

Vivências na iniciação a docência: olhares de ex-pibidianos e ex-residentes de ciências da natureza

Experiences in the initiation to teaching: looks of former pibidians and former residents of natural sciences

Experiencias en la iniciación a la enseñanza: miradas de antiguos pibidianos y antiguos residentes de ciencias naturales

Eduarda Severo Rodrigues (eduardasevero32@gmail.com)
Universidade Federal do Pampa, Brasil
<https://orcid.org/0009-0007-4664-4345>

Renata Godinho Soares (renatasoares1807@gmail.com)
Universidade Federal do Pampa, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>

Raquel Ruppenthal (raquelruppenthal@unipampa.edu.br)
Universidade Federal do Pampa, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1301-4260>

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar como as vivências da iniciação à docência contribuem para a formação acadêmico-profissional de licenciandos em Ciências da Natureza. Especificamente, descrever como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica colaboram para a formação inicial de professores. Os sujeitos deste estudo foram 11 ex-pibidianos e ex-residentes aos quais 9 destes participaram de ambos os programas e os outros 2 restantes apenas do PIBID, que responderam a um questionário online, o qual objetivou identificar o perfil e o impacto dos programas nas suas formações. Quanto aos resultados, as expectativas dos licenciandos versaram em obter experiências pedagógicas centradas no ambiente escolar, bem como a possibilidade de relacionar teoria e prática. A maioria dos licenciandos evidenciou a pandemia como um grande empecilho na experiência enquanto residente ou pibidiano, visto a limitação de contato com os alunos e dificuldades no uso de tecnologias. Por fim, percebeu-se a necessidade de maior relação entre a universidade e comunidade, além da importância de mais de um professor orientador na administração das atividades de ambos os programas.

Palavras-chave: formação inicial; ambiente escolar; universidade; escola.

Abstract

The objective of this study was to evaluate how the experiences of initiation to teaching contribute to the academic-professional training of undergraduate students in Natural Sciences. Specifically, describe how the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID) and Programa de Residência Pedagógica collaborate for the initial training of teachers. The subjects of this study were 11 ex-Pibidians and former residents to whom 9 of these participated in both programs and the remaining 2 only from PIBID, who answered an online questionnaire, which aimed to identify the profile and impact of the programs on their training. As for the results, the expectations of the undergraduates were to obtain pedagogical experiences centered on the school environment, as well as the possibility of relating theory and practice. Most undergraduates highlighted the pandemic as a major hindrance to their experience as a resident or Pibidian, given the limited contact with students and difficulties in using technology. Finally, it was perceived the need for a greater relationship between the university and the community, in addition to the importance of more than one supervising professor in the administration of the activities of both programs.

Keywords: initial training; school environment; university; school.

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar cómo las experiencias de iniciación a la enseñanza contribuyen a la formación académico-profesional de los estudiantes de graduación en Ciencias Naturales. En concreto, describir cómo colaboran el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Magisterio (Pibid) y el Programa de Residencia Pedagógica para la formación inicial del profesorado. Los sujetos de este estudio fueron 11 ex-pibidianos y ex residentes a los cuales 9 de ellos participaron en ambos programas y los 2 restantes solo de PIBID, quienes respondieron un cuestionario en línea, que tuvo como objetivo identificar el perfil y el impacto de los programas en su formación. En cuanto a los resultados, las expectativas de los estudiantes fueron obtener experiencias pedagógicas centradas en el ambiente escolar, así como la posibilidad de relacionar teoría y práctica. La mayoría de los estudiantes universitarios destacaron la pandemia como un obstáculo importante para su experiencia como residentes o pibidianos, dado el contacto limitado con los estudiantes y las dificultades en el uso de la tecnología. Finalmente, se percibió la necesidad de una mayor relación entre la universidad y la comunidad, además de la importancia de más de un profesor supervisor en la administración de las actividades de ambos programas.

Palabras-clave: formación inicial; entorno escolar; universidad; escuela.

INTRODUÇÃO

O objetivo dos programas de iniciação à docência é, 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, 2013). Neste sentido, a

Política Nacional de Formação de Professores apresenta dois programas de iniciação à docência: programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em 2007, a CAPES inseriu o programa PIBID, visando à valorização do docente e da educação básica pública. Desta forma, é na escola que o aluno do curso de licenciatura terá a oportunidade de vivenciar o cotidiano da rotina escolar na perspectiva do professor e não do aluno (Poladian, 2014).

O mesmo autor, deixa claro que é nessa relação que o futuro professor, estando inserido na rotina escolar, notará as falhas que poderão ser exploradas e, assim, produzir novos meios de intervenções

Logo, a construção dos profissionais, ao longo dos anos nesses projetos, é de grande significado, pois, segundo uma pesquisa realizada em 2014 pela Fundação Carlos Chagas, revelou o pensamento de pesquisadores, pelo país, que destacaram: o PIBID sendo uma política pública, oportuna e que impacta positivamente no processo de ensino aprendizagem, na formação de professores, e também, sua importância para as instituições formadoras.

O PIBID é uma ação que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (Brasil, 2013). Já o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (Brasil, 2018). Neste programa o bolsista é instigado a desenvolver a intervenção pedagógica, além de iniciar as regências em de sala de aula, acompanhado por um professor da escola da área de ensino do licenciando responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo, e estes, orientados por um docente da instituição formadora, responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.

Segundo Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 7) a possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleçam uma ação futura. Dessa forma, esses programas fomentam a construção de conhecimentos com base em vivências no contexto escolar, orientando e propiciando o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional.

Logo, a iniciação à docência como pontapé inicial da futura vida como docente, propicia com a prática a construção de um futuro profissional, sendo os programas mencionados os principais mediadores desta jornada. Com isto a formação acadêmico-profissional vem sendo desenvolvida a partir dos preceitos de que não existe mais uma “formação inicial” já que segundo Zeichner, Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 265) o termo “traz consigo a ideia de uma preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, desconhecendo, dessa maneira, momentos e experiências anteriores importantíssimos nesse processo de formação”. Dito isto, é possível afirmar que profissionalizar a docência é necessário, inclusive para o enfrentamento de posições que, do ponto de vista político-ideológico neoliberal, procuram minimizar o impacto da formação permanente sobre a prática docente e, com base em pesquisas produzidas em contextos educacionais bem diferentes do contexto educacional brasileiro (Zeichner; Diniz-Pereira; Zeichner, 2008).

Desse modo, as produções pedagógicas, que se constituem na elaboração intencional do professor ao organizar um material didático e enquanto estratégia metodológica, vêm para amparar escritor e leitor na formação de opinião dos pontos positivos e negativos de qualquer assunto relacionados à iniciação à docência. Portanto, o professor/bolsista precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar. Por este motivo, a produção didático-pedagógica nos programas de iniciação à docência busca alternativas de superação dos problemas percebidos pelos professores em suas práticas pedagógicas (Paraná, s.a.).

Segundo Souza e Barroso (2019) foi possível perceber a grande contribuição que o PRP teve no processo de formação profissional, onde o acadêmico de licenciatura e residente pôde vivenciar o “ser professor” antes mesmo de ingressar no mercado de trabalho. Os autores destacam também, a possibilidade de um maior engajamento com a realidade interna da escola: vivências, práticas em planejamento, formação, elaboração de provas, construção do plano de aula, estudo de documentos como o Projeto Político Pedagógico, elaboração de provas, entre outras atividades.

Assim como a visibilidade dos programas, ajuda a promover o curso, revelando este para a comunidade escolar, e desta forma vem sendo um dos incentivos aos alunos de conhecerem a instituição e posteriormente ingressarem nesta, logo a Universidade ganha muito mais apreço dentro da comunidade que está inserida, mostrando que não é apenas um lugar distante frequentado apenas por pessoas que podem pagar, mas agora é uma universidade do povo e para todos. A sociedade ganha cada vez mais quando a Universidade se compromete em levar um programa como o PRP e PIBID para o seu meio, visando que todos em torno deles se beneficiarão, sejam os alunos, como os pais e outros professores e profissionais, afinal, todos aprendem juntos a edificar uma escola e uma comunidade melhor.

A partir do exposto anteriormente, apresenta-se o problema que norteia essa pesquisa: Como as vivências nos programas PRP e PIBID contribuem para a formação acadêmico-profissional dos Licenciados em Ciências da Natureza? Com isto, busca-se avaliar como as vivências nestes programas contribuíram para a formação acadêmico-profissional de licenciados em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana, além de identificar as expectativas, desafios e mudanças necessárias para aperfeiçoamento dos programas, como também a importância das produções científicas pedagógicas, ao fim dos programas.

METODOLOGIA

Este estudo situa-se nos domínios da pesquisa qualitativa, pois a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento

e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (Minayo, 2012).

Em relação aos objetivos, caracteriza-se como exploratório, uma vez que consiste na solicitação de informações a um número significativo de respondentes sobre a problemática em foco (Gil, 2010), para compreender as situações inerentes à temática. Em relação ao contexto e universo da pesquisa, esta foi realizada com 11 ex-residentes/ex-pibidianos, estes participaram dos programas respectivamente entre os anos de 2017 e 2020, não sendo necessário que os sujeitos tivessem participado de ambos os programas. Salienta-se que o total de integrantes em cada um dos programas (PIBID e PRP) foi de 25 licenciandos. Como os programas ocorreram sequencialmente, muitos acadêmicos participaram do PRP após concluírem sua participação no PIBID. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos indivíduos pesquisados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem-se pela conveniência e facilidade de acesso que as pesquisadoras tiveram com eles.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário organizado no Google Formulários, que foi enviado por e-mail para todos os estudantes participantes do PIBID e PRP. Tal instrumento foi composto de cinco perguntas (quadro 1), listadas a seguir. O mesmo questionário foi enviado a todos, e estes poderiam redigir suas respostas considerando um ou outro programa ou ambos. Destacamos que dos 11 participantes, nove tiveram contato com ambos os programas e apenas dois com um deles apenas.

O questionário apresentou questões abertas, com possibilidades para ampliar as respostas e reflexões dos participantes pesquisados a fim de verificar como o PIBID e o PRP contribuem para a formação acadêmico-profissional dos Licenciandos em Ciências da Natureza. Considerando que para Minayo (2015) a análise está concluída quando se esgotam o surgimento de novos temas, considerou-se que o número de participantes atenderia o critério da exaustividade na análise.

Quadro 1 – Questões do questionário enviado aos participantes.

1- Qual era a expectativa antes de participar do programa?
2- O tempo de participação no programa foi suficiente para desenvolver as atividades e objetivos propostos? Dentro do programa conseguiu desenvolver tudo o que você pretendia?

3- Teve dificuldade em alguma situação? Como resolveu essa dificuldade?
4- Em sua percepção, existe alguma mudança necessária dentro do programa?
5- Sobre as produções pedagógicas elaboradas durante o programa, você considera que elas ajudaram a refletir sobre a sua participação no programa e na sua formação acadêmica?

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Para analisar os dados, foi utilizada a Análise Temática na concepção de Minayo (2012). De acordo com a autora, há três etapas operacionais: i) pré-análise e decisão do tema a ser investigado, o contexto e unidade de registro e forma de categorização; ii) Exploração do Material, por meio da classificação das unidades de registro e; iii) Elaboração de Síntese das unidades com identificação do núcleo de sentidos (Minayo, 2015). Assim, após a coleta dos dados, estes passaram por leituras para a apropriação e familiarização pelas pesquisadoras bem como a preparação e anonimização dos pesquisados. Na sequência, as pesquisadoras passaram para a exploração do material e seleção de unidades de registro relevantes para o propósito deste trabalho. Essa etapa foi realizada individualmente com posterior triangulação de análises, visando a qualidade das análises. Após a triangulação e ajustes necessários, obtiveram-se as categorias, representando a síntese dos dados. Essa pesquisa seguiu os preceitos éticos conforme normativa da resolução nº. 510 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde os nomes dos participantes foram renomeados em P1, P2, P3... para preservar a identidade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em quadros, cada um contendo informações visando compreender às expectativas, tempo de duração do programa e realização das atividades, dificuldades encontradas e sugestões de mudanças necessárias por compreender que essas informações colaboram para descrever como o PIBID e PRP contribuem para a formação acadêmico-profissional dos pesquisados. Cada um desses eixos produziu categorias específicas, retratadas a seguir. Inicia-se com a apresentação das expectativas dos participantes previamente à entrada nos programas, como demonstra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorização sobre as expectativas em participar dos programas.

Categoria	Descrição	Extrato	Frequência
Experiências pedagógicas	Vivenciar atividades, práticas e a condução de aulas.	P1 - experiências pedagógicas P4 - atividades diretas com a sala de aula P5 - novos olhares dentro da docência P6 - dinamizar o ensino de ciências da escola de rede pública [...] experienciar uma vivência frente ao contato com os estudantes [...] inovação pedagógica e interdisciplinaridade. P8 - Adquirir a prática da docência P11 - como conduzir uma aula	6
Ambiente escolar	Vivenciar e se ambientar no cotidiano da escola.	P2 - vivenciar o ambiente escolar. P7 - contato com o ambiente escolar P9 - vivenciar o cotidiano escolar P11 - vivência escolar	4
Relacionar teoria e prática	Desenvolver de forma prática todo conhecimento adquirido ao longo da graduação.	P9 - colocar em prática aquilo que aprendemos em sala de aula P11 - montar os planejamentos didáticos.	2
Incerteza	Sentimentos relacionados a insegurança e medo de como seria a experiência ao longo do programa.	P7 - Como o meu pibid teve atuação durante a pandemia, a expectativa era quase nula. Havia muita incerteza e se seria tão única e cheia de contato com o ambiente escolar como o presencial. P4 - "baque" no momento do Estágio obrigatório.	2

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As categorias que apresentaram maior frequência foram ‘Experiências pedagógicas’ e ‘Ambiente escolar’, sendo que para a grande maioria dos pesquisados vivenciar atividades e práticas da condução de uma aula, além da ambientação ao cotidiano da escola foram considerados aspectos essenciais para a condução do seu início de docência ambientada. Este resultado vem ao encontro do estudo realizado por Asambuja et al. (2022) o qual relata que 50% dos participantes manifestaram que a

principal motivação para participar do PRP foi para a aquisição de aprendizagens e experiências.

Para Libâneo (2004), a escola é um ambiente aberto que compartilha valores, ensina a aprender conhecimentos e forma competências intelectuais, afetivas, éticas e sociais. Além disso, procura trazer a família para dentro de seu espaço para que a relação escola/família se torne mais estreita. A fim de desenvolver no aluno um ambiente seguro para que a construção do conhecimento seja mais significativa. Essas aprendizagens ocorrem a partir das vivências no cotidiano escolar, o que pode explicar as respostas dos pesquisados.

Na sequência, foi questionado aos participantes se o tempo de participação no programa foi suficiente para desenvolver as atividades e objetivos propostos, e se durante o programa foi possível desenvolver tudo o que pretendia. De acordo com as respostas, 6 participantes responderam que o tempo foi suficiente, e, em contrapartida 5 responderam não ter sido tempo suficiente. As justificativas dos pesquisados para esta questão encontram-se no quadro 3 destacadas em negrito.

Quadro 3 – Opinião dos pesquisados em relação ao tempo de participação e desenvolvimento das atividades nos programas.

Tempo suficiente	
Excertos	Frequência
P1 desenvolvi até mais do que pensava. P2 Sim. P5 consegue desenvolver tudo o que pretendia. P8 contemplou todas as expectativas [...] experimentar diferentes situações P7 adaptamos muitas atividades. P11 oportunidade que tive para aplicar muitos dos conhecimentos que estavam fazendo parte da minha formação teórica [...] ter a prática auxiliando no meu processo de formação [...] desenvolvimento das habilidades didáticas que construí.	6
Tempo insuficiente	
Excertos	Frequência
P3 O tempo relativamente grande. Porém no meu caso praticamente todo meu processo no programa foi de forma remota . E isso me frustrou um pouco em não poder estar presente para a execução de todas atividades. P4 não foi o suficiente para aplicar todas as propostas [...] conflito entre os horários de outras atividades. P6 A pandemia [...] limitou , diretamente, a intencionalidade pedagógica prevista para um ensino presencial. P9 [...] em função da pandemia podíamos ter feito “mais” enquanto residentes. P10 atuamos em tempos de pandemia , os objetivos não chegaram a serem [SIC]	5

específicos [...] construção diária, vendo e revendo constantemente nossas práticas.
--

Fonte: dados da pesquisa (2023).

De forma geral os participantes que acharam o tempo suficiente, evidenciaram que conseguiram contemplar todas suas expectativas e desenvolver todos os seus projetos de forma positiva durante o tempo que foi disponibilizado pelos programas.

É evidente que a pandemia ocasionou uma mobilização de diferentes saberes, muitas vezes diferentes dos que já vinham sendo feitos, fazendo a comunidade escolar desacomodar-se para garantir uma interação próxima, mesmo que por meio de tecnologias digitais. Talvez essa seja a principal explicação para aqueles pesquisados que consideraram o tempo ser insuficiente. Segundo Cipriani, Moreira e Cairus (2021) houve dificuldades para mobilizar, alcançar a atenção e a motivação na organização da participação de todos os alunos nas aulas on-line, e estes apareceram, durante a análise dos resultados, deste estudo, evidenciando por parte do autor que a pandemia tornou difícil a concentração dos alunos durante as aulas por meio de dispositivos móveis.

Saviani e Galvão (2021) destacam a pandemia de COVID-19 como o grande agente de exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho docente e demais servidores das instituições escolares, trazendo desta forma maior desgaste para as instituições. Tais argumentos embasam a dificuldade de alguns licenciandos a desenvolver as atividades propostas pelos programas, pois a organização de uma aula remota, por vezes pode delegar maior tempo de organização do que uma aula presencial, como evidencia o excerto de P4.

O quadro 4 elenca as principais dificuldades enfrentadas durante os programas, a maioria deles destaca novamente a pandemia e a dificuldade de organização, seja pessoal ou em grupo, como principais obstáculos enfrentados durante o desenvolvimento das atividades ao longo dos dois programas.

Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas durante os programas.

Pesquisados que enfrentaram dificuldades	
Excertos	Frequência
P1 No máximo coisas relacionadas a organização pessoal [...] P2 As dificuldades foram várias, principalmente por vivenciarmos o pibid dentro do contexto remoto imposto pela pandemia [...] uso de novas tecnologias P3 Não tive grandes dificuldades. Exceto na organização de tudo que estava querendo	7

<p>propor em grupo. Isso demandou bastante tempo e cuidado.</p> <p>P6 Sim! Principalmente na limitação de contato com os estudantes. Câmeras e microfones sempre mantidos fechados, dificultando a interação pedagógica</p> <p>P7 Sim, como o programa foi no remoto não tínhamos contato presencial e algumas atividades ao meu ver não foram bem distribuídas dentro do meu subgrupo, porém sempre foi possível executar.</p> <p>P10 A falta de domínio a respeito de alguns conteúdos geravam inquietação, porém os planos de aula eram construídos em grupos, essa prática me auxiliou muito, as trocas foram muito ricas e as dificuldades superadas.</p> <p>P11 Dificuldades existem ainda mais em escola pública, lembro que inicialmente tive muita dificuldade com o cumprimento de prazos para entrega de atividades, resolvi de forma didática mudando meu modo de avaliação para uma escala de avaliação onde os alunos acompanhavam uma tabela de emojis, dessa forma os alunos se interessaram pelas atividades pois queriam ter a maior quantidade de emojis positivos, virou uma chave neles e com isso passei a construir mais trabalhos envolvendo a participação em grupo.</p>	
Pesquisados que não enfrentaram dificuldades	
Excertos	Frequência
<p>P4 Não, sem dificuldades.</p> <p>P8 Não vi como dificuldade mas como desafio. Hoje em dia os alunos não querem mais uma aula "engessada" ou meramente conteudista. O professor nos dias atuais tem que estar em constante atualização e ressignificação de sua prática docente a fim de alcançar o interesse do aluno pela aprendizagem.</p> <p>P9 Não tive dificuldades em nenhum dos programas.</p>	3

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em geral, as principais dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa foram o uso das novas tecnologias a partir do episódio da pandemia de covid-19, e no enfrentamento do domínio de conteúdo, gerando inquietação nos mesmos.

De acordo com Cipriani Moreira e Cairus (2021), aprender a lidar e a se adaptar à dinâmica das aulas on-line foi reiterado pelos participantes da sua pesquisa como uma situação desafiante, assim como a escassez de tempo para treinamentos, formações e orientações na preparação dos materiais e/ou aulas remotas. Foi necessário uma pandemia e o ensino remoto para perceber o quanto os meios estavam despreparados para um momento como esse.

Sobre a adaptação das atividades desenvolvidas no PRP durante o período pandêