). Os processos que envolvem a formação de professores vêm ganhando cada vez mais evidência e, nesse movimento, surgem questionamentos relacionados a preocupações com a qualidade e às limitações das práticas docentes ligadas à formação inicial. Segundo Teixeira Júnior e Rodrigues Filho (2015, p. 305):

Quando se pensa em educação básica de qualidade, temos que refletir sobre a formação dos professores, e um dos desafios que se apresenta é o de formar educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade.

As atividades relacionadas à prática e inseridas pelos estágios durante a formação inicial não estão sendo suficientes para que os estudantes sejam preparados para enfrentar a realidade docente. André e Fazenda (1991, p. 21), na década de 1990, em seu estudo sobre a implementação de propostas nos cursos de formação de professores, sintetizam que “[...] o estágio vem sendo órfão da prática e da teoria”. Notamos cada vez mais a urgência desse estudante desenvolver-se de maneira integral com uma educação não apenas voltada ao mercado de trabalho, mas com uma educação emancipatória no que tange ao exercício da cidadania. Para Barbosa e Fernandes (2017, p. 25),

[...] a formação de professores tornou-se um tema crucial, implicado em qualquer discussão que visasse propor políticas públicas para a educação escolar, devido ao reconhecimento de que os desafios apresentados para a escola contemporânea



exigiam/exigem um patamar cada vez mais elevado de formação do seu corpo docente. Tal preocupação está registrada no art. 61 da LDB, que define a formação dos profissionais da educação como resposta às necessidades e objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Ao considerarmos a educação como uma importante prática social, os cursos de Licenciatura precisam aprimorar e aproximar a relação entre universidade e escola assim como entre teoria e prática. De acordo com Pimenta e Lima (2004), “[...] atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis”.

A discussão por programas que fomentem e qualifiquem o processo formativo docente, no Brasil, já acontece há algum tempo, como o estágio. O estudo de Costa e Ventura (2020), sobre a origem dos Programas de ID, evidenciam que, em 2007, uma proposta feita pelo Deputado Jair Maciel – em formato de Projeto de Lei do Senado (PLS) – Nº 227 (BRASIL, 2007f), intitulado “Residência Educacional” –, foi criada usando como modelo a Residência Médica. O Art. 65 do PLS Nº 227/ 2007, em parágrafo único, destacou: “Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, 2007f, p. 35).

A intenção original da proposta destinava-se a professores recém-formados de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e não durante a sua formação inicial, como configura-se a atual proposta do Programa de RP. Após idas e vindas, o PLS Nº 227/ 2007 não foi votado, sendo arquivado. Em 2012, o Senador Blairo Maggi apresentou o PLS Nº 284, de 2012 (BRASIL, 2012c), o qual desarquivou e reformulou o PLS Nº 227/2007, agora intitulado “Residência Pedagógica” (COSTA; VENTURA, 2020). Conforme destacado pelo Senador:

Ao reapresentarmos a proposta para análise do Parlamento, fizemos algumas adaptações que julgamos importantes. Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS n. 227/07 de 2007, por “Residência Pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. (BRASIL, 2012c, p. 2-3).

Novas discussões tomaram conta do tema, tais como a elevada carga horária exigida de 800 horas e a oferta do Programa de RP que deveria ser feita durante a formação inicial e não

após a formação, como o texto original. Essa pauta não se tornou Lei, sendo novamente arquivada.

Encontramos, também, projetos com o título de “Residência Docente”. É importante citarmos que, em 2013, a Resolução Nº 36, de 6 de junho de 2013, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), dispõe sobre o Programa de Residência Educacional em escolas da rede estadual do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013). Assim, são observados os Programas Pilotos desenvolvidos no estado, como apresentado no Art. 1º dessa Resolução:

O Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, e com observância ao disposto no Decreto nº 59.150, de 3 de maio de 2013, objetiva assegurar a unidades escolares estaduais, que venham apresentando baixos índices de proficiência, oportunidade potencializadora de melhoria de seu desempenho pedagógico, garantindo, ao mesmo tempo, aos estudantes matriculados e frequentes em cursos de licenciatura, espaço diferenciado, mais adequado e eficiente, para cumprimento do estágio supervisionado obrigatório. (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

Esses projetos individuais, realizados apenas em algumas cidades e universidades específicas, são direcionados a partir do que dispõe o Art. 3º da Resolução Nº 36/2013: “A implantação do Programa Residência Educacional atenderá inicialmente as Diretorias de Ensino que apresentem número igual ou superior a 10 (dez) unidades escolares consideradas prioritárias” (SÃO PAULO, 2013, p. 2). Os projetos foram realizados entre os anos de 2008 e 2015, conforme afirmam Costa e Ventura (2020, p. 6):

Em 2009, a Universidade de Guarulhos em São Paulo (UNIFESP) implantou um programa de estágio com a denominação de Residência Pedagógica. Em 2011, a Residência Pedagógica acontecia no estágio probatório para os docentes que ingressaram na educação do município de Niterói, no Rio de Janeiro. Em 2014, na cidade de Jundiaí - São Paulo, um projeto parecido com a Residência Pedagógica foi implantado, porém, parou de ser executado, pois não foram encontrados outros registros que justificassem o motivo desse programa não ter continuado. Já referente à formação continuada de docentes, no colégio Pedro II, Rio de Janeiro, foi instituído um programa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltado para formandos. Em 2015, a escola Visconde de Porto Seguro, em São Paulo, lançou a Residência Docente.

Assim sendo, o processo formativo docente necessita cada vez mais de programas que auxiliem os licenciandos a lerem e a interpretarem os caminhos da docência de forma mais significativa, e que valorizem a sua profissão. Nesse sentido, Pimenta (2012) corrobora ao apontar para a necessidade de a prática docente<sup>11</sup> ser inerente à ação pedagógica desenvolvida nas universidades.

---

<sup>11</sup> No contexto desta dissertação, a prática docente refere-se às ações realizadas ao longo de carreira do professor, considerada uma ampla e indispensável aplicabilidade dos conteúdos programáticos que o docente vai utilizar em suas aulas (MELO, 2020).

Nesse cenário, em 2018, foi criado o Programa de RP implementado pela CAPES em âmbito nacional por intermédio do Edital N° 6/2018 (BRASIL, 2018b). O Programa busca atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oportunizando às IES desenvolverem projetos institucionais de acordo com os objetivos do Programa de RP. Ele tem como principal meta desenvolver projetos inovadores que proporcionem a articulação entre teoria e prática na formação inicial por meio de parcerias entre as IES e a escola de Educação Básica. Dessa forma, a imersão do bolsista acontece a partir da metade do seu curso de Licenciatura, visando a experiências no cotidiano escolar que servirão como reflexões sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a interlocução entre teoria e prática (BRASIL, 2018b).

No mesmo sentido de expor uma linha histórica do PIBID, apresentamos, no Quadro 4, uma contextualização das bases legais do Programa de RP.

Quadro 4 – Referencial Legal do Programa de Residência Pedagógica

Ano	Portarias/Editais	Disposições
2018	<b>Portaria GAB N° 38, de 28 de fevereiro de 2018</b>	<b>Institui o Programa de Residência Pedagógica.</b> (BRASIL, 2018d, p. 1, grifo do autor).
2018	<b>Edital CAPES N° 6, de 1 de março de 2018</b>	<b>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes</b> , Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei n° 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto n° 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no uso de suas atribuições, torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica [...]. (BRASIL, 2018b, p. 1, grifo nosso).
2018	<b>Portaria GAB N° 45, de 16 de março de 2018</b>	<b>Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica</b> e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). (BRASIL, 2018e, p.1, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em fevereiro de 2018, a CAPES lançou a Portaria N° 38/2018 (BRASIL, 2018d), a qual instituiu o Programa de RP, com o objetivo de fomentar a formação inicial e continuada das Licenciaturas em todo o território nacional. A partir dessa Portaria, criou-se o Edital N° 6/2018 (BRASIL, 2018b), em 1° de março de 2018, referente ao Programa de RP. Esse Edital apresenta como objetivos do Programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tendo por base a experiência da residência

pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018b, p. 1).

Nesse contexto, o Programa de RP foi criado em paralelo à formação inicial, visto que as suas atribuições se aproximam do formato do estágio e busca, por meio das suas práticas pedagógicas, induzir uma reformulação do estágio, ampliar e firmar a imersão dos graduandos na escola, tendo como base as experiências do Programa, conforme o objetivo II apresentado no excerto anterior. A diferença crucial entre o PIBID e o Programa de RP é que, enquanto o PIBID aproxima a universidade da realidade escolar, o Programa de RP procura estabelecer, além dessa aproximação, um processo de imersão dos graduandos na realidade escolar, com uma distribuição de carga horária e ações relacionadas às práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas realizadas no Programa de RP podem ser compreendidas

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

Para abranger o PIBID e o Programa de RP, foi elaborada, em 12 de março 2018, a Portaria N° 45/2018 no âmbito da DEB e CAPES, que revogou a Portaria N° 96/2013 (BRASIL, 2018e), já referenciada no texto sobre o PIBID. A Portaria N° 45/2018 dispõe, em seu Art. 1º:

Regulamentar, no âmbito da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), [...], a concessão de bolsas e estabelecer o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). (BRASIL, 2018e, p. 1).

Esta pesquisa está, assim, pautada na Portaria N° 45/2018 e no Edital N° 6/2018 em relação ao Programa de RP, por serem documentos legais que o fundamentavam em 2019, ano em que foi aplicada a coleta de dados desta pesquisa.

O Programa de RP busca proporcionar, em seus documentos orientadores, uma formação baseada no diálogo e no trabalho coletivo, de modo a realçar a responsabilidade social da profissão docente, a qual acontece no coletivo, entre os pares (NÓVOA, 2009). As experiências possibilitadas pelo Programa buscam (re)contextualizar a fase inicial de formação por meio das trocas entre os pares e da aproximação dos residentes com o cotidiano

escolar, fazendo-os refletir sobre suas práticas docentes durante a formação inicial. De acordo com Imbernón (2011), essas ações reflexivas durante o processo formativo fazem

[...] com que a profissão docente e sua formação se tornem, de maneira correspondente, mais complexas, superadoras do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, em que os professores estão ausentes, já que se convertem em um instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução, cujas competências são apenas de aplicação técnica. (IMBERNÓN, 2011, p. 100-101).

O Programa de RP tem como sujeitos estudantes de Licenciatura que devem estar na segunda metade do curso, conforme apresentado no Art. 1º, da Portaria Nº 38/2018, do Programa: “Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2018d, p. 1).

Pelo Programa de RP ser relativamente novo, já apresenta algumas respostas assertivas, segundo estudos de Almeida (2020) e Barbosa e Dutra (2019) quanto às contribuições da inserção do residente na escola de Educação Básica.

Diante das mudanças estruturais, políticas e econômicas que a educação está passando, principalmente em relação aos cortes financeiros, à perda de direitos e à precarização do trabalho docente, um ponto relevante a ser discutido é a introdução da BNCC nos Programas de ID a partir de 2018, uma vez que ela está inserida tanto nos objetivos do PIBID quanto no Programa de RP. Assim sendo, no tópico seguinte abordamos alguns aspectos e desafios quanto à presença da BNCC na formação inicial.

#### **4.1.3 Inserção da Base Nacional Comum Curricular nos Programas de Iniciação à Docência**

O atual contexto político, econômico e social do nosso país traz-nos tantas incertezas e reflete diretamente no campo da educação, pois torna-se alvo fácil de manobras e de direcionamentos políticos e econômicos dos governantes. Um dos pontos frágeis da nossa formação são os currículos para a formação de professores, pois há a necessidade de (re)pensá-los para adequarmos esses currículos a um processo formativo de qualidade, que valorize o processo formativo do professor. Diante disso, Sacristán (1995) afirma que os novos currículos requerem transformação pedagógica dos conteúdos, dos métodos e das condições escolares ao levarem em consideração a formação de professores e as mudanças das condições das escolas. Além disso, o autor enfatiza que o ato de planejar o currículo é uma das facetas

mais relevantes dentro do conjunto de práticas relacionadas à sua elaboração e ao seu desenvolvimento. Na atual conjuntura, devemos, então, exigir dos nossos governantes mais políticas de Estado e não de Governo.

A política educacional precisa [...] formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2011a, p. 100).

Outro ponto relevante que deve ser discutido na formação inicial é a inserção da BNCC, seja na Educação Básica como também na formação de professores ou nos Programas de ID, pois, conforme afirma o objetivo IV do Edital N° 06/2018 (BRASIL, 2018b, p. 1), o PIBID busca “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Essa proposta leva-nos a refletir e a discutir o real interesse do Governo com a criação da BNCC e de sua inserção no Programa de RP, como também os seus impactos na formação inicial docente, uma vez que notamos um certo cenário disciplinador e controlador (SANTANA; BARBOSA, 2020).

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em nota, mostrou-se contrária à implementação do Programa de RP por acreditar que o formato em que ela se encontra ataca a autonomia, a formação e o trabalho docente. A inserção da BNCC no contexto do Programa de RP tem caráter regulador, pois, na perspectiva da ANDES-SN, apenas as ações do Programa

[...] não têm como objetivo resolver a questão da formação de professore(a)s, o que só pode ocorrer em ações casadas com a valorização docente, o que inclui a formação inicial e a formação continuada, salários, condições de trabalho que passam pelo número de aluno(a)s em sala de aula, pelas condições físicas e pedagógicas das unidades educacionais, da gestão democrática, pela existência de uma carreira que estimule o crescimento pessoal e profissional do(a) docente. (ANDES-SN, 2018, n.p.).

A BNCC teve sua aprovação para a Educação Básica em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Segundo Campos, Durlí e Campos (2019, p. 173): “A BNCC não é apenas uma nova política curricular. Ao contrário, organiza-se como um forte dispositivo de indução a mudanças em outros setores da política educacional [...]”. O contexto em que foi dada sua aprovação e sua inserção na Educação Básica gerou muitas reflexões das entidades que se posicionaram criteriosas a ela. Assim, a relação da BNCC com os Programas de ID gerou muitas críticas sobre suas reais intenções dentro do campo educacional.

A CAPES, ao propor a associação do PIBID e do Programa de RP com a BNCC, “[...] legitima uma corporificação no currículo tanto para a educação básica quanto para os cursos de formação de professores” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 23), pois, em 2019, vimos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) também inserida no cenário nacional. Muitas manifestações de resistências individuais e coletivas surgiram a fim de que houvesse mais diálogos sobre como seria a implementação desse documento na Educação Básica. Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2018) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2017, 2018) rechaçaram a proposta de vinculação do PIBID e do Programa de RP à BNCC. Consoante a ANPEd *et al.* (2018, n.p.): “Repudiamos qualquer associação desses Programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015”. Desse modo, percebemos que, na maioria das vezes, os interesses de mercado falam mais alto no âmbito da Educação e “[...] a privatização da formação dos professores para a educação básica segue ascendente, impulsionada agora pela implementação da BNCC” (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 172).

Nesse caso, currículos hegemônicos podem dificultar uma formação plural voltada à autonomia do professor e à emancipação do aluno, como, por exemplo, ao tentar unificar um currículo de forma tão impositiva e pouco dialogada. De acordo com Hypólito (2019, p. 195-196):

Em regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. Não se pode aceitar uma escola pobre para as populações pobres.

A implementação da BNCC e do Programa de RP surge em meio a um cenário político conturbado (SANTANA; BARBOSA, 2020). Diante disso, muitas questões vêm à tona, como a relação dessas políticas públicas com a precarização do trabalho docente pela inserção da BNCC ou da BNC-Formação, colocadas de forma impositiva e sem muito diálogo com as associações e os órgãos responsáveis, o que pode comprometer toda uma história de lutas da classe dos trabalhadores da área da Educação. Esse assunto deve ser tomado como relevante nas discussões sobre a qualidade do trabalho docente, requerendo insurgências frente à precarização da educação.

Diante do atual cenário, a educação perpassa por um sério período de intensificação e precarização do trabalho docente, o que gera a necessidade de elaboração de políticas públicas e sociais voltadas à materialização de uma educação de qualidade social referenciada. Busca-se uma *práxis* significativa, na qual o professor seja valorizado, a fim de coibir uma educação que procure apenas uma produção quantitativa e que atenda apenas às metas definidas pelos organismos internacionais (BOSI, 2007).

No tópico a seguir, discorreremos sobre a estrutura dos dois Programas de ID federais e sua organização no cenário educacional.

#### **4.1.4 A organização do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica**

A organização do PIBID e do Programa de RP trazem algumas nomenclaturas específicas, as quais são relevantes apresentarmos aqui. O PIBID está organizado da seguinte forma: Coordenador Institucional – docente responsável pela coordenação técnica do projeto no âmbito das IES e da CAPES; Coordenador de Área e docentes das IES – docentes responsáveis por coordenar os projetos realizados no PIBID; Professor Supervisor – responsável por supervisionar e acompanhar os bolsistas de ID em suas práticas docentes. Elege-se um supervisor a partir dos professores da escola pública; e Bolsista de ID – estudante do curso de Licenciatura das IES participantes do Subprojeto que devem estar cursando até a metade do curso (BRASIL, 2018c). As escolas de Educação Básica, as quais os bolsistas/residentes de ID fazem a imersão, são denominadas de “escola-campo”.

Os participantes dos Programas de ID do IFC são selecionados por meio de Editais de seleção amplamente divulgados em todos os *campi* e escolas-campo. De acordo com os Editais do PIBID (BRASIL, 2018c) e do Programa de RP (BRASIL, 2018b), todas/os bolsistas, residentes, preceptores e supervisores passam por essa seleção. Os coordenadores de área, docentes orientadores e coordenadores institucionais precisam preencher determinados critérios pré-estabelecidos nos Editais do PIBID e do Programa de RP para poderem exercer a função.

Quanto ao cumprimento e à organização da carga horária no PIBID, eles estão estruturados da seguinte forma, conforme o Art. 9º, da Portaria N° 45/2018 (BRASIL, 2018e, p. 3): “IV – Para o bolsista de iniciação à docência, estar na primeira metade do curso de licenciatura, conforme definido pela IES, e possuir pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid [...]”.



As horas destinadas ao Programa são flexíveis e adaptadas aos estudantes/trabalhadores, devendo ser cumpridas oito horas semanais. Nesse sentido, proporciona-se uma maior compreensão da profissão docente, visto que é possível relacionar os conhecimentos da universidade com o cotidiano escolar durante a participação no PIBID.

A organização do Programa de RP, a partir do Edital N° 6/2018 (BRASIL, 2018b), é um pouco diferente do PIBID. As nomenclaturas utilizadas no programa são: Coordenador Institucional – docente da IES, responsável técnico pelo projeto institucional; Docente Orientador – docente da IES que atua como responsável pela orientação e supervisão dos residentes do Subprojeto; Preceptor – docente da Educação Básica, que supervisiona os residentes durante a inserção na escola pública; e Residente – estudante do curso de Licenciatura. Os residentes participantes do Programa de RP devem estar com a matrícula ativa em algum curso de Licenciatura e estar estudando a partir da metade do curso (BRASIL, 2018b).

O Programa de RP dividiu o cumprimento das 440 horas dos residentes nas seguintes ações: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento e a execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração do relatório final, da avaliação e da socialização das atividades (BRASIL, 2018b). Nóvoa (2009) argumenta que a formação de professores precisa ser significativa na vida dos futuros docentes e, também, centrar-se na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as experiências oportunizadas pelo Programa de RP servem de referência para o trabalho escolar.

A partir da disposição dos Programas de ID, o Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por um coordenador de área, três supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes (BRASIL, 2018c). Quanto à disposição dos valores ofertados pelas bolsas dos Programas de ID, de acordo com os Editais N° 6/2018 (BRASIL, 2018b) e N° 7/2018 (BRASIL, 2018c), que fundamentam esta pesquisa, apresentam os seguintes valores para os participantes do Subprojeto: coordenador institucional: R\$1.500,00; docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00; preceptor e supervisor: R\$765,00; e residente e bolsista de ID: R\$400,00.

Com relação ao número de participantes dispostos no PIBID, ao longo de toda a sua trajetória, percorreu um caminho crescente de número de bolsistas. Em 2007, o número de bolsistas chegava a 3.000; e, em 2012, o número já se aproximava de 40.000. Em 2014, o Programa chegou à marca de aproximadamente 90.000 bolsistas e abrangia 284 IES, atingindo 5.000 escolas da Educação Básica em todo o país (BRASIL, 2013a).

Para o ano de 2019, segundo os Editais do PIBID N° 7/2018 (BRASIL, 2018c) e do Programa de RP N° 06/2018 (BRASIL, 2018b), o número de bolsas ofertadas para o PIBID seria de 45.000 e para o Programa de RP seria também de 45.000 (BRASIL, 2018b), totalizando 90.000 bolsas para os dois Programas, distribuídas em todo o território nacional. Observamos que ao longo da trajetória dos Programas de ID, o número de bolsas não sofreu avanço nos últimos anos, assim como os valores ofertados há muito tempo não têm nenhum tipo de reajuste. Esses dados levam-nos a refletir sobre como isso pode implicar a falta de valorização dos Programas de ID e o enfraquecimento da política de formação de professores.

Ao apresentarmos o percurso histórico da criação do PIBID e do Programa de RP, buscamos aprofundar o conhecimento sobre as bases legais que os fundamentam, com o objetivo de analisá-los e interpretá-los no percurso histórico das políticas de formação de professores nas últimas décadas. Diante disso, no próximo tópico, abordamos a inserção desses Programas de ID no contexto do IFC.

#### **4.1.5 Inserção do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense**

O PIBID e o Programa de RP, investigados na presente pesquisa, estão inseridos no contexto do IFC, instituição sede dos subprojetos analisados de 2019. Pudemos observar que os Programas tiveram trajetórias cronológicas diferentes quanto às suas implementações no IFC, pois, como afirmamos anteriormente, o PIBID foi lançado em 2007, mas teve sua inserção efetiva no IFC em 2014, e o Programa de RP, em 2018. As informações apresentadas aqui, relacionadas aos dois Programas, estão disponíveis ao público no *site* do IFC<sup>12</sup>.

A partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), teve início a oferta do Ensino Técnico Profissional, sendo o mínimo de 20% de suas vagas direcionado aos cursos de Licenciatura, *locus* desta pesquisa. Dessa maneira, por ofertar cursos de Licenciatura, em 2013, o IFC submeteu um projeto institucional no Edital N° 61/2013 (BRASIL, 2013b) do PIBID, sendo contemplado com os subprojetos nos *campi* de Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul e Sombrio. Os cursos de Licenciatura que fizeram parte desse primeiro momento do PIBID no IFC foram Ciências Agrícolas, Física, Matemática, Pedagogia e Química. As

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://ifc.edu.br/pibid/pibid-2018-2020/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

atividades começaram efetivamente em 2014 e seguiram até o início de 2018. Os subprojetos do IFC atenderam aproximadamente a 150 bolsistas de ID durante esse período (IFC, 2021).

Em 2018, foi lançado o Edital N° 07/2018 (BRASIL, 2018c) pela CAPES. O IFC participou e foi contemplado com os subprojetos nos cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Química dos *campi* de Abelardo Luz, Araquari, Camboriú, Concórdia, Sombrio e Videira (IFC, 2021). Suas atividades aconteceram entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, contemplando o total de 96 bolsas de ID durante o tempo em vigência.

O IFC mostra-se como uma IES responsável por contextualizar os objetivos de um Programa nacional e adequá-los à sua realidade conforme aponta o Projeto Institucional. As necessidades educacionais são complexas, por isso o IFC oportuniza um espaço formativo que incentive seus licenciandos a participarem do PIBID como possibilidade de qualificação do seu processo de formação inicial docente. Ações como essas são pautadas em experiências oportunizadas pelo Programa, importantes para permitir reflexões que vão ao encontro das apontadas por Tardif (2012, p. 53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e apoiá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

O PIBID está inserido no IFC de 2014 até o momento atual e contribui para a qualificação da formação docente, pois cria possibilidades de ensino e de aprendizagem que contribuem com o processo formativo. Nesse sentido, ensinar não deve se resumir em atos de transmissão de conhecimento, indo muito além disso, como nos lembra Freire (2020, p. 47):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento.

Já o Programa de RP foi inserido no IFC em 2018, por meio do Edital N° 06/2018 (BRASIL, 2018b). Nessa edição, participaram 48 bolsistas residentes do IFC e abrangeu várias escolas de Educação Básica do estado de Santa Catarina. O Projeto Institucional de 2018 contemplou os cursos de Física e Matemática dos *campi* de Camboriú, Concórdia e Sombrio (IFC, 2021).

O Programa de RP, no contexto do IFC, amplia as relações entre as IES e a escola pública de Educação Básica, ao articular o contato do residente com as práticas docentes, aproximando os conhecimentos teóricos dos práticos. As atividades acontecem no coletivo,

entre os pares, em um processo formativo supervisionado, com orientação para suavizar as complexidades do cotidiano docente. Dessa forma, torna o contato com a realidade escolar algo exploratório, autônomo e criativo para o estudante de Licenciatura participante do Programa, reforçando que o processo formativo significativo deve estar atrelado ao espaço da escola (TARDIF; LESSARD, 2011).

Diante desse contexto, o PIBID e o Programa de RP mostram-se articulados com o IFC na medida em que proporcionam educação de qualidade aos seus participantes, de modo a valorizar o processo formativo nos cursos de Licenciatura. Os caminhos da docência são complexos; nesse sentido, conforme afirma Tardif (2012, p. 36), o saber docente pode ser definido como um saber plural, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, os Programas de ID buscam qualificar esse processo, no contexto do IFC, a fim de apresentar a pluralidade dos saberes da docência ainda na fase de formação inicial.

Na próxima seção, será abordado o tema da formação de professores, focando na formação inicial, nos saberes docentes e na relação entre teoria e prática.

## 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...*  
Rubem Alves (1994, p. 6).

A discussão sobre a formação de professores no Brasil é, ao mesmo tempo, antiga e atual. Ela tem sido um grande desafio para a criação das políticas públicas educacionais, constituindo-se como elemento fundante para alcançar uma educação de qualidade. Esse tema ainda precisa avançar muito, pois “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais” (GATTI, 2016, p. 163).

O processo histórico da formação de professores perpassa por um caminho complexo e por muitos questionamentos, tais quais: “[...] qual o currículo que devemos construir para a formação de professores, quais dinâmicas mudar em relação a didática, que valores e atitudes devem compor as relações educacionais” (GATTI, 2016, p. 165). Nesse sentido, sob uma óptica atual, na qual a sociedade muito espera dos professores, cabe, no presente estudo, apresentarmos e discutirmos alguns pontos relevantes sobre o processo formativo a partir da perspectiva dos Programas de ID (PIBID e RP). O tema formação de professores envolve aspectos históricos e políticos, o que revela a importância que essa temática tem demonstrado nas últimas décadas, afinal, o que chama atenção em alguns discursos é:

A insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo. Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira. (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Atualmente, por causa da pandemia da Covid-19, o mundo perpassa por mudanças significativas em diversas áreas. Na Educação, essas mudanças foram duramente sentidas, pois todos/as os/as envolvidos/as precisaram reinventar-se para poderem desenvolver um trabalho educativo com o mínimo de qualidade social crítica e reflexiva. A escola, os alunos e principalmente a figura do professor, necessitaram modificar rapidamente seus métodos e suas metodologias para seguirem no caminho da aprendizagem significativa, buscando minimizar os prejuízos formativos que a pandemia e o isolamento social causaram. Diante de mudanças tão abruptas, com as escolas fechadas e a necessidade do uso de recursos tecnológicos, ficou evidente um acúmulo de funções e a intensificação do trabalho docente. Apesar do esforço de todos/as, o trabalho docente continua pouco valorizado. De acordo com

Frigotto (2021, p. 643), a atual fase “explícita de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor”.

Diante dos fatos e da desigualdade do cenário da educação, a formação inicial compreende uma fase importante dentro do processo formativo docente, apresentando-se como um momento singular em que os futuros professores adquirem conhecimentos formais teórico-práticos que vão embasar uma prática de ensino de qualidade (MARCELO GARCÍA, 1992). A docência não pode se resumir em mera transmissão e aplicação de conteúdos pré-estabelecidos, tampouco podemos esquecer do objetivo da Licenciatura “[...] que é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares” (GATTI, 2013/2014, p. 36). Nesse sentido, a nossa proposta para a próxima subseção é apresentarmos os caminhos que permeiam a formação docente, sobretudo em algumas legislações relacionadas à formação de professores, as quais impactam diretamente na formação inicial e nos Programas de ID aqui analisados. Pretendemos, também, discutir questões relativas à formação inicial, aos saberes docentes e à relação entre teoria e prática, voltados aos saberes experienciais, tema fundante que embasa esta investigação.

### 5.1 A FORMAÇÃO DOCENTE: O INÍCIO DO CAMINHO

A formação inicial, caracterizada pelo período de iniciação do estudante no curso superior que se encontra mobilizado por estudos voltados às teorias, às metodologias e às didáticas, permite assimilar os conhecimentos específicos e pedagógicos bem como realizar suas primeiras interações com o ambiente escolar (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, essa fase é tida como uma preparação formal para o exercício da docência, pois é o primeiro contato com os saberes docentes (MARCELO GARCÍA, 1999). Esse momento inicial se torna uma base para a aquisição de muitos conhecimentos, principalmente dos saberes docentes. Desse modo, de acordo com Pimenta e Lima (2004), essa fase é importante porque oportuniza aos estudantes compreenderem os processos de ensino e de aprendizagem como prática social.

Historicamente, desde o século XX, no Brasil, a formação inicial tem sido pautada em um modelo pedagógico-didático em que o currículo formativo está centrado no domínio de conteúdos específicos das disciplinas. Essa sobreposição e/ou falta de articulação entre esse modelo acabaram/acabou por levar a uma formação dicotômica (GATTI, 2010). É importante

considerarmos que, ao longo da história, a formação de professores tem tido um viés social e político, percorrendo, desde a sua criação, um caminho muitas vezes conflituoso:

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito, duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores. (SCHEIBE, 2008, p. 43).

Algumas preocupações são apresentadas nesse período no Brasil acerca da formação de professores para atuarem no Ensino Secundário, uma vez que, no final dos anos de 1930, surgiram os primeiros cursos superiores em Licenciatura e em Pedagogia (GATTI, 2010, p. 1356). No decorrer do século XX, o Brasil teve um salto quantitativo no número de matrículas no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, no Ensino Superior, acompanhado pelo crescimento populacional e pela urbanização, o que resultou em algumas defasagens qualitativas, refletidas até hoje no campo educacional (SAVIANI, 2011b). Na década de 1960, foi criada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei Nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), “[...] fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público [...]” (SCHEIBE, 2008, p. 44).

Nos avanços e nos retrocessos sobre a formação de professores no Brasil, no final da década de 1980, houve sinais de mudanças quanto ao modelo tecnicista aplicado na época, visto que se teve um aumento efetivo da participação da comunidade docente e científica, como, por exemplo, das associações e dos colégios científicos, em que discutiam e construíam conhecimento de maneira crítica e reflexiva na área da educação. Assim sendo:

Desde o final dos anos 1990, um movimento positivo por parte dos estudiosos – a comunidade – da área, seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debate que têm ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área. (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Dessa forma, a década de 1990 foi caracterizada por algumas reformas e alguns movimentos na área da educação. Assim, referindo-nos à importância social que a educação ocupava no Brasil naquela época, foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como a “Nova LDB”. Apesar de alguns descontentamentos, de modo geral, a Lei apresenta alguns aspectos legais positivos sobre o encaminhamento da formação de

professores no Brasil. Ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova Lei, ao tratar da formação de professores, afirma:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

Ao levarmos em consideração as reestruturações que a educação vinha sofrendo, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), são observadas algumas modificações curriculares nos cursos de Licenciatura, como as dinâmicas baseadas no tecnicismo, modelo conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2009, p. 146). Os novos modelos buscaram valorizar as práticas pedagógicas ofertadas ao longo dos cursos de Licenciatura, tentando diminuir as lacunas históricas criadas acerca da relação entre teoria e prática na docência (GATTI, 2010). Mesmo que a passos lentos, essas mudanças começaram a surgir nas estruturas curriculares.

Dessa maneira, é necessário analisarmos a formação inicial na contemporaneidade, ou melhor, compreendermos o processo de iniciação à docência como um período fundamental na carreira docente, pois, de acordo com Saviani (2011b, p. 13):

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.

Diante do contexto em que a educação se apresentava no Brasil, algumas iniciativas aparentavam resgatar o compromisso com a formação inicial docente, ao apresentarem propostas que buscavam articular as instituições formadoras às redes de Educação Básica, dado que a

[r]eferência à programas de iniciação à docência torna-se, pela primeira vez, objeto de norma nacional, resgatando e reforçando elementos importantes já discutidos na legislação educacional, como a indicação dada pelo Parecer CNE/CP 9/2001 que orienta as unidades escolares de formação a propiciar ao licenciando o aprender a ser professor. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 45).

Assim, observamos um comprometimento e uma relação estabelecida com programas



voltados à formação de professores. Segundo os autores:

Nesse caso, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica incorporou como partícipes outros, além dos representantes do poder público. Atendendo aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em junho de 2009 o MEC instituiu, pela Portaria Normativa nº 9/2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual, promove ações conjuntas entre o MEC e a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado com os estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para organizarem a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas respectivas redes públicas de ensino de educação básica e que não possuem a formação adequada exigida pela LDB 9394/96. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 45).

Nesse cenário, a partir do contexto da criação da Resolução Nº 1/2002 (BRASIL, 2002), após 13 anos, foi instaurada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a qual apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. A Resolução dispõe o seguinte texto:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4).

A Resolução Nº 2/2015 apresenta pontos relevantes quanto à valorização profissional docente, ao referir-se à melhoria permanente da qualidade social da educação. Assim como apresenta, no Art. 1º, sobre a formação inicial e continuada:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2-3, grifo nosso).

Além de referenciar pontos importantes sobre a formação inicial e continuada, notamos que os Programas de ID são citados como princípios que buscam valorizar o magistério. Além disso, apresentam-se como foco de dinâmicas que podem provocar a qualidade formativa de novos professores dentro das políticas públicas em que a educação está envolvida, compreendendo que “[...] a formação de um professor refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 17).

Observamos na Resolução CNE/CP Nº 2/2015 um maior cuidado com a formação do professor, pois apresenta uma estreita ligação com o PIBID e o Programa de RP, visto que os objetivos dos Programas também buscam promover: atividades de planejamento e registro em portfólios; trabalho coletivo e interdisciplinar; estudo do contexto educacional; uso de tecnologias; e desenvolvimento de diferentes estratégias (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2018c). Nesse viés, as metas do PNE também ratificam essa perspectiva formativa:

Efetivamente, as metas do PNE indicam um passo importante para a elaboração de políticas educacionais. As Metas 15 e 16 são as que tratam diretamente da formação docente, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Como estratégia para a Meta 15, o PNE sugere a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo PIBID - estratégia 15.8. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 46).

Consideramos, assim, que as políticas públicas (PIBID e RP) criadas para qualificar os cursos de Licenciatura durante a formação inicial dialogam com as Leis elaboradas nesse contexto histórico acerca da formação de professores. Esses Programas permitem a articulação entre as IES e a Educação Básica, prevista na Resolução Nº 2/2015, constituindo-se em novos espaços formativos, no sentido de (re)significar a aprendizagem adquirida nos cursos de formação inicial e continuada.

Outrossim, há um acúmulo de problemas estruturais historicamente construídos na formação de professores, pois, muitas vezes, o que é apresentado nos documentos legais não é colocado em prática. Gatti (2014), em seu estudo sobre a história das Licenciaturas no Brasil, afirma que

[...] mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação. (GATTI, 2014, p. 39).

Importante contextualizarmos que a pesquisa foi realizada em 2019, por isso os documentos norteadores do PIBID e do Programa de RP, assim como os Projetos Pedagógicos Curriculares estão ancorados na Resolução Nº 2/2015. Contudo, vale salientarmos que, no final de 2019, foi decretada a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), a qual confere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). É importante citarmos esse documento pois ele revela um retrocesso em relação à Resolução Nº 2/2015, uma vez que é estritamente pragmático, causando o rompimento entre a formação inicial e continuada, e enfatiza habilidades e competências, ou melhor, afirma uma postura epistemológica centrada na

prática descontextualizada e prescritiva. O documento apresenta, no Art. 4º, as competências específicas, as quais se referem a três dimensões fundamentais: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. As competências específicas da dimensão da prática profissional são compostas pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BRASIL, 2019, p. 2).

As políticas públicas educacionais estão atreladas a decisões políticas; logo, precisamos lançar um olhar crítico a tudo o que está relacionado ao cenário político e econômico do nosso país. Assim, a partir da ampliação, nesses últimos anos, da desvalorização do professor e da precarização docente, faz-se necessário refletirmos sobre esse documento, pois “[...] as mudanças pretendidas nas políticas e programas de formação precisam ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais” (FLORES, 2015, p. 193).

Diante do exposto, percebemos que o processo formativo como um todo, principalmente a iniciação à docência, torna-se uma fase de grande importância na carreira do professor. Nóvoa (2009) argumenta que a docência precisa ser construída próxima da realidade da profissão docente, articulada a uma base teórica forte, desenvolvida na universidade, contextualizada e crítica, valorizando, assim, trocas de saberes e experiências. Todavia, muito precisa ser discutido ainda, pois observamos que “[...] tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável” (GATTI *et al.*, 2014, p. 39).

A partir dos desafios ainda vigentes, quando pensamos sobre a formação inicial e continuada e a profissão docente, no geral, notamos que países com melhores resultados em índices educacionais revelam investimentos na carreira docente. Dessa forma, a formação do professor vem sendo destacada nas reformas educacionais. No entanto, estratégias de mudanças que proporcionem inovações nos processos educativos, tanto na formação inicial como na continuada, não estão acontecendo como deveriam (IMBERNÓN, 2011).

Nessa perspectiva, o PIBID e o Programa de RP foram criados como políticas públicas educacionais de enfrentamento a essas dificuldades encontradas no campo da formação docente, em busca de valorizar o magistério, assim como qualificar a formação inicial e continuada, aproximando a universidade da escola pública de Educação Básica. Com isso, o processo formativo do professor necessita valorizar os contextos social e histórico do futuro

docente (PACHECO; FLORES, 2000).

Em vista disso, a formação docente apresenta-se como um processo multifatorial não findado em um só momento da carreira docente, uma vez que os Programas de ID não podem ser observados como únicos salvadores do processo educativo. Nesse sentido, o processo formativo docente é constituído por fases, e cada momento torna-se relevante na construção da identidade do futuro professor. A formação inicial é vista como sendo uma fase de preparação formal, período de aquisição de conhecimentos específicos da profissão (IMBERNÓN, 2011). Entretanto, conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que esse período pode ir além. Segundo Lima (2007, p. 86):

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Dessa maneira, o período da formação inicial apresenta-se como um importante meio para se construir a identidade docente. Além de ser conhecida como uma fase formal, ela se mostra como uma fase de desenvolvimento de muitas habilidades que vão contribuir para a construção do caminho profissional. Assim, é necessário criar cenários que coloquem o futuro professor como protagonista do processo formativo inicial, afinal,

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 24).

Diante do exposto, esperamos que a formação inicial se torne um assunto discutido, refletido, problematizado e que permita elaborar políticas públicas permanentes, de modo a oportunizar experiências que desenvolvam habilidades significativas no processo formativo inicial, assim como as apresentadas no PIBID e no Programa de RP. Ademais, que procurem diminuir as fases de estranhamento e de inseguranças, típicas dos primeiros anos da docência (MARCELO GARCÍA, 1999). Nessa perspectiva, na próxima subseção, trazemos os saberes relacionados à docência.

## 5.2 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

Por décadas, vêm-se tentando compreender os saberes docentes, pois um indivíduo não se torna um professor apenas quando se forma na universidade, dado que a docência precisa ser vista como um processo imbricado de complexidades, estando os saberes docentes envolvidos em toda a carreira profissional. Os estudantes, ao adentrarem os cursos de

Licenciaturas, trazem consigo a percepção da docência advinda dos saberes que adquiriram em suas experiências como alunos, do contato com seus professores e com o ambiente escolar (PIMENTA, 1999). Esses estudantes, recém ingressados no curso superior, sabem muito sobre a escola; contudo, esses saberes anteriores à formação não são suficientes para construir uma identidade docente como professor (PIMENTA, 1999).

É necessário compreendermos o que é esse “saber docente” relacionado à profissão de ser professor, para que o indivíduo possa se tornar um bom profissional. Tardif (2012, p. 193) afirma que essa reflexão pode apontar respostas diversas, advindas de autores diferentes, pois, segundo o autor, “[...] na verdade, ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza o que é um saber”. No presente estudo, abordaremos os saberes docentes no sentido de relacioná-los à profissão docente, pois, de acordo com Sacristán (1995, p. 65), são os “saberes profissionais” que constituem a especificidade de ser professor.

Nessa perspectiva, ao questionarmo-nos sobre esses saberes necessários à profissão docente, deparamo-nos com a obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, de Maurice Tardif (2012), a qual traz contribuições sobre a formação de professores e os saberes relacionados à docência. O autor afirma que os saberes docentes não estão separados de outras dimensões do ensino, muito menos do trabalho cotidiano realizado pelos professores diariamente na escola. Para ele, os saberes docentes são existenciais, sociais e pragmáticos.

Tardif (2012, p. 54) destaca o saber docente como um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Nesse mesmo viés, Tardif (2012), por crer na pluralidade dos saberes, criou um quadro com quatro tipos de saberes relacionados à atividade docente.

*Os saberes da formação profissional* significam:

Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. (TARDIF, 2012, p. 37).

*Os saberes disciplinares* representam

[...] os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. (TARDIF, 2012, p. 38).

### Já os *saberes curriculares* exprimem

[...] os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2012, p. 38).

### E os *saberes experienciais* configuram

[...] os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF, 2012, p. 38).

Em sua obra, Tardif (2012) reconhece os saberes docentes como algo plural, multifacetado. Contudo, os saberes experienciais são destacados pelo autor pela relação de exterioridade que o professor tem com os outros saberes; são as trocas, as vivências e as experiências colocadas em prática a partir dos demais saberes. Nesse viés, esses aspectos serão os mais enfatizados nesta pesquisa, uma vez que relacionam a prática pedagógica<sup>13</sup> aos saberes docentes. São nas trocas, entre os pares e os alunos, e com o ambiente, que o professor se depara com situações concretas e, assim, desenvolve habilidades e estratégias para resolvê-las. Consoante Tardif (2012, p. 40):

Por mais que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação, e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objetos de ensino (saberes curriculares), ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico, que é resultado da junção de todos eles e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O autor considera a socialização uma integração importante aos saberes docentes, pois acredita que a construção do conhecimento profissional nunca é apenas individual, uma vez que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11). Nessa perspectiva, além de ocorrer principalmente no local de trabalho (escola),

---

<sup>13</sup> As práticas pedagógicas evidenciadas nesta pesquisa são referenciadas como campo para aquisição e trocas de saberes, modificando-se constantemente por meio da elaboração do conhecimento e das experiências adquiridas. Esse movimento de refletir e ressignificar as práticas pedagógicas envolve um professor “[...] como um sujeito de práxis. Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p. 68).

a integração dos saberes à prática profissional dos docentes acontece, em sua maioria, por processos de socialização.

É importante que esses futuros professores possam relacionar, de forma significativa, o que aprendem nas IES com as práticas docentes do cotidiano escolar. Notamos que o PIBID e o Programa de RP dialogam com essa proposta, seja em seus objetivos, seja em oportunizar práticas docentes e reflexões sobre elas, de modo a construir conhecimento de forma supervisionada, por meio da inserção na escola, possibilitando, assim, o contato com a realidade docente. Além disso, Tardif (2012) reitera a importância de tornar o processo formativo significativo por intermédio das trocas com outros professores mais experientes, pois

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

Compreendemos que os saberes docentes são plurais, conforme Tardif (2012) afirma, pois advêm de várias fases da vida do docente e de várias formas, relacionando-se à realidade da profissão. Desse modo, conseguimos perceber uma proximidade com o PIBID e o Programa de RP por promoverem a qualificação da formação inicial docente ao reconectar os interesses da escola pública de Educação Básica com as universidades, proporcionando experiências por meio de práticas docentes mais significativas para os bolsistas/residentes. Assim, “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2012, p. 17).

À vista disso, entendemos que os saberes do professor estão intimamente ligados à profissão docente e o espaço escolar que ele ocupa. Os saberes apresentam-se como um saber social envolvido por atores individuais, o que constitui o processo formativo individual e plural ao mesmo tempo. Assim sendo, os saberes profissionais para Tardif (2012) têm múltiplas origens e só devem ser compreendidos por uma visão holística. Para Gauthier *et al.* (2006, p. 33):

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor vive muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que,

apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 33).

Com isso, Gauthier *et al.* (2006) corroboram a ideia de que os saberes experienciais, os quais os autores denominam como “saberes da ação pedagógica”, são coletivos e individuais, se apresentando como um processo social. Contudo, esses saberes precisam ser legitimados por meio de pesquisas científicas, que, por sua vez, devem se tornar públicas. Dessa forma, Gauthier *et al.* (2006) acreditam que o ideal seria a inter-relação de todos os saberes aqui apresentados, sendo legitimados a partir das comprovações científicas e tendo como local empírico das pesquisas a própria sala de aula.

No entanto, o que seria, afinal, um professor qualificado por meio dos seus saberes docentes? Para Azzi (2005), seria o profissional que sabe utilizar o saber do cotidiano escolar atrelado aos saberes pedagógicos e específicos, tendo o compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Seria, enfim, um profissional que conseguiria interligar e aplicar os diversos saberes docentes em suas aulas, consciente de sua *práxis*.

Para continuarmos problematizando acerca dos saberes que constituem a docência, trazemos Pimenta (1999), a qual afirma que os saberes da docência se dão a partir de uma construção individual, por levar em conta toda a história pessoal antes do contato com a docência, e, também, com base em uma construção social, dentro da própria profissão, por acreditar na contribuição da relação entre os pares, pois os professores constroem seus saberes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Pimenta (1999) aborda os saberes da docência sob três aspectos: saberes da experiência, saberes do conhecimento (científicos) e saberes pedagógicos.

De acordo com Pimenta (1999), os *saberes da experiência* são produzidos durante a vida escolar do futuro docente em sua trajetória como aluno da Educação Básica. No contato prévio com a escola, eles perpassam muitos anos no ambiente escolar; todavia, o vivenciam na perspectiva de alunos. Portanto, eles “[...] sabem, mas não *se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA, 1999, p. 20, grifos da autora). Para a autora, outro sentido que pode ser dado aos saberes da experiência é aquele construído na prática do professor em um processo de reflexão sobre a própria ação. Os *saberes do conhecimento (científicos)*, de acordo com Pimenta (1999), vão além da simples aquisição de conteúdos e informações, visto que o futuro docente deve saber contextualizá-los e ser capaz de reconstruir o seu conhecimento a partir dessas ações. Dessa forma, “[...] o(a) futuro(a) docente deve ser capaz de relacioná-los ao cotidiano escolar, refletindo sobre, como, para que e quando utilizá-los” (PIMENTA, 1999, p. 21).



Já os *saberes pedagógicos* apresentam-se como um saber articulado com os saberes da experiência, com o saber teórico e com o saber pedagógico, pois apresenta-se como um saber construído e reconstruído no cotidiano docente, a partir da prática social de ensinar (PIMENTA, 1999). A autora acredita que é nas experiências docentes que os professores podem compreender o saber pedagógico.

Contudo, a pesquisadora percebe os saberes pedagógicos e didáticos um tanto quanto desarticulados com os saberes teóricos, pois estes dependem de uma organização curricular das IES, a qual apresenta, ainda, muitas lacunas. Dessa maneira, seria necessário “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, para que a relação teoria e prática fosse bem articulada” (PIMENTA, 1999, p. 24).

Nesse sentido, o professor em formação constrói seu *saber-fazer* a partir de seu próprio fazer (PIMENTA, 1999), uma vez que é sobre esse fazer que a elaboração teórica se constitui. A autora aborda que a relação íntima entre teoria e prática torna os saberes docentes significativos na formação inicial e continuada. Dessa forma, os estudantes de Graduação que não possuem a possibilidade de inserção no cotidiano escolar ou que possuem essa aproximação de uma forma desarticulada com a teoria, por meio de currículos ainda fragmentados, “[...] poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos [...]. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Zeichner (1993) corrobora essa perspectiva ao ressaltar a importância das ações reflexivas no cotidiano docente, pois entende que a articulação entre teoria e prática é ponto fundamental para a reflexão das práticas docentes. Nesse viés, percebemos que é na fase da formação inicial que os saberes docentes começam a fazer sentido e precisam de atenção e investimentos. É também um momento para a aquisição de conhecimentos formais, uma vez que esses contribuem para a preparação profissional. Dessa forma, o PIBID e o Programa de RP aparecem como possibilidades de inserção dos estudantes dos cursos de Licenciatura no cotidiano escolar, fazendo com que esses futuros docentes consigam refletir sobre suas práticas docentes ainda durante a fase de formação inicial.

Compreendemos então que as concepções dos saberes docentes influenciam na construção da identidade docente, que é “plural e múltipla”, mas, ao mesmo tempo, individual, pois carrega em si tantas particularidades e individualidades que a torna singular (ARROYO, 2000, p. 13). Nessa relação contraditória e complexa, Nóvoa (2009) reforça essa ideia ao observar a figura do professor como indissociável da relação entre pessoa-professor e professor-pessoa, sendo impossível separar o pessoal do profissional. Dessa forma, os saberes

docentes, aprendidos durante a formação inicial (saberes formais), vão se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e experienciais da formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento profissional (PIMENTA, 1999). Para Nunes (2001, p. 33):

Tardif (2004), Pimenta (2000), Freire (2009) esclarecem que os saberes docentes não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade.

Não obstante, percebemos ainda algumas fragilidades na relação entre os saberes do professor e a formação profissional docente. Uma dessas fragilidades é a construção fragmentada dos currículos universitários, a qual influencia diretamente na formação inicial e continuada e na relação entre teoria e prática. Nesse sentido, na próxima subseção, expomos a importância da relação entre teoria e prática na docência.

### 5.3 PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E RP: ELEMENTOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ao abordarmos a relação entre teoria e prática, torna-se relevante apontarmos brevemente a trajetória histórica dos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil. De acordo com Gatti (2010), na década de 1930, a formação de professores acontecia a partir dos cursos de Bacharelado já existentes, e somava-se a eles um ano com disciplinas voltadas à área da Educação para, então, obter-se a certificação em Licenciatura. Gatti (2010) também afirma que esse distanciamento é histórico, pois as primeiras universidades foram direcionadas ao público culto e priorizavam, nos currículos da época, a teoria em detrimento das relações práticas do cotidiano da profissão. De acordo com a autora, ainda há a

[p]revalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. [Com isso,] adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

No histórico de criação dos cursos de Licenciatura, estes estavam direcionados à formação de docentes para o Ensino Secundário. Assim, a forma fragmentada que o currículo se apresentava ficou popularmente conhecida como “formação 3+1” (SAVIANI, 2009). Essa organização, conforme afirma Gatti (2010), era um modelo para que o estudante do curso

superior, ao cursar o Bacharelado em alguma área disciplinar específica por três anos, fazia ao final mais um ano de disciplinas voltadas à área da Educação para obter o certificado em Licenciatura.

Esse modelo de currículo fragmentado, claramente centrado no conhecimento de disciplinas específicas (Biologia, Física, Química etc.), refletem limites e grandes lacunas em relação aos conhecimentos pedagógicos que um professor deveria adquirir para atuar na Educação Básica. Fica exposto que esse modelo curricular não levou em conta as necessidades dos conhecimentos do campo educacional e pedagógico-didático que um professor precisa ter (GATTI; NUNES, 2009).

Essa descontinuidade, presente na formação inicial dos cursos de Licenciatura, cria lacunas entre a fundamentação teórica desenvolvida nas universidades com o trabalho docente realizado no cotidiano escolar (GATTI, 2010). Nessa perspectiva, há uma dificuldade em integrar teoria e prática e em refletir sobre elas. Pimenta (2012) afirma que as práticas reflexivas ainda são minoria nos currículos de formação de professores.

Dessa forma, apresenta-se como Política Pública Educacional os Programas de ID (PIBID e RP) voltados à formação de professores, a fim de dar significado às práticas docentes realizadas no âmbito dos Programas, relacionando-as ao arcabouço teórico que os bolsistas/residentes de ID recebem na universidade. Assim, é possível propiciar práticas docentes significativas, visto que “[...] pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana” (NUNES, 2001, p. 28).

As críticas que apresentamos sobre o assunto sinalizam a necessidade de repensarmos a formação de professores, configuradas em modelos dicotômicos, com o objetivo de superar essa formação fragmentada. O currículo deve, portanto, ser repensado ao considerarem-se a formação de professores e as demandas formativas, atentando-se às necessidades da contemporaneidade. A universidade precisa ofertar processos formativos integrados e articulados entre o conhecimento técnico/científico e o conhecimento pedagógico. Logo, “[...] as Universidades enquanto instituições públicas e inseridas em contextos sociais historicamente definidos estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências” (ZITKOSKI, 2017 p. 20).

A partir da conjuntura apresentada, percebemos que um dos grandes desafios da atualidade na Educação é promover uma formação baseada na *práxis* para que a relação entre teoria e prática seja significativa e transformadora (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Pimenta (2012) reitera a ideia ao afirmar que os currículos que distanciam a teoria da realidade da escola prejudicam o processo formativo docente.

Dessa forma, uma das possibilidades criadas pelo Governo Federal para diminuir as lacunas existentes nos currículos e aproximar a universidade da escola básica é a execução do PIBID e do Programa de RP. Ambos visam a compreender a escola como *lócus* privilegiado de formação de professores, incentivando a inserção dos bolsistas/residentes de ID na escola pública de Educação Básica durante a formação inicial.

Assim, as contribuições dos Programas vão além da relação entre teoria e prática, conforme observamos em estudos de Dantas (2013), Izá (2015) e Souza (2018) sobre os Programas de ID, pois um dos diferenciais é o pagamento de bolsa não só para o estudante de Licenciatura, mas para os docentes relacionados às universidades, assim como para os professores da Educação Básica que atuam como coformadores nesse processo (ANDRÉ, 2012). Para Melo (2012, p. 35) o PIBID promove grandes contribuições ao “[...] dar sentido aos conteúdos pedagógicos, por relacioná-los com as teorias aprendidas nas universidades, rompendo com uma visão reducionista de currículos fragmentados”. Ao referenciar o Programa de RP, o estudo de Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020, p. 11) aponta que a participação nesse Programa beneficia os residentes “[...] na construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar de atividades e estratégias, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribui para reflexão permanente acerca da função do professor”. Assim, consideramos que “[...] a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver, em tempo oportuno, problemas da prática profissional. Isso exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teoria-prática” (PONTE, 1998, p. 4).

O referencial teórico que abordamos sobre a formação de professores, os saberes docentes e a relação entre teoria e prática servirão de embasamento para as análises e as interpretações dos dados coletados presentes na próxima seção.

## 6 IMPACTOS DO PIBID E DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

*Cada Ser Humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.*  
Isabel Alarcão (2004, p. 7).

Nesta seção, discorreremos sobre a análise descritiva e interpretativa dos dados coletados por meio do uso dos seguintes instrumentos: questionário semiestruturado e grupo focal. O questionário semiestruturado visou a produzir o perfil pessoal, profissional e acadêmico das/os bolsistas/residentes de ID, tais como: dados pessoais (sexo; faixa etária); aspectos socioculturais (filhos; moradia; ocupação); influências recebidas para escolher por cursos de Licenciatura (carreira docente); motivações para participar de um Programa de ID; e atividades mais realizadas durante esse Programa, na percepção das/os bolsistas/residentes de ID.

Inicialmente, apresentamos a produção dos dados relacionados aos questionários semiestruturados das/os 100 participantes do PIBID e do Programa de RP do IFC. Na descrição e na interpretação, os dados estão expostos de forma articulada, já que a proposta deste estudo é evidenciar o diálogo entre os dois Programas. Vale salientarmos que, na apresentação dos dados, os sujeitos do PIBID representam 61 participantes; e do Programa de RP, 39 participantes.

Posteriormente, também descrevemos, analítica e interpretativamente, as percepções das/os bolsistas/residentes de ID manifestadas nos grupos focais sobre os impactos do PIBID e do Programa de RP na sua formação inicial nos cursos de Licenciatura do IFC. Nesta pesquisa, em relação aos sujeitos investigados, participantes dos Programas de ID (PIBID e RP) do IFC, assumimos a definição de Dayrell (2003, p. 42), para quem o sujeito é:

Um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também estão sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Ao considerarmos a historicidade dos sujeitos investigados e dos diversos contextos analisados, optamos pelo uso da técnica do grupo focal por aproximar-se do objetivo da pesquisa, que é compreender como as experiências de bolsistas do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência e das/os residentes do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal Catarinense impactam na formação inicial docente. Dessa forma, identificarmos a percepção dessas/es personagens na perspectiva institucional do PIBID e do Programa de RP é fundamental para compreendermos esses Programas como políticas públicas de formação de professores no Brasil, dado que o PIBID já é considerado uma; contudo, o Programa de RP ainda não foi institucionalizado.

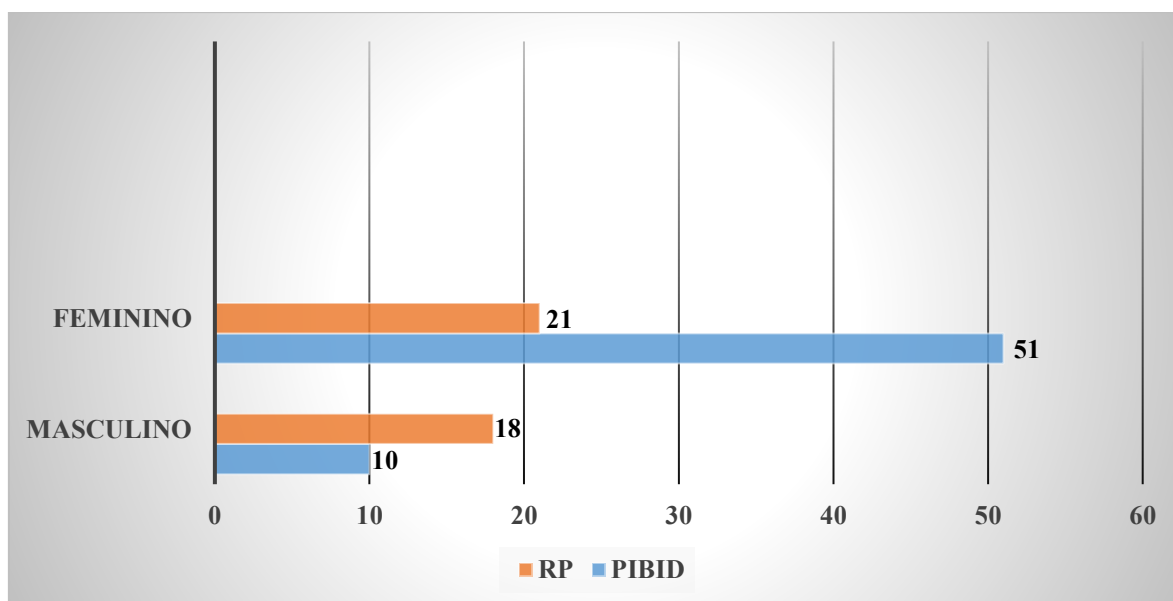
Como procedimento de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva elucidada por Bardin (2011), em uma abordagem qualitativa. O movimento de aproximarmos as falas dos sentidos semelhantes foi um processo gradativo. Iniciamos com as categorias (*a priori*) por meio de aproximações e novos reagrupamentos, para chegarmos, então, às categorias finais (*a posteriori*), pois, de acordo com Moraes, Ramos e Galiazzi (2004), o processo de construção de categorias não ocorre em um único movimento.

Na próxima subseção, abordamos como se situam as/os estudantes de Licenciatura, bolsistas/residentes de ID, dentro do contexto de formação inicial.

#### 6.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DAS/OS BOLSISTAS DO PIBID E RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Faz-se necessário explicarmos que o universo da pesquisa aqui apresentado se trata de 61 bolsistas do PIBID e 39 residentes do Programa de RP, dispostos nos gráficos a seguir. O Gráfico 1 refere-se ao sexo das/os participantes dos Programas de ID.

Gráfico 1 – Sexo das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: Em número de bolsistas/residentes.

O Gráfico 1 apresenta os dados em relação ao sexo da/os participantes. No PIBID, 84% são do sexo feminino, e 16%, do sexo masculino. Quanto aos dados das/os residentes, 54% identificaram-se como do sexo feminino e 46%, do sexo masculino. Esses dados aproximam-se do Censo da Educação Superior, o qual aponta que 70,6% das/os estudantes que cursam Licenciatura no Brasil são do sexo feminino, e 29,4% do público são do sexo masculino (INEP, 2019). Quanto à faixa etária, também observamos uma semelhança com os dados obtidos pelo INEP em relação à idade predominante, pois configura-se entre os 19 e 24 anos no Ensino Superior.

Embora a presença da mulher no Ensino Superior tenha aumentado nas últimas décadas, no Brasil, ainda existe uma certa discriminação em relação aos cursos escolhidos. Segundo Ávila e Portes (2009, p. 93), algumas escolhas podem ser consideradas “tipicamente femininas”, como as áreas de Humanas e das Licenciaturas. Notamos, a partir dos dados, que há uma maior diferença entre os sexos das/os bolsistas do PIBID, enquanto no Programa de RP há pouca diferença numérica feminina em relação à masculina. Isso reflete, de certa forma, a igualdade de gêneros no Programa de RP, conforme mostrou o Gráfico 1.

Em relação ao predomínio da mulher, muitos fatores sociais, econômicos e culturais contribuíram, ao longo da história, para mantê-la em uma condição de inferioridade na sociedade brasileira no campo da educação (BEZERRA, 2010). De acordo com a autora, “[...] essa diminuição da mulher em relação ao homem contribuiu para o difícil acesso das mulheres

ao ensino superior” (BEZERRA, 2010, p. 5). Contudo, há algumas décadas, esse quadro tem sido revertido, como apontam os índices do Censo da Educação Superior do INEP e os dados desta pesquisa, revelando a predominância feminina na Educação Superior.

Estudo realizado por Gatti (2010), sobre os cursos de Licenciatura do Brasil, apresenta dados semelhantes aos apresentados anteriormente, pois apontam para a prevalência de mulheres nos cursos de Licenciatura, assim como no corpo docente da Educação Fundamental. Isso confirma os dizeres de Vasconcelos (2016, p. 134): “Fica evidente que são as mulheres que têm tido maior sucesso no processo de escolarização no país, com maiores probabilidades de alcançarem o ensino superior em instituições públicas ou privadas”. A autora declara que há uma falta de atratividade para o sexo masculino, o qual, muitas vezes, prefere adentrar no mercado de trabalho sem qualificação, mas por necessidade (VASCONCELOS, 2016).

Ao analisarmos o percurso histórico da Educação Superior, verificamos que a predominância do sexo feminino nos cursos superiores no Brasil está em ascensão desde a década de 1950, demonstrando um aumento de sua presença no Ensino Superior (BONINI, 2011), o que revela ser um ponto positivo relativo a esse nível de ensino no Brasil.

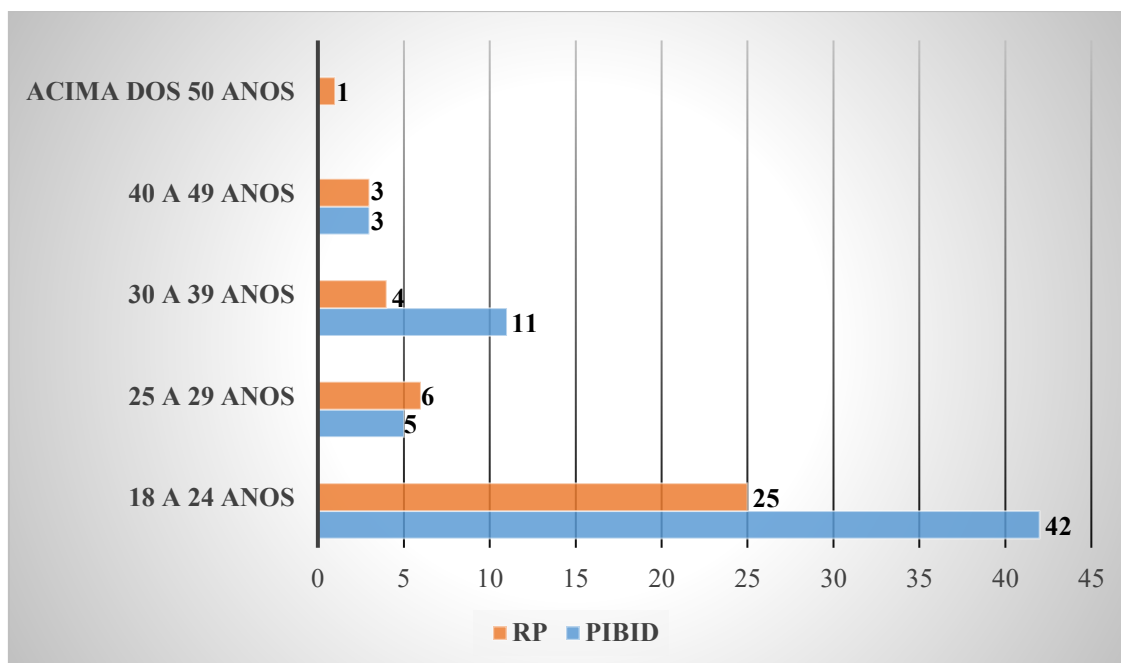
Entendemos que a educação é um pilar fundamental para uma sociedade mais democrática e igualitária, e que a participação da mulher na Educação Superior tem papel fundamental na construção da autonomia feminina, o que reflete, também, na sua emancipação no campo do trabalho. Dentro dessa perspectiva pluralista, estudos de Vanzuita (2018, 2021) assim como de Raitz e Petters (2008) reiteram a presença predominantemente feminina em suas pesquisas relacionadas à Educação Superior e à inserção profissional, ratificando os dados aqui produzidos.

Segundo Machado (2018), em seu estudo sobre a relação entre Ensino Superior e trabalho e autonomia, o papel da Educação Superior na vida de todos os que querem melhorar de vida, principalmente na vida das mulheres pela conquista de sua emancipação, torna-se um instrumento essencial para uma sociedade mais igualitária. Diante desses dados, podemos observar, então, que os Programas de ID corroboram esse sentido, ao oportunizar às/aos estudantes de Licenciatura do IFC uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

A seguir, no Gráfico 2, apresentamos os dados referentes à faixa etária das/os participantes dos Programas de ID.



Gráfico 2 – Faixa etária das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: Em número de bolsistas/residentes.

Quanto à idade das/os bolsistas do PIBID, constatamos que a faixa etária prevalente está entre 18 e 24 anos, representando 69%. Entre os 30 e 39 anos, estão 18% dos participantes; e na sequência, 8% aparecem na faixa etária de 25 a 29 anos. Por fim, 5% bolsistas possuem idades de 40 a 49 anos, não havendo representatividade de bolsistas acima de 50 anos nesse grupo.

Em relação à faixa etária das/os residentes, notamos que 64% se encontram na faixa dos 18 a 24 anos. Em segundo lugar, com 15%, estão os sujeitos entre 25 e 29 anos; já 10% das/os participantes estão entre 30 e 39 anos. Na sequência, 8% das/dos residentes estão entre 40 e 49 anos. Por fim, 3% encontram-se dos 50 anos de idade.

Os dados aqui revelados apontam que o perfil das/os participantes do PIBID e do Programa de RP caracteriza-se por um grupo majoritariamente jovem, enquadrando-se dentro da faixa etária do último Censo do Ensino Superior (INEP, 2019), o qual afirma que a média nacional da faixa etária do Ensino Superior está entre 19 e 24 anos.

Consideramos, neste estudo, a perspectiva histórica e social para definirmos e explicitarmos o jovem como sujeito pertencente à categoria “juventude”. Antigamente, existiam os “rituais de passagem” que ditavam a passagem da infância para a juventude e da juventude à vida adulta. Eles eram ditados, por exemplo, por cerimônias de separação, representando um momento essencial de transformação, de transposição e de autoafirmação

da passagem da adolescência para a juventude (BRÊTAS *et al.*, 2008). Na contemporaneidade, de acordo com Frigotto e Ciavata (2003), ainda se tem muita dificuldade em estabelecer um conceito único sobre juventude, principalmente quando relacionamos os eixos juventude-trabalho-educação. Raitz e Petters (2008, p. 409) argumentam:

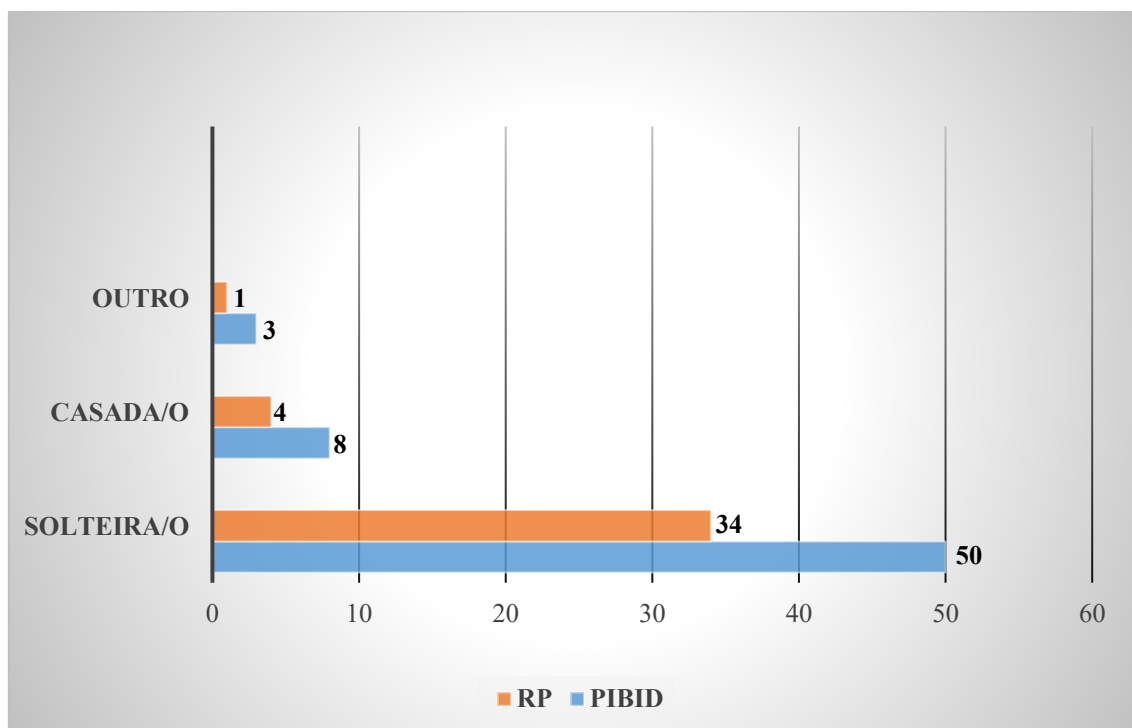
Percebe-se, nessa breve trajetória histórica, que o conceito de juventude não possui uma definição única, nem estática, pois em cada período, em cada momento histórico, cada geração traz marcas próprias dentro do contexto social, portanto os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada. É dessa forma que se pode observar como os conceitos de “adolescência e juventude” vêm se transformando ao longo do processo de constituição de nossa civilização.

Nessa perspectiva, visualizamos o predomínio de um grupo jovem nos cursos de formação inicial em nosso país. Entretanto, são apontados muitos entraves para esse jovem ingressar e concluir um curso superior. Muitos terminam o Ensino Médio sem uma qualificação para ingressar no mundo do trabalho, o que, na maioria das vezes, está relacionada a uma má qualidade de ensino. Somada a essa conjuntura, uma precária situação financeira os impede de cursar uma faculdade, uma vez que são poucos os que conseguem ingressar em universidades públicas (RAITZ; PETTERS, 2008).

Ainda há muita desigualdade no acesso ao Ensino Superior no Brasil (VASCONCELOS, 2016), principalmente em se tratando de jovens negros de baixa renda, o que revela a necessidade de mais investimentos e de criação de políticas públicas para facilitar a entrada desses jovens na universidade. O IFC, assim como os Programas de ID, mostra-se como um espaço formativo gratuito e de qualidade, o qual oportuniza e fomenta uma Educação Superior qualificada, laica, democrática e gratuita.

A seguir, expomos, no Gráfico 3, os dados das/os participantes do PIBID e do Programa de RP em relação à situação civil.

Gráfico 3 – Estado civil das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: Em número de bolsistas/residentes.

No Gráfico 3, identificamos que as/os bolsistas pertencentes ao PIBID, em sua maioria, estão solteiras/os, totalizando 82%. Declararam-se casadas/os 13% dos participantes, e 5% assinalaram a opção “outro”.

Em relação ao Programa de RP, os dados apontam que 85% das/os residentes estão solteiras/os e 13% apresentam-se como casadas/os. A opção “outro” foi escolhida por 2%. Desse modo, consideramos que as/os participantes dos Programas de ID representam um grupo jovem e, em sua grande maioria, estão solteiras/os.

Conforme já abordamos, antigamente os ritos de passagem para a vida adulta eram bem marcantes. Contudo, na atualidade, no que se refere à juventude, é certo que “[...] continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem para a chamada idade adulta, como é o caso da obtenção de um emprego, do casamento ou do nascimento do primeiro filho” (PAIS, 2009, p. 373). Hoje, porém, muitos desses ritos desapareceram.

O facto de o conceito de *ciclo de vida* ter perdido terreno em relação ao de *curso de vida* sugere, precisamente, que a repetição ritualista das etapas de vida, característica da tradicional sucessão de gerações, deu lugar a uma nova época [em que] cabe aos indivíduos um papel mais ativo na construção das suas trajetórias. (PAIS, 2009, p. 374, grifos do autor).

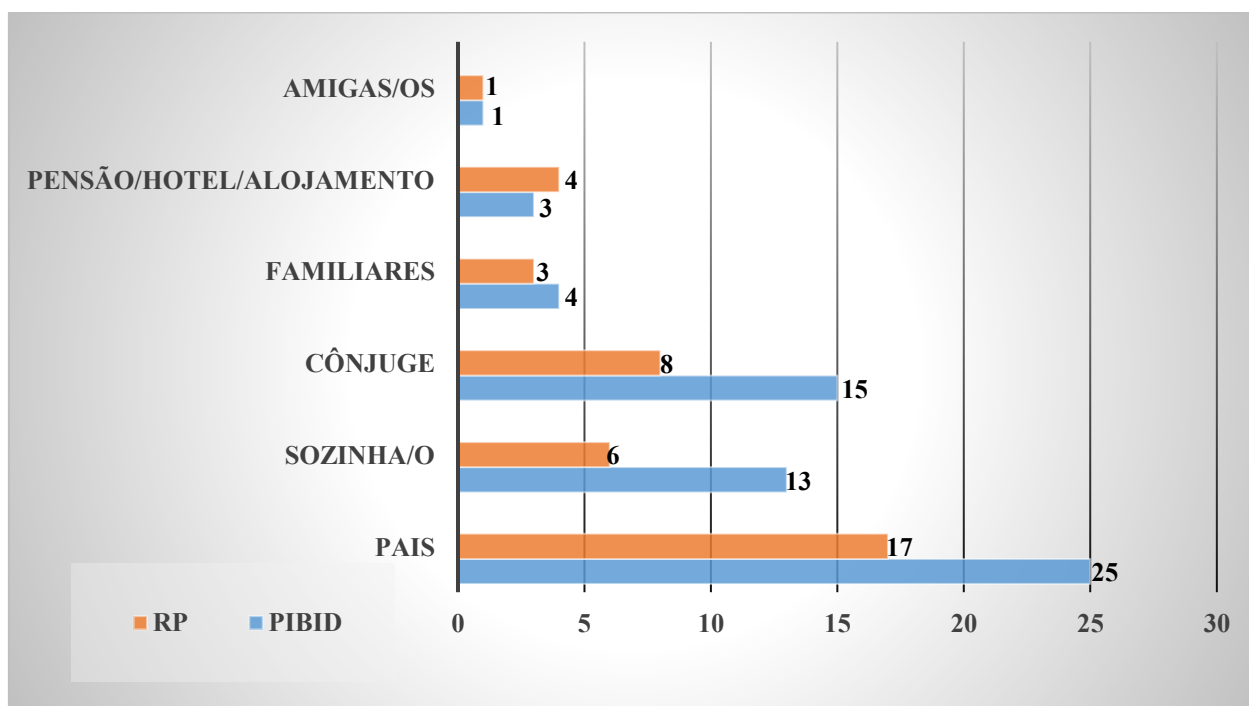
Em tempos contemporâneos, as relações sociais e afetivas vêm sofrendo mudanças, pois a sociedade atual apresenta-se como fluida, em constante movimento e muito imprevisível

(BAUMAN, 2001). Anteriormente, o casamento e a obtenção de um trabalho constituíam momentos-chave para a aquisição do título de “adulto”. No entanto, atualmente, rituais de passagem para a vida adulta mudaram e não são mais fixos ou restritos a alguma idade, visto que os dados aqui obtidos se aproximam dos dados do INEP (2019), em que 68% das/os estudantes da Educação Superior se declararam como solteiras/os.

Diante da análise dos dados coletados por meio do questionário, percebemos um perfil de jovens solteiras/os que constitui os Programas de ID no IFC. Esse dado confirma as proposições presentes na literatura, as quais apontam que as/os jovens ainda são a maioria no cenário universitário. Todavia, as classes mais pobres ainda dependem de instituições públicas, de auxílios e de bolsas para ingressarem no Ensino Superior, pois “[...] na faixa etária de 18 a 24 anos apenas 9% frequenta esse nível de ensino, um dos percentuais mais baixos do mundo, mesmo entre os países da América Latina” (ZAGO, 2006, p. 228). Dessa forma, o ensino ofertado no IFC abre um campo de possibilidades para uma melhor condição de vida e uma maior permanência nos cursos de Licenciatura devido ao acesso ao Ensino Superior gratuito e de qualidade, assim como ao auxílio de bolsa ofertada pelos Programas.

A seguir, no Gráfico 4, apresentamos os dados relacionados à moradia das/os participantes dos Programas de ID.

Gráfico 4 – Moradia das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: Em número de bolsistas/residentes.

Sobre a relação da moradia, os dados apresentados no Gráfico 4 revelam que 41% das/os participantes do PIBID moram com os pais; 25% moram com o cônjuge; 21% moram sozinhas/os; 6%, com familiares; 5% moram em pensão/hotel/alojamento; e 2% residem com amigas/os.

Em relação às/aos residentes, 44% moram com os pais; 20%, com o cônjuge; 15% moram sozinhas/os; 8%, com familiares; 10%, em pensão; e, por fim, 3% moram com amigas/os. O Gráfico 4 aponta para um grupo de bolsistas/residentes de ID que, em sua maioria, estão solteiras/os e, ainda, residem com seus pais. Conforme já citamos, atualmente, os traços que delimitam as fronteiras entre as fases da vida se modificaram ao longo do tempo. Assim, as representações de juventude foram se moldando, pois tornam-se mais descontínuos os ritos de passagem da infância para a juventude e desta para a vida adulta (PAIS, 2009).

Observamos que a maior parte das/os participantes que possuem entre 18 e 24 anos são solteiras/os e moram com os pais. Em estudo de Vanzuita (2018, p. 99), realizado com estudantes da Educação Superior, o autor revelou que a maioria dos estudantes reside na casa dos pais, “[...] demonstrando que o lugar da família é um importante espaço de acolhimento e de pertencimento dos jovens de maneira geral”.

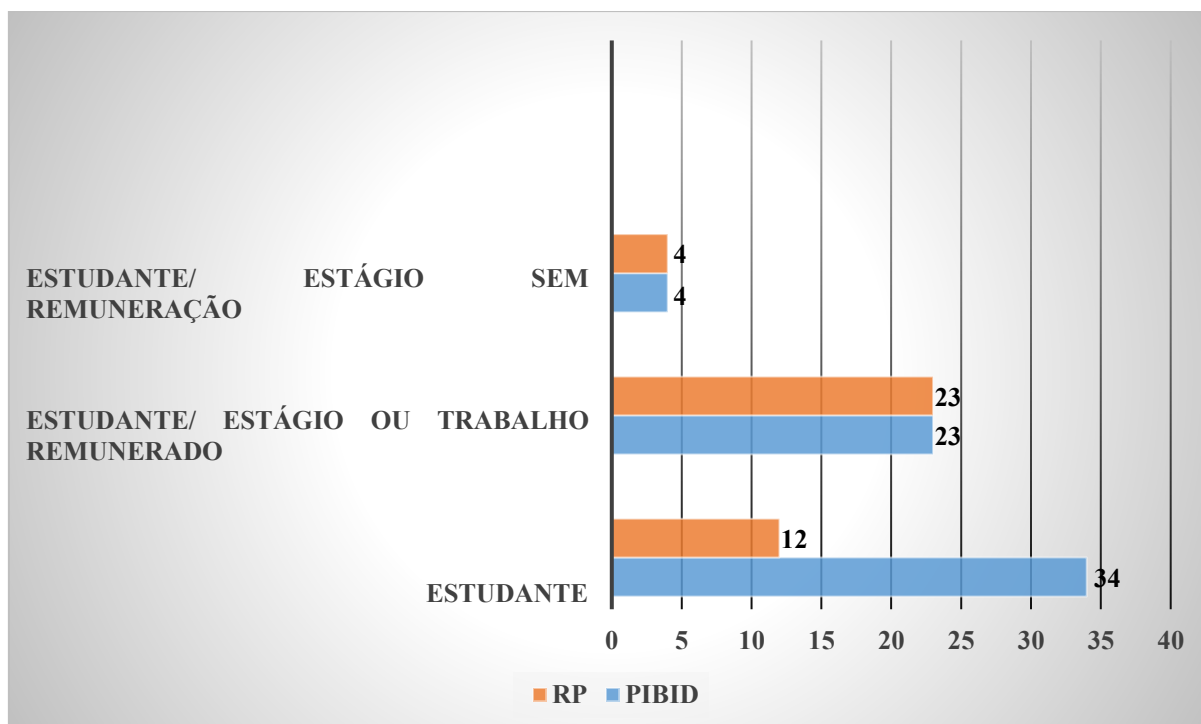
Os dados analisados nesta pesquisa, em relação às/aos bolsistas/residentes de ID pertencentes ao PIBID e ao Programa de RP, vão ao encontro de pesquisa realizada com estudantes do Ensino Superior, visto que:

A maior parte dos alunos matriculados no ensino superior não são responsáveis pelo domicílio onde residem: 64% dos estudantes de instituições públicas e 53,3% são filhos dos chefes de suas famílias; e 21,3% (nas privadas) e 14,3% (públicas) são as pessoas responsáveis por seus domicílios (chefes de família). (PEDUZZI, 2020, n.p.).

Dessa forma, entendemos que as/os participantes dos Programas de ID se apresentam, em sua maioria, ainda residindo com os pais, fato que acontece principalmente com os jovens na atualidade, uma vez que acabam permanecendo na casa da família por mais tempo, conhecida popularmente como a “geração canguru”. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016) revelam também que essa parcela de jovens que permanece em casa é, em grande parte, do sexo masculino (60%). Assim, notamos que os dados desta pesquisa atestam o cenário nacional.

O Gráfico 5, a seguir, apresenta os dados relacionados à ocupação das/os participantes dos Programas de ID.

Gráfico 5 – Ocupação das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: Em número de bolsistas/residentes.

Um fator importante a ser investigado é a ocupação das/os estudantes durante a formação inicial. A partir dos dados produzidos, verificamos que 56% das/os participantes do PIBID são estudantes. Logo após, 38% declararam-se como estudantes que conciliam estágio remunerado e/ou trabalho, e 6% apontam que são estudantes com vínculo de estágio sem remuneração.

Com relação ao Programa de RP, os dados apresentados no Gráfico 5 apontam que 59% das/os residentes responderam que, além de serem estudantes, exercem paralelamente à formação inicial algum tipo de estágio remunerado ou trabalho. Posteriormente, 31% declaram ser estudantes. Por fim, 10% das/os residentes escolheram a opção estudante/estágio sem remuneração.

É importante destacarmos que não aprofundaremos os motivos que levaram o grupo a apresentar tais respostas, ou quais trabalhos/estágios são exercidos, uma vez que esse aspecto não foi o objetivo da pesquisa. Contudo, o Gráfico 5 aponta dois aspectos relevantes ao apresentarmos os dados sobre o grupo do PIBID, cuja maioria se diz apenas estudante. O primeiro aspecto que salientamos é o Programa ser, em muitos casos, a única possibilidade de inserção e de aproximação com a realidade docente para grande parte das/os bolsistas no início da formação inicial, contribuindo para a possibilidade de sua aprendizagem no próprio espaço escolar (TARDIF, 2012). Ademais, por serem iniciantes no curso, consideram não ter chance

no mundo de trabalho. Outro aspecto que apontamos é o recebimento da bolsa remunerada, o que pode ser o único auxílio financeiro durante os primeiros anos na Educação Superior, e, assim, podem se dedicar apenas aos estudos.

O Gráfico 5 revela, também, que a maioria das/os bolsistas do PIBID apenas estuda, fato que, segundo Gatti *et al.* (2014), aparece como fator favorável para a permanência das/os estudantes no Programa e nos cursos de Licenciatura. Ao observarmos o contexto no qual essas/es estudantes estão inseridas/os, temos o IFC como oportunidade de processo formativo qualificado. De acordo com Vasconcelos (2016, p. 134):

São as instituições públicas, em geral as gratuitas, que oferecem o ensino de melhor qualidade e prestígio, exigindo dos estudantes mais tempo dedicado aos estudos, e oferecendo oportunidades de engajamento em atividades de pesquisa e extensão. Assim, tem-se perfis muito diferenciados dos estudantes segundo a categoria administrativa da instituição de ensino em que estudam. Os jovens estudantes das instituições privadas geralmente trabalham para pagar o seu sustento e o seu curso universitário, enquanto os jovens estudantes de instituições públicas têm maiores oportunidades de dedicarem-se integralmente aos seus estudos.

Sobre as/os residentes, os dados apontam que a maioria das/os participantes do Programa de RP são estudantes trabalhadoras/es, ou melhor, também exercem uma função remunerada além da participação no Programa de RP. Uma pesquisa da Agência Brasil (PEDUZZI, 2020) realizada sobre o perfil do estudante do Ensino Superior no Brasil, em relação à empregabilidade e renda do estudante, afirma:

O estudo apresentou uma diferença significativa entre estudantes das redes públicas e privadas, com a necessidade de trabalhar ao mesmo tempo em que se faz um curso superior. No caso das instituições privadas, 61% trabalham concomitantemente aos estudos. Já entre os alunos das instituições públicas 40,3% trabalham enquanto avançam nos estudos. (PEDUZZI, 2020, n.p.).

De acordo com os dados produzidos, notamos que grande parte das/os residentes já é estudante inserida/o no mundo de trabalho, o que difere dos dados obtidos no grupo do PIBID, o qual apresentou a maioria das/os participantes sendo apenas estudantes. Conforme Vanzuita (2018, p. 103) afirma em seu estudo:

Aspectos como a experiência profissional durante a formação inicial, incentivo à inserção profissional, tempo e espaço acadêmico e profissional para fomentar a pesquisa e produção de conhecimento contribuem com a construção de identidade(s) profissional(s), em termos de possibilitar essa relação, pois se constituem em experiências que sugerem maior interação da formação inicial com o processo de ingresso no mundo produtivo.

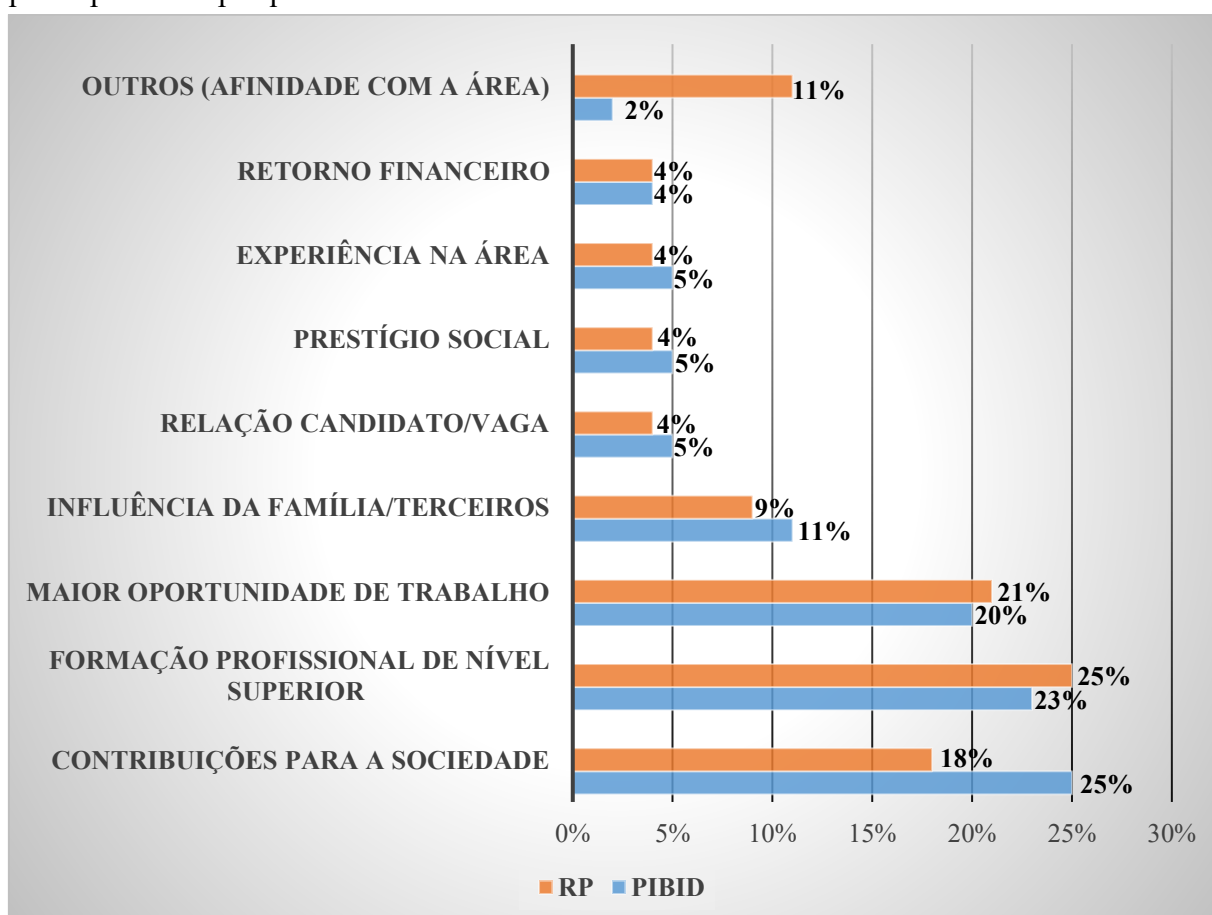
Dessa forma, as experiências na formação inicial e nos Programas de ID promovem a docência também como função social, relacionando esse momento com a inserção no trabalho. Conforme afirmam Tardif e Lessard (2011), a função social promovida no ambiente de

formação, seja na universidade seja na escola, está estritamente relacionada à preparação para o trabalho. As/os bolsistas do PIBID podem ser caracterizados como um grupo privilegiado que ainda não possui um vínculo com o mundo do trabalho e faz um curso superior gratuito, e assim, dedicam-se ao processo formativo e ao Programa de forma integral. Dados contraditórios, e que se assemelham às pesquisas do INEP (2019), foram encontrados em relação às/aos residentes, que são, em sua maioria, estudantes trabalhadoras/es.

Nos Gráficos 6, 7 e 8 que seguem, os dados coletados apresentam-se em forma de porcentagem, pois, no questionário disposto aos sujeitos investigados (Apêndice B), elas/es poderiam escolher até três opções de resposta. Logo, os dados apresentam as respostas mais selecionadas pelas/os participantes.

O Gráfico 6, a seguir, traz as principais influências na escolha por cursos de Licenciatura na perspectiva das/os bolsistas.

Gráfico 6 – Influências na escolha por cursos de Licenciatura de acordo com as/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os dados, pudemos verificar que, apesar da ordem não ser a mesma, as três opções que aparecem com mais expressividade são próximas nos dois Programas, a saber:



“contribuições para a sociedade”, “formação profissional de nível superior” e “maior oportunidade de trabalho”, as quais estão interligadas e relacionadas ao mundo do trabalho.

Observamos que a escolha pela carreira docente tem sido tarefa difícil, pois, de acordo com o Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP (2019), a minoria das matrículas do Ensino Superior presencial é destinada aos cursos de Licenciatura, ficando com apenas 20,5% das matrículas. A maioria das matrículas do Ensino Superior destinam-se aos cursos de Bacharelado (58,7%), seguido por Cursos Tecnológicos (20,8%) (INEP, 2019), fator que precisa ser discutido a partir da criação de políticas públicas educacionais que incentivem e qualifiquem a formação de professores, como é o caso do PIBID e do Programa de RP.

O Gráfico 6 indica que a maioria das/os bolsistas/residentes de ID acreditam que a escolha pela docência possa contribuir para a sociedade, conforme também aponta o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática do *campus* de Camboriú, o qual sugere que o aluno deve “[...] compreender seu papel social de educador e capacidade de gerenciar as relações internas aos processos de ensinar e aprender” (IFC, 2018a, p. 214). Essa situação pode tornar-se contraditória à medida que, na percepção das/os próprias/os bolsistas/residentes participantes, motivos como prestígio social e retorno financeiro aparecem no final da lista, com relação à escolha da carreira docente. Consideramos que as/os estudantes de Licenciatura entendem o importante valor social que a docência exerce na sociedade, mas elas/es têm ciência de que há pouco retorno financeiro e prestígio social na figura do professor e na carreira docente.

De acordo com a pesquisa intitulada *Atratividade da carreira docente no Brasil*, de Gatti *et al.* (2009), a decisão pela escolha da profissão docente na contemporaneidade está imbricada com o mundo do trabalho, pois a decisão pela profissão é envolvida por “[...] dilemas, conflitos e contradições que envolvem não apenas às características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive” (GATTI *et al.*, 2009, p. 64). Entendemos que a sociedade tem repercutido sobre a docência “[...] uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente” (GATTI; NUNES, 2009, p. 66). Diante disso, a escolha por cursos de Licenciatura no IFC pode estar atrelada há muitos sentidos. Nos PPCs dos cursos analisados, observamos como objetivo do curso de Matemática – *campus* Camboriú, o desejo de:

Formar professores críticos, reflexivos e criativos, com domínio do conhecimento matemático, científico e pedagógico para atuarem na educação básica, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Com currículo amplo e flexível, que relaciona a teoria e a prática, nas mais diversas modalidades de

ensino, o profissional desenvolve atitudes que integram os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, tornando-os capazes de acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e educacionais, visando incorporar novas tecnologias à prática profissional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes contextos. (IFC, 2018a, p. 28).

A escolha pela carreira docente vem atravessando muitas dificuldades, principalmente na contemporaneidade. Contudo, notamos o interesse do IFC em proporcionar às/aos estudantes um ensino de qualidade, voltado a um processo formativo crítico, reflexivo e criativo. Conforme já mencionamos, os dados do INEP (2019) revelam que a escolha por cursos de Licenciatura não é a primeira opção na modalidade presencial no Ensino Superior. Todavia, matrículas em cursos de Licenciatura, no sistema Educação a Distância (EAD), têm aumentado muito nos últimos anos (INEP, 2019). Podemos observar, dessa maneira, que a escolha por cursos superiores, muitas vezes, está relacionada a um processo histórico de discriminação/predominância entre homens e mulheres. Segundo Ávila e Portes (2009, p. 95),

[...] as preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais “femininas”, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais “masculinas”, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas.

Ao colocarmos os objetivos encontrados nos PPCs dos cursos analisados em diálogo, verificamos que o IFC se encontra em posição de contribuir para que jovens estudantes possam cursar o Ensino Superior, voltados às metodologias inovadoras, como afirma o PPC de Licenciatura em Matemática de Sombrio: “Formar professores capazes de produzir metodologias pedagógicas e de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, visando incorporar novas tecnologias à prática profissional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (IFC, 2018b, p. 21).

A partir das respostas no questionário semiestruturado, a opção “formação superior” foi uma das mais escolhidas pelas/os participantes na relação com a carreira. A chance de concluir um curso superior torna-se fundamental para muitos jovens conseguirem ingressar na carreira docente e buscarem a inserção no mundo de trabalho. Contraditoriamente, conforme a pesquisa realizada pelo Inep (2018, p. 34), há altas taxas de desistência nos cursos superiores, como no exemplo do curso de Matemática (58,4%) e de Física (62, 2%) (INEP, 2018, p. 34).

Assim, percebemos, por meio dos PPCs analisados, o esforço do IFC em aproximar seus acadêmicos da realidade docente, pois podemos observar que há, conforme o PPC de Licenciatura em Matemática de Concórdia:

A articulação entre teoria e prática, desde os primeiros semestres, e não restrita apenas aos Estágios Supervisionados, mas articulada com as demais disciplinas do

Curso, [...]. Por isso é necessário que o futuro professor compreenda o contexto escolar como um processo contínuo e dinâmico [...]. (IFC, 2017a, p. 34).

Verificamos o interesse em preparar a/o aluna/o para o mundo do trabalho como dimensão relevante colocada pelo grupo de bolsistas/residentes de ID e visualizar os cursos de Licenciatura como possibilidade de emprego. A inserção no cotidiano escolar, oportunizada pelos Programas, contribui para que a/o bolsista/residente de ID possa ter conhecimento do dia a dia da escola, percebendo-se como futura/o docente, pois

[...] é na ambiência do trabalho que outros diferentes saberes necessários à prática educativa são criados, onde melhor se visualizam os problemas, as tensões, as contradições sociais e as possibilidades de mudança. É lá onde a vida pulsa que nasce a sensibilidade comprometida e engajada, portanto, responsabilidade ética com a vida, com o direito de aprender, com o dever de ensinar bem os que mais precisam da escola para ampliar sua condição de cidadania. (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 92).

A escolha por cursar Licenciatura no IFC, o qual preza por uma oferta de ensino de qualidade social referenciada, conduz a um processo formativo voltado a um profissional crítico, reflexivo, pesquisador, competente, por meio de sua formação integral, social e política (PPC, 2017d). Nesse sentido, a educação e a formação de professores precisa “[...] estar ligada ao contexto social, político, econômico, cultural e [à] luta pela justiça social” (PAVAN; BACKES, 2016, p. 53). Com efeito, conforme o PPC de Química – *campus* Araquari, a visão sobre o egresso do curso deve ser voltada a uma:

Formação pessoal envolvendo o domínio de conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, capacidade crítica, espírito investigativo, criatividade e iniciativa, capacidade de percepção dos aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional, compreensão do processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção, saber trabalhar em equipe, desenvolver pesquisas [...]. (IFC, 2017b, p. 25).

Essas dimensões procuram ser contempladas durante a formação inicial no curso do IFC, as quais dialogam com os objetivos do PIBID e do Programa de RP. Contudo, algumas lacunas ainda são encontradas, como a dificuldade de articular os conhecimentos específicos e técnicos com os conhecimentos pedagógicos. Nessa perspectiva, o estudo de Moreira (2017) afirma que os cursos de Física ainda possuem um currículo excessivamente técnico e específico, dificultando os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos. No PPC de Física – *campus* Concórdia, fica clara essa limitação:

Tradicionalmente, as disciplinas específicas de Física quase não se relacionam com a escola, ficando este papel para as disciplinas de cunho pedagógico. Buscando coerência entre a formação e o que se espera do futuro professor, procurou-se amenizar os principais problemas enfrentados por professores de Física em exercício, com uma grade que articula a teoria e a prática, tanto a prática no sentido

da experimentação – disciplinas concomitantes com as teóricas – quanto no sentido de contato com a realidade profissional. (IFC, 2017c, p.41).

Com isso, percebemos que ainda temos muito que avançar na busca por currículos integradores, principalmente na articulação entre teoria e prática. Assim, os Programas de ID podem ser observados como propostas de aproximação dos conhecimentos científicos dos cursos superiores com as experiências pedagógicas realizadas nos Programas, conforme apresenta um dos objetivos do PIBID:

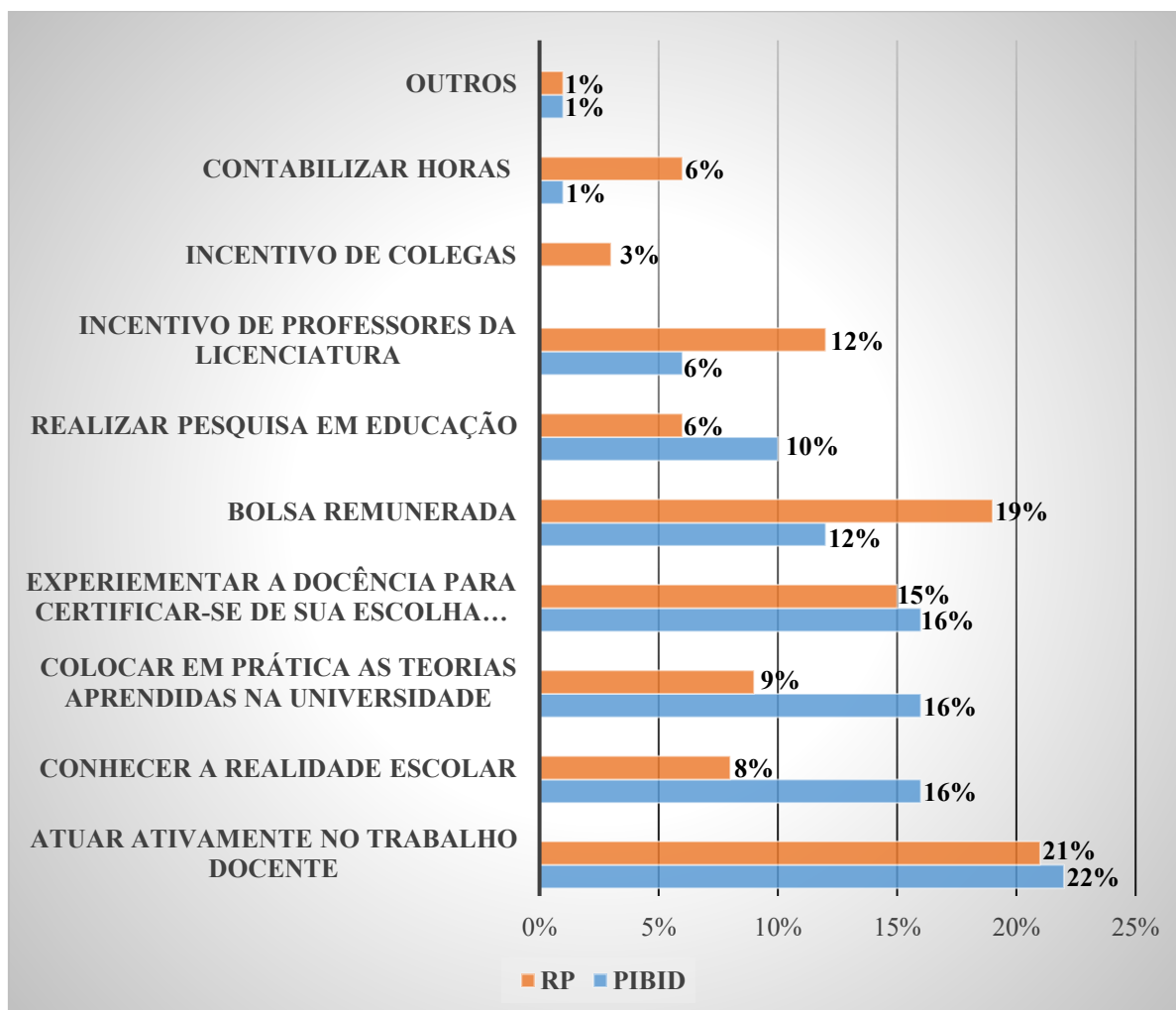
IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018c, p. 1).

Há, assim, a necessidade de superarmos uma tendência de ensino desarticulado com o trabalho docente, em que o professor não reflete sobre suas práticas e não conecta os diferentes saberes. O Programa de RP também procura intensificar essa articulação ao desenvolver experiências que proporcionem um melhor diálogo entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos, conforme um de seus objetivos:

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. (BRASIL, 2018b, p. 1).

Os cursos de Ensino Superior, voltados à formação de professores, podem romper a dicotomia entre conhecimento científico e pedagógico quando procuram oportunizar a articulação entre teoria e prática, possibilitando experiências de pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2006) e a criação de métodos e metodologias (VANZUITA, 2018). Partindo do pressuposto de que um “[...] profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995, p. 27), entendemos que os cursos superiores precisam caminhar para a formação de um currículo cada vez mais integrado entre universidade e realidade docente. Observamos, nos PPCs analisados do IFC, o esforço em diminuir cada vez mais essa dicotomia entre teoria e prática. A seguir, no Gráfico 7, apresentamos os dados relacionados às motivações das/os bolsistas/residentes em participar dos Programas de ID.

Gráfico 7 – Motivação das/os sujeitos da pesquisa em participar do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

Tão importante quanto entendermos a maneira como a/o bolsista/residente de ID está inserida/o nos Programas, é também compreendermos a forma como esses sujeitos históricos pensam sua participação. Com base nas respostas das/os bolsistas do PIBID, o Gráfico 7 aponta as principais motivações em participar de um Programa de ID. As opções mais citadas pelas/os bolsistas do PIBID foram: “atuar ativamente no trabalho docente”; “conhecer a realidade escolar”; “colocar em prática as teorias aprendidas na universidade”; e “experimentar a docência para certificar-se de sua escolha profissional”. Notamos que essas opções estão relacionadas à inserção na escola e às oportunidades em aproximar a teoria da prática. Isso confirma as propostas do PIBID (BRASIL, 2018c), em que é promovida, por meio das práticas docentes, a aproximação entre universidade e escola pública de Educação Básica. Desse modo, o PIBID configura-se como espaço formativo que proporciona a interlocução entre as propostas dos PPCs de cursos superiores com a realidade escolar e os

Programas de ID, conforme anuncia o PPC de Licenciatura em Pedagogia – *campus* Videira, ao afirmar, no eixo teoria e prática:

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático. É importante observar que articulação não quer dizer um conhecimento produzido verticalmente, da teoria para a prática, mas que se tenha a pesquisa como material básico de análises, que se tome a realidade das práticas e suas relações com as teorias promovendo reflexões. (IFC, 2017e, p. 44).

Quanto às opções mais citadas pelas/os residentes, observamos: “atuar ativamente no trabalho docente”, o que se assemelha aos dados do PIBID, aparecendo, também, o incentivo de bolsas remuneradas, e “experimentar a docência para certificar-se de sua escolha profissional”.

Algumas opções diferem-se das/os bolsistas/residentes de ID, o que pode acontecer por estarem em períodos diferentes dentro da formação inicial. No grupo do PIBID, as opções mais citadas são relacionadas a conhecer o ambiente docente (escola) ou colocar em prática as teorias aprendidas na universidade, destacando o PIBID como oportunidade de espaço formativo ao aproximar a universidade da escola. Quanto às/aos residentes, por estarem avançadas/os em seu curso, e como o Gráfico 5 revelou, a maioria já possui experiências no campo do trabalho. Suas motivações, além de ser a inserção no mundo do trabalho, estão relacionadas à definição da carreira e ao sustento financeiro. Na opção escolhida pelas/os bolsistas/residentes de ID, “experimentar à docência para certificar-se de sua opção profissional”, observamos a importância de Programas de ID acontecerem simultaneamente à formação inicial, uma vez que existe altos índices de evasão em alguns cursos de Licenciatura, como pudemos observar no relatório da Educação Superior, sobre as taxas de desistências cursos como: Química com 55,8%; Matemática com 55,4%; e Pedagogia com 41,7% de estudantes desistentes (INEP, 2019).

Nesse sentido, o PIBID e o Programa de RP podem amenizar as taxas de evasão, pois verificamos que “atuar ativamente na realidade do trabalho docente”, assim como “aproximar a relação entre teoria e prática”, são fatores importantes para que as/os bolsistas/residentes de ID permaneçam nos cursos de Licenciatura e se identifiquem com a docência. Dessa maneira, esses dados corroboram a perspectiva de Nóvoa (1995), uma vez que as atividades vivenciadas no cotidiano escolar provocam a aproximação com a realidade da futura profissão, qualificando a/o discente para a docência.

Outro indício citado nos dois grupos (do PIBID e do Programa de RP) trata-se do recebimento da bolsa remunerada, considerando que a sua oferta pode auxiliar na permanência

da/o estudante no curso de Licenciatura e no Programa. O estudo de Gatti *et al.* (2014) aponta que a remuneração financeira aparece como um ponto positivo para a permanência no Programa, assim como no curso, principalmente ao observar que as/os participantes do PIBID são, em sua maioria, apenas estudantes.

Notamos, então, que estar inserida/o dentro do cotidiano docente, atuando e experimentando as práticas docentes oportunizadas pelo Programa de RP, aproxima as/os residentes de um dos objetivos do Programa que é:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2018a, p. 1).

Dessa forma, entendemos que a formação inicial ofertada no IFC dialoga com os Programas de ID e promovem uma formação:

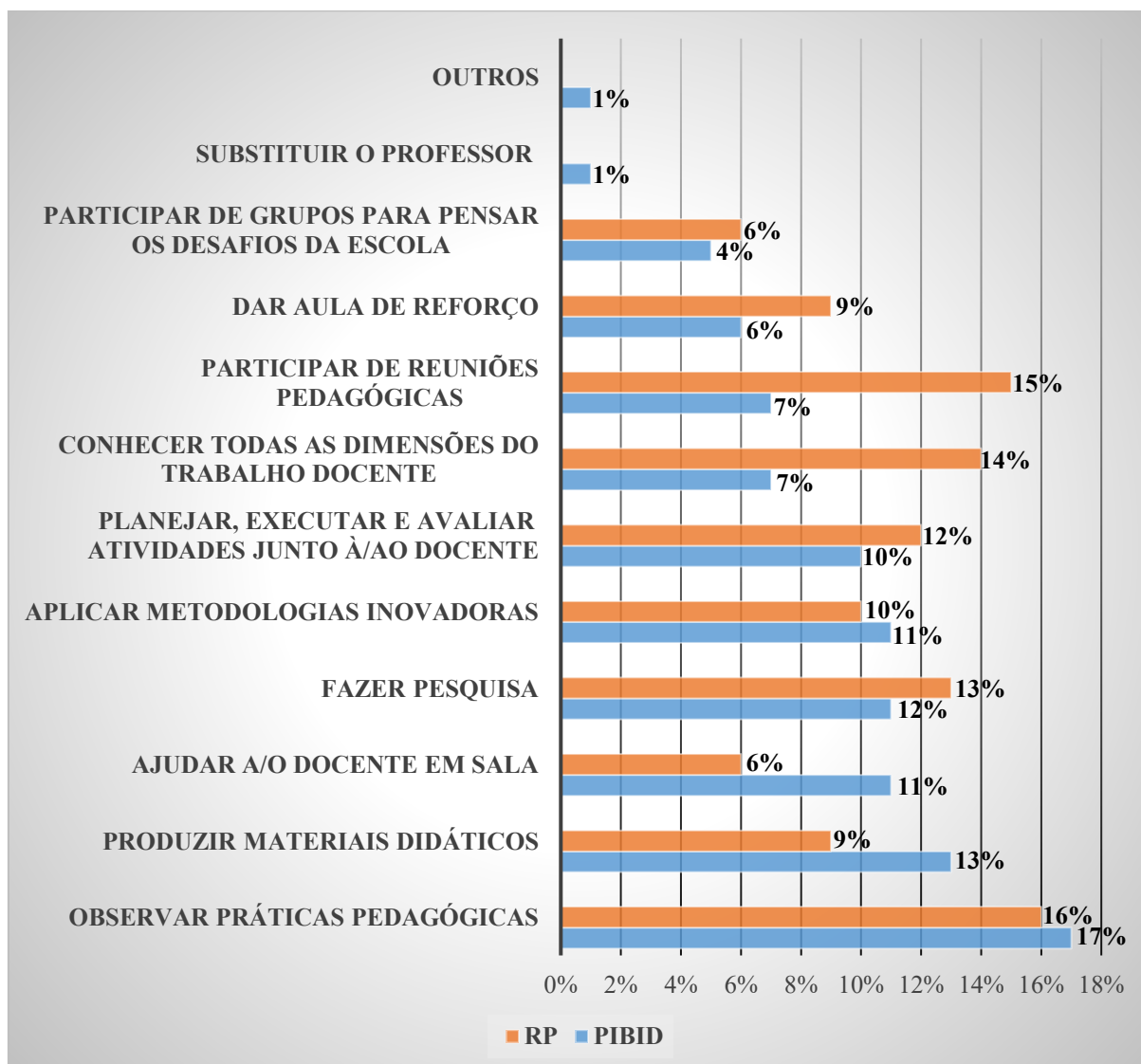
Voltada para a autonomia, autoria, possibilidade de construção de conhecimento, criação de métodos e metodologias, [que] enriquece a formação na direção de produzir ambientes de sujeitos mais preparados e capazes para enfrentar o mundo do trabalho, sugerindo que essas capacidades integradas no processo de formação constroem identidade(s) profissional(is) qualificadas. (VANZUITA, 2018, p. 103).

Assim, participar do PIBID e do Programa de RP proporciona o conhecimento da realidade docente ainda na formação inicial, aspecto mais citado pelas/os participantes dos dois Programas. Esse ponto torna-se relevante quando pensamos nas possibilidades de interiorização de uma formação docente qualificada, oportunizada pelo IFC, principalmente ao analisarmos o contexto do *campus* de Abelardo Luz, que se situa dentro de um assentamento. O PPC desse *campus* nos apresenta que o curso de Licenciatura em Pedagogia, “[...] com ênfase em Educação do Campo destina-se à formação de professores” (IFC, 2017d, p. 19) e busca “[...] formar educadores e educadoras engajados aos movimentos sociais e organizações populares para atuarem na realidade educacional do campo” (IFC, 2017d, p. 19), o que implica conhecer e atuar dentro de cada realidade docente.

Com essas oportunidades, as/os estudantes de Licenciatura, dentro dos Programas de ID, podem vivenciar diversos contextos e refletir sobre seu futuro, em busca de uma educação qualificada e menos desigual, voltada ao seu caráter social.

O Gráfico 8 aponta quais são as atividades mais realizadas pelas/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP.

Gráfico 8 – Atividades mais realizadas pelas/os participantes da pesquisa no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar, no Gráfico 8, que a atividade mais desenvolvida na percepção das/os participantes dos dois Programas foi “observar práticas pedagógicas”. Para as/os estudantes, as trocas de experiências, como forma de aproximação com o cotidiano escolar, tornam-se extremamente relevantes, pois criam espaços formativos que interligam os objetivos dos Programas de ID e da formação inicial, assim como demonstra o PPC do curso de Licenciatura em Matemática – *campus* Sombrio:

A criação de espaços interativos de **articulação entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as escolas de educação básica, [...] possibilitar ganhos** recíprocos: os conhecimentos profissionais dos professores de escola enriquecem o currículo de **formação dos novos professores e os estudos acadêmicos e pesquisas sobre o currículo enriquecem a formação dos professores em serviço.** (IFC, 2018b, p. 101, grifos nossos).



As/os bolsistas e residentes, ao observarem professores mais experientes, têm a possibilidade de compreender as dinâmicas realizadas no dia a dia da escola e, dessa forma, aproximar o que se aprende na universidade com as práticas docentes. Ademais, podem desenvolver as atividades nos Programas e, ao mesmo tempo, exercer práticas reflexivas (SCHÖN, 2000), no sentido de repensá-las. Dessa forma, compreendemos que a inserção das/os bolsistas/residentes no ambiente escolar, além de oferecer oportunidades de reflexão, propicia-lhes oportunidades de conhecer, reconhecer, construir e reconstruir as práticas e os saberes docentes, assim como o processo da organização escolar, oportunizando o conhecimento da integralidade do processo formativo a partir de um currículo integrador<sup>14</sup>.

As práticas criativas e inovadoras, tão importantes nos cursos de formação inicial, podem estar relacionadas à criação ou à adaptação de materiais didáticos, ação citada pelas/os bolsistas/residentes de ID. Além disso, estão relacionadas também ao eixo “perfil do egresso” do PPC do curso de Licenciatura em Física, o qual aponta, como ação significativa para um futuro docente, realizar “[...] a elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais” (IFC, 2017c, p. 29-30). Essas ações dialogam com o objetivo do PIBID, fazendo do IFC uma instituição que busca uma educação integral e qualificada ao

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018c, p. 1).

Outras ações também aparecem como as mais citadas pelas/os bolsistas/residentes de ID, como: produzir materiais didáticos, ajudar a/o docente em sala, fazer pesquisa, participar de reuniões pedagógicas, conhecer todas as dimensões do trabalho docente. Essas ações estão diretamente interligadas ao cotidiano docente, como prática da pesquisa. O PPC do curso de Licenciatura em Química do *campus* de Araquari, no eixo “pesquisa e extensão”, afirma que, no IFC, a pesquisa é ancorada em dois princípios, a saber:

O princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade, ou seja, o exercício da pesquisa é capaz de promover a independência intelectual e

---

<sup>14</sup> A reflexão sobre a ideia de construir um currículo integrador articula-se com a perspectiva de uma educação integral, o que pode permitir o desenvolvimento das/os estudantes em diversas dimensões, ao pensar em um processo educativo para além dos muros da escola ou da universidade. Nesse sentido, pode-se, ainda, construir um processo formativo para além da formação específica, uma vez que procura formar cidadãos críticos, reflexivos e que relacionem os conhecimentos teóricos e práticos, a partir da concepção da integração dos conhecimentos científicos e profissionais (SANTOMÉ, 1998).

contribui diretamente na formação de cidadãos capazes de construir conhecimento ao longo da vida. (IFC, 2017b, p. 115-116).

Notamos que, por meio da percepção das/os bolsistas/residentes de ID, os Programas incentivam a fazer pesquisa como princípio formativo/educativo nas experiências oportunizadas no PIBID e no Programa de RP. Assim, favorece-se a construção de uma identidade profissional voltada à autoria, como afirma Demo (2015), o que possibilita a criação de métodos e metodologias inovadoras (VANZUITA, 2018).

Nos PPCs analisados, percebemos o real interesse do IFC em incentivar a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo no processo de formação inicial, como também o desejo de que a/o futura/o docente se torne uma/um professora/or-pesquisadora/or (DEMO, 2005), mesmo que de forma mais específica, como no curso de Pedagogia do *campus* de Abelardo Luz, o qual está baseado na Pedagogia da Alternância<sup>15</sup> com ênfase na educação do campo. Dessa maneira, a pesquisa precisa estar relacionada à prática social.

O profissional licenciado em Pedagogia ficará **habilitado a exercer atividades de ensino e pesquisa**, além de atuar na organização e gestão de projetos educacionais em diversas áreas da educação, enfatizando-se sua formação como docente. **Além de compreender a história, a proposta teórica/prática e a política de educação do campo e atuar na construção e desenvolvimento de processos pedagógicos das escolas, especialmente do campo e de outros espaços de educação/formação.** (IFC, 2017d, p. 21, grifos nossos).

Nesse viés, os Programas vão ao encontro da concepção de Nóvoa (1995) quando abordam a importância de aproximar o cotidiano escolar da formação inicial. Também estão de acordo com Tardif (2012) ao entender a escola como espaço formativo social de trocas de saberes, contribuindo para a formação de um professor mais reflexivo e preparado para a realidade docente.

Assim sendo, na subseção a seguir, discorreremos, a partir dos dados produzidos nos grupos focais, as percepções das/os bolsistas/residentes de ID quanto aos seus olhares sobre os impactos do PIBID e do Programa de RP na formação inicial.

---

<sup>15</sup> A Pedagogia da Alternância é o movimento político-pedagógico de organização do ensino no curso de Pedagogia, com ênfase em educação do campo. Essa proposta articula momentos de estudos ministrados na instituição de ensino (IFC) e momentos de realização de trabalhos orientados, desenvolvidos nas comunidades de origem dos estudantes. Alteram-se, portanto, tempo/espaço de estudo: Tempo Escola – TE, e o Tempo Comunidade – TC (IFC, 2017d, p. 33).

## 6.2 PERCEPÇÕES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL – GRUPOS FOCAIS

Dentro do processo formativo, há a necessidade de discutirmos sobre a formação inicial e o papel do professor frente à educação. Por conta disso, evidenciamos, por meio dos relatos e das percepções das/os bolsistas/residentes de ID, durante os grupos focais, o percurso de construção e reconstrução de conhecimentos, conceitos, valores e perspectivas do PIBID e do Programa de RP assim como seus impactos na formação inicial.

O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação. (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

No contato com o universo da docência, principalmente na fase de formação inicial, emergem tensões e dificuldades em articular os conhecimentos apresentados na universidade com aqueles desenvolvidos na Educação Básica. Esses desafios serão apresentados a seguir, levando em consideração as percepções das/os participantes do PIBID e do Programa de RP frente aos impactos desses Programas na formação inicial no contexto do IFC.

A partir da análise textual produzida, identificamos as categorias *a priori* contidas no roteiro dos grupos focais (Apêndice C). Com base no conteúdo das narrativas das/os participantes do PIBID e do Programa de RP, criamos as categorias *a posteriori*, que estão explicitadas no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Categorias de análise dos grupos focais

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Categorias <i>a posteriori</i></b>
Inserção escolar	<b>a) Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar.</b>
Teoria e prática	<b>b) Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de ID.</b>
Construção do conhecimento e da pesquisa	<b>c) Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo.</b>
Experiências docentes	<b>d) Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente.</b>
Outros impactos	<b>e) Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de ID.</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Programas de ID possuem uma grande aceitabilidade e participação dentre as/os estudantes porque a inserção no cotidiano escolar acontece desde o início de sua formação docente – com o PIBID nos primeiros semestres e com o Programa de RP nos semestres finais. Identificamos que as/os participantes percebem que os Programas proporcionam praticar as ações pedagógicas no cotidiano escolar, exercendo, desde a sua formação inicial, os saberes e o trabalho docente, como podemos observar a partir da análise e da compreensão da categoria “Inserção na escola pública”, a qual discutimos na sequência.

### **6.2.1 Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar**

A importância de ouvir as percepções das/os próprias/os participantes vem da necessidade de darmos vez e voz ao protagonismo de quem está vivenciando o PIBID e o Programa de RP. Assim, por meio desses relatos, buscamos compreender o real impacto dos Programas de ID na formação inicial. De acordo com Arroyo (2005, p. 42), “[...] a presença e voz dos alunos muito pouco avançou”, por isso o nosso interesse em demonstrar o protagonismo das/os bolsistas/residentes de ID nesta pesquisa.

Identificamos que as/os participantes percebem as experiências nos Programas como possibilidade de aproximação com a realidade docente durante a fase inicial. A proposta dos Programas – proporcionar a inserção no ambiente educacional durante o processo formativo – é tida como algo muito positivo ao relacionar os saberes docentes por meio da inserção nesse espaço. Conforme Tardif (2012), os saberes só ganham sentido na sua relação com o trabalho, uma vez que o saber docente é um saber do trabalho, sobre o trabalho e que vem do trabalho. Os saberes adquiridos na formação inicial passam a ter significado quando conseguem se correlacionar com as experiências profissionais, neste caso, com o ambiente educacional, conforme podemos observar nos relatos que seguem:

*Achei muito importante estar no Programa, porque, às vezes, a gente pensa uma coisa; depois que se entra na escola, a gente vê que não é bem do jeito que a gente pensa, tem turma que entramos para observação que são muito boas e tem outras já que são mais difíceis. Nesse contato, a gente começa a ter uma noção real da realidade da escola, o que teremos pela frente. Acho que isso enriquece muito. (PIBIDIU-)<sup>16</sup>.*

---

<sup>16</sup> Lembramos aqui, conforme apontamos na segunda seção desta dissertação, que os codinomes foram elaborados da seguinte maneira: [PIBID ou RP (Programa)/número (sujeito)/campus (letras u, v, w, x, y, z)/grupo 1 ou 2 (símbolo - ou +)].

*É a partir do momento que a gente está inserido dentro da sala de aula, tanto fazendo as observações junto à professora, quanto desempenhando as atividades por nós, bolsistas da RP. Tudo isso acrescenta, tudo o que acontece na escola básica tá acrescentando na nossa bagagem de experiência. A gente tá aprendendo sempre e observando também o que dá certo, o que dá errado. E a cada dia que passa, atuando como bolsista, lá na escola básica, vai só melhorando. Todos esses pontos vão se aperfeiçoando e essa é a maior contribuição da RP no meu ponto de vista. (RPIU-).*

*Eu acho que as atividades do PIBID, dentro da escola pública, nos ajuda muito na nossa vida profissional. Quando a gente se formar vamos chegar na sala de aula e a gente já vai ter essa experiência, essa visão da realidade, já vamos saber como é dar aula, planejar uma aula, agir como uma professora [...]. (PIBID3W-).*

Notamos, a partir desses relatos, que a possibilidade de inserção na escola oportuniza às/aos bolsistas/residentes de ID um arcabouço de experiências de práticas pedagógicas que podem ser relacionado com a teoria apresentada na universidade. Desse modo, as/os participantes podem vivenciar momentos da docência e refletir sobre suas práticas (SCHÖN, 2000) durante o processo formativo, acumulando e trocando conhecimentos. Para Moraes, Ramos e Galiazzi (2004, p. 95):

*É a reflexão sobre a prática e a análise cotidiana das ações desenvolvidas com os alunos que contribuem efetivamente para tomadas de consciência sobre as questões do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, o conhecimento vai se tornando mais complexo, com condições de oferecer, cada vez mais, respostas aos problemas que vão se apresentando.*

As/os participantes veem o PIBID e o Programa de RP como forma de aproximação da futura profissão e acreditam que essas vivências promovem experiências que, talvez, apenas na formação inicial não teriam. De acordo com os relatos a seguir, observamos o sentimento de autoconfiança. As experiências tornam-se oportunidades de conhecerem e de se aproximarem da realidade docente, pois, a partir das práticas pedagógicas realizadas nos Programas, as/os bolsistas/residentes de ID relacionam os saberes disciplinares com os experienciais (TARDIF, 2012), sentindo-se mais seguras/os, podendo refletir sobre suas ações.

*Nós temos contato com os egressos, e a gente percebeu que eles se formaram e tiveram aquele tempo de medo até entrar em atuação. Daí a gente já percebe que nosso “pé” tá mais dentro da sala de aula do que o deles. Então, participar do PIBID dá um impulso bem grande, já pra sair daqui e atuar, deixando a gente um pouco mais seguro pra ir pra sala de aula. Trazer essas experiências para o começo do curso é muito interessante, além da oportunidade de aplicar a questão didática das matérias, relacionar as matérias pedagógicas com a matéria específica. O processo é feito em etapas, então a gente não fica assustado. (PIBID3Z-).*

*Tudo aqui foi um processo. Primeiro, a gente pesquisou; depois, observou a aula; depois, teve um processo de entender como funcionavam as aulas; para, então, se aprofundar em um tema. E só a partir disso ir atrás de algo diferenciado para ser aplicado dentro do PIBID. Conseguimos ver o que precisava melhorar e, depois, ir pra sala de aula. Teve toda uma metodologia antes de estar lá dentro da sala nesse*

*processo de inserção. (PIBID3Z-).*

*O PIBID foi uma valorização nos meus estudos, ele valorizou muito o conhecimento de teoria que eu tive aqui para usar lá na escola e junto as nossas coordenadoras e professoras do PIBID. Elas passavam textos para nós, o que fortalecia a nossa inserção do que fazer lá nas escolas. Você presta cada vez mais atenção na teoria, para praticar depois, para que isso se torne a prática mesmo. (PIBID2W-).*

*É, eu já entrei no projeto justamente para querer aprender como é ser um professor na sala de aula e, pra mim, tá sendo bem proveitoso. A gente pensa que ser professor é fácil, mas olha quanto tempo exige pra você elaborar uma aula, para poder aplicar uma aula. Não é tão fácil como: “Ah eu vou fazer uma aula e eu vou passar as teorias e práticas”. Tem muita coisa por trás, por isso que a gente vê que não é tão fácil. (PIBID11Y+).*

Percebemos que as/os bolsistas buscam valorizar o trabalho docente ao desenvolvê-lo a partir de metodologias que respeitam o processo formativo do aluno. O trabalho docente nas últimas décadas vem se caracterizando como complexo, heterogêneo e multifacetado, pois, cada vez mais, a realidade da escola na contemporaneidade torna-se plural e mutante. Conforme Gatti *et al.* (2014), “[...] a depender da qualidade da sua formação, fará toda a diferença no campo profissional, com uma práxis vinculada aos reais contextos de trabalho e da profissão. E isso não é qualquer coisa”. Assim, os saberes docentes, quando relacionados à profissão, visam a melhorar a formação de professores, colocando-os em contato com o ambiente escolar, principalmente na formação inicial.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o reconhecimento das ações pedagógicas dos Programas, as quais são realizadas em conjunto. Nesta pesquisa, a palavra “ação” é interpretada como atividade realizada na escola e para a escola de forma coletiva. Conforme apontam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 12),

[...] em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas.

A escola deve criar e ampliar essas possibilidades coletivas de aprendizagens e de trocas de saberes, tal como interpretam Pimenta e Lima (2005/2006). Ao percebermos o desenvolvimento de professores mais experientes, podemos criar possibilidades para termos uma melhor compreensão do cotidiano escolar durante a formação inicial. Dessa maneira, a fim de superarem as dificuldades, apoiadas/os no conhecimento adquirido de forma coletiva, seja por parte dos coordenadores de área ou dos supervisores, seja dos próprios colegas, as/os futuras/os professoras/es tornaram-se sujeitos mais autoconfiantes e deram um importante passo para seu bem-estar docente. Os relatos a seguir demonstram essa perspectiva:

*Para mim também proporcionou um olhar um pouquinho mais amplo para a docência, porque, no Programa, a gente consegue captar como trabalhar com os alunos, captar os pontos positivos como pontos negativos. Os positivos, a gente traz com a gente; e os negativos, a gente tenta também trazer com a gente pra poder melhorar na hora de entrar dentro de uma sala de aula ou na hora de aplicar, ou até nos estágios. (PIBID3Y-).*

*Primeiro, o Programa traz a realidade escolar, porque, por mais que a gente não vivenciou tudo, a gente tem uma noção de realidade, não é a mesma coisa que você tá na sala de aula só estudando ou lendo [...]. Nós idealizamos o professor que nós queremos ser, porque a gente acompanha um professor e temos noções dos nossos professores também, e, assim, já conseguimos tirar algumas características pra nós como futuros professores. Eu acompanho o professor [AAA], tem coisas que eu olho assim e acho lindo, lindo a maneira que ele explica, tem coisas que eu não me identifico tanto; então, isso forma o nosso estilo de professor e isso contribui muito na construção da nossa identidade. Acho que todas essas experiências vão agregar na minha carreira. (RP1Z-).*

*A RP proporciona para nós uma bagagem de experiências que a gente não iria adquirir de outra forma. Por exemplo, se nós, nas primeiras fases, pudéssemos já pegar aulas no município ou no estado, não iriam estar proporcionando essa bagagem que a RP tá proporcionando, porque lá a gente já vai direto para a prática, não vai ter ninguém para nos auxiliar, a gente pode cometer algum erro e perceber só mais tarde. Então a RP proporciona ver e rever todos esses pontos. (RP1U-).*

Contudo, apenas a observação, por si só, pode colocar as/os estudantes de Licenciatura como meras/os imitadoras/es ou repetidoras/es de conteúdo. Notamos que, ao estarem inseridas/os no contexto de trabalho, a escola pode tornar-se um espaço crítico-reflexivo de formação para essas/es bolsistas/residentes de ID, pois, a partir dos relatos anteriores, as experiências de inserção proporcionaram conhecer a realidade do cotidiano escolar de forma reflexiva, mesmo sendo um processo complexo e multidimensional. É relevante observarmos como as/os estudantes de Licenciatura percebem as trocas de experiências como algo muito significativo, uma vez que estas permitem que as/os bolsistas/residentes de ID reflitam sobre suas e outras práticas pedagógicas. Segundo Canário (1997), a criação ou a mudança das práticas profissionais só ocorre a partir de um processo de socialização e de trocas de experiências no ambiente de trabalho. Com isso, o convívio com colegas e professores mais experientes contribui para a apropriação de diferentes saberes e, conseqüentemente, para a formação da identidade docente.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

Para muitas/os estudantes, os Programas de ID são considerados espaços de “trocas”. Como relataram, por exemplo, dois participantes sobre o PIBID: “É uma troca de saberes” (PIBID1V-); “A gente aprende muito mais com eles [alunos]; é uma aprendizagem mútua”

(PIBIDI5V-). O processo formativo é complexo e repleto de singularidades, constituindo-se na relação entre os saberes, lugares, contextos e sujeitos.

Observamos, nas falas que seguem, o quanto as experiências de inserção na escola, por meio dos Programas de ID, podem ser assertivas, reafirmando um dos objetivos do PIBID e do Programa de RP – favorecer a inserção das/os estudantes de Licenciatura no ambiente escolar durante a formação inicial:

*Na minha opinião, a participação no RP contribuiu para a gente já se familiarizar com o ambiente escolar. A Residência é pra isso; vamos lá na escola, observamos, damos aulas de reforço, participamos desses eventos da Matemática, e, então, estamos no ambiente escolar. Não vamos sair da universidade sem saber como realmente é na escola e onde vamos trabalhar. Não vamos tomar aquele susto, né [risos]. A gente entra na realidade; então, é uma experiência bem legal. (RP3U-).*

*Nessa questão sobre estar em contato com a escola, muitos aqui não têm nenhuma experiência. A grande maioria não está dentro de sala de aula [refere-se ao trabalho remunerado]. Então, estar no PIBID contribui muito. (PIBID5X-).*

Muitas/os bolsistas/residentes de ID, conforme acompanhamos no Gráfico 5 desta pesquisa, são apenas estudantes, principalmente no grupo do PIBID. Além disso, a maioria apenas tem seu único contato com a escola nos Programas, o que revela a importância de estarem inseridas/os na escola de forma paralela à formação inicial e com supervisão. Essa relação “formação inicial-inserção na escola” nos possibilita a compreensão do processo formativo inicial de uma forma mais complexa, pois, quando as práticas pedagógicas são planejadas, bem aplicadas e supervisionadas, valorizam e qualificam o trabalho docente (NÓVOA, 2009). Conforme Tardif (2012) afirma, o contato com a escola oportuniza ir além dos saberes disciplinares, visto que a noção de saber é plural e engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 60). Isso faz com que as práticas docentes oportunizadas pelo PIBID e pelo Programa de RP enriqueçam a trajetória profissional da/o estudante, tornando os saberes em algo social (TARDIF, 2012).

*É uma oportunidade de você pensar no processo de ensino aprendizagem de verdade, não só na teoria. Pelo PIBID, você tem uma certa autonomia em criar atividades sozinho e em grupo, em pensar e discutir as questões que em alguns espaços você não vai ter. (PIBID12Y+).*

Dessa forma, as experiências do contato com o cotidiano escolar oportunizam o conhecimento e as trocas dos saberes, pois as aprendizagens não ocorrem apenas nos contextos formais de educação (TARDIF, 2012). Nesse caso, todo o movimento que acontece no PIBID e no Programa de RP, com os encontros, as reuniões, os planejamentos, a construção



e a reconstrução das atividades, fazem parte do processo formativo das/os bolsistas/residentes de ID e contribuem com a formação inicial. As atividades em grupo apresentam o caráter social como forma de troca de saberes e experiências, visto que, de acordo com Formosinho (2009, p. 9), as aprendizagens profissionais na docência se constituem de “[...] saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas”, fazendo do PIBID e do Programa de RP um espaço formativo qualificado.

Um grande problema na formação inicial é o distanciamento do que se ensina na universidade com a realidade docente, com o que realmente a/o futura/o professora/or vai encontrar dentro da escola, principalmente se pensarmos na realidade de precarização da escola pública e do trabalho docente. Nesse sentido, os Programas de ID tornam-se espaços formativos de alta qualidade por inserir a/o estudante no mundo docente e oportunizar as trocas de saberes entre professores mais experientes e as/os novatas/os. Fazer com que as/os bolsistas/residentes de ID se aproximem da realidade docente e possam fazer a diferença em cada contexto é fundamental para se tornarem professoras/es com visão crítica da profissão docente. Os relatos a seguir reforçam essa ideia:

*Quando a gente se insere em uma escola de Educação Básica, sobretudo no caso de educação pública, a gente consegue perceber muita diversidade, principalmente na escola que eu estava inserido. Nessa escola, a gente percebe essa multiculturalidade e aspectos sociais relevantes que, quando a gente vive na bolha da Graduação, a gente não observa [...]. (RP7V-).*

*Acho que uma das experiências que o PIBID proporciona é isso, que, às vezes, o professor tá com o desafio de estar em sala de aula com os alunos e não consegue entender a realidade do aluno. A gente teve a experiência, por exemplo, aqui no IFC, com monitoria para os alunos, e isso acaba sendo um momento mais próximo, e daí, você vê que a dificuldade deles não tá só no conteúdo, tem toda uma carga emocional em cima deles também, o que é um desafio para o ensino. Com o PIBID, nos aproximamos mais desse aluno. (PIBID3Z-).*

*Aqui no PIBID, entendemos que, dentro da sala de aula, vão ter vários tipos de alunos, e esses vão aprender de modos diferentes. Cada um vai pegar de um jeito, uns de forma mais fácil; depois, tem que se desdobrar para fazer de outro jeito para aquele que não entendeu. Precisamos entender as diferenças. (PIBID7V-).*

Esses relatos nos mostram a oportunidade de percebermos a realidade docente não apenas pelo viés do ensino-aprendizagem, mas sob um olhar humano e contextualizado, pois ensinar não é apenas transferir conhecimento, é compreender que:

*Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1997, p. 146).*

Essa visão humana faz com que os Programas contribuam na e para a formação integral de uma/um profissional mais sensível e atenta/o às realidades sociais durante o processo formativo de seu início de carreira. Para Freire (2020, p. 34): “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Dentre os processos para a formação docente, os primeiros anos da docência são momentos de muitas inseguranças e dúvidas. Dessa maneira, o PIBID e o Programa de RP têm a proposta de minimizar esses enfrentamentos tão desafiadores, pois é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

Essas inseguranças e dificuldades, comuns de qualquer início de carreira, são amenizadas na percepção das/os participantes por meio da forma como são conduzidas as ações dentro dos Programas, conforme as afirmações a seguir:

*Eu era muito envergonhado no começo; então, quando entramos no PIBID, a gente não sabia nem como lidar com as crianças, como falar e tinha vergonha. Eu pelo menos, agora eu já perdi isso. Estar no PIBID, ver minhas colegas e a professora dando aula, tudo isso me ajudou muito a superar a timidez. (PIBID3X-).*

*Acredito que passa mais segurança. A gente já tá com o pé dentro da sala de aula desde o início. Só que não é você sozinho, a gente tá acompanhado de um professor, dos nossos colegas. É uma introdução mais suave, e isso tira aquele medo inicial e passa uma segurança, e os alunos começam a tratar a gente como um professor. Foi de forma suave essa inserção. Pelo menos pra mim, deu bastante segurança, porque estava com um pouco de medo de enfrentar uma sala. (PIBID4Z-).*

Diante desses relatos, observamos que os Programas proporcionam a inserção das universidades nas escolas de Educação Básica e vice-versa, ao passo que viabiliza as/os licenciandas/os a terem reconhecimento do seu futuro espaço de exercício profissional por intermédio do diálogo entre teoria, prática e cotidiano escolar (ALMEIDA, 2020). As experiências pedagógicas realizadas no PIBID e no Programa de RP remetem ao que Tardif (2012) apresenta como conhecimento construído na prática, não de forma a reduzir o conhecimento aos conhecimentos práticos, mas, sim, possibilitar à/ao professora/or relacionar a teoria e a prática dentro das ações pedagógicas, além da apropriação dos próprios saberes, e desenvolver o autoconhecimento na carreira docente. Essas experiências de inserção remetem às/aos estudantes fatores que proporcionam mais proximidade com as dificuldades da carreira. Atualmente, há múltiplos desafios que se apresentam ao nos depararmos com uma turma, como a defasagem e o comportamento dos alunos da Educação Básica, realidades que a/o

professora/or precisará lidar ao longo de sua carreira. Os relatos que seguem anunciam essa problemática:

*Eu acho que todo mundo, ou a maioria das pessoas, tem um choque quando começa a trabalhar, porque, às vezes, você pega, por exemplo, um sétimo ano do Ensino Fundamental: “Nossa senhora”. É difícil controlar. Com o tempo você vai pegando o jeito, vai aprendendo a lidar, vendo como se faz, como não se faz, vai observando também o professor em sala de aula pra você aprender a se portar perante os alunos, porque, às vezes, a gente chega lá achando que é uma coisa e é outra. (PIBID1V-).*

*A gente pode observar as dificuldades que existem dentro da sala de aula, e tudo o que o professor passa. Assim, a gente pode ter um maior contato com a realidade escolar, como a gestão, os professores e a direção também. No RP, a gente tem mais horas na escola e estamos mais inseridos lá e aplicamos várias atividades. Uma delas é o reforço, ajudamos os alunos com maiores dificuldades. A gente tem a chance de já estar pondo em prática um pouco de o que é ser um professor. É muito bom ver isso enquanto ainda está na faculdade, e ver que a gente precisa estudar, precisa conhecer mais, elaborar plano de aula, ver o que é melhor para nossos alunos. (RP4U-).*

*Também é uma questão de estar na sala de aula, ter a experiência da didática, essas coisas. Tem a questão social do aluno, que se a gente fica só na nossa sala do curso, a gente não consegue ver o que é isso, quando a gente vai para a prática na sala de aula; a gente vê que tem uma diferença social, tem desigualdade e defasagem e a gente consegue observar. Eu acho que, com isso, talvez, quando a gente tiver lá na frente formado com uma turma nossa, a gente já tenha um outro olhar, um olhar mais crítico. (PIBID1Z-).*

Com base nesses dados, a partir de Tardif e Lessard (2011), é possível dialogarmos sobre o processo do trabalho docente, quando as/os participantes afirmam que, além de ser considerado cognitivo, tem como elemento principal da docência as interações humanas, visando as trocas sociais. Segundo os autores, uma das dimensões do trabalho docente é a experiência, que é compreendida como situações repetidas ou vivenciadas, principalmente no ambiente educacional (TARDIF; LESSARD, 2011). A partir dessas experiências, pudemos observar que os Programas ampliaram a visão do real sentido da docência das/os bolsistas/residentes de ID, antes só conhecido na teoria. Ademais, oportunizaram também que elas/es percebessem erros e acertos, modelos a seguir e não seguir. São, assim, elementos que vão construir a identidade docente ao longo da carreira, pois o trabalho docente é plural e dinâmico.

Na percepção das/os bolsistas/residentes de ID, os Programas proporcionaram a valorização da inserção no cotidiano escolar, visto que elas/es não foram somente espectadoras/es dentro da escola, mas também foi dada a elas/es a possibilidade de criarem, de planejarem, de elaborarem experiências. Assim sendo, as práticas docentes das/dos participantes tornaram-se mais significativas ao observarem outras práticas, terem contato com professores mais experientes, saberem como querem seguir na carreira, além de

superarem seus próprios desafios. Diante disso, identificamos que os Programas diminuíram os impactos e as dificuldades dos primeiros anos na docência dessas/es bolsistas/residentes de ID, principalmente por apresentarem ações coletivas e supervisionadas.

Ter esse contato cotidiano docente, por meio das experiências do PIBID e do Programa de RP, repercutiu positivamente nas falas das/os participantes, pois elas/es destacaram os Programas como espaços formativos que qualificaram suas práticas pedagógicas, deram sentido a elas, pois relacionaram os saberes da profissão docente. Ademais, as/os bolsistas/residentes de ID tiveram o apoio de colegas e de supervisores preceptores, constituindo um trabalho coletivo e interativo (BORGES, 2004). Nessa perspectiva, André (2012, p. 115) afirma que “[...] programas de Iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas”, visto que os Programas promovem ações coletivas e compartilhamento da docência. Sobre isso, um dos sujeitos relatou:

*Eu acho que a troca de experiência com os colegas é muito positivo no PIBID; cada um traz o que acontece na escola, traz uma experiência nova e fala para o outro e assim a gente já vai se preparando. Eu também estou pouco tempo no PIBID, só quatro meses, mas essas experiências que estão passando para mim são muito importantes. Está sendo um aprendizado, é um diferencial [...]. (PIBID7U-).*

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Programas permitem que as/os estudantes de Licenciatura desenvolvam habilidades como pesquisa, planejamento e execução das atividades em grupo, de modo a fortalecer os laços e o trabalho em grupo, aspectos essenciais dentro do ambiente escolar. Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 209) aponta que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Os Programas, ao proporcionarem essa aproximação com o cotidiano escolar, por meio da inserção, podem influenciar diretamente na diminuição do “choque de realidade” (MARCELO GARCÍA, 2011), pois as maiores taxas de evasão dos docentes acontecem nos primeiros anos da carreira (ANDRÉ, 2012). De acordo com Marcelo García (2011, p. 9), esse é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas”. Já o estudo de André (2018), sobre os egressos de Programas de ID, aponta que 61% deles atuam dentro de escolas públicas. Isso revela que as experiências das práticas docentes propiciadas por esses Programas promovem o processo de socialização profissional ainda na formação inicial e podem servir de incentivo na manutenção da escolha pela carreira docente. Conforme afirma Pimenta (1999), o acesso

aos saberes pedagógicos é constituído por meio das experiências relacionadas ao trabalho docente, nesse caso, possibilitadas pelo PIBID e pelo Programa de RP, de modo a superar a intensificação no desenvolvimento dos aspectos teóricos sem articulação com a prática docente e as ações pontuais do estágio.

Nesse sentido, reforçamos, com o exposto por Brandt *et al.* (2014), que a inserção das/os bolsistas/residentes no cotidiano escolar se torna ponto fundante no processo de formação:

Cabe ressaltar que essa inserção, oportunizada pela participação no Programa PIBID, reforça o papel da educação para a construção da cidadania, pois instrumentaliza o acadêmico com ferramentas indispensáveis para a atuação profissional, em se tratando da garantia da aprendizagem de saberes e do desenvolvimento de habilidades. São esses saberes que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do futuro profissional. São eles também que contribuirão para a atribuição de sentidos e significados aos entendimentos sobre as diferentes e diversas ações e manifestações de alunos, professores, equipe pedagógica, equipe gestora, e comunidade, no âmbito da escola. Esses entendimentos basear-se-ão em conhecimentos necessários para o exercício da docência. (BRANDT *et al.*, 2014, p. 45).

O PIBID e o Programa de RP estabelecem “[...] um elo entre o ensino básico e superior, a formação e a profissionalização, o acadêmico e a escola” (ALMEIDA, 2020, p. 18) na medida em que as/os participantes desses Programas vivenciam os conhecimentos teóricos da universidade e os correlacionam com a prática que se estende à escola básica. O ponto importante é aproximarmos a/o estudante de Licenciatura da realidade da escola pública que, na maioria das vezes, apresenta precarização, tanto em sua estrutura quanto em relação a conseguir manter bons docentes, seja pelo acúmulo de trabalho ou pela má remuneração, provocando um cenário de desvalorização da carreira docente. Ao propormos que os Programas de ID existam dentro dessa realidade, podemos observar, no relato que segue, a singularidade do PIBID dentro de um assentamento de terra e de como as trocas de experiências podem contribuir em diversos contextos, não só para as/os participantes dos Programas de ID, como também para toda a comunidade ao seu redor e para o desejo de uma escola pública mais igualitária e de qualidade:

*A gente está falando de escola pública... então, o Instituto pra nós aqui é muito significativo, uma vez que a maioria é de áreas do interior, de assentamento, e uns de reforma agrária. A gente foi pra um evento em Rio do Sul do PIBID pela primeira vez. Quando você vai conversar com outros, você consegue perceber algumas diferenças, né? E aí, pra nós que estamos atuando na escola pública, que conseguimos nos inserir na escola pública do campo, tem muita coisa a ser contada pra quem tá atuando na escola pública da cidade. Você percebe as mesmas angústias, as mesmas vitórias, mas que tem umas diferenças que é bom conversar com outros colegas. Vemos a importância da escola pública pra nós aqui do campo, tem muitas famílias e crianças aqui e também a importância do Programa tá inserindo a gente logo no início da formação e fazer a gente pensar na gravidade das pessoas que hoje estão aqui no campo. A gente pensa assim, eu vou ser um pedagogo, eu vou ser um professor, mas eu tenho que olhar para o social dessas*

*crianças, da mesma maneira que na cidade também tem que olhar para o social das crianças; da mesma maneira que, às vezes, na cidade e no campo, os professores não olham para o social das crianças. (PIBID1W-).*

No Brasil, ainda há um longo caminho a percorrermos quando tratamos de qualidade dos processos formativos, dos saberes docentes voltados à profissão e da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial. Contudo, a partir dos relatos, identificamos que, por intermédio das ações docentes na escola, as/os bolsistas/residentes de ID percebem na criação e na realização de suas atividades uma forma de construir e reconstruir conhecimento por meio das ações pedagógicas do PIBID e do Programa de RP ainda na formação inicial. Borges (2004), fundamentada em Tardif (2012), coloca como um dos impasses da formação docente inicial a temporalidade do saber, em que muitos professores se deparam com a realidade apenas ao assumirem turmas após formados, uma realidade que pode ser muito diferente daquela apresentada na academia. Somente com a prática cotidiana é que vão adquirindo experiência e, assim, tendo mais segurança com o seu saber-fazer docente, pois “[...] a prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências” (BORGES, 2004, p. 35). Com isso, os Programas de ID buscam oportunizar essas experiências de inserção ainda no processo formativo, de modo coletivo e supervisionado, e relacionar os saberes docentes de forma a articulá-los e aproximá-los da realidade dessa/e futura/o professora/or.

Estudos com avaliações pontuais, como os de Izá (2015), Dantas (2013), Silva (2019) e Canabarro (2015), têm evidenciado resultados assertivos dos Programas de ID no que diz respeito à inserção na escola de Educação Básica, seja em relação à motivação dos participantes por meio do contato com a realidade docente, seja ao proporcionar-lhes um olhar mais amplo para a docência, indo além da teoria apresentada na universidade.

Ao analisarmos as falas das/os participantes, observamos que o PIBID e o Programa de RP dialogam em suas propostas e dão sentido à uma formação de professoras/es qualificada, apresentando-se como espaços formativos e oportunizando uma *práxis* a partir da inserção das/os bolsistas/residentes de ID na escola pública. Além disso, promovem trocas de saberes no sentido da definição de Tardif (2012), o qual as considera como saberes individuais, mas também saberes sociais (coletivo) que acontecem no ambiente da escola, entre os pares. Ademais, possibilitam às/aos estudantes de Licenciatura qualificarem-se para a futura profissão docente ao interligarem teoria e prática, tema do tópico a seguir que apresenta a próxima categoria.

## 6.2.2 Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de Iniciação à Docência

A segunda categoria a ser analisada refere-se a uma temática muito discutida na formação inicial, que é a relação entre universidade e escola básica, ou melhor, a relação entre teoria e prática. É necessário discutirmos sobre como essa relação se encontra atualmente e quais caminhos devemos tomar para que a formação inicial se torne cada vez mais significativa no olhar das/os estudantes de Licenciatura, que agora passam pela fase de transição de aluna/o à futura/o professora/or. Desse modo, urge a necessidade de valorizarmos a diversidade das experiências das práticas pedagógicas dessas/es estudantes de Licenciatura nesse período, articulando-as com a teorização da universidade, para que se possa

[...] superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996, p. 37).

Diante disso, há uma necessidade de tornar essa fase do processo formativo mais significativa. Assim sendo, diante dos relatos, criamos esta categoria com o objetivo analisarmos e de problematizarmos a articulação entre teoria e prática por meio das ações do PIBID e do Programa de RP.

Pela importância da fase da formação inicial na construção e no desenvolvimento da profissão docente, já afirmada por diversos autores citados nesta pesquisa, analisaremos, neste tópico, as percepções das/os participantes dos Programas de ID quanto às contribuições do PIBID e do Programa de RP na relação entre teoria e prática, assunto em evidência na fala delas/es, no intuito de elucidarmos um dos objetivos específicos deste estudo: Identificar se existe a articulação entre teoria e prática no PIBID e no Programa de RP.

Estudos sobre a formação inicial, como os de Schön (2000) e Tardif (2000), têm revelado a forma dicotômica que a relação entre teoria e prática ainda se apresenta nos currículos do Ensino Superior, pois “[...] ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica” (SOUZA, 2001, p. 7). Diante dessa realidade, notamos, por meio dos relatos das/os bolsistas/residentes de ID, que elas/es compreendem a sistemática da escola e realizam ações pedagógicas inerentes à profissão docente. Constatamos que elas/es não minimizam a teoria aprendida na universidade, mas, sim, tentam articulá-la com os conhecimentos adquiridos nas experiências práticas que os Programas proporcionam, como observamos, por exemplo, em

falas como esta: “*O que a gente aprende na teoria a gente pode colocar na prática junto com os alunos lá na escola pública, auxiliando-os nas dúvidas [...]*”. (PIBID4Y-).

Nóvoa (1995) reforça a presença de processos formativos que valorizem as experiências vividas como professor ou que estão inerentes ao convívio do ambiente escolar, em que esse sujeito deve assumir-se como elaborador do pensamento e do conhecimento docente, ou melhor, precisa responsabilizar-se em reconstruir conhecimento, aprender como autor, como aponta Demo (2015). A inserção na escola, oportunizada pelos Programas de ID, provoca as/os bolsistas/residentes de ID a relacionarem os saberes disciplinares com os saberes experienciais/pedagógicos, tornando essa relação mais significativa. Esse movimento reforça o pensamento de Marcelo García (2011), Pimenta (1999), Schön (2000) e Tardif (2012), que afirmam a necessidade de um processo formativo fundamentado na relação entre saber-fazer e fazer-saber, conforme apontam os relatos a seguir:

*Para fazer a oficina de sólidos geométricos, eu li muito porque, como é para as crianças das séries iniciais, teve muita fundamentação teórica. Eu já aprendi na faculdade e não gostava muito dessa parte, mas sabe que eu tomei gosto porque você vai lendo e vai aprendendo, vai relacionando com a prática, com experiências novas, cada autor, cada ideia, cada modo de como aplicar a atividade. Consegui relacionar tudo.* (PIBID3U-).

*Tanto a teoria quanto a prática na Graduação são importantes, tanto no sentido de a gente conseguir aplicar o que a gente estava aprendendo na universidade e colocar em algo concreto aqui no PIBID e conseguir relacionar a teoria e a prática com os alunos. Essa relação também vemos com os professores porque acabamos escutando as experiências deles; então, tem essa troca, e a relação teoria e prática acontece em vários sentidos também.* (PIBID2U-).

*Quando eu estou lá na escola, às vezes, eu fico pensando: “Será que realmente vai ser significativo fazer isso com eles?”. Acabamos reunindo tudo que a gente viu na faculdade, as metodologias e tudo o que a gente aprende e meio que compara com a realidade. Isso nos ajuda a refletir um pouco e ver se realmente tudo que eu aprendo na faculdade eu vou conseguir colocar em prática.* (RP2Z-).

Durante a análise das falas aqui expostas, observamos que as/os participantes percebem as vivências práticas dos Programas de ID como contribuições positivas na formação inicial, as quais proporcionam experiências significativas referentes ao futuro trabalho docente. Com essas experiências, elas/es acreditam enfrentar, de forma mais planejada e segura, a realidade na sala de aula após ingressarem na carreira de professora/or, consolidando a perspectiva de Pimenta (2012). A autora afirma que a educação deve ser vista como uma prática social; todavia, “[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela” (PIMENTA, 2012, p. 107). O entendimento de relacionarmos as ações de criar, planejar, desenvolver e aplicar atividades a partir das propostas dos Programas fica expresso nos relatos que seguem:



*No desenvolvimento de criação, de buscar fontes para fazer o planejamento, da criatividade, de pesquisar, de pôr as ideias no papel e, depois, poder passar para a turma, aprender como fazer isso dar certo. No caso da teoria, aqui do Instituto, o que a gente aprende na sala de aula, como nas aulas de alfabetização e de todas as matérias, na verdade, fica, às vezes, um ponto de interrogação no meio desses conteúdos porque são só teóricos. Mas, no PIBID, dá para relacionar o planejamento que a gente produz e o que a gente vai lá e aplica. (PIBID4X-).*

*A relação da teoria com a prática é fundamental para eu chegar lá. Na minha atuação profissional, tenho que ter base, um suporte, e o PIBID proporciona isso, porque, senão, do que adianta a gente ler textos e mais textos e chegar lá na escola e não saber o que fazer. [...]. Eu vou me preparar para trabalhar com criança e a prática é fundamental! A ligação da teoria e a prática é perfeita aqui no PIBID. (PIBID1W-).*

*A gente tem que fazer toda uma pesquisa e um planejamento antes. Não é só chegar lá com a ideia de fazer, tem que escrever tudo que tá pesquisado. Com isso, automaticamente, a gente tá lá na escola aplicando essa teoria na elaboração dos planos e das práticas. (RP6U-).*

*Porque a gente faz todo um planejamento aqui no RP, e, para fazer o planejamento, tem que ler toda uma teoria para colocar em prática. A gente vê que, na realidade, tem coisas que não são bem assim e outras coisas vemos que realmente dão certo. Então, acho que planejar e aplicar dá, para a gente, essa realidade, como se fôssemos professores. (RP1U-).*

Questões como essas motivaram esta pesquisa, visto que um dos objetivos é a investigação sobre a relação entre teoria e prática nos Programas de ID. Consideramos que, nos relatos supracitados, as/os bolsistas/residentes de ID conseguem observar, em suas práticas, as bases teóricas aprendidas na universidade, além daquelas que esses Programas as/os instigam a desenvolver por meio de pesquisas e de planejamentos. Notamos que os Programas procuram provocar ações docentes como planejar e criar, e, dessa forma, na percepção das/os participantes, elas/es articulam teoria e prática. Essa ideia foi defendida por Nóvoa (2006), o qual aponta a importância da aproximação entre teoria e prática para elevarmos a qualidade da formação docente.

Os Programas de ID têm como objetivo desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à docência, ou melhor, práticas que não se limitam à simples aplicação de técnicas pré-definidas, mas, sim, ao exercício de “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, como denominado por Schön (2000, p. 35). As atividades criadas pelas/os bolsistas/residentes de ID são fundamentadas e relacionadas à teoria, e, ao serem aplicadas, provocam o aprendizado com relação ao processo de construção dessas práticas. As/os participantes não veem as atividades como técnicas aplicacionistas ou meramente transmissivas, mas, sim, como um processo de construção e entendimento do real significado de uma *práxis* desenvolvida a partir da relação entre teoria e prática e das trocas de saberes. Nóvoa (1999, p. 162) reconhece a apropriação dos saberes profissionais por meio das trocas de experiências, pois “[...] aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas,

refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas e de proceder”. Essa tendência é observada nos relatos a seguir:

*Para elaborar as atividades, a gente tinha que ir atrás e pesquisar. Se tu não conheces, tu tens que ir atrás do que dizem as teorias para poderes debater e elaborar o teu plano. Então, usamos a teoria do curso mais o que a gente pesquisava aqui no RP para realizar nossas práticas lá na escola. (RP13V-).*

*Uma das coisas que mais me propicia prazer é isso, é aprender a teoria e fazer a prática e reescrever o que conseguiu desenvolver do teu conhecimento. É isso que instiga mais a gente a cada dia a melhorar e a buscar mais coisas, porque é o que realmente importa. Não é porque você lê, por exemplo, uns quinze livros; se tu não sabes o que aqueles quinze livros te propiciam lá dentro da sala de aula... O que importa é esse conhecimento que a gente consegue construir após ter lido livros e colocado em prática. (PIBID4W-).*

Diante dessas percepções, os Programas de ID configuram-se como promovedores da inserção da/o estudante de Licenciatura no cotidiano escolar, em paralelo com sua formação inicial, no sentido de aproximarem a universidade ao contexto escolar. Assim, compreendemos que a articulação dos eixos entre teoria e prática estão no cerne da epistemologia de uma prática baseada na reflexão, como proposto por Schön (2000), sendo uma ação reflexiva, não apenas na sua elaboração, mas em todo o processo formativo.

Outrossim, há uma necessidade constante de lançarmos um olhar crítico sobre o processo formativo. A literatura tem evidenciado, muitas vezes, um papel dicotômico histórico entre teoria e prática na formação de professores (PIMENTA, 2012; VEIGA-NETO, 2015). Apesar de serem termos divergentes, praticamente todas as correntes epistemológicas sobre teoria e prática concordam que uma depende da outra, e que não podem duelar entre si, mas que exista um certo equilíbrio entre elas (VEIGA-NETO, 2015). Compreendemos que, para uma educação de qualidade, é impossível separá-las ou hierarquizá-las, pois a articulação se efetiva por meio de “[...] um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233).

Dessa maneira, é relevante refletirmos como os currículos dos cursos superiores e os Programa de ID promovem esse diálogo entre teoria e prática. No PIBID e no Programa de RP, o assunto é abordado em seus objetivos. O Edital CAPES N° 06/2018 do Programa de RP, por exemplo, aborda sobre essa relação no objetivo I:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2018b, p. 1).

O objetivo dessa inter-relação não pode ser interpretado pelas/os participantes dos Programas com uma “ênfase” apenas na prática. Devemos estar atentos para não depositarmos uma visão reducionista aos Programas de ID, pois foram criados para reescreverem a forma de como são aplicados os estágios nos cursos superiores. É necessário um olhar crítico para não sustentarmos a predominância da prática sobre a teoria, conforme alerta um trecho da carta da ANPEd *et al.* (2018, n.p.) sobre o Programa de RP, visto que a escrita dessa carta foi elaborada em um contexto de resistência: “[...] incorre em uma visão reducionista da formação de professores uma vez que reduz a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora”.

É preciso ficarmos atentos em como os Programas de ID propostos pelo Governo Federal estão relacionados à formação de professores, no intuito de buscarmos a qualidade de sua aplicabilidade na educação brasileira. Destarte, observamos, a partir dos relatos das/os participantes desta pesquisa, que o PIBID, inclusive o Programa de RP, buscam estimular a relação entre teoria e prática por meio da passagem de um sistema de formação para um sistema de inserção, de modo a promover práticas pedagógicas fundamentadas e articuladas com os saberes disciplinares ensinados nos cursos superiores. Podemos perceber essa perspectiva a partir dos seguintes relatos:

*A gente fixa o que aprende quando estamos dando aula. Também tem a questão do referencial teórico, quando a gente tá atuando parece que a gente vê sentido em tudo aquilo que a gente estudou antes nas disciplinas pedagógicas, aqui no curso do IFC. Não ficamos mais com dúvidas do tipo: Para que serve isso ou qual o sentido daquilo! Porque você tem o referencial teórico, e agora você reforça com essa relação com a prática. (RP4V+).*

*Eu acho que o enfoque do Programa é trazer isso para o acadêmico, e o que mais predomina é essa junção do que a gente tem aqui no curso com o que a gente vai ver lá na escola. (PIBID11V-).*

*É no PIBID que a gente começou a ter o contato com a realidade; e como a gente sempre fala, conseguimos relacionar a teoria do que está sendo estudado em sala de aula com a prática. (PIBID4V-).*

Diante disso, concordamos que os processos de formação inicial precisam provocar a reconciliação intrínseca entre teoria e prática a partir de currículos integradores. Teóricos como Gatti *et al.* (2009, 2014), Nóvoa (1995), Pimenta (2012) e Tardif (2012) revelam que é necessária a valorização da docência por meio da aproximação do contexto universitário com a realidade escolar. Nesse sentido, o PIBID e o Programa de RP colaboram com a perspectiva anunciada, como também podemos notar nos dizeres das/os bolsistas/residentes de ID, ao aproximarem-se do contexto da prática docente para a inserção profissional supervisionada e

coletiva durante a formação inicial, de modo a promover-lhes uma leitura crítica e reflexiva da formação de professores.

Apesar dos esforços para qualificarmos a formação de professores, é comum escutarmos que só aprendemos o conhecimento real do trabalho docente ao ingressarmos na escola. Nesse viés, precisamos questionar a real função da formação inicial e o papel do currículo, pois este deve estar cada vez mais incorporado à realidade docente, visto que pode resultar em uma formação mais integral e significativa e colaborar na construção da identidade da/o futura/o professora/or, conforme observamos na seguinte narrativa:

*No fim a gente estuda, estuda, para conversar com qualquer professor na rua hoje, e o que ele vai dizer? Que a experiência que conta é a da escola e que aprendeu tudo com experiência na escola. Então, a gente tem que pensar numa forma de juntar teoria e prática. Talvez na Residência uma coisa ou outra poderia ter sido diferente, mas já ajudou muito a aproximar o que aprendemos no curso com o que praticamos na RP. (RP4Z-).*

Como forma de enfrentamento desse problema estrutural, causado pelas lacunas de currículos segregados, encontramos os Programas de ID, que procuram aproximar os contextos formativos “universidade-escola”, apesar de algumas limitações. As mudanças das propostas curriculares mais recentes devem ser observadas de forma cuidadosa, a fim de não sobressaírem uma sobre a outra, conforme aponta o relato a seguir:

*Para mim, você precisa saber em qual teoria está baseada sua prática. Temos que ver se é uma teoria pedagógica (conhecimento pedagógico) ou uma teoria matemática (conhecimento específico), porque muita gente acha que matemática é só prática, e não é. A matemática tem uma teoria muito forte, e, com esse currículo que tá entrando, nós vamos ter muita teoria pedagógica. No nosso estágio, funcionou, mas a falta da matemática específica em longo prazo pode ser um problema sério dentro da formação do curso de Matemática, que vai impactar lá na frente na sala de aula. Essa é a minha opinião. (RP5Z-).*

Assim sendo, há de pensarmos em ações que contribuam para a qualificação da formação de professores, buscando um currículo integrado à realidade docente para a produção de conhecimentos emancipatórios. Percebemos, nas falas a seguir, que existe essa integração quando as/os participantes citam determinadas disciplinas que as/os fazem interligar os conhecimentos da universidade com as ações das práticas pedagógicas do PIBID e do Programa de RP.

*Eu acho que existe sim, porque eu fiz uma disciplina de metodologia de ensino da matemática e preparamos umas aulas. Com essas metodologias, aplicávamos lá na escola; então, conseguimos introduzir uma metodologia que vimos aqui no IFC e aplicar lá na escola pública. Também tivemos aqui na faculdade aulas de psicologia, e, agora, quando vamos olhar para o aluno, já fazemos diferente. Conseguimos fazer essa ligação do que a gente vê aqui [faculdade] e o que a gente pode aplicar lá [escola básica]. (RP3Z-).*

*Tem uma contribuição bem bacana, a gente tem disciplinas como a PPE [Pesquisa e Processos Educativos], por exemplo, aqui no curso de Licenciatura, que a gente acaba desenvolvendo algumas metodologias, como oficinas e sequências didáticas; então a gente vê muita teoria e acaba aplicando na própria turma. Mas é diferente de aplicar com aluno do Ensino Médio, dentro da escola, na realidade do Ensino Médio que o PIBID acaba nos proporcionando. Então, nesse sentido, eu vejo como muito positiva essa relação teoria e prática no Programa. (PIBID6Y+).*

*Neste ano, agora, que a gente tá aplicando coisas na escola [básica], e não só coisas do PIBID, mas muitas coisas que a gente aprende nas matérias pedagógicas do curso, a gente tá tendo a oportunidade de aplicar e tem ajudado bastante com relação ao PIBID. Nosso olhar crítico também serve nas próprias aulas do nosso curso, às vezes, porque a teoria passada é muito bonita. Na teoria, tudo parece lindo e tudo funciona, mas agora a gente tem aquele olhar crítico por já estar dentro da sala de aula, e ver que não é bem assim que são as coisas. Então, a gente consegue debater em sala de aula trazendo as nossas experiências práticas que a gente tá tendo no PIBID, com a teoria da sala, e isso é bom, até para os colegas que não estão participando por ouvir. Acho que toda experiência é válida. (PIBID4Z-).*

*É que ali é um momento de a gente colocar em prática, tudo que a gente teve como teoria. A disciplina de PPE e as pesquisas do PIBID nos proporcionam muito isso, quando a gente chega na sala de aula com essas experiências, a gente já consegue articular melhor. (PIBID7Y+).*

*A gente tem muita bagagem teórica aqui no IFC e podemos ver como realmente elas se aplicam na prática lá na escola. Algumas válidas, outras não, dependendo do perfil do aluno e do contexto. Eu acho o Programa válido sim. Conseguimos perceber algumas coisas que aprendemos na faculdade que agora usamos para planejar. (RP2Z-).*

Verificamos, a partir dos relatos, que os Programas de ID atingem seus objetivos ao possibilitarem várias experiências. Nóvoa (1999, p. 78) compreende essas vivências como uma oportunidade de “[...] análise teórico-prática da profissionalidade docente, o que obriga uma compreensão do ofício de professor”. Contudo, notamos que ainda são poucas as disciplinas citadas, o que revela ser cada vez mais necessária a presença de currículos articuladores nos cursos superiores. O IFC demonstra estar dentro dessa proposta de currículo integrador ao reiterar, em seu PPC do curso de Pedagogia do *campus* de Videira, a necessidade de observar que a “[...] articulação não quer dizer um conhecimento produzido verticalmente, da teoria para a prática, mas que se tenha a pesquisa como material básico de análises, que se tome a realidade das práticas e suas relações com as teorias promovendo reflexões” (IFC, 2017e, p. 44).

Gatti (2010) chama-nos atenção para a reflexão sobre a fragmentação formativa e a forte tradição disciplinar ainda encontrada na maioria dos cursos superiores de Licenciatura. Todavia, o IFC busca romper com essa tradição e apresenta-se como espaço formativo de caráter inovador, o qual busca articular seu currículo com as demandas práticas da profissão, pois, além dos conhecimentos técnico-específicos, estes devem estar relacionados às necessidades do dia a dia do docente.

Outro ponto importante analisado diante das narrativas foi constatarmos que as práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas/residentes de ID tornam essas ações significativas durante seu processo formativo inicial, entendendo-as como aproximações entre teoria e prática, em concordância com os excertos a seguir:

*Um exemplo foram as oficinas que a gente desenvolveu. Foram divididos grupos e cada grupo ficou com uma parte para estudar. Então, a gente desenvolveu a produção de sabão em cima desse óleo reutilizado. Foi muito interessante porque utilizamos como base o livro “Os botões de Napoleão”, porém a gente buscou outros teóricos para se embasar também, em busca de fazer uma aula diferenciada para os alunos. Eles adoraram. Primeiro, a gente fez para os próprios Pibidianos. Essa experiência de fazer com a gente é muito interessante, ajuda muito. Depois nós apresentamos para o Ensino Médio. (PIBID4Y-).*

*Tem que estudar, tem que ler, tem que pesquisar. Porque toda a vez que a professora passa um conteúdo, a gente tem que fazer as atividades com os alunos. Igual as teorias anatômicas, a gente teve que fazer um trabalho nosso e apresentar pra eles. Então assim, a gente sempre está relacionando, lendo, pesquisando e criando os conteúdos. (PIBIDI1Y+).*

*Comparando a gente com a engenharia, por exemplo, na engenharia você só aprende o cálculo [a teoria], mas não tem uma noção de como fazer. Já a gente da Licenciatura tem que saber de cálculo e ter uma base de como vai ensinar para o aluno. Então, quando você passa a trabalhar com eles, você tem uma visão diferente dos conteúdos porque tem que saber o jeito que vai explicar a teoria e a prática também. No PIBID, a gente coloca em prática a didática também. (PIBID4V-).*

*A gente tá desenvolvendo um jornal também, sobre o que está acontecendo na área daqui hoje, a parte da atualidade. Acho bem interessante destacar todo o referencial que a gente precisa trazer. No caso, o jornal seria para os alunos do Instituto Federal. Deixar alguns impressos ali e à disposição para trazer conhecimento do que tá acontecendo de atual na nossa área, assuntos mais científicos. Vejo que o Programa faz com que a gente sempre leia e se atualize. (PIBID10Y+).*

Diante do exposto, podemos perceber que as/os bolsistas/residentes de ID valorizam o ato de planejar, de criar, de elaborar, de executar e de refletir. Além disso, essas ações se apresentam como articulação entre teoria e prática e vão se tornar subsídios para futuras práticas após se formarem, diminuindo a fase de estranhamento no início da carreira, como afirmou o bolsista do Programa de RP: “Com certeza, é no RP que a gente põe em prática a teoria que aprendemos aqui no IFC” (RP1U). Além disso, como evidencia Marcelo (2009, p. 10), “[...] as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores”.

Consideramos então que as/os participantes possuem consciência do importante ato de criar e refletir sobre suas práticas assim como realizar o questionamento reconstrutivo a partir do seu conhecimento teórico. Nesse sentido, elas/es reconstróem o conhecimento e têm nas atividades propostas pelos Programas de ID oportunidades de elaboração própria (DEMO, 2005). Isso demonstra que as/os participantes do PIBID e do Programa de RP acreditam que

a qualificação docente possa “[...] depender do fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores, entre outras ações” (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p. 57).

Para o enfrentamento dos dilemas do processo formativo inicial, necessitamos de um espaço de participação, de reflexão e de integração, que contribua para um novo repensar insurgente na formação de professores, pois, de acordo com Nóvoa (1999, p. 118):

Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

Ao tomarmos como base as falas e os contextos aqui analisados, entendemos as fragilidades dos currículos atuais. Contudo, percebemos um esforço do PIBID, do Programa de RP e do contexto formativo do IFC em oportunizarem a interlocução entre teoria e prática, estimularem a elaboração própria a partir da pesquisa e do conhecimento prévio adquirido na universidade e desenvolverem práticas pedagógicas autorais que interliguem teoria e prática. Diante disso, no próximo tópico, trazemos a próxima categoria voltada às ações coletivas, ao uso de tecnologias e à produção de materiais.

### **6.2.3 Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo**

Ao partirmos do pressuposto de que a formação inicial não é algo estático, ao contrário, é uma fase fluída e que se volta a uma formação de profissionais plurais e contemporâneos, as ações de criação, de elaboração própria e de pesquisa tornam-se inerentes à formação docente, pois, de acordo com Demo (2006, p. 14), “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”. No entanto, ainda se encontram muitos entraves para esse tipo de formação. Assim sendo, nesta categoria, abordaremos os principais subeixos relacionados à construção de conhecimento a partir do PIBID e do Programa de RP.

Como forma de enfrentarmos os dilemas de um ensino dicotômico na relação entre teoria e prática, foram criados os Programas de ID, que buscam desenvolver, por meio de seus objetivos, a construção do conhecimento de forma autoral, estimulando diálogos entre os currículos da Educação Superior e da Educação Básica, bem como processos formativos voltados ao questionamento reconstrutivo e à reflexão das práticas pedagógicas. Corroboramos o pensamento de Pimenta (1996, p. 23) ao afirmar que “[...] as transformações

das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”.

A fim de identificarmos como as/os bolsistas/residentes de ID percebem o conhecimento adquirido, observamos que as ações coletivas e supervisionadas oportunizadas pelo PIBID e pelo Programa de RP conferem a esses momentos muito aprendizado e muita troca de saberes. O relacionamento entre os pares ajuda a desenvolver espírito de equipe, sensação de segurança e confiança, atributos importantes dentro dos ambientes escolares, conforme as narrativas a seguir:

*O principal desafio foi a montagem da tabela periódica com as capinhas de CD. Fomos construindo ideias para melhorar; e, se a gente lixar aqui ou ali, vamos tentar mudar a cola, vamos mudar a posição. Cada um foi dando ideias; demorou até o grupo conseguir entender o processo, porque a ideia é ela ser um material de interação para os alunos. Quando todo mundo pensa junto, ajuda a resolver. (PIBID12Y-).*

*A parte prática em grupo ajuda muito; um tem conhecimento um pouquinho dali, outro tem ali, um ajuda o outro, acaba dando tudo certo no final, porque, às vezes, sozinha, você não vai conseguir fazer tudo; então, no grupo, a gente consegue fazer muito mais. (PIBID11Y+).*

*Uma coisa importante é que, tanto no planejamento quanto na regência, fazemos em dupla. São momentos muito importantes, pois ele me salvou uma vez, tanto no planejamento quanto em sala de aula [...]. Muitas vezes, quando o [RP5Z-] estava junto e isso ajuda muito; considero esse apoio um ponto significativo. (RP4Z-).*

*Sim, a professora estava a todo momento com a gente e também há os outros Pibidianos. A gente nunca apresenta nada sozinho, dá mais segurança. (PIBID8Y+).*

*O que eu acho mais interessante é essa coisa de reunir o grupo para pensar nas dificuldades, [...] trocamos ideias de planos. Essas trocas são importantes, aí quando a gente vai pra sala de aula tem união; assim, a maioria vai em dois ou três, porque é pouca escola aqui na região. Então, o outro te dá aquela segurança. (PIBID5W-).*

*A gente pesquisa e planeja bastante aqui no PIBID, a gente refina o conteúdo e as professoras nos aconselham também, mostram as coisas para nós: “tá vendo isso, aquilo”. É tudo bem repartido entre os colegas também e bem conversado pra ficar uma coisa que realmente contribua pra formação do nosso aluno. (PIBID1Z-).*

Observamos que tais perspectivas apresentam as ações supervisionadas e coletivas como oportunidades de aprendizagem nessas experiências no PIBID e no Programa de RP. Assim, a partir da elaboração das práticas pedagógicas, as/os estudantes de Licenciatura criam suas atividades com as devidas orientações para (re)construírem o conhecimento de forma a se sentirem mais seguros (DEMO, 2005). Essas ações, além de estimularem o trabalho em equipe, colaboram para que as/os participantes pesquisem e reflitam sobre a elaboração dos planos e das práticas pedagógicas, de forma individual e coletiva, ao mesmo tempo em que desenvolvem a reflexão-na-ação, como indica Schön (2000, p. 7) quando aponta que esse



movimento é “[...] o pensar o que fazem, enquanto fazem”. Por isso, mesmo sendo um desafio, torna-se fundamental promovermos ações que reforcem as dimensões coletivas do trabalho docente de forma produtiva (DEMO, 2005). Para isso, é necessário consolidarmos a inserção dos Programas de ID nos cursos de Licenciaturas, de modo a perpassá-los pelo contexto universidade-escola.

Outro momento em que percebemos a construção de conhecimento foi na elaboração do planejamento, o qual foi citado nas narrativas como algo desafiador porque requer elaboração própria e movimentos autorais. Contudo, as/os estudantes também o observaram como algo essencial a ser construído por ser inerente à carreira docente, conforme afirmaram algumas/uns bolsistas/residentes de ID:

*O planejamento é um ponto importante para nós que vamos ser professores. Aqui no RP nos dá muita segurança, principalmente para quem não tem uma noção da realidade da sala de aula. Ajuda quando as crianças ou os adolescentes te fazem perguntas, porque se você pesquisou e estudou já te dá uma reflexão de possíveis situações; acho que o planejamento dá mais segurança quanto a isso. (RP1Z-).*

*Acho que além da atividade de planejar que fazemos aqui na RP, o fato de compartilhar ideias com os colegas é uma parte muito importante. O fato de pesquisar, montar o planejamento e compartilhar antes de aplicar é legal, traz segurança e é bem importante. (RP4Z-).*

*O PIBID pra mim contribui muito na forma de você começar a montar uma atividade, porque não é simplesmente ir lá e entregar qualquer coisa, mas é se sentar, saber pesquisar, planejar, ver se vai dar certo antes de pôr em prática. Isso quebra o gelo, isso contribui muito para nossa formação, dando mais segurança. (PIBID4W-).*

*Antes de ir pra sala de aula a gente precisa planejar e, para fazê-lo, temos que pensar, criar, pesquisar; então, para a gente desenvolver as atividades aqui no PIBID a gente usa muito a criatividade e autoria. (PIBID5X-).*

Os relatos das/os participantes desta pesquisa indicam que o PIBID e o Programa de RP partem de experiências que se assemelham ao trabalho docente, oferecendo mais segurança e diminuindo os estranhamentos do início de carreira. As narrativas das/os estudantes desencadearam importantes reflexões acerca das possibilidades de aprenderem a elaborar seus planos. Demo (2006) acredita que um dos instrumentos para a criação é a pesquisa ofertada pelos Programas de ID, no sentido de construir e (re)construir conhecimento. A pesquisa precisa fazer parte de toda a trajetória educacional (DEMO, 2006), mas, para isso, deve ser integrada ao currículo e vista como princípio científico e formativo na formação inicial e continuada.

Para muitas/os participantes, o envolvimento com a pesquisa é um aspecto importante, principalmente a partir do entendimento de que, como futuras/os docentes, devem procurar (re)construir suas ações docentes na elaboração de planos e de práticas pedagógicas que

fomentem um ensino estimulante aos seus alunos e que promovam uma educação de qualidade com a articulação entre teoria e prática. Essas ações vão ao encontro do objetivo IV do Edital Nº 7/2018 do PIBID:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de **criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]. (BRASIL, 2018c, p. 1, grifo nosso).

Mediante tantas mudanças na forma de ensinar e de aprender, faz-se necessária uma reinvenção do trabalho docente para que esteja aberto às novas tecnologias, às metodologias e aos referenciais. São necessárias novas ferramentas e novos profissionais frente aos desafios da contemporaneidade. Notamos, a partir das falas das/os participantes, que há o incentivo para o uso de novos métodos, novas metodologias, de tecnologias nas práticas pedagógicas dos Programas de ID, assim, como o uso de materiais alternativos, conforme as afirmações que seguem:

*Utilizamos em sala de aula o Phet Colorado, que é um programa de simulação. Já as oficinas dos experimentos foram com materiais de baixo custo. Na primeira oficina, eu construí com madeira [materiais de baixo custo] e, agora, na segunda oficina, também, foram cinco experimentos, todos construídos com latinhas, papel, caixa de papelão e pesos. Com relação à conservação da energia mecânica, o mais caro foi o loop que o colega teve que fazer de metal. Mas todo o restante foi feito com material de baixo custo. Foi muito legal aprender a construir com materiais alternativos. (RP1V+).*

*Tem uma grande variedade de materiais de baixo custo que aprendemos a utilizar aqui na Residência, mas também teve Softwares prontos, o laboratório virtual, o experimento na sala de aula usando acrílico e usamos a informática também, até as metodologias com os slides foram usadas. Tivemos várias experiências metodológicas aqui no RP. (RP6V+).*

*A gente utilizou o Google Forms quando a gente fez a nossa oficina com gamificação e também posso dizer por todos que a gente acompanhou junto aos professores também e utilizamos o Geogebra, que é clássico né, é tão clássico que a gente nem lembra que é tecnologia. (PIBID4Z-).*

*A gente percebe que a aula tradicional eles já têm, então a ideia sempre foi levar propostas inovadoras e diferenciadas. A nossa pesquisa é bem diferente. A oficina de frações foi feita no formulário do Google como um jogo, então eles estavam aprendendo, mas eles estavam jogando. (PIBID3Z-).*

O uso de recursos, sejam os tecnológicos, seja a elaboração de materiais alternativos, é visto como ideias inovadoras para práticas pedagógicas que busquem desenvolver, além da autoria das/os bolsistas/residentes de ID, estímulos diferenciados, de modo a promover uma aprendizagem voltada aos desafios da contemporaneidade, analisados aqui como momentos de construção de conhecimento.

As práticas pedagógicas estão ancoradas em teorias e em práticas e vice-versa, pois, segundo Demo (2006, p. 28), “[...] todo conhecimento advindo da prática necessita de elaboração teórica, mas não é menos verdadeira a póstuma contrária”. Diante dessa afirmação, compreendemos que a criação de métodos e de metodologias inovadores, propostas pelo PIBID e pelo Programa de RP para que as/os bolsistas/residentes de ID as desenvolvam, advêm de muita pesquisa e fundamentação teórica, não partindo do pressuposto da prática pela prática, pois, conforme afirma Demo (2006, p. 29): “Não há emancipação histórica criativa sem pesquisa”. Assim, reiteramos a ideia de desenvolver a pesquisa como diálogo permanente na formação inicial e continuada, como sinalizam os depoimentos das/os participantes desta pesquisa que seguem:

*Creio que um dos objetivos da Residência é criar novas metodologias ou materiais, tanto que eu produzi do zero um jogo. Eu pesquisei e fiz todo o jogo sobre projeção geométricas e deixei no laboratório da escola para eles utilizarem; Teve a minha autoria ali! Eu vivo buscando coisas diferentes e toda hora tento adaptar ou recriar. Eu dei uma aula sobre os ângulos e acabei criando todo um contexto pra explicar esse conteúdo, pesquisei a história de tudo. Para mim, está tendo autoria, porque eu pesquisei e, em cima disso, elaborei o planejamento. Como eu quero ter uma aula diferenciada, eu vou buscando isso. (RP2Z-).*

*A criação dos jogos são a base desses recursos aqui no PIBID, a gente tem aqui [no IFC] acesso aos materiais e ao laboratório. Então, desde o início, eles incentivam a gente a fazer o nosso próprio material pra utilizar, porque então a gente vai acabar sabendo construir quando começarmos a profissão. Já vamos ter uma base, porque sabemos que nem todos os lugares são iguais ao IFC. (PIBID6V-).*

*Quando eu estava fazendo RP no Ensino Fundamental, eu fui pesquisar atividades de frações, mas nenhuma seria ideal para aplicar na parte de oficina. Então, eu criei o cubo das frações. Pelo que eu pesquisei, eu não achei nada igual ao que eu criei. Eles gostaram muito e foi bem divertida a dinâmica, e o legal também que foi da minha autoria. (RP1Z-).*

*Para dar a atividade, tivemos que reconstruir todos aqueles conceitos matemáticos e acabamos criando uma coisa que foi nova. Se você pegar os livros didáticos, eles não têm essa forma de lidar com aquele conteúdo. Já levamos para três congressos. Um deles nós ganhamos inclusive para originalidade do material e nós ganhamos da FICE [Feira de Iniciação Científica e Extensão] com esse material. Teve todo um desenvolvimento. A construção acho que foi a melhor parte, nós gastamos em torno de oito horas pra cada aula ministrada, aprendemos muito sobre processo autoral. (RP5Z-).*

Evidenciamos, a partir dos relatos supracitados, que as/os participantes observaram as experiências oportunizadas pelo PIBID e pelo Programa de RP como meios de pesquisa, de criação e de elaboração pessoal. Ao analisarmos as falas sobre o desenvolvimento de ações docentes que estimulam o uso de métodos e de metodologias inovadores nos Programas de ID, pareceu-nos existir um consenso em um dos grupos investigados, pois a resposta foi em coro: “O tempo todo” (PIBIDY+). Diante disso, Demo (2006, p. 64) reitera que “[...] o primeiro passo é aprender a aprender, que significa não imitar, copiar, reproduzir. A

verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal”.

Nesta categoria, conforme os estudos de Demo (2015) e Nóvoa (2009), percebemos que alguns apontamentos levantados pelas/os bolsistas/residentes de ID estão de acordo com o que a literatura afirma sobre a necessidade de formar professores autônomos e que busquem na pesquisa maneiras de se adaptarem às dificuldades, muitas vezes encontradas nas escolas públicas, como a falta de recursos tecnológicos e de material adequado. Concordamos com Imbernón (2011, p. 35) quando afirma que “[...] será necessário formar o professor na mudança e para a mudança”.

Em seguida, apresentamos algumas falas que chamaram atenção para a desigualdade ainda tão presente na educação, principalmente nas escolas públicas do nosso país. As/os participantes apontaram a falta de recursos digitais como ponto limitante na utilização da tecnologia nos Programas:

*[...] a gente planejou algumas atividades e conseguimos trazer para os alunos bastante música, teatro, essas coisas, mas referente às tecnologias em jogos, não; aqui no campo é difícil a questão da internet, ainda não é realidade para a maioria. (PIBID1W-).*

*Tecnologia mesmo, a gente não usou, porque lá na escola não tem internet, até a nossa internet não pega lá. Na questão do didático, sim, usamos outras formas de ensinar, mas não usamos tecnologia, mas construímos com muitos materiais, toda parte de jogos nós usamos material reciclável. (PIBID5X-).*

*Temos algumas dificuldades, como, por exemplo, com os materiais e com o laboratório. Vamos começar a regência do Ensino Médio, tínhamos uns planejamentos de fazer umas oficinas bem interessantes utilizando laboratório de informática e na semana o laboratório foi interditado e não está funcionando. Então, acaba que às vezes tu tens umas ideias legais para usar, uns recursos diferentes e não consegues, às vezes pela estrutura da escola, no caso. Na universidade tem coisas que a gente vê que é maravilhoso e quando chega na escola não é. Então, a gente se depara com a realidade e tem que dar a volta por cima. (RP6U+).*

Mesmo tentando explorar recursos tecnológicos para que o nosso sistema educacional se aproprie de novas tecnologias, ainda são encontradas muitas barreiras. Chamamos atenção para essa questão a fim de discutirmos e de exigirmos políticas públicas que envolvam melhores condições para o trabalho docente, valorizando o professor na parte estrutural da escola pública de Educação Básica. Contudo, a partir das narrativas, esses entraves não aparentaram ser empecilho para promoverem práticas pedagógicas diferenciadas com recursos de baixo custo e para conseguirem atingir o aprendizado do conteúdo ministrado.

Nessa perspectiva, damos valor às experiências da elaboração pessoal, as quais estão fundamentadas na pesquisa como princípio científico e formativo. Outrossim, incentivam o

questionamento reconstrutivo, o qual, neste estudo, está embasado em Demo (2006) por questionar criticamente, buscar material, interpretar e produzir material autoral, tornando-se sujeito da história. Demo (2006) acredita que o professor em construção que vai atuar na Educação Básica precisa se ver como um pesquisador, pois:

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isso, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria o doutor que apenas ou sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do aluno. Todavia, este reconhecimento não pode frutificar num recuo, como se reconstruir conhecimento pudesse ser banalizado. (DEMO, 2006, p. 38).

Dessa forma, o PIBID e o Programa de RP promovem a fruição entre criação, elaboração pessoal, planejamento e pesquisa, auxiliando as/os bolsistas/residentes de ID nas ações do cotidiano escolar, por meio da pesquisa como princípio científico e formativo. Ratificamos o estudo de Demo (2006) ao incentivar as/os bolsistas/residentes de ID a participarem do campo das investigações durante toda a formação inicial. Paniago e Sarmiento (2017, p. 18) reafirmam essa ideia em seu estudo sobre o PIBID, pois o identificam como “[...] espaço fértil, prene para o contato do licenciando com a investigação durante a formação, considerando que além de aproximá-lo da realidade da Educação Básica, motiva-o para o futuro exercício da docência com a realização de práticas vinculadas ao ensino”.

Constatamos que o PIBID e o Programa de RP promovem a autoria ao permitirem transformar o conhecimento técnico e específico em novos métodos e em novas metodologias. Demo (2006), quando trata da pesquisa como elemento de formação, define-a como princípio científico e educativo:

Na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento. Como princípio educativo, a pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipadora, que é o questionamento sistemático crítico e criativo. Nesse sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio. A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios devem servir. (DEMO, 2006, p. 35).

Ainda em relação à temática sobre o processo de construção de conhecimento, notamos a presença da pesquisa nas falas das/os bolsistas/residentes de ID. As narrativas a seguir são representativas dessa postura:

*[...] desenvolvemos várias oficinas baseadas nos livros dos “Botões de Napoleão”. Então, a gente teve todo esse início de pesquisa e leitura e só depois passamos para o desenvolvimento e aplicação. Acho isso muito importante, porque, justamente*

*dentro da sala de aula, a gente tem que compreender que, para fazer uma boa aula, você vai pesquisar e ler muito. Só depois você vai desenvolver e aplicar e, ainda assim, às vezes, não vai dar certo. (PIBID2Y-).*

*A gente ajudou os alunos a criarem alguns jogos com autoria deles mesmo; a gente apenas auxiliou, dando ideias; a gente pesquisou e eles também. Eles pesquisaram na internet, modificaram e melhoraram os jogos. Foi bem desafiador e todos foram excelentes, realizaram trabalhos muito bons. Foi bem gratificante acompanhar esse processo de criação e poder ajudar. (PIBID3Y-).*

*As oficinas baseadas no próprio livro dos “Botões de Napoleão” envolveram um pouco de tudo, nos possibilitaram trabalhar criatividade, interdisciplinaridade e autoria, porque tivemos que pesquisar muito. Então acho que o livro e todos os outros meios que usamos foi muito rico nessa questão da criação. (PIBID8Y+).*

*Nas oficinas, eu tive que pesquisar muito para achar atividades, eu tive dificuldade, mas o professor deu uma ideia: “Porque tu não tentas propor isso aqui?” Mas não tinha em nenhum lugar referências para gente conseguir fazer. Então, eu fiz o plano com simulação com as leds; eu fui criando. Essa oficina deu muito trabalho, tive que pesquisar em dissertações para entender como que eu ia transformar aquilo ali numa ferramenta. Então, a gente pesquisa e cria muito também aqui na RP. (RP7V+).*

*A gente tem que escrever artigos, projetos e tudo precisa de um referencial teórico. Então, acredito que a gente teve muita oportunidade de pesquisa e aprendizado. A ida para Blumenau foi importante; tivemos que construir um artigo, pesquisamos muito para escrever. (PIBID8Y+).*

Identificamos que a pesquisa se mostra presente na elaboração das práticas docentes realizadas no PIBID e no Programa de RP durante a formação inicial, permitindo a reflexão em todo o processo de construção do conhecimento. Pimenta (2012) reafirma essa perspectiva ao dialogar sobre as práticas docentes. A autora entende que a reflexão deve ultrapassar o momento em que está acontecendo a prática pedagógica quando afirma que

*[...] sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve a situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático configura a possibilidade de o professor criar novos hábitos ou nova cultura profissional. Ou ainda, desenvolver-se como profissional autônomo (relativamente autônomo). A importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, tem provocado a resignificação da didática. (PIMENTA, 2012, p. 27).*

Precisamos questionar qual é o espaço científico e formativo que a pesquisa ocupa dentro da formação inicial, na tentativa de vencermos o mero treinamento, muitas vezes observado na formação de professores, e avançarmos para um processo formativo crítico e reflexivo, pensando, assim, em uma educação emancipatória e integral. A/o professora/or precisa ser uma/um profissional que desenvolva a pesquisa com seus alunos, pois “[...] é condição fatal para a educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador” (DEMO, 2005, p. 38).

No entanto, para isso acontecer, a/o estudante dos cursos de Licenciatura deve estar exposta/o a um processo formativo que promova ações docentes embasadas na pesquisa e que busque desenvolver o protagonismo da relação de ensino e de aprendizagem para que possa ensinar. Para Demo (2006, p. 5), “[...] o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa”.

Compreendemos, a partir dos relatos seguintes, que o PIBID e o Programa de RP se referem a uma proposta de formação inicial com caráter de pesquisa como princípio educativo e formativo, principalmente em virtude da parceria entre universidade e escola. Assim, podem desenvolver motivações emancipatórias ao colocarem suas/seus bolsistas/residentes de ID não como objetos, mas como sujeitos das ações docentes:

*Em uma sequência didática que fizemos aqui no PIBID, minha colega foi muito criativa. Ela pesquisou ideias de fazer de um jeito mais atrativo para as crianças aprenderem os polígonos. Daí, ela procurou um jogo e pensou na possibilidade de recriar e fazer um bingo. Procuramos ver se existia e não achamos nenhum jogo de bingo com polígonos, então ela e eu criamos um jogo. (PIBID5U-).*

*Todas essas oficinas são criadas pela gente. Então, temos que ler, pesquisar e imaginar uma forma de colocar isso de forma prática e diferenciada, criando e adaptando. (PIBID2Z-).*

*Nós criamos um jogo que utilizava a calculadora. Então, os alunos começaram a pesquisar vários artifícios e mecanismos de como poder utilizar, mas eles foram além, além de nós. Eles também criaram conhecimento; na verdade, foi até mais autoria deles. Nós fizemos a pesquisa, ensinamos como acessar, como criar regras; enfim, dentro de uma concepção pedagógica pré-estabelecida aqui no RP. Os alunos conseguiram criar conhecimento a partir daquelas situações que nós propusemos, eles realmente se desenvolveram através de um jogo. (RP5Z-).*

Com base nos dados apresentados, verificamos a importância de investir cada vez mais em políticas públicas que apoiem uma formação inicial qualificada, que promovam uma formação de professores autônomos. As propostas apresentadas no PIBID e no Programa de RP procuraram aproximar a pesquisa do compromisso educativo e não reduzir suas práticas pedagógicas apenas à transmissão de conhecimento, pois promoveram “[...] o saber pensar, aprender a aprender e intervir de modo inovador e ético” (DEMO, 2005, p. 60).

Mediante os desafios do “saber pensar e aprender a aprender” (DEMO, 2006, p. 67) enfrentados durante a formação inicial docente, por meio das experiências de inserção das/os bolsistas/residentes de ID nas escolas, observamos que as/os estudantes de Licenciatura pertencentes ao PIBID e ao Programa de RP percebem a aproximação dos saberes-fazeres pedagógicos e os saberes disciplinares como forma de construção de conhecimento inerente à carreira docente, por intermédio da elaboração dos planos, da criação das sequências didáticas, das oficinas, dos jogos e das atividades, da elaboração própria (individual e coletiva), do uso

de recursos tecnológicos, da construção de matérias alternativos e do envolvimento com a pesquisa como princípio científico e formativo. A partir dessas experiências, analisaremos a próxima categoria que diz respeito às possibilidades e aos dilemas de ser/sentir-se docente.

#### **6.2.4 Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente**

Um aspecto relevante quando se discute sobre formação de professores é entendê-la como ação contínua, construída ao longo do tempo (NÓVOA, 2013), de modo a valorizar cada fase desse processo. Tardif (2012), Huberman (2000) e Nóvoa (1995, 2013), por exemplo, consideram que os primeiros anos de profissão docente correspondem aos primeiros anos de exercício profissional da docência e se caracterizam pelos sentimentos de sobrevivência e de descobertas, anos considerados conflituosos pela grande maioria dos docentes.

A construção dessa identidade docente perpassa por várias etapas na vida do professor, e os primeiros anos na docência “mostram-se difíceis ao confirmarem as altas taxas de abandono, as quais tendem a ser maiores nos primeiros anos de atividade profissional do que ao longo da carreira” (OCDE, 2006, p. 186). Esse aspecto deixa evidente a necessidade de políticas públicas educacionais para a qualificação da formação docente. Diante disso, a criação do PIBID e do Programa de RP, voltados à aproximação entre formação inicial e realidade escolar, teoria e prática, universidade e escola básica, encontra-se interligada, a fim de esses Programas oportunizarem experiências docentes para diminuir o choque de realidade entre a vida acadêmica e a profissional. Assim, a fase de formação inicial mostra-se como importante na decisão e na escolha pela carreira docente. Oliveira, Pereira e Zientarski (2009, p. 12) reforçam em seu estudo que “[...] neste universo de profissionais, há muitos desafios a serem enfrentados, em especial visando reduzir as deficiências na formação inicial e continuada dos professores, com políticas de formação que estejam associadas a melhores condições de trabalho”.

Nessa direção, os dados revelam que as/os estudantes de Licenciatura participantes do PIBID e do Programa de RP se preocupam em ter experiências docentes durante a formação inicial para uma melhor inserção no mundo do trabalho. Os relatos mostram também que elas/es enxergam as experiências da inserção como uma aproximação com a profissão docente.



*Eu quero me formar e ser uma boa professora. A Residência me ajudou bastante a ter certeza disso. Essa oportunidade de poder ver como é que funciona a escola contribui muito. (RP4V+).*

*Eu gostei da experiência do Programa. Eu acho que eu vou adiante na carreira. Eu achava que a gente deveria ter ainda mais aulas para melhorar essa experiência de ser professor. (RP1V+).*

*Dar aula envolve todo um contexto. Quando eu entrar em sala de aula eu quero manter isso que tento fazer aqui na RP. Vou tentar manter em mim quando eu for professora, tentar ter um olhar particular de cada aluno. Óbvio que vai ter uma rotina, mas eu vou trabalhar isso em mim enquanto acadêmica, para que, quando eu tiver na realidade da escola, eu consiga manter isso [...]. (RP1Z-).*

*Acho importantes essas experiências para quando a gente se tornar professor formado e a gente for dar aula, a gente não leve um baque. A gente vai ter surpresas como toda profissão tem, mas a gente já estará melhor preparado porque a gente já foi na sala de aula como professor, não necessariamente como professor, mas o PIBID traz essa oportunidade, você se sente professor ali. Eu gosto muito de fazer o PIBID lá na escola estadual, porque eu acredito que, no início da minha carreira como professora, eu vou começar dando aula no estado e vou estar mais preparada. (PIBID9Y+).*

*Eu acho que o PIBID constrói muito nossa postura crítica no processo de ensino e aprendizagem como professora. A gente consegue se desenvolver muito, eu sei por mim, porque eu consigo ver agora de outra forma e de um outro jeito. É uma experiência completamente diferente, observar o professor, ver o conhecimento do aluno, aprender as formas diferentes como devem ser passado o conteúdo, eu acho que é o mais importante agora na nossa formação para a gente poder ser uma boa professora depois. (PIBID1Z-).*

*O que eu achei muito interessante é que tem professores que, quando se dirigem a mim, me chamam de professor. Eu também peguei esse costume de chamá-los de professor e tem os alunos que também me chamam ou pelo nome ou por professor, então aos poucos já tá criando uma identidade de professor. (PIBID3V-).*

O posicionamento das/os participantes dos Programas de ID pode ser entendido como uma conscientização profissional (PERRENOUD, 2000). As ações realizadas no PIBID e no Programa de RP tornaram-se importantes na construção da identidade docente dessas/es futuras/os profissionais da Educação, pois reafirmaram a ideia de seguirem na carreira docente. Além disso, as/os estudantes transitam pelos ideais teóricos apresentados nos cursos superiores ao inserirem-se no cotidiano escolar e, assim, ser revelado o universo multifacetado da profissão. De acordo com Nóvoa (2013, p. 16):

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...]. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.*

A formação da identidade do professor é um processo complexo, repleto de trocas de saberes ao longo da carreira. Estudos apontam que o professor constrói suas concepções sobre a docência a partir de múltiplas fontes de aprendizado (TARDIF; LESSARD, 2011), conforme

já observamos neste estudo. Por meio das experiências e das trocas dos saberes docentes, sejam eles adquiridos antes, durante ou após a formação inicial, esses saberes se mostram plurais e devem contribuir “[...] para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral” (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 249).

A fase de formação inicial torna-se arcabouço de experiências teóricas e práticas que vão auxiliar na construção da identidade docente assim como contribuir para a decisão de seguir ou não na carreira. Com isso, os Programas de ID, ao dialogarem de forma integrada com os currículos dos cursos superiores, mostram-se como espaços formativos voltados a uma educação de qualidade, articulando teoria e prática. O PIBID e o Programa de RP tornam-se oportunidades de experienciar as complexidades da vida do professor dentro da escola, conforme a narrativa de uma/um participante: “[...] *devemos entender como as relações dos próprios professores e a administração funciona. Às vezes, o maior desafio não é só a sala de aula, mas o que tá em volta dela, [...] o maior desafio é todo esse contexto e o RP ajuda nisso*” (RP4Z-).

Ao abordar esse tema, Nóvoa (2013) afirma que o processo identitário perpassa pela capacidade de exercitar nossa autonomia, no sentido de conhecer a realidade do nosso trabalho e apropriar-se dele. Diante disso, as experiências das práticas docentes do PIBID e do Programa de RP tornam-se importantes nas experiências de ser/sentir-se docente, ajudando a consolidar a ideia das/os estudantes em seguirem na carreira. Esse aspecto é reafirmado pelas falas das/os participantes que seguem:

*Acredito que, para gente estar dentro de sala de aula, ajuda a gente a definir, para ver se é isso que você quer e seguir em frente ou não. Porque é uma grande experiência estar junto com a professora, tá vendo o comportamento dos alunos, porque têm muitos que acham que esse Programa não é de grande significado, mas para mim significou bastante desde quando eu entrei até agora, ajudou em muita coisa, eu tenho certeza que quero ser professora. (PIBID2X-).*

*Entre na Matemática porque era um sonho que eu tinha de entrar. Queria ter entrado aos 17 anos quando me formei. Hoje faz 40 anos que sou formada no Ensino Médio e só agora estou cursando a Matemática. Na época, eu não conseguia; era particular e não tinha como. Então, surgiu a oportunidade aqui no IFC, e a Residência está ajudando bastante por causa do convívio com os alunos. Eu gosto de estar com eles. Eu tenho 57 anos hoje, mas também não me acho inferior quanto a isso. Fiz matemática por gostar muito. (RP2U-).*

*Então, eu, desde quando eu entrei no curso de Licenciatura, eu entrei não com intenção de ser professora. Quando eu comecei a participar do PIBID juntamente ao estágio, ter esse contato com a escola, eu posso dizer que isso acendeu uma chama para eu querer ser professora. O PIBID tá impulsionando essa minha vontade de ser professora. (PIBID6Y-).*

*No meu caso, chegou um momento no semestre passado que eu ia desistir, mas foi justamente na própria sala de aula, com os alunos que eu decidi seguir em frente e agora vou continuar. Esse contato com a sala ajuda a gente a seguir. (RP15V-).*

*Eu achei a experiência da Residência bem válida. Eu acho que foi a melhor experiência que eu poderia ter, até mesmo porque eu nunca tive experiência em sala de aula, então foi um momento de ver como que é a realidade. Não sei como vai ser realmente a realidade, mas eu já pude ver um pedacinho disso e acho que a convivência com os alunos foi muito boa, porque quando eu for professora mesmo, eu vou conseguir me sentir melhor, porque já tive alguma prévia de como será. (RP6Z-).*

Nesses excertos, fica evidenciado que as ações práticas interligadas à teoria, oportunizadas pelos Programas de ID, assim como o contato direto com os alunos, fortalecem os vínculos com a carreira docente. Nesse viés, os depoimentos revelaram como esses elementos contribuíram com a construção da identidade profissional docente.

As experiências docentes são planejadas e desenvolvidas dentro e fora do contexto escolar pelas/os bolsistas/residentes de ID. Dessa forma, outro aspecto consensual entre as/os participantes, sob a óptica de elaboração própria, é a sensação de pertencimento à profissão, principalmente pela forma metodológica como o PIBID e o Programa de RP organizam-se e distribuem as atividades.

*O PIBID foi interessante porque ele foi colocando a gente de forma suave. No começo, a gente não foi direto pra sala de aula, a gente teve reuniões, fizemos as sequências didáticas, apresentando oficinas primeiro só pra gente mesmo, que seriam assuntos do Ensino Médio. Depois, a gente começou a observar, e, no final do ano passado e no início deste ano, é que a gente começou a participar mais ativamente nas salas de aula, foi tudo de forma bem suave, não foi tipo “ah joga você lá dentro de sala de aula”, entendeu? Aí a gente começou com mentoria dentro das oficinas, do Ensino Médio, e, agora, a gente tá fazendo essas oficinas lá em uma escola pública. Então, foi tudo de uma forma mais tranquila para nós, pelo menos pra mim foi interessante ser assim, não foi aquele susto, aquele choque, e todas essas experiências contam para seguir na carreira. (PIBID4Z-).*

*Durante a realização das aulas, das oficinas, é onde que eu tive mais contato com os alunos. Nos momentos em sala que a gente ficava observando, às vezes vinham tirar algumas dúvidas, mas não era a mesma coisa de quando se realizava uma atividade prática. Nas atividades práticas, eles se sentiam mais à vontade e a gente também, mais professor mesmo. Foi um momento de quebrar esse gelo, foi uma experiência deles reconhecerem a gente naquele espaço, como professor. (PIBID12Y+).*

*Acho que estar na RP seria mais para nos instigar a ser professor, pelo menos deixar a percepção de ser professor. Acho que a realidade vai determinar se você vai ser ou não, mas, nesse período aqui na escola dando as aulas, você começa a se ver como professor, não sei todos né, mas eu tive essa sensação assim. (RP1Z-).*

*É uma oportunidade pra gente aprender a fazer as oficinas e de ver como é ser professor. Então a gente pode ver os erros e acertos para quando enfrentar uma sala de aula, como professor mesmo. A gente já vai ter uma base para poder dar aula; não sai assim do zero simplesmente, pelo menos já vai ter alguma experiência, algo a mais. (PIBID11Y+).*

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) salienta que valorizar as experiências vividas pelo professor, como forma de construir seu processo identitário profissional, ajuda a diminuir as lacunas entre as fases da formação inicial e da iniciação à docência. Tardif (2012) também salienta a importância dos saberes experienciais na carreira docente, que podem influenciar na decisão de se tornar professor. Os relatos evidenciam que as experiências no PIBID e no Programa de RP contribuem para que as/os bolsistas/residentes tenham possibilidades de criação e de elaboração própria, no sentido que Demo (2015) aborda a partir do questionamento reconstrutivo, promovendo autoria (DEMO, 2006).

É relevante destacarmos que as práticas docentes, no contexto do PIBID e do Programa de RP, utilizam-se dos termos “sequência didática” para os planos de aula e “oficinas” para os experimentos práticos, as quais aparecem como ações práticas da docência exercida pelas/os bolsistas/residentes de ID. Assim, as experiências nesses Programas, tanto na elaboração dos planos quanto na aplicação das práticas, podem aproximá-los da realidade cotidiana da sua futura profissão. Esse processo de construção da identidade docente apresenta “[...] a marca das experiências, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (MOITA, 2013, p. 116).

Perante as narrativas que seguem, percebemos que as/os estudantes já conseguem se posicionar como professoras/es ao realizarem ações docentes próprias da profissão:

*Tem a parte da aula normal e as oficinas. Agora a gente tem uma proposta de avaliação para o oitavo ano, então, a gente já tá progredindo aqui no PIBID e também no Ensino Médio, agora sou “eu como professor”. A gente vai em equipe dar uma aula de função exponencial e algoritmos, então, a gente tá progredindo da oficina para dar aula mesmo, isso é muito bom. (PIBID1Z-).*

*Eu estou fazendo o curso de Licenciatura, mas a princípio não era pra dar aula, mas hoje eu já vejo uma possibilidade de dar aula pela experiência que tive aqui na Residência. Agora já me vejo na profissão. (RP5V+).*

*Eu acho que na Residência tem isso de você se posicionar como professor porque até aí você é só um aluno, mas no Programa você começa a dar aula, você começa a ser, dizer e pensar, até nas nossas aulas [curso superior do IFC] você começa a se posicionar como professor, porque você já traz algumas experiências. (RP6V+).*

Ter a oportunidade de vivenciar essas ações relacionadas à profissão, ainda durante a formação inicial, de acordo com as/os participantes, possibilita um melhor enfrentamento da realidade após a conclusão do curso, dando a elas/es mais segurança ao depararem-se com as realidades e as dificuldades da escola.

A fim de contextualizar as narrativas, apontamos que algumas/uns participantes são voluntárias/os, porém a grande maioria é bolsista remunerada/o pelos Programas de ID. Em

relação às escolas, algumas escolas-campo são no próprio IFC; outras são escolas municipais e estaduais de Educação Básica contempladas pelo PIBID e pelo Programa de RP.

Tendo em vista as falas anteriores, notamos a percepção crítica de algumas/uns participantes ao realizarem as observações e ao elaborarem as atividades em diferentes contextos, pois as experiências nos Programas de ID oportunizaram a elas/es perceberem como o trabalho docente é diverso e complexo. Dessa forma, conforme apresenta Roldão (2009, p. 59), “[...] a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa”. Uma fala consensual entre as/os participantes foi em relação a atuarem no PIBID e/ou no Programa de RP e poderem conhecer os contextos em suas diferentes realidades. As narrativas a seguir revelam muitas dessas complexidades e desigualdades percebidas pelas/os bolsistas/residentes de ID ao adentrarem as redes de ensino, principalmente entre o contexto do IFC e da escola pública de Educação Básica:

*Eu também faço PIBID aqui no IFC e como meus colegas falaram dá pra perceber bastante a diferença conversando com alunos que fazem em outra escola ou comparando até mesmo com a escola do estágio. Aqui [IFC] tem a estrutura e tudo mais, mas ainda assim é interessante, porque aqui são alunos de curso técnico, então dá uma visão diferente também e que são alunos que têm [...] uma carga horária muito maior, então outras questões também pra refletir, fazendo PIBID aqui no IFC. (PIBID5Y-).*

*Aqui [IFC] tem internet, os alunos todos têm celular. Na escola pública, poucos têm celular, mas aí não tem internet, então não tem como levar pra lá. (PIBID2Z-).*

*Aqui na instituição [IFC] tem a brinquedoteca, então a gente pode aplicar bastante trabalhos e jogos com as turmas daqui. Então fica à disposição esse espaço, sabemos que em outras escolas não tem isso. (PIBID3X-).*

*Pude notar no nosso grupo de PIBID a diferença entre o Instituto e a escola básica. Na observação, já dava pra ver o atraso [dos alunos da escola pública]. Então, foi uma realidade totalmente diferente de como a gente estava vivenciando o começo do PIBID aqui no Instituto, até na questão de quantidade de prova e recuperação final. O professor tem como obrigação fazer essa recuperação. As três aulas seguidas foram de provas, porque eles tiveram que fazer essa recuperação. Então, essas situações mostram como é ser um professor e tudo o que teremos que fazer, de se adaptar à realidade de cada escola. (PIBID5U-).*

*A gente tem um conflito entre a realidade teórica e a prática nas vivências da aula, aqui, no caso, os bolsistas que frequentam o IFC tem uma realidade totalmente diferente dos bolsistas que frequentam as escolas básicas. (PIBID10Y+).*

*Estar atuando aqui no Instituto é muito diferente do que a gente dar aula na escola pública. Fazer RP no [nome da instituição] é muito diferente de fazer aqui [IFC]. Digamos, “eu quero ver lá na escola pública, lá onde o negócio pega”, entende? Será que vai ser da mesma forma? Nós temos projetor, nós temos laboratório aqui no IFC. Vai em uma sala de aula onde você não tem nada?! Tem que levar garrafa pet para você fazer a oficina, levar madeira de casa, não que aqui não precise, mas aqui você já tem uma estrutura, é diferente. (RPV4+).*

Dessa maneira, ao discutirem sobre o sentimento de pertencimento à carreira, algumas/uns bolsistas/residentes de ID revelaram que identificam nas oportunidades de estarem em diferentes contextos e realidades a possibilidade de observarem o dia a dia de professores mais experientes, ampliarem a relação com os alunos e inserirem-se dentro do contexto escolar. Com isso, ao participarem das ações corriqueiras que acontecem naquele espaço, entendem-se como sujeitos atuantes, capazes de interpretar as realidades educacionais, ainda tão desiguais, e de fazer a diferença no campo da Educação. Os dados mostraram que as experiências foram enriquecedoras, reforçando a importância de se aprender *in loco*, como afirmam Tardif (2012) e Gatti *et al.* (2014).

As narrativas, a seguir, abordam as incertezas de se prosseguir na carreira docente. Além das dificuldades em atrair novas/os docentes, mantê-las/os motivadas/os na carreira também apresenta-se como fator limitante na qualificação da educação. Partimos de um sistema que evidencia cada vez mais a precarização da profissão, seja pela perda de direitos, pela desvalorização salarial, seja pela falta de investimentos estruturais. Diante dessa situação, alguns sujeitos investigados afirmaram ainda ter dúvidas sobre essa decisão.

*Eu vou ser bem sincero, eu não sei ainda se quero. Eu já dei aula e gostei, acho muito bonita a profissão, eu me senti bem de estar dentro da sala de aula, estar ensinando, entendeu? Estar passando os meus conhecimentos para os meus alunos e tal, mas eu ainda não sei realmente se eu quero ser professor, porque não é fácil. A gente sabe que não é fácil, mas estou na dúvida, mas se me perguntassem hoje, se eu quero dar aula? Eu quero, mas eu ainda não tenho aquela certeza absoluta, mas estou bem contente com a RP que me mostrou que eu posso sair do estágio dando aula, agora que a gente tá mais inserido [na escola], a gente fica mais em sala de aula, eu estou mais segura. (RP4U-).*

*Tem uma questão, a nossa experiência tá no IFC, porque aqui no IFC é muito maravilhoso o laboratório. Se fosse todas as escolas assim ia ser com certeza a profissão que eu quero, mas não é tão simples, e isso pode ser um problema, porque é muito diferente da realidade, então eu não sei se realmente eu quero ser professor. (RP6V+).*

*Consolidar a escolha de ser professor, talvez não, mas eu diria que a RP contribui muito pra minha formação como professor. Eu acredito que consolidar mesmo vai ser só quando a gente ir pra sala de aula mesmo, ali no dia a dia. A RP me trouxe a visão de que é difícil ser professor hoje em dia, tem que gostar muito. (RP5U+).*

*Foi muito novo isso pra mim, eu não tinha ficado em uma sala de aula antes. Então eu acho que vou seguir em frente, mas eu não tenho certeza ainda. (PIBID3X-).*

*Pra mim foi bem desafiador, porque eu trabalho em um ramo bem diferente de escola, eu sou técnica de enfermagem e eu quero buscar outra coisa pra minha vida. Então, está sendo uma experiência e tanto! Ainda tenho bastante dúvida se vou continuar quando eu me formar, mas eu estou gostando. (PIBID2X-).*

Diante do exposto, o PIBID e o Programa de RP não consolidaram a escolha pela carreira docente, mas possibilitaram às/aos estudantes conhecerem a realidade docente e, a

partir disso, as/os auxiliaram a tomar uma decisão. Quanto às dificuldades relatadas e percebidas pelas/os bolsistas/residentes de ID, observamos, na literatura assim como nos índices aqui já relatados, o abandono da carreira docente, a qual está relacionada à desvalorização da profissão e às condições precárias de trabalho. Souto (2016) exemplifica os fatores de abandono da docência ao dizer que “[...] as condições de trabalho em que são submetidos os professores têm sido consideradas a principal causa de adoecimento entre os profissionais, levando a uma espécie de síndrome da desistência” (SOUTO, 2016, p. 1084).

Assim sendo, além da estrutura das escolas, a valorização social do professor precisa passar por urgentes transformações. Nesse sentido, o PIBID e o Programa de RP configuram-se como propostas para a mudança na qualificação da formação inicial e para a manutenção pela escolha da carreira docente, o que podemos observar na afirmação de um dos sujeitos investigados:

*Eu já tinha certeza da profissão que queria para mim quando eu entrei na Licenciatura, mas o PIBID trouxe mais certeza e acrescentou bastante na questão de observar a professora, ajudar, analisar os livros, analisar as sequências didáticas e os conteúdos. As experiências no PIBID já me dão mais clareza que eu quero trabalhar no Ensino Médio, pois eu adorei trabalhar com os maiores. (PIBID12U+).*

Com base nesse relato, percebemos que a construção do “ser professor” se constitui a partir de várias relações e experiências, mas principalmente na relação com o outro dentro da escola. De acordo com Freire (2020, p. 22), a “[...] educação será sempre um processo de humanização”, e os saberes necessários para as práticas educativas são legitimados por meio dessas trocas que acontecem nos processos formativos. De acordo com Freire (2020, p. 40), a reflexão crítica sobre as experiências é um fator importante na profissão, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Cada vez mais a figura do professor é compreendida na sua subjetividade, considerando-o como um sujeito contextualizado com suas experiências, sejam de histórias de vida pessoal ou profissional (NÓVOA, 2013). O processo formativo passa a ser imbricado de singularidades, sendo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, relacionado a vários saberes docentes e mobilizado por esses saberes ao longo de toda a carreira docente.

Considerando o exposto, percebemos que o processo de formação inicial é um período significativo no desenvolvimento profissional. Além disso, a iniciação à docência precisa ser observada como uma etapa importante no processo formativo e de reconstrução de conhecimento inovador (DEMO, 2015). Nóvoa (2006, p. 14) ajuda-nos a refletir sobre essa temática, ao afirmar que

[...] se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

As experiências realizadas no PIBID e no Programa de RP mostram-se na inserção da/o bolsista/residente no cotidiano da escola pública. Em suas narrativas, essas experiências, como afirma Tardif (2012), estão nas relações dos professores com os saberes, pois esses saberes não são unicamente cognitivos, mas estão presentes na relação mediada pelo trabalho docente, o que oferece às/aos bolsistas/residentes de ID recursos no enfrentamento das dificuldades cotidianas vivenciadas no ambiente escolar.

O período da formação inicial oferece subsídios pedagógicos para que a/o licencianda/o adquira e coloque em prática esse saber-fazer, ou melhor, provoca a articulação entre teoria, prática e método. Nesse sentido, Nóvoa (2016, p. 14) afirma que:

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

Diante dos relatos e da atual situação no campo educacional da formação inicial e dos primeiros anos da inserção profissional docente, reconhecemos a necessidade da continuidade de Programas de ID que diminuam o choque de realidade, por meio da inserção na escola durante a formação inicial, e que fomentem as experiências práticas, para que sejam significativas na aproximação com o trabalho docente. Segundo Gatti *et al.* (2009, p. 7):

Diante desse cenário em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, porque tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na Educação Básica.

Considerando os aspectos expostos, percebemos que as vivências práticas relacionadas ao trabalho docente possuem grande valor durante os processos formativos. Desse modo, a fase de formação inicial é complexa, e, assim, torna-se importante abordarmos as insurgências das/os participantes do PIBID e do Programa de RP em relação às inquietações que essa fase demanda, tema da categoria apresentada no próximo tópico.



### 6.2.5 Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de Iniciação à Docência

Com o intuito de dar vez e voz aos participantes do PIBID e do Programa de RP, os grupos focais exploraram, além das falas direcionadas aos objetivos desta pesquisa, as narrativas que mereciam ser explicitadas. Dito de outra forma, identificamos, por meio da análise de conteúdo, como as percepções das/os bolsistas/residentes de ID impactaram direta e indiretamente no PIBID e no Programa de RP, assim como na formação inicial. Os Programas de ID apresentam-se como possibilidades para melhorar a formação de professores no Brasil e necessitam estar em constante avaliação para que, ao longo do tempo, se adequem às necessidades da educação contemporânea, o que está diretamente ligado ao trabalho docente e às suas relações dentro e fora da escola.

Alguns assuntos serão abordados neste tópico a partir das narrativas das/os participantes do PIBID e do Programa de RP, sendo eles a BNCC, o estágio e as horas obrigatórias. As questões relacionadas à BNCC foram percebidas nos dois Programas; já o estágio e as horas a cumprir foram relacionadas principalmente ao Programa de RP, visto que ele se dirige às/aos alunas/os dos anos finais do curso, que tiveram ou estão tendo contato com o estágio.

Em relação à inserção da BNCC nos Programas de ID, ela está presente efetivamente no cenário nacional desde 2018. Em 2019 (ano que foi realizada esta pesquisa), algumas/uns participantes relataram como percebiam a inserção da BNCC na elaboração das ações pedagógicas. Notamos, a partir das falas a seguir, que a BNCC foi vista de forma natural, ou melhor, inserida no cotidiano da docência pelas/os bolsista/residentes de ID:

*Uma das atividades que fizemos aqui [no PIBID] foi lermos os projetos políticos dos cursos que estávamos trabalhando, na verdade com informática, e, também, lemos a BNCC e os PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], e cada um seguiu uma pesquisa. Então, tivemos que aprofundar mais, tivemos que ler bastante até para fundamentarmos a nossa oficina, que era sobre tecnologismo. Inicialmente, na primeira produção, estávamos focados nas tecnologias digitais no ensino da Matemática. Então tem que fazer bastante pesquisa, acho que foi bem importante, inicialmente ler esses documentos que fundamentam como temos que trabalhar em sala de aula, aproximando as teorias das nossas práticas. (PIBID6U-).*

*A gente planejou com a professora coordenadora, até teve reunião para definir as pesquisas. Nós lemos a BNCC e outros documentos, foi bem no início do Programa, e fizemos planos inserindo a BNCC. (RP6Z-).*

*[...] Eu acho que existe alguns professores da escola que não se atualizam, como um muro que eles criam muitas vezes, perante a essas novas perspectivas de aprendizagem [...], eles não usavam a BNCC nos planos, nós tivemos acesso. (RP3V+).*

*Na metade do ano a gente teve um evento da base nacional, ajudou bastante a entender sobre ela. (RP1V+).*

*Nossa coordenadora pediu para lermos alguns documentos, um deles foi a BNCC. Ajudou nas questões de como montarmos as oficinas. Achei importante conhecermos, eu não conhecia. (PIBID4X-).*

No objetivo IV da Portaria GAB Nº 38/2018, que instituiu o Programa de RP, consta a inserção da BNCC, o qual afirma que este Programa deve “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018d, p. 1). A partir das falas anteriores, percebemos que a BNCC foi utilizada para leitura e fundamentação das práticas pedagógicas do Programa de RP, apresentando-se de forma menos engessada e reducionista na visão das/os residentes. Entendemos também que o papel do docente orientador e preceptor é fundamental para que o documento do Programa de RP seja colocado como uma bússola norteadora, uma vez que serve para orientar e não reduzir as práticas tácitas.

Um outro ponto importante abordado nas narrativas das/os bolsistas/residentes foi a questão de o estágio curricular obrigatório em relação aos Programas de ID. Apesar da proposta do estágio ser diferente das propostas dos dois Programas, existem pontos em comum e que muitas vezes sofrem comparações entre as/os estudantes de Licenciatura que realizaram os estágios e os Programas de ID. As falas analisadas sobre o assunto foram das/os residentes, pois é o Programa de RP que foca nas fases finais dos cursos de Licenciatura, conforme expresso em seus objetivos. Observamos que, para algumas/uns participantes, as metodologias utilizadas no PIBID e no Programa de RP são mais significativas do que no estágio, como mostram as afirmações a seguir:

*No estágio, a gente vai para a escola e parece que é uma obrigação ter que cumprir a tarefa e nos sentimos mais sozinhos. Já no RP, não, a gente tá trabalhando, parece ser mais prazeroso, recebemos a bolsa e a gente gosta, parece uma forma mais natural, então, é mais tranquilo, eu acho bem mais tranquilo. (RP4U-).*

*Desenvolvemos vários projetos que talvez não pensaríamos se estivéssemos sozinhos no estágio. Por exemplo, fizemos algumas oficinas e trouxemos o pessoal da outra escola para o IF. Teve uma integração dos alunos da escola pública com o IF. Achei bem interessante, tiveram mais alguns projetos desse tipo. Eu acho que no estágio não tem essa integração toda, e sozinha pode ser que não conseguiria fazer. (PIBID1Y+).*

*Quando a gente tá no estágio, no começo a gente se sente mais pressionado; você vai lá só para cumprir obrigações, para tirar nota para passar na disciplina, algo mais distante da realidade do dia a dia, parece automático. Mas no RP você está ali porque gosta, e ao mesmo tempo, você meio que já se sente professor; fica por mais tempo na escola, cria uma rotina, é quase como se fosse professor daquele horário, cria um vínculo. Depois que comecei a dar aula no RP, eu gostei de dar aula para os pequenos, só que, quando eu estava no estágio, eu não gostava, porque*

*a gente se sente pressionado e aí vem um professor te observar, dar uma nota, muita pressão. Agora somos amigos da professora, ela tá sempre ali contigo, ela troca as ideias, vê se está bom ou se não tá, o que pode mudar e ao mesmo tempo você já se sente confortável na escola. Quando você está no RP, é mais confortável do que estar fazendo estágio. (RP6U-).*

*Acho que os aspectos positivos é que temos bastante acompanhamento com os professores. Temos dois preceptores, que auxiliam a gente na sala. Então, quando a gente tá entrando, dando aula pela primeira vez, tem um acompanhamento melhor, se sente mais seguro, e eles auxiliam bastante nos meus planejamentos, a presença dos professores é mais forte, por exemplo, do que no estágio normal. (RP4V+).*

As articulações entre Programas de ID e currículos dos cursos superiores integram cada vez mais os saberes disciplinares (técnicos/teóricos) com os saberes experienciais (realidade docente/práticos). O IFC busca prover essa integração com o estágio curricular supervisionado, conforme o PPC do curso de Matemática do *campus* de Sombrio:

O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática terá carga horária de 405 horas e será parte integrante do currículo obrigatório do curso, sendo realizado a partir do quinto semestre letivo objetivando assegurar o contato do aluno com situações, contextos e instituições de ensino, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais reais, servindo de experiência para um melhor exercício de sua profissão. Neste sentido sugere-se que o desenvolvimento dos estágios ocorra de acordo com o previsto na matriz curricular do curso. (IFC, 2018b, p. 97).

Assim sendo, entendemos que o IFC se apresenta como espaço formativo que busca promover a interlocução entre teoria e prática por meio dos estágios obrigatórios e de algumas disciplinas relacionadas à didática. Contudo, algumas/uns estudantes ainda têm a sensação de “solidude” ao realizarem essa etapa. Também perceberam o estágio como algo ainda segregado do curso. Pimenta e Lima (2005/2006, p. 8) alertam que o estágio, quando apresentado nessa perspectiva dicotômica entre teoria e prática, “[...] reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

As/os estudantes, ao realizarem as práticas pedagógicas do PIBID e do Programa de RP de forma coletiva e supervisionada, sentem-se mais seguras/os na realização das atividades do estágio. Ademais, o tempo de inserção no mesmo local é visto como algo positivo por criar vínculos, fazendo com que suas atividades sejam elaboradas com mais significado, pois, por meio dos vínculos criados, relacionam-se melhor com os professores e alunos. Freire (2020) entende esse processo como importante por fomentar uma educação que desenvolva um sujeito autônomo e mais humano.

Uma das sensações mais citadas pelas/os acadêmicas/os em relação aos estágios é a frustração perante a falta de articulação entre a universidade e as escolas do campo. Dessa

forma, torna-se urgente repensarmos nas estratégias para que, cada vez mais, os estágios façam parte de currículos integradores, para que possamos refletir em uma educação de qualidade social referenciada. Diante disso, os Programas de ID somam positivamente nesse processo formativo, conforme Gatti *et al.* (2014), que acreditam que novas exigências docentes são necessárias para a sociedade atual. Isso porque, muitas vezes, os cursos de Licenciatura não estão preparados para oferecer novas habilidades de enfrentamento aos desafios da docência, o que coloca o papel da universidade como fundamental na formação inicial e continuada, predispondo a/o acadêmica/o para o trabalho docente na contemporaneidade.

Ainda sobre o estágio, algumas/uns participantes observaram a sua diferença com o Programa de RP, visto que ele as/os possibilita conhecer a fundo o sistema educacional como um todo, e não apenas reduzido à sala de aula.

*Tem muitas coisas burocráticas na escola que a gente só vai ver quando tá trabalhando, por exemplo, eu tenho muitas dúvidas e converso muito com os meus professores aqui do RP que no estágio a gente não tem isso. Temos toda a parte da metodologia, mas a parte burocrática da escola e a conduta do professor em relação a isso só aprendemos lendo, mas aprendemos é mesmo na prática. Aqui [na RP], temos esse contato. (RP5V+).*

*Aprendemos bastante sobre a estrutura que não conhecíamos. Isso foi muito positivo e o conhecimento dessa parte, se fosse só o estágio, você não chegaria a conhecer toda essa parte administrativa que está por trás da educação. (RP10V-).*

*Uma das principais atividades foi conhecermos todas as áreas do campo. Conhecemos o diretor geral, o diretor de ensino, conhecemos onde ficam os setores do Ensino Médio, a secretaria, a biblioteca e os lugares que a gente não conhecia antes aqui no IFC, e a partir do RP a gente passou a conhecer, coisas que não são realizadas no estágio. (RP2V-).*

Ao discutirem as experiências da formação inicial, as/os participantes retomaram as experiências formativas e destacaram a questão do estágio, o qual consideraram muito importante. No entanto, comparados aos Programas de ID, acreditam que estes oportunizaram a conhecerem toda a estrutura dos ambientes educacionais e quem são as demais pessoas envolvidas em uma escola/campus. Na percepção das/os bolsistas/residentes de ID, esse processo não acontece no estágio, o que pode ser um diferencial positivo do Programa de RP. Verificamos a relevância dessas ações quando entendemos que o trabalho docente é realizado em diversas áreas da escola, por diversos sujeitos. Ademais, terem conhecido esses espaços durante a sua formação inicial tornou-se um diferencial na compreensão dessa engrenagem chamada “escola”.

Considerando essas complexidades, outro ponto a ser abordado foi o desenvolvimento de pesquisa, já abordado neste estudo. Contudo, algumas falas, colocadas a seguir, reiteram as diferenças de como a pesquisa está no estágio e nos Programas de ID:

*Acredito que de positivo foi que conseguimos publicar e apresentar mais trabalhos em eventos com a Residência Pedagógica do que a gente conseguiu com o estágio. Eu acredito que se faz mais pesquisa também na Residência Pedagógica do que você faz no estágio. (RP4V-).*

*Tem muito mais pesquisa aqui na RP, com certeza, lemos o tempo todo. (RP2Z-).*

*Mas com a Residência Pedagógica a gente tá muito mais aprofundado nas pesquisas do que com o estágio. (RP6V-).*

*Se comparar o estágio com a Residência Pedagógica, quando a colega falou sobre essa questão de oportunidade de pesquisa, temos muita oportunidade de pesquisa aqui [RP], têm vários professores que pesquisam muitas coisas aqui. Às vezes, o problema é a nossa realidade, pois trabalhamos, então, não podemos nos dedicar muito, mas tem muito mais pesquisa na RP do que no estágio, eu acho. (RP5U+).*

*Também fomos para Blumenau no encontro do RP apresentarmos nosso artigo. Foi uma experiência muito interessante. No estágio, não tivemos essa possibilidade. (RP4V+).*

Mediante as narrativas, alguns participantes afirmaram que o Programa de RP desenvolve em suas práticas pedagógicas a pesquisa como princípio científico e formativo, ultrapassando a postura do mero ensino repetitivo, ou apenas das observações. Como nos lembra Paulo Freire, ensinar ultrapassa a transmissão de conhecimento, criando

[...] possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento. (FREIRE, 2020, p. 47).

Demo (2006, p. 39) reafirma que a pesquisa está “[...] em constante diálogo, no sentido de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro”. Esse diálogo precisa estar integrado com todo o currículo da formação inicial e com a relação universidade-escola básica, de forma a fazer parte do cotidiano dos estudantes dos cursos de Licenciatura. No IFC, o estágio está presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores e está fundamentado nas “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CES Nº 02, de 01 de julho de 2015, na Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no Regimento Geral de Estágios do Instituto Federal Catarinense e no Regulamento de Estágio Supervisionado” (IFC, 2017c, p. 55), ocorrendo em quatro módulos e com o cumprimento de 405 horas.

Esta pesquisa não tem o intuito de aprofundar-se sobre o estágio curricular obrigatório, mas de discutir essa ação pedagógica articulada à teoria e à prática na formação inicial. Os estágios continuam sendo processos importantes que causam interlocuções entre a universidade e a Educação Básica. Para tanto, as/os acadêmicos de Licenciatura precisam enfrentar a realidade escolar fundamentados nas teorias que aprenderam ao longo do curso, nas concepções sobre ensinar e aprender, além de refletirem sobre suas práticas desenvolvidas

ao longo do curso. Dessa forma, “[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

Diante desse contexto, entendemos que os Programas de ID foram criados para ampliarem a relação com o estágio, além de qualificarem a formação de professores e estreitarem a relação entre as universidades e a escola básica, conforme o objetivo II do Programa de RP: “[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tendo por base a experiência da residência pedagógica” (BRASIL, 2018d, p. 1).

Estudos como os de Izá (2015), Gehring (2016), Rodrigues (2015) e Santos (2013) reiteram a necessidade de discutirmos sobre o estágio e a sua relação com a formação inicial, pois apontam que os Programas de ID vêm contribuindo de forma positiva nesse aspecto. As falas das/os participantes não foram consensuais, mas servem para refletirmos sobre como desenvolver uma *práxis* pedagógica que aproxime cada vez mais a relação entre teoria e a realidade da prática docente.

Outra questão abordada foi como as/os bolsistas/residentes de ID percebem o cumprimento das 440 horas obrigatórias do Programa de RP. Para algumas/uns, a redistribuição das horas é vista de forma tranquila, conforme as narrativas a seguir:

*Talvez por trabalharmos, na época que eu fiz o estágio era muito redondinho o horário, eu não tive muita flexibilidade, foi difícil. Na Residência, para mim, está sendo melhor. Teve mais flexibilidade nos horários de orientação e nos horários das atividades. Isso ajudou muito a permanecer no Programa. (RP4Z-).*

*Eu achei tranquilo, eu consegui conciliar bem as horas, eu combinei com o professor e consegui me encaixar nos horários. (RP2V+).*

*São muitas horas, mas é essencial, porque na verdade se for analisar a ideia do Programa, é que o RP substitua o estágio, e o estágio são dois anos, são quatro semestres. Então, acho que o ideal seria aumentar o tempo do Programa em vez de dezoito meses, vinte e quatro meses, mas é essencial cumprir as horas, mesmo sendo puxado. (RP5U+).*

Um aspecto considerado positivo é a possibilidade de conciliarem a participação no Programa de RP com o emprego. Conforme análise já realizada, a maioria das/os residentes trabalham e participam desse Programa ao mesmo tempo, o que faz com o que a maioria não possa se dedicar exclusivamente aos estudos e ao Programa, porque precisam complementar a renda. Para algumas/uns residentes, o cumprimento das 440 horas, principalmente para as/os que trabalham, é dificultoso, conforme as afirmações que seguem:

*Minha percepção é que vai depender de muitos fatores. No momento, as quatrocentas e quarenta horas, por serem obrigatórias, dificultam muito, porque você não sabe o dia de amanhã, [...] às vezes parece muito apertado o tempo para*

*quem trabalha, como eu, também parece muita coisa em pouco tempo. Vai depender de quem tá entrando na Residência e quem ainda não trabalha. (RP2Z-).*

*Bom, é essencial a partir do momento que o MEC e a CAPES deixam bem claro que o RP é uma formação de iniciação docente que busca substituir o estágio supervisionado, então, se torna essencial essas quatrocentas e quarenta horas, mas se torna um pouco cansativo e às vezes não damos conta de desenvolver todo o planejamento que a gente quer ou todas as ideias. (RP1U-).*

*Deveria dar mais liberdade, na verdade eles estabelecem que você tem que cumprir essas “tantas horas” por semana. Às vezes não dá certo, porque às vezes o horário da nossa preceptora não fecha os nossos horários com o dela, porque são duas escolas, então às vezes é complicado. (RP4U-).*

*Está sendo doloroso, pra mim é sofrido, se eu começar a contar... (RP3U-).*

*Acho que pra todos é cansativo, por exemplo eu trabalho, é bem apertado, porque não posso abrir mão do meu serviço, porque eu vim pra cá para estudar e pago aluguel, porque a bolsa é um valor bom, só que não é o suficiente, então é puxado, é puxado quando a gente trabalha e tem que estudar a noite. (RP8U-).*

*A maioria daqui também trabalha, tem que fazer as disciplinas da faculdade e cumprir as horas do Programa, e no nosso caso são duas escolas, uma é do outro lado da cidade e os horários são diferentes, então temos que nos adaptar, o que torna cansativo. (RP6U-).*

Frente aos desafios que essas/es futuras/os docentes enfrentam na formação inicial, a/o estudante trabalhadora/or precisa equilibrar-se entre o estudo e o trabalho, e ainda, nesse caso, conciliar as horas dos Programas de ID. Sob esse prisma, é válido reiterarmos a necessidade da criação de políticas públicas para que se possa superar as adversidades de um ensino precarizado, em que a/o estudante dos cursos superiores possa se dedicar à uma formação inicial de qualidade social referenciada e de maneira integral.

Diante do exposto nesta pesquisa, faz-se urgente compreendermos os impactos do PIBID e do Programa de RP durante a fase de formação inicial, assim como também buscarmos entender como esses Programas podem contribuir para uma melhor formação docente. Por esse motivo, um dos grandes desafios para formar essa/e profissional do século XXI, é prepará-la/o para um mundo dinâmico e plural, fazendo com que os conhecimentos adquiridos na Educação Superior estejam interligados com as ações docentes do cotidiano escolar, preparando-a/o para os futuros desafios de sua profissão. Hoje, é mais do que necessário uma/um profissional criadora/or de seus próprios planos e de suas próprias práticas, que saiba encontrar o diálogo entre os fazeres-saberes e que consiga reconstruir o conhecimento a partir da pesquisa e da elaboração própria.

É importante salientarmos que, além das estruturas das escolas, a valorização social da/o docente precisa passar por transformações urgentes. Assim, o PIBID e o Programa de RP, mesmo com algumas limitações expostas pelas/os participantes, apresentam-se como propostas para a mudança dessas estruturas formativas.

O PIBID e o Programa de RP fomentam as relações entre os pares. Arroyo (2000, p. 163) enfatiza que “[...] o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”. É nesse intercâmbio de experiências entre os pares que os Programas de ID buscam impactar de forma positiva e qualificada a ampliação das trocas de saberes e fazeres entre os atores envolvidos.

Diante disso, as narrativas apresentadas neste estudo revelaram que as experiências desenvolvidas no PIBID e no Programa de RP articulam teoria e prática, Ensino Superior e Educação Básica, trabalho individual e coletivo, trocas de saberes disciplinares e experienciais, e ensinar e aprender. Não podemos deixar de destacar que as histórias aqui compartilhadas, além de possibilitarem a construção desta dissertação, proporcionaram conhecer, analisar e discutir sobre as histórias de vida dessas/es estudantes de Licenciatura, futuras/os docentes.

Assim, encerramos esta seção com a compreensão dos impactos do PIBID e do Programa de RP na formação inicial no contexto do IFC. Os Programas de ID analisados neste estudo ainda necessitam de reformulações e melhoramentos. Os elementos apresentados revelaram contribuições positivas e potencializadoras na valorização das experiências da inserção das/os bolsistas/residentes de ID, no ambiente escolar, durante a fase de formação inicial, assim como uma aproximação significativa entre teoria e prática.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A viagem não acaba nunca [...]. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”. Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.*

José Saramago (1997, p. 475).

Conduzirmos este estudo foi enriquecedor, pois compreendemos os caminhos percorridos na formação inicial por meio das múltiplas vozes e dos olhares das/os protagonistas do PIBID e do Programa de RP. Entretanto, ao delinear essas considerações, vale registrarmos que a temática não se esgota neste momento, podendo servir de ponto de partida para novas pesquisas.

Frente aos novos e complexos paradigmas apresentados na educação e na sociedade atualmente, iniciamos pela questão orientadora desta pesquisa que foi: Como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente?

O PIBID e o Programa de RP foram o ponto de partida para quase dois anos de pesquisa e possibilitaram-nos reflexões críticas e reconstrutivas à luz das teorias consultadas, ajudando a compreendermos a problemática aqui apresentada. Esta pesquisa, ao ser considerada como abordagem qualitativa, possuiu como técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado e o grupo focal. Como participantes, tivemos 100 bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP pertencentes aos subprojetos do IFC. Os sujeitos investigados pertenciam aos grupos relacionados aos respectivos subprojetos, sendo representados pelas/os bolsistas/residentes de ID. Para a análise de dados, utilizamos a perspectiva do tipo analítico-descritiva e interpretativa por intermédio da técnica de análise de conteúdo.

Com relação ao Estado da Arte, os resultados sugerem que o PIBID e o Programa de RP são de natureza qualitativa. Os estudos analisados focaram nas seguintes categorias: inserção na escola; relação entre teoria e prática; ser/sentir-se docente; e relação do PIBID com o estágio. A maioria dos estudos atestou que o PIBID e o Programa de RP contribuem positivamente para as experiências docentes no cotidiano escolar, realizam a aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica, influenciam as/os estudantes no sentimento de seguirem na carreira e sentirem-se como docentes durante as vivências, além de fazerem uso de metodologias mais assertivas do que nos estágios. Algumas fragilidades também foram apontadas, como: a bolsa não ser para todas/os; a falta de integração de um currículo que aproxime teoria e prática; e o pouco investimento do Estado em políticas públicas que

contribuam para a formação inicial. Assim, pelos estudos analisados, inferimos que o PIBID e o Programa de RP impactam favoravelmente na formação inicial docente.

Conforme os dados obtidos no questionário semiestruturado, realizamos a análise sobre o perfil das/os participantes do PIBID e do Programa de RP e sobre a relação da formação nos cursos de Licenciaturas com a participação nos Programas de ID. As/os estudantes reconheceram o PIBID e o Programa de RP como provedores de momentos de experiência formativa e oportunidade de aproximação da docência com o cotidiano escolar. O perfil das/os participantes do PIBID e do Programa de RP assemelham-se, constituindo um grupo, em sua maioria, feminina, solteira/o, residindo com a família durante a formação inicial, o que caracteriza um grupo jovem na faixa etária entre 18 e 24 anos. Deferimos que, no PIBID, grande parte das/os participantes apenas estuda, revelando que, no início da formação inicial, as/os bolsistas conseguem se dedicar apenas ao estudo. Contudo, no Programa de RP, verificamos que a maioria das/os participantes se identificou como “estudantes trabalhadores”.

Esses dados revelaram que, ao longo da formação inicial, a/o estudante, além de se dedicar aos estudos e às horas dos Programas de ID, possui uma relação com o trabalho. Esse aspecto, para muitas/os, apresentou-se como uma limitação, pois não há como dedicar-se integralmente de forma qualitativa à formação inicial, necessitando desenvolver atividades relacionadas ao trabalho. Inferimos que há urgência de criação de políticas públicas que apoiem essas/es estudantes a permanecerem no Ensino Superior de forma integral com tempo de qualidade.

Os dados apontaram que a escolha por trilhar os caminhos da Licenciatura advém do interesse em ter um curso superior, o que demonstra a intenção de qualificar-se para o mundo de trabalho, assim como entender que, ao decidir pelos cursos de Licenciatura, poder-se-á ter melhores condições de trabalho. A decisão por contribuir com a sociedade também surge relacionada à essa decisão, corroborando o importante papel da educação para a sociedade.

Quanto às motivações em participar dos Programas de ID, os dados apontaram que atuar ativamente no trabalho docente se apresentou como principal motivação para as/os estudantes em fazer parte dos Programas, pois compreenderam que o PIBID e o Programa de RP oportunizam conhecer a realidade docente ainda na formação inicial.

As observações desenvolvidas pelas/os bolsistas/residentes de ID participantes desta pesquisa, em relação às/aos professoras/es mais experientes, foram as ações mais realizadas nos Programas de ID. As trocas de experiências são tidas como forma de aproximação com o

cotidiano escolar, e tornam-se extremamente relevantes ao criarem espaços formativos para ampliar as trocas de saberes.

As análises e as reflexões acerca do PIBID e do Programa de RP, a partir dos questionários, possibilitaram-nos identificar, analisar e interpretar questões consideradas relevantes sobre a temática, a partir do diálogo entre os Programas de ID. Dar voz às/aos participantes do PIBID e do Programa de RP possibilitou-nos um olhar mais humano para as relações que ocorreram nos processos de formação inicial dessas/es estudantes. Assim, muitas experiências foram compartilhadas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Desses compartilhamentos, emergiram as categorias de análise, cujos resultados aqui retomamos, com o objetivo de reconstituirmos os principais momentos deste texto.

A primeira categoria – **Inserção na escola pública: aproximação com as práticas docentes no cotidiano escolar** – foi construída com base nas experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas na área de formação. Evidenciamos que as vivências dentro do ambiente escolar, oportunizadas pelo PIBID e pelo Programa de RP, se apresentaram como espaços formativos qualificados e desenvolveram uma *práxis* a partir da inserção das/os bolsistas/residentes de ID na escola pública. Além disso, permitiram as trocas de saberes entre os pares, o que possibilitou às/aos estudantes se aproximarem da realidade do trabalho docente, diminuindo as lacunas entre teoria e prática da futura profissão docente.

Com relação à segunda categoria – **Articulação entre teoria e prática: experiências nos Programas de Iniciação à Docência** –, focamos na relação entre teoria e prática a partir das experiências docentes oportunizadas pelo PIBID e pelo Programa de RP. A partir dos dados, consideramos que as práticas pedagógicas como planejar, criar, elaborar, executar e refletir, realizadas pelas/os bolsistas/residentes nos Programas de ID, tornaram essas ações significativas durante seu processo formativo inicial, ampliando a interlocução entre os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos superiores e as práticas pedagógicas elaboradas nos Programas de ID. As/os participantes mostraram-se conscientes da importância de elaborarem e aplicarem práticas pedagógicas autorais e bem fundamentadas, compreendendo a relação entre teoria e prática como extremamente relevante para a qualificação docente.

A terceira categoria – **Construção de conhecimento: ações coletivas, uso de tecnologias e produção de materiais e pesquisa como princípio científico e formativo** – foi definida com base na concepção das/os bolsistas/residentes de ID em relação às ações docentes referentes à construção de conhecimento nos Programas de ID. As ações coletivas e supervisionadas foram relacionadas à sensação de segurança nas ações docentes e ao estímulo ao trabalho em equipe. Além disso, puderam pesquisar e refletir sobre a elaboração das

próprias atividades, resultando na construção do conhecimento individual e coletivo, como, por exemplo, na elaboração do plano de aula e nas trocas de ideias, de experiências e de conhecimentos entre os pares.

O uso de recursos tecnológicos e a criação de materiais alternativos também foram expostos como momentos relacionados ao uso de novos métodos e novas metodologias nessa categoria, pois desenvolveram habilidades fulcrais ao exercício da docência. De acordo com Demo (2005, 2006), a criação e o questionamento reconstutivo são as “substâncias” para o desenvolvimento do trabalho docente. As/os participantes identificaram as experiências desenvolvidas no PIBID e no Programa de RP como oportunidades de realizarem pesquisas, criação e elaboração pessoal. Evidenciamos, a partir dos dados coletados, que a pesquisa se mostrou presente na elaboração das práticas docentes realizadas nos Programas de ID, como princípio científico e formativo, permitindo a elaboração própria e a reflexão em todo o processo de construção do conhecimento na docência.

A quarta categoria – **Experiências, possibilidades e dilemas de ser/sentir-se docente** – foi criada a partir das experiências nos Programas e da aproximação com o trabalho docente. Apesar dos dilemas em seguir ou não na carreira, o que, para algumas/uns, ainda é uma dúvida, evidenciamos que, para a maioria das/os bolsistas/residentes de ID, o PIBID e o Programa de RP são importantes na construção do processo identitário docente, uma vez que as/os aproximaram das experiências do trabalho docente, fazendo-as/os conhecerem algumas realidades do cotidiano escolar durante a formação inicial, influenciando positivamente em seguirem na carreira.

Já na última categoria de análise – **Insurgências: outras demandas necessárias sobre os Programas de Iniciação à Docência** – agrupamos reflexões sobre pontos relevantes apresentados nas narrativas das/os participantes do PIBID e do Programa de RP. O primeiro ponto foi a presença da BNCC nesses Programas, pois consideramos que a Base foi utilizada para leitura e para fundamentação, de forma a orientar e não reduzir as práticas pedagógicas relacionadas aos Programas de ID. O segundo ponto abordado foram as horas obrigatórias a serem cumpridas pelas/os residentes. Em relação às horas, algumas/uns residentes afirmaram conciliar bem com suas rotinas. Contudo, não foi uma afirmação consensual, principalmente para as/os estudantes trabalhadoras/es, que perpassam por uma rotina cansativa, não podendo se dedicar com qualidade ao Programa. O terceiro ponto foi sobre a relação do estágio com o Programa de RP. Sobre esse tema, concluímos que o IFC busca prover a integração em relação ao estágio curricular supervisionado e à realidade docente, apesar de algumas limitações apontadas pelas/os bolsistas/residentes de ID. Em comparação ao estágio, as/os residentes

entenderam o Programa de RP como uma opção que oportuniza o uso de metodologias mais significativas por aproximar a Educação Superior da Educação Básica, oferecendo a elas/es mais segurança ao aplicarem as atividades. Também inferimos, a partir dos dados da pesquisa sobre a relação entre o estágio e os Programas de ID, que o Programa de RP desenvolveu mais atividades fundamentadas na pesquisa como princípio científico e formativo do que os estágios, visto que estimulou a elaboração de planos, de sequências didáticas, de oficinas e a participação em eventos científicos, resultando em experiências mais significativas que se tornam arcabouço teórico-prático para sua futura profissão.

Os resultados aqui expostos mostraram, desse modo, os impactos do PIBID e do Programa de RP no processo formativo de suas/seus participantes. Além disso, revelaram que as experiências se entrelaçaram na construção da identidade docente desses sujeitos. Os Programas deixaram de ser vistos apenas como um suporte financeiro ou uma obrigação curricular e passaram a ser espaços formativos que impactam de forma positiva na construção de uma/um profissional crítica/o, autônoma/o, emancipada/o e mais integrada/o na realidade docente. Levando em consideração a literatura e o tema estudado, podemos afirmar que o PIBID e o Programa de RP se mostraram importantes campos de experiência, em razão de poderem auxiliar na articulação entre teoria e prática assim como no desenvolvimento de uma/um docente envolvida/o com a pesquisa e com os processos autorais, entendendo que o aprender a aprender e a pesquisa como princípio científico e formativo são pontos fundantes em um processo formativo de qualidade social referenciada.

Embora sejam nítidas as marcas da contribuição do PIBID e do Programa de RP para as/os bolsistas/residentes de ID, não podemos ter uma visão ingênua e pensar que apenas os Programas de ID vão resolver os problemas historicamente presentes na formação de professores no Brasil. Diante disso, esta pesquisa fez-se necessária para ampliar as reflexões sobre o assunto, inferindo um olhar mais ampliado e crítico sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente para a fase da formação inicial.

Além disso, foi possível percebermos, a partir de nossa pesquisa, que os diálogos entre o PIBID e o Programa de RP impactaram positivamente na formação inicial, pois, a partir da inserção no ambiente escolar durante a formação inicial, as/os estudantes desenvolveram experiências docentes que aproximaram teoria e prática. Ademais, apontamos um caminho em direção à valorização de professores e à qualificação do seu processo de profissionalização do trabalho docente.

Para finalizarmos, destacamos o contexto no qual esta pesquisa foi inserida, pois a análise dos dados foi realizada no difícil contexto da Pandemia da Covid-19, e, por isso, nos

solidarizamos com a todas as vítimas. Foi um tempo que nos exigiu muita concentração e postura epistemológica vigilante ao buscarmos a construção de um texto crítico, reflexivo e autoral.

Mesmo com os desafios desta pesquisa, em um contexto tão adverso pelo qual estamos vivenciando atualmente, principalmente por conta da precarização da educação nos últimos tempos, este estudo tornou-se uma forma de resistência. Ao retornarmos ao chão da sala de aula da escola pública, todo esse arcabouço teórico-prático desenvolvido na construção desta pesquisa certamente se fará presente nos nossos dias como pessoas e como docentes. De alguma forma, estará conosco, em razão de acreditarmos na indissociabilidade entre os saberes e os fazeres, em uma formação integral, pois, conforme afirma Paulo Freire, “[...] me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2020, p. 95).

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ANDERI, Eliane Gonçalves da Costa. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID**. 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nota da diretoria do ANDES-SN sobre o Programa da Residência Pedagógica. **ANDES-SN**, 5 abr. 2018, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9420>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>
- ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>
- ANDRÉ, Marli; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Proposta preliminar para as disciplinas Didática Prática de Ensino e Estágio**. São Paulo: HEM/CEFAM, SE/CENP, 1991.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Resistência propositiva e contra hegemônica: posição da ANFOPE sobre a adesão aos Editais 06/2018 – PIBID**. Brasil: ANFOPE, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381351751/Resistencia-Propositiva-e-Contra-Hegemonica>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. **ANPEd**, 20 out. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. **ANPEd**, 9 abr. 2018. Disponível em:

[https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf).

Acesso em: 18 maio 2020.

ANPED *et al.* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! **ANPEd**, 6 mar. 2018. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne Gomes; MORAIS, Nathália Rocha. Aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores de Geografia: os saberes produzidos no estágio e no PIBID. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 38-58, 2018. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/520/295>.

Acesso em: 10 jan. 2019.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano II, n. 2, p. 91-106, jun. 2009. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/13>. Acesso em: 19 abr. 2020.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BARBOSA, Danieli; DUTRA, Nicoli. Residência Pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista GEPESVIDA**, São José, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 7 nov. 2020.

BARBOSA, Marinava Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. (org.). Políticas públicas para formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 1-231, jan./abr. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Yara Silva Albuquerque Pires. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia: o caso do instituto federal do Piauí (IFPI)**. 2018. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES, 2010, Fortaleza.

**Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2010. p. 1- 8. Disponível em:

<https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das->



mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias\_explicativas\_da\_violencia\_contra\_mulheres/a\_mulher\_e\_a\_universidade.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%25p>

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>. Acesso em: 9 maio 2020.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>

BRANDT *et al.* Políticas públicas de formação de professores: A construção de saberes docentes na formação inicial no contexto PIBID/UEPG. *In*: RIBEIRO, Dulcyene Maria *et al.* (org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. p. 33-52. (Coleção PIBID). Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/pibid/Livros\\_PIBID/Formacaodeprofessor\\_esnoParana\\_oPIBIDemfoco\\_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/pibid/Livros_PIBID/Formacaodeprofessor_esnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministro anuncia criação de bolsa de iniciação à docência. **Fundação CAPES Notícias**, 30 jul.

2007a. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/1842-blank-24980905>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 01, de 12 de dezembro de 2007**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, CAPES, 2007c. Disponível em: [http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007d]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2007e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf) Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Nº 227**, de 4 de maio de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007f. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855/pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009a.

BRASIL. **Edital CAPES/DEB Nº 02, de 25 de setembro de 2009**. Edital do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2009b. Disponível em:

[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

**BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010a].

Disponível em:

[https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219\\_Pibid\\_240610.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf)

Acesso em: 20 ago. 2020.

**BRASIL. Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE, de 25 de outubro de 2010.** A Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad do Ministério da Educação - MEC tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos [...].

Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

**BRASIL. Edital CAPES Nº 018/2010 – PIBID Municipais e Comunitárias, de 13 de abril de 2010.** A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES, torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010c. Disponível:

[http://200.130.18.222/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://200.130.18.222/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

**BRASIL. Portaria Nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** O Presidente da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007, resolve [...]. Brasília: CAPES, [2010d].

Disponível em: [https://pro-](https://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/proen/files/2012/05/proposta_novovestibular1.pdf)

[reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/proen/files/2012/05/proposta\\_novovestibular1.pdf](https://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/proen/files/2012/05/proposta_novovestibular1.pdf). Acesso em: 16 de jan. 2019.

**BRASIL. Edital Nº 001/2011/CAPES, de 3 de janeiro de 2011.** A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: [http://pibidweb.uneb.br/wp-content/uploads/2020/01/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](http://pibidweb.uneb.br/wp-content/uploads/2020/01/Edital_001_PIBID_2011.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

**BRASIL. Decreto Nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm). Acesso em: 15 de jun. 2020.

**BRASIL. Edital CAPES Nº 011/2012, de 19 de março de 2012.** A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no cumprimento das atribuições

conferidas pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid. Brasília: CAPES, 2012b. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_011\\_Pibid-2012.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasil: Senado Federal, 2012c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília: CAPES/DEB, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2020.

BRASIL. **Edital Nº 061/2013, de 2 de agosto de 2013. A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) [...]. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 96, de 18 de julho de 2013**. O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, resolve [...]. Brasília: CAPES, 2013c. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 3/2016-CVD/CGV/DEB/CAPES**. Publicado em 6 de abril de 2016. Assunto: Ajuste de cotas PIBID. Brasília: CAPES, 2016a. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/742016-Oficio-Circular-Ajuste-de-Cotas-Pibid.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Considera a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES 2016b. Disponível em:

<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 84, de 14 de junho de 2016**. O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, resolve: Art.1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2016c.

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**: resultado da terceira etapa de seleção – projeto institucional.

2018a. Disponível em:

[http://200.130.18.222/images/stories/download/editais/resultados/01082018\\_Resultado\\_0744166\\_RESULTADO\\_TERCEIRA\\_ETAPA\\_PAGINA\\_DA\\_CAPES.pdf](http://200.130.18.222/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA_PAGINA_DA_CAPES.pdf). Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Edital Nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Edital Nº 07/2018 Pibid, de 1 de março de 2018**. Retificado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituída como fundação pública pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, inscrita no CNPJ sob nº. 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Lote 6, Bloco L, Brasília, DF, CEP 70.040-020, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), torna pública a presente chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Brasília: CAPES, 2018c.

Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018d. Disponível em:

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 45 de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração do Programa Residência Pedagógica e Pibid. Brasília: CAPES, 2018e. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES oferta 66 mil vagas para formação de professores. Fundação CAPES, 12 dez. 2019a. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/10083-capes-oferta-66-mil-vagas-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/regulamento/19122019\\_Portaria\\_259\\_Regulamento.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf). Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Qualidade na Educação. **EducAtiva**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 321-338, jul./dez. 2005.

BRÊTAS, José Roberto da Silva *et al.* Os rituais de passagem segundo adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 404-411, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000300004>

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânea. BNCC e privatização na Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>

CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. **A contribuição do PIBID na formação de professores de biologia:** uma reflexão sobre a prática. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CANÁRIO, Rui. **A escola:** o lugar onde os professores aprendem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. **Sociologia, Problemas e práticas**, Lisboa, n. 38, p. 79-98, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n38/n38a05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CORNELO, Camila Santos; SCKNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 27. jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71637>

CORRADINI, Suely Nercessian; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação Docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista EXITUS**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 53-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/205/192>. Acesso em: 15 abr. 2021.

COSTA, Renata Monteiro da; VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e901986629, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6629>. Acesso em: 9 set. 2020.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à docência na UFMT: contribuições do PIBID na formação de professores de Química**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

DAYRELL, Juarez T. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura: Escola como espaço sócio cultural**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-117, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3218>.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l’insertion professionnelle. **Education et Sociétés**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 23-36, 2001. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Residência Pedagógica: afinal o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 1. ed. Brasília: Liberlivro, 2009.

FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celia da costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i25.436>

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FIORENTINI, Dário. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em faces das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43-70, fev. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 30 nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2015, Lisboa. **Ata [...]**. Lisboa: CNE, 2015, p. 192-222.

FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistências Populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.



GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2012. GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013/2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 20 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibidarquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete; NUNES, Mariana Muniz Rosa. (org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide Oliveira. **Estágios na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2011.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira de 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Matemática do IFC - *campus* Concórdia. Concórdia: IFC, 2017a. Disponível em: <http://licenciatura-matematica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2017/07/PPC-2017-VERS%C3%83O-01.08.2017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Química do IFC - *campus* Araquari. Araquari: IFC, 2017b. Disponível em: <http://liqui.arauari.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2018/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-LIQUI.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Física do IFC - *campus* Concórdia. Concórdia: IFC, 2017c. Disponível em: <http://licenciatura-fisica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2017/07/PPC-f%C3%ADsica-2017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *campus* Abelardo Luz. Abelardo Luz: IFC, 2017d. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-Pedagogia-.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *campus* Videira. Videira: IFC, 2017e. Disponível em: [http://videira.ifc.edu.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/12/2020/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-Licenciatura-em-Pedagogia\\_nov\\_2017\\_formatado\\_final.pdf](http://videira.ifc.edu.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/12/2020/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-Licenciatura-em-Pedagogia_nov_2017_formatado_final.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Matemática do IFC - *campus* Camboriú. Camboriú: IFC, 2018a. Disponível em: [http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/PPC\\_MAT\\_CAM\\_Matriz.2017.pdf](http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/PPC_MAT_CAM_Matriz.2017.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Licenciatura em Matemática do IFC - *campus* Sombrio. Sombrio: IFC, 2018b. Disponível em: <http://matematica.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/02/PPC-2017.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. PIBID 2018-2020. **IFC**, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://ifc.edu.br/pibid/pibid-2018-2020/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, MEC, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Censo de Educação Superior. **Divulgação dos Principais resultados de 2017**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Notas estatísticas de 2018**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf) Acesso em: 5 out. 2020.

IZÁ, Stefânia Efigênia. **Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática / UFLA**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor? Adeus Professora?** Novas exigências e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Monica Sapucaia. **As mulheres brasileiras e o acesso à educação superior: conquista de autonomia ou reafirmação da desigualdade?** 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, n. 52, 2011. Disponível em: [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática:** a experiência do PIBID. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINS, Danielle Juliana Silva. **As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2016. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1049>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. *In:* MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônoca de Paula. (org.) **Didática e docência universitária.** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 33-44.

MELO, Junior Ribeiro de. Formação docente e a prática pedagógica: Os saberes docentes diante da prática pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, n. 11, vol. 17, p. 139-152, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-docentes>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 20 de maio 2019.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências. *In:* MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. (org.). **Educação em Ciências:** produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 85-108.

MOREIRA, Marco Antônio. Grandes desafios para o Ensino da Física na Educação Contemporânea. **Revista do Professor de Física**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/rpf.v1i1.7074>

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 13 set. 2020.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid, p. 1-10, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acessível em: 16 set. 2020.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.
- NÓVOA, Antônio. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bomfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme R. dos. **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 15-23.
- OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. As propostas da UNESCO e o panorama educacional brasileiro: pontos e contrapontos. *In*: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE, 24., 2009, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: ANPAE, Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/273.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000300003>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Tereza. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da Educação Básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.5957>

PEDUZZI, Pedro. Reportagem: Mapa do ensino superior aponta maioria Feminina e Branca. **Agência Brasil**, Brasília, 21 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v. 3. n. 3 e 4, p. 5-24. 2005/2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Ana Paula Reis Félix. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PONTE, João Pedro. **Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional**. 1998. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte(Aveiro).pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

RAITZ, Tania Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueiredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300011>

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p.57-70, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/5/4>. Acesso em: 16 abr. 2021.

RONCON, Camila Leite Araújo. **Implicações de programas de iniciação à docência na formação inicial de pedagogos**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250065, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250065>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SANTOS, Roger Eduardo Silva. **Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS, Paula Peclat de Oliveira dos; VIEIRA, Angelina de Melo. A técnica metodológica do Grupo Focal: uma contribuição na investigação das concepções que compõem a identidade docente. **Iniciação Científica CESUMAR**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 129-134, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/2274>. Acesso em: 14 out. 2020.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011b. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a Herança Histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 4 set. 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÃO PAULO. **Resolução Nº 36, de 6 junho de 2013**. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP, [2013]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/505.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SILVA, Andréia Cristina da. **O Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, Maria de Lourdes de Almeida. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner. Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608144401>

SOUZA, Nádya Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2001v22n1p5>



SOUZA, Maria Aparecida Silva de. **PIBID**: significados na formação inicial de professores de matemática. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. (coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5 - 24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 1996. p. 8-22.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves; RODRIGUES FILHO, Guimes. Perfil dos alunos de licenciaturas em Química que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as influências para sua formação inicial. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 305-311, nov. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20150052>

VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: Appris, 2018.

VANZUITA, Alexandre. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e ensino superior no Brasil. *In*: DWYER, Tom *et al.* (org.). **Jovens Universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino: brasileira. Brasília: Ipea, 2016, p. 125-137.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019627>

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **A formação de professores na contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Univates, 2017.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado(a) Senhor(a),

Convidamos o Sr.(a) a participar da pesquisa que resultará no relatório final de Dissertação e artigo científico de pesquisa, cuja temática se constitui em analisar como os Programas de Iniciação à Docência (ID), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (RP), do IFCatarinense contribuem para a formação inicial docente e inserção profissional dos bolsistas envolvidos.

Sua identificação (nome) nesta pesquisa é opcional e sua resposta é estritamente confidencial. Na realização do questionário e do grupo focal, você será convidado(a) a responder questões que permitirão ao pesquisador compreender, conhecer e analisar como as experiências dos bolsistas envolvidos no PIBID e na Residência Pedagógica do IFCatarinense contribuem para a formação inicial docente e inserção profissional fazendo parte da população/amostra da pesquisa.

O projeto de pesquisa “DIÁLOGOS ENTRE PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE” foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo(a). O CEPSH do IFC está localizado no IFC – *campus* Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e pelo endereço eletrônico: [cepsh@ifc-camboriu.edu.br](mailto:cepsh@ifc-camboriu.edu.br).

#### Objetivo Geral:

- Compreender como as experiências das/os bolsistas do PIBID e residentes do Programa de RP do IFC impactam na formação inicial docente.

#### Objetivos Específicos:

- Descrever o contexto de formação inicial dos(as) bolsistas envolvidos(as) no PIBID e na Residência Pedagógica nos cursos de Licenciatura do IFCatarinense.
- Caracterizar as experiências dos(as) bolsistas do PIBID e da Residência Pedagógica no seu contexto de formação inicial docente.
- Identificar se existe a articulação dos processos de pesquisa como princípio educativo com a criação de métodos e metodologias no PIBID e na Residência Pedagógica.

Utiliza-se como recurso metodológico a abordagem qualitativa de viés interpretativo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de agosto de 2019 a maio de 2021 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre os processos de formação inicial e inserção profissional de bolsistas dos cursos de Licenciatura pertencentes ao PIBID e à Residência Pedagógica do IFCatarinense; b) estudo de campo por

meio da realização de questionário estruturado misto (questões abertas e fechadas) e grupo focal com os(as) participantes selecionados(as); c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados no relatório final (Dissertação) e artigo científico.

A coleta de dados desta pesquisa será feita por meio do questionário estruturado misto e do grupo focal produzidos e adequados pelo pesquisador conforme a realidade dos(as) participantes selecionados(as). O questionário e o grupo focal serão realizados *in loco* (no local selecionado pelas/os participantes) com agendamento prévio e participação direta dos pesquisadores do projeto, não havendo necessidade de deslocamento. Haverá gravação de vídeo e de voz para posterior transcrição e análise das informações na realização do grupo focal.

Os instrumentos podem provocar algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais se pode mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder o questionário e grupo focal. Nesses casos, uma das medidas/providências tomadas será a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários em arquivo Excel, do grupo focal e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O pesquisador estará preparado para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. O pesquisador garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. O pesquisador assegurará à confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para se compreender como as experiências no PIBID e na Residência Pedagógica dos bolsistas do IFCatarinense – contribuem na formação inicial docente e inserção profissional. Neste sentido, os resultados desta pesquisa fornecerão aos sujeitos da pesquisa e professores formadores a possibilidade de melhora da qualidade de formação inicial e inserção profissional.

Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa. Essa garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da tabulação dos questionários em arquivo Excel do grupo focal e do texto do relatório final.

As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas ao pesquisador envolvido. Se as informações adquiridas a partir do questionário e grupo focal forem publicadas, você não será nominalmente identificado, a menos que autorize tal publicação. Ao conceder o questionário e grupo focal, você autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. Os pesquisadores garantem a confidencialidade dos dados pessoais.

A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo, uma vez que o local da aplicação do questionário e grupo focal será selecionado pelos pesquisadores não havendo necessidade de deslocamento.

Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado.

A sua participação é fundamental como sujeito da pesquisa em razão de oportunizar a sua opinião crítica quanto às experiências no PIBID ou na Residência Pedagógica, no contexto da formação inicial dos bolsistas do IFCatarinense – e como essas experiências contribuem para a formação inicial docente e inserção profissional.

A professora responsável por esta pesquisa é Juliana Guérios, acadêmica do Mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus Camboriú* (SC), sob orientação do Professor Doutor Alexandre Vanzuita. A professora acima mencionada estará disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a participação neste estudo. Para mais informações, é possível entrar em contato por meio do telefone [REDACTED] e pelo e-mail [REDACTED].

Eu li as informações acima e ao assinar este termo concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido por escrito uma via assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável.

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador coletor dos dados: \_\_\_\_\_

---

**Professora pesquisadora responsável**

**Juliana Guérios**

## APÊNDICE B – Questionário sociocultural

**Caro bolsista,**

Este questionário tem por objetivo contribuir com a construção de um banco de dados referente aos bolsistas participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica no IFC.

Para isso, necessitamos de sua colaboração para responder a este instrumento. Ressaltamos que o preenchimento é optativo. Contudo, certos de contarmos com a sua compreensão e a sua colaboração, solicitamos que ao responder:

- Leia e responda às questões seguindo a ordem apresentada.
- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário.
- Responda individualmente.
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

OBS: Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

1. Bolsista vinculado ao Programa: ( ) PIBID      ( ) Residência Pedagógica
2. Campus do IFC de atuação: \_\_\_\_\_
3. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
4. Sexo: masculino ( ) feminino ( )
5. Estado civil: solteiro(a) ( )      Casado(a) ( )      Divorciado ( )      outro( )
6. Com quem você mora atualmente?
  - ( ) Moro sozinho(a).      ( ) Com o pai, a mãe ou ambos.
  - ( ) Com o cônjuge.      ( ) Em casa de familiares.
  - ( ) Em casa de amigos.      ( ) Pensão/Hotel/Pensionato/República.
7. Tem filhos: sim ( ) não ( ) quantos: \_\_\_\_\_
8. Tempo de permanência no PIBID ou no Programa de RP: \_\_\_\_\_ meses

9. Ocupação: ( ) estudante ( ) estudante/estágio (não remunerado)  
( ) estudante/estágio remunerado/estudante/trabalho
10. Ano de ingresso e conclusão no curso de Licenciatura: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ à \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
11. Qual curso de Licenciatura está cursando: \_\_\_\_\_
12. Qual o período que está cursando atualmente? \_\_\_\_\_ (período/semestre)
13. Você participa ou já participou de outro Programa? Qual?  
.....
14. O que influenciou na sua opção pelo curso de Licenciatura? (**Marque até 3 opções – 1ª, 2ª, 3ª**):
- ( ) Mais oportunidades de trabalho.
  - ( ) Relação candidatos/vaga.
  - ( ) Já trabalho na área.
  - ( ) A família e/ou terceiros.
  - ( ) Retorno financeiro.
  - ( ) Prestígio social.
  - ( ) Contribuição para a sociedade.
  - ( ) Formação profissional de nível superior.
  - ( ) Outros. Qual? .....
15. Enumere em ordem de importância as três principais motivações para participar do PIBID ou do Programa de RP (**marque até 3 opções, 1ª, 2ª, 3ª**):
- ( ) Recebimento da bolsa.
  - ( ) Atuar ativamente na realidade do trabalho docente.
  - ( ) Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional.
  - ( ) Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade.
  - ( ) Conhecer a realidade da escola pública.
  - ( ) Contabilizar horas formativas.
  - ( ) Realizar pesquisas em educação.
  - ( ) Meus amigos participam.
  - ( ) Incentivo de professor/es da licenciatura.
  - ( ) Outros: .....
16. Ao participar do PIBID ou do Programa de RP, que atividades você mais realiza (**marque até 5 opções**):
- ( ) Ajuda o professor em sala de aula.
  - ( ) Observa a prática pedagógica do professor.
  - ( ) Dá aulas de reforço.
  - ( ) Planeja, executa e avalia atividades junto ao professor.
  - ( ) Aplica metodologias inovadoras na escola.
  - ( ) Constituir um grupo para pensar sobre os desafios da escola.
  - ( ) Produz materiais didáticos para a escola.

- Substitui o professor de vez em quando.
- Participa de reuniões pedagógicas (conselho de classe, reuniões de professores, etc.)
- Conhece todas as dimensões do trabalho docente (gestão da escola, movimento da classe profissional, relação com a comunidade etc.)
- Faz pesquisa.
- Outros: .....

### **APÊNDICE C – Roteiro de perguntas (Grupo Focal)**

- 1 – Quais as experiências foram significativas no processo de iniciação à docência no PIBID ou no Programa de RP?
  - 2 – Como o contato com a Escola (Educação Básica) contribuiu para o exercício da docência no PIBID ou no Programa de RP?
  - 3 – Como a construção das intervenções acontecem?
  - 4 – Quais as contribuições do Planejamento (ato de Planejar) na preparação das atividades?
  - 5 – O PIBID ou o Programa de RP possibilita experiências de melhoria dos processos de ensino/aprendizagem dos estudantes da Educação Básica?
  - 6 – O PIBID ou o Programa de RP possibilitou experiências interdisciplinares com privilégio em atividades coletivas? Como?
  - 7 – O PIBID ou o Programa de RP desenvolveu atividades que envolvessem a criatividade, autoria e construção de conhecimento? Quando?
  - 8 – As experiências do PIBID ou do Programa de RP consolidaram a sua escolha por ser/sentir-se docente?
  - 9 – O PIBID ou o Programa de RP contribuiu de que maneira no processo de formação inicial e inserção profissional de vocês?
  - 10 – O PIBID ou o Programa de RP permitiu a articulação entre teoria e prática?
  - 11 – O PIBID ou o Programa de RP oportunizou aprender sobre referenciais teóricos contemporâneos?
  - 12 – O PIBID ou o Programa de RP desenvolveu atividades de aprendizagens relativas ao uso de tecnologias educacionais e recursos didáticos? Quais?
  - 13 – O PIBID ou o Programa de RP oportunizou o estudo de documentos educacionais (BNCC, DC)?
  - 14 – Alguém de vocês tem/teve algum tipo de limitação (dificuldade)? Como o PIBID ou o Programa de RP contribuiu para enfrentar esse desafio?
  - 15 – Como foi a atuação do Supervisor/Preceptor e dos(as) Coordenador(a) de Área?
  - 16 – O que vocês acharam dessa Técnica do Grupo Focal?
  - 17 – (Apenas para o Programa de RP) Qual a percepção sobre o cumprimento das 440 horas obrigatórias que o Programa de RP exige?
- OBS.: Alguém tem mais alguma colocação sobre o PIBID ou o Programa de RP, ou quer retomar algum assunto sobre os programas que considerou pendente?



## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica: Influências na formação inicial docente

**Pesquisador:** Alexandre Vanzuita

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 18083319.2.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.522.773

#### Apresentação do Projeto:

Segundo o autor "a presente pesquisa visa analisar como as experiências nos programas PIBID e Residência Pedagógica dos cursos de Licenciatura do IFCatarinense, contribuem no contexto da formação inicial docente dos bolsistas envolvidos nos programas.(...) Os sujeitos investigados serão os acadêmicos das licenciaturas do IFCatarinense, bolsistas dos programas PIBID e Residência Pedagógica. A abordagem de pesquisa é qualitativa de perspectiva interpretativa e analítico-descritiva. Como técnica de produção de dados utilizaremos grupo focais, entrevistas e questionário. A análise dos dados se dará pela técnica de análise de conteúdo sob a luz de Franco (2012) e Bardin (2011). Nesta investigação, considera-se relevante analisar o contexto da formação inicial dos bolsistas participantes dos programas PIBID e Residência Pedagógica uma vez que a perspectiva da pesquisa como princípio educativo e da criação de métodos e metodologias são experimentados de maneira não integral no processo formativo, por este motivo justifica-se a presente pesquisa no contexto do IFCatarinense". A realização dessa pesquisa se dará pela "aplicação dos instrumentos de coleta de dados, com a visita nos 5 Campi onde os Programas são contemplados no IFCatarinense", conforme descrito na metodologia

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055

**UF:** SC **Município:** CAMBÓRIU

**Telefone:** (47)2104-0882

**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 8.522.778

Analisar como as experiências nos Programas PIBID e Residência Pedagógica dos cursos de Licenciatura do IFCatarinense, contribuem no contexto da formação inicial docente dos bolsistas envolvidos nos Programas.

Objetivo Secundário:

- Descrever o contexto de formação inicial dos(as) bolsistas envolvidos nos programas PIBID e Residência Pedagógica nos cursos de Licenciatura do IFCatarinense;
- Caracterizar as experiências dos(as) bolsistas(as) dos Programas PIBID e Residência Pedagógica no seu contexto de formação inicial docente;
- Identificar se existe a articulação dos processos de pesquisa como princípio educativo e criação de métodos e metodologias nos Programas PIBID e Residência Pedagógica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

"A referida pesquisa se propõe realizar grupo focal, entrevistas e questionário, portanto, podem ser considerados riscos o fato das mesmas provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais: revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatizarão a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados, imagens e voz; tomar o tempo para responder ao grupo focal, entrevistas e questionário. A minimização de desconfortos será garantida por meio da realização do grupo focal, entrevistas e questionário em local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O pesquisador estará preparado para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantirei a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. Será garantido o sigilo de seu nome e da sua imagem na produção do relatório final (dissertação) e da construção de textos científicos decorrentes das análises realizadas pelos pesquisadores. Na submissão do(s) artigo(s) científico(s) em Periódicos, na dissertação e/ou eventos científicos manteremos o sigilo total da imagem e dos nomes dos sujeitos da pesquisa."

Benefícios:

"Quanto aos benefícios, entendemos que esta pesquisa oferecerá subsídios importantes para analisar e compreender como as experiências dos bolsistas no contexto dos Programas PIBID e

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055  
 UF: SC Município: CAMBORIÚ  
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.520.773

Residência Pedagógica dos cursos de Licenciatura do IFCatarinense contribuem para a construção da formação inicial docente. Além disso, será um momento para repensar os processos formativos no sentido de provocar a reflexão crítica e reconstrutiva sobre as relações de aprendizagem, conflitos e experiências decorrentes deste contexto. Neste sentido, os resultados dessa pesquisa fornecerão aos sujeitos da pesquisa e professores formadores a possibilidade de melhora da qualidade de formação inicial docente."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Pendência anterior:**

No resumo informar os resultados esperados (atendido)

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

**Pendência anterior:**

Apresentar o TERMO DE ANUÊNCIA (atendido)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final (12 meses após a aprovação) - Conforme Resolução CNS 510/16.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1396714.pdf	15/08/2019 17:51:07		Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_PROPI_IFC_Final	15/08/2019	Alexandre Vanzuita	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055

UF: SC Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.522.773

Outros	.pdf	17:50:10	Alexandre Vanzuita	Aceito
Outros	Termo de anuência Diretor Geral IFC CAM.pdf	17/07/2019 19:06:14	Alexandre Vanzuita	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_PIBID.pdf	17/07/2019 19:05:38	Alexandre Vanzuita	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_RP.pdf	17/07/2019 19:05:18	Alexandre Vanzuita	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	17/07/2019 18:57:14	Alexandre Vanzuita	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final_Juliana_Guerios.doc	17/07/2019 18:48:57	Alexandre Vanzuita	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	17/07/2019 18:48:23	Alexandre Vanzuita	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIÚ, 21 de Agosto de 2019

---

**Assinado por:**  
Michele Catherin Arend  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055  
 UF: SC Município: CAMBORIÚ  
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br