

<https://doi.org/10.18593/r.v49.32581>

Impactos das políticas de formação de professores: percepções de bolsistas do PIBID e RP

Impacts of teacher training policies: perceptions of PIBID and RP scholarship holders

Impactos de las políticas de formación docente: percepciones de los becarios PIBID y RP

Juliana Guérios¹

Prefeitura Municipal de Itajaí; Professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-5177-7990>

Alexandre Vanzuita²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-2060-339X>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre os Programas de formação de Professores PIBID e Residência Pedagógica. Neste recorte, o presente artigo tem como objetivo compreender quais os impactos das experiências que ocorrem na aproximação da universidade com as redes educacionais por meio da inserção dos/as estudantes-bolsistas nas escolas públicas na perspectiva de bolsistas/residentes de iniciação à docência e residentes. O estudo foi realizado com 100 bolsistas/residentes, pertencentes aos Programas PIBID e Residência Pedagógica, estudantes de um Instituto Federal. Utilizou-se da abordagem qualitativa, de característica

¹ Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense; Especialista em Desenvolvimento Infantil pela UDESC; Especialista em Educação Física Escolar, Recreação, Fisiologia e Saúde pela Faculdade Guilherme Gamboa; Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí; Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense.

analítico-descritiva e interpretativa e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o Grupo Focal. As considerações finais reforçam que os dois Programas de Iniciação à docência contribuem de forma positiva na formação de professores, diante dos relatos apresentados pelos bolsistas/residentes. O PIBID e o Programa de RP se mostraram importantes campos de experiência, em razão de potencializar a formação crítica e reflexiva. Dessa forma, os Programas PIBID e Residência Pedagógica mostram-se indispensáveis como Políticas de Formação de Professores em nosso país.

Palavras-chaves: formação de professores; PIBID; residência pedagógica.

Abstract: *This article presents the results of a research on teacher training programs: PIBID and Pedagogical Residency. In this section, this article aims to understand the impacts of the experiences that occur in the approximation of the university with the educational networks through the insertion of scholarship students in public schools from the perspective of scholarship holders/residents of ID. The study was conducted with 100 scholarship holders/residents, belonging to the PIBID Programs and Pedagogical Residency, students of a Federal Institute. A qualitative approach was used, with an analytical-descriptive and interpretative characteristic, and as a data collection instrument, the Focus Group was used. The final considerations reinforce that the two Teaching Initiation Programs contribute positively to the training of teachers, in view of the reports presented by the scholarship holders/residents, the PIBID and the PR Program proved to be important fields of experience, as they can help in critical and reflective training. For this reason, the PIBID and Pedagogical Residency Programs are essential in the Teacher Training Policies in our country.*

Keywords: teacher training; PIBID; pedagogical residency.

Resumen: *Este artículo presenta los resultados de una encuesta sobre los Programas de Formación de Profesores de Residencia Pedagógica y PIBID. En ese contexto, este artículo tiene como objetivo comprender cuáles son las impresiones de las experiencias que se dan en el acercamiento de la universidad con las redes educativas a través de la inserción de becarios en escuelas públicas en la perspectiva de becarios/residentes de iniciación a*

la docencia y residentes El estudio se realizó con 100 becarios/residentes, pertenecientes a los Programas PIBID y Residencia Pedagógica, estudiantes de un Instituto Federal. Se utilizó un enfoque cualitativo, con recurso analítico-descriptivo e interpretativo y como instrumento de recolección de datos fue utilizado por el Grupo Focal. Las consideraciones finales refuerzan que los dos Programas de Iniciación a la Docencia iniciaron de manera positiva en la formación de docentes, en vista de los informes presentados por los becarios/residentes. El PIBID y el Programa de RR.PP. consideraron importantes campos de experiencia, por el potencial de formación crítica y reflexiva. De esta forma, los Programas PIBID y Residencia Pedagógica se muestran indispensables como Políticas de Formación Docente en nuestro país.

Palabras clave: *formación docente; PIBID; residencia pedagógica.*

Recebido em 11 de março de 2023

Aceito em 23 de fevereiro de 2024

1 INTRODUÇÃO

Para a construção deste artigo, nos apoiamos em teorias de autores contemporâneos que buscam formular conceitos sobre a formação de professores, tais como: Demo (2005; 2006; 2015), Gatti (2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2013), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2012) e Tardif (2012). A partir desses conceitos, observamos que eles/as refletem a formação inicial docente como uma variável imprescindível para uma educação e formação crítica de qualidade social referenciada. De acordo com autores supracitados, a formação inicial docente, necessita possibilitar além da construção de um arcabouço teórico, contribuir para vivenciar as experiências da docência e aproximar o que se estuda na universidade com a realidade da escola durante o processo formativo.

Em nosso país, há além da desvalorização da profissão, outros tensionamentos relacionados à docência, e um deles é o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica. Diante dessa realidade, foram criados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007 e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em 2018 (Brasil, 2018a), elaborados pelo Governo Federal, incentivados pela Política Nacional para Formação de Professores, orientados pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para qualificar e aproximar a relação Universidade-Escola.

Os principais objetivos dos dois programas PIBID e PRP 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 à realidade escolar, possibilitando a articulação teoria e prática. Há, com isso, a necessidade de associar a teoria da universidade com as práticas docentes realizadas na escola de educação básica, por meio de ações planejadas e executadas de forma coletiva e individual, supervisionadas e coordenadas por docentes experientes.

Os Programas de Iniciação à Docência (ID), a partir da inserção de bolsistas/residentes na escola de educação básica, buscam fazer desse espaço um importante locus de aprendizagens, reflexões e de vivências docentes (Nóvoa, 2009), ao oportunizar essas experiências de forma significativa, crítica e reflexiva. Nesse caso, o processo formativo é percebido como complexo, uma vez que a construção da identidade do professor tem um sentido plural (Arroyo, 2000). Assim, torna-se importante considerar o professor como um

sujeito historicamente situado, levando em conta toda a sua trajetória, o seu contexto pessoal e profissional.

O processo da formação inicial é, portanto, extremamente relevante e necessita 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.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa sobre os Programas PIBID e PRP em um Instituto Federal (IF). Assim sendo, percebemos a relevância dos Programas de formação de professores em tornarem-se oportunidades para essas experiências no contexto formativo. Dessa maneira, delimitamos como objetivo desta pesquisa: compreender quais os impactos das experiências que ocorrem na aproximação da universidade com as redes educacionais por meio da inserção das/os estudantes-bolsistas nas escolas públicas na perspectiva de bolsistas/residentes de ID.

Ao trilharmos esse 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 saber-fazer envolvidas no processo da

formação docente e, dessa forma, estar apto para refletir criticamente sobre suas ações, o que justifica a relevância deste estudo. Ao nos filarmos a um processo formativo no qual a educação e a humanização andem de mãos dadas, colocamo-nos como sujeitos desta história, assim como afirma Freire (2020, p. 92) ao dizer que “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Ao considerar que a educação de qualidade³ é ponto fundante para que uma nação exerça a cidadania, justificamos esta pesquisa ao acreditar 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 aos estudantes de Licenciatura um processo formativo emancipatório de viés crítico, criativo e autônomo (Demo, 2005).

O presente estudo está dividido, além desta introdução, em quatro partes: a primeira fará uma breve contextualização da formação de professores e os Programas PIBID e Residência Pedagógica; a segunda apresenta o caminho metodológico da pesquisa; na terceira parte serão discutidos os relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa; e por último, nas considerações finais, destacamos os principais impactos dos Programas PIBID e Residência pedagógica na formação de professores.

³ 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).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS TRILHADOS NO BRASIL

Ao observar os caminhos das Licenciaturas trilhados no Brasil, notamos que a desvalorização ou a falta de investimento nesses cursos e profissão são situações recorrentes em nosso país e que acontecem ao longo de muitos anos. Diante disso, alguns planos foram criados para “possível” valorização da educação, como, por exemplo, 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, 2007a), no qual 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).

Discussões no contexto da valorização e da formação de professores tornaram-se ainda mais acentuadas nas últimas décadas. Dessa maneira, 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 N° 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, 2006). Desse modo, em 2007, a CAPES passou a envolver-se também na formação de professores, 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, 2007b), 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, 2007b, n.p.).

Nesse contexto, foi lançado o PIBID, por meio da Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007c), 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, tais como: Biologia, Física, Matemática e Química do Ensino Médio. Inicialmente, a oferta do PIBID seria apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior.

Os estudos de Gatti *et al.* (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, possibilitando a vivência de práticas docentes e uma maior relação com a teoria, proporcionando a reflexão sobre elas (Schön, 1995) e com isso, contribui para a melhoria da qualidade formativa no âmbito da profissão docente. Concordamos com Sacristán (1995, p. 65), ao entender a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ainda, nesta perspectiva de formação docente atrelada ao profissionalismo, Almeida e Canda (2023) discutem que a constituição da profissionalidade não se limita à construção de saberes teóricos, mas também contribui para um repertório experiencial que favorece um modo de pensar crítico sobre a docência. Desta forma, os Programas PIBID e PRP contribuem na inserção em contextos profissionais (escola), oportunizando experiência de exercer algumas habilidades típicas da docência, como observar, planejar e dar aula, provocando a construção de conhecimento e da autoria (Demo, 2006; 2015). Nesse sentido,

[...] a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação (Passegi, 2016, p. 75).

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 da formação inicial (Assis; Silva; Moraes, 2019). Conforme os objetivos do Programa 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, pois, conforme afirma Nóvoa (2009), é relevante aproximar a formação docente da profissão.

O PIBID está articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, uma vez que visa valorizar o processo formativo de professores. Essa valorização aparece na estratégia 15.5 da Meta 15 do PNE, na qual dispõe “[...] 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”.

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.

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 (2012, p. 56), “[...] 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”.

Com a perspectiva de possibilitar a articulação entre teoria e prática pedagógica no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura do Brasil, em 2018, foi criado o PRP implementado pela CAPES em âmbito nacional por intermédio do Edital N° 6/2018 (Brasil, 2018b). O Programa busca atender, assim como o PIBID, aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oportunizando às IES desenvolverem projetos institucionais de acordo com os objetivos do PRP. 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.

Tanto o PIBID quanto o PRP partem da mesma preocupação, visando contribuir para a melhoria da formação inicial do professor, promovendo o encadeamento crítico-reflexivo entre universidade e escola de educação básica. Estudos como Almeida e Canda (2023), Vanzuita e Guérios (2022) revelam que o PRP vem se apresentando

como Política Pública que articula teoria e prática, aprofundando os conhecimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de maneira problematizadora, (re)construtiva e autoral ao mesmo tempo. Os debates sobre o PRP ainda se encontram em fase inicial, pois ainda há poucas pesquisas que situem suas contribuições e dilemas vivenciados por professores e estudantes (Barboza; Prata-Linhares, 2022; Guérios, 2021).

Ainda que recente, as práticas pedagógicas realizadas no PRP já demonstram algumas evidências e 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).

Assim, as contribuições dos Programas vão além da relação teoria e prática na formação inicial, conforme observamos nos estudos de Izá (2015) e Souza (2018), sobre os Programas de ID, em razão de que um dos diferenciais é o pagamento de bolsa não só para o estudante de Licenciatura, mas para os docentes (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 PRP, o estudo de Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020, p. 11) aponta que a participação em Programas federais de ID como o PRP beneficia os residentes [...] na construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar 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).

Desta forma, compreendemos que ambos os Programas, no seu desenvolver epistêmico, buscam promover a inserção implicada do/a estudante em contextos profissionais durante a formação inicial e, assim, configurando-se como ação efetiva de iniciação à docência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A necessidade de compreendermos as experiências vividas no PIBID e no PRP, a partir das percepções das/os estudantes participantes dos Programas, definiram os procedimentos metodológicos desta pesquisa. 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 PRP nos seus processos formativos, nos cursos de Licenciatura de um IF.

Os sujeitos pertencentes a esta investigação foram estudantes bolsistas dos Programas PIBID e RP, pertencentes às Licenciaturas de Física, Matemática, Pedagogia e Química de um IF. Dessa maneira, o universo da pesquisa constituiu-se da amostra efetiva de 100 sujeitos investigados, sendo 61 pertencentes ao PIBID e 39 ao PRP.

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)]⁴. 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, preservando suas identidades e suas localidades.

A 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. 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 compreender quais os impactos das experiências que ocorrem na aproximação da universidade com as redes educacionais por meio da inserção dos/as estudantes-bolsistas nas escolas públicas na perspectiva de bolsistas/residentes de iniciação à docência e residentes. Esta pesquisa tem a aprovação

⁴ 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.

do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFC. Com a aprovação, em agosto de 2019, o Parecer foi definido a partir do número 3.522.773.

Para que possamos melhor discutir as contribuições das Políticas de Formação de Professores, faz-se necessário conhecer suas especificidades e particularidades, que serão tratadas a seguir nas vozes dos participantes dos Programas PIBID e Residência Pedagógica.

4 CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NOS PROGRAMAS PIBID E RP NAS VOZES DOS/AS BOLSISTAS/RESIDENTES

Nesta seção, discorreremos sobre a análise descritiva e interpretativa dos dados coletados por meio do uso da técnica do Grupo Focal. 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 esses, considerados conflituosos pela grande maioria dos docentes.

A construção dessa identidade docente perpassa por várias etapas na vida do professor, cujo 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 PRP, voltados à aproximação entre formação inicial e realidade escolar, teoria e prática, universidade e escola básica, encontra-se interligada, por meio do qual esses Programas oportunizam 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 PRP 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 percebem 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 importante essas experiências para quando a gente se tornar professor formado e a gente for dar aula, a gente não leve um baque [...]. (PIBID9Y+).

Eu acho que o PIBID constrói muito nossa postura crítica no processo de ensino e aprendizagem como professora. (PIBID1Z-).

O posicionamento das/os participantes dos Programas de ID podem ser entendidos como um processo de conscientização profissional (Perrenoud, 2000). As ações realizadas no PIBID e no PRP 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 discutem e podem produzir conhecimento a partir das variadas teorias problematizadas nos cursos superiores, (re)construídas no cotidiano escolar, possibilitando observar e intervir no 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;

Vanzuita; Guérios, 2022). 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 contribuem “[...] 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, 2015, 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 PRP 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 PRP 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. (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 [...]. (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 nos Programas 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 PRP organizam-se e distribuem as atividades.

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 inserção profissional. 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 PRP 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 destacar que as práticas docentes, no contexto do PIBID e do PRP, 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 na 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.

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 PRP 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 nas redes de ensino, principalmente comparando o contexto educativo e formativo de um Instituto Federal e da escola pública de Educação Básica:

Eu também faço PIBID aqui no IF 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 [IF] 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 IF. (PIBID5Y-).

Aqui na instituição [IF] 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-).

A gente tem um conflito entre a realidade teórica e a prática nas vivências da aula, aqui, no caso, os bolsistas que frequentam o IF 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 [IF]. Digamos, “eu quero ver lá na escola pública, lá onde o negócio pega”, entende? (RPV4+).

Dessa maneira, ao discutirem sobre o sentimento de pertencimento à carreira, algumas/uns bolsistas/residentes de ID perceberam que identificam nas oportunidades em diferentes contextos e realidades a possibilidade de observarem o dia a dia de professores mais experientes 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 da possibilidade 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. Partimos de um sistema que evidencia cada vez mais a precarização da profissão, seja pela perda de direitos, ou pela desvalorização salarial, ou ainda pela falta de investimentos estruturais. Diante dessa situação, alguns sujeitos investigados afirmaram 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+). 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-).

Diante do exposto, o PIBID e o PRP não consolidaram a escolha pela carreira docente, mas possibilitaram às/aos estudantes conhecerem a realidade docente e, a partir dessa experiência, as/os auxiliaram a tomar uma decisão. Quanto às dificuldades relatadas e percebidas pelas/os bolsistas/residentes de ID, observamos nas narrativas, a incerteza da escolha pela profissão docente, a qual está relacionada à desvalorização 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 PRP 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 nas 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 aos 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 PRP mostram-se na inserção do/a 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 aos/às 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 para que diminuam o choque de realidade, por meio da inserção na escola durante a formação inicial, ampliando, dessa forma, as experiências profissionais nessa etapa da formação profissional. As experiências práticas, nesse sentido, fortalecem a decisão pela escolha da docência e permitem a aproximação com o trabalho docente crítico e reflexivo. 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, promovendo reflexões sobre o “ser professor” e suas práticas. Desse modo, a fase de formação inicial é complexa, transpassando por várias experiências profissionais e pessoais que culminam na construção de identidade(s) profissional(is) do/a futuro professor(a) (Vanzuita, 2018; 2021). Além disso, é importante ressaltar que, contraditoriamente, os Programas PIBID e PRP oportunizam que a escolha pela profissão docente possa ou não ser definida nessas experiências, porém, para grande parte dessas/es bolsistas, a escolha pela docência permite desenvolver a confiança e a autonomia nos processos formativos (Grünfeld De Luca; Vanzuita, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a temática apresentada nesta pesquisa, percebe-se que as experiências e dilemas de ser/sentir-se docente, aqui analisada, revelaram que existem sim, desafios e dúvidas em seguir ou não na carreira docente. Evidenciamos que, para a maioria dos/as bolsistas/residentes de ID, o PIBID e o PRP são importantes Programas na construção do processo identitário docente, uma vez que possibilita a reflexão sobre as experiências do trabalho docente, fazendo-os/as conhecerem as realidades do cotidiano escolar durante a formação inicial, influenciando, portanto, nas escolhas profissionais.

A temática de formação de professores necessita estar em pauta, haja vista a precariedade cada vez maior do sistema educacional público. Devido a isso, há que se buscar ampliar as Políticas de Formação de Professores, para que estes Programas de ID abranjam cada vez mais estudantes interessados pela docência. Os Programas demonstraram, a partir dos depoimentos dos bolsistas de ID, que esses espaços formativos impactam de forma positiva na construção de um/uma profissional crítico/a, autônomo/a, emancipado/a e mais integrado/a na realidade docente. É possível afirmar que o PIBID e o PRP se mostraram importantes campos de experiência, em razão de auxiliar na formação docente crítico-reflexiva e autoral simultaneamente (Demo, 2005; 2015; Vanzuita; Guérios, 2022).

No que tange as experiências, os dados refletem que os/as bolsistas/residentes percebem que os Programas do ID impactam a formação na perspectiva do autoconhecimento da docência, pois, de acordo com os relatos, a possibilidade de vivenciar as atividades do trabalho docente ainda durante a formação inicial, contribui para que eles/elas possam refletir e se tornar mais seguros de suas

escolhas. Dessa forma, estudar e compreender as Políticas Públicas de Formação de Professores e lutar pela permanência e ampliação dos Programas PIBID e PRP, se apresenta como tarefa importante de fortalecimento e valorização da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; CANDA, C. N. Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, v. 17, 1-21, e4304020, jan./dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994304>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ANDRÉ, M. 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>. Acesso em: 20/01/2023

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, L. F. de; SILVA, M. G. da; MORAIS, N. R. 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**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 38–58, 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/520>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARBOZA, L. C.; MARIA PRATA-LINHARES, M. Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 114–126, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6305>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscog-na.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 19 ago. 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. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 15 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

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.

BRZEZINSKI, I. Qualidade na educação. **EducAtiva**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 321-338, jul./dez. 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GATTI, B. A. 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://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GRÜNFELD DE LUCA, A.; VANZUITA, A. O Pensar e o Agir: Movimentos para e no Planejamento de Oficinas Didáticas no PIBID. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 392–404, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5080>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GUÉRIOS, J. **Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica**: impactos na formação inicial docente. 2021. 212 f. (Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.com.br/pergamumweb_ifc/vinculos/000018/0000188d.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, p. 31-61, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, MEC, 2008.

IZÁ, S. E. **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.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. *In*: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (org.) **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 33-44.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. 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: 10 jan. 2024.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

NÓVOA, A. **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. Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 2013.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, O. S. de; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. 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, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/273.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, Al. A. de S. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PASSEGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. **Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional**. 1998. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2984>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROLDÃO, M. do C. 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/rbfpf/article/view/5/4>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: estágio para ensinar matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1995.

SOUTO, R. M. A. 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608144401>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA, M. A. S. 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.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; RODRIGUES FILHO, G. 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20150052>. Acesso em: 11 jan. 2024.

VANZUITA, A. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: Appris, 2018.

VANZUITA, A. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

VANZUITA, A.; GUÉRIOS, J. Percepções de bolsistas do PIBID de licenciatura em química: contribuições na formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1026-1044, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14161>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Endereços para correspondência:

Rua Joaquim Garcia, S/N, Centro, Camboriú, 88340-055. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC *Campus* Camboriú.
Juliana Guérios - juguerios@gmail.com.
Alexandre Vanzuita - alexandre@ifc-camboriu.edu.br.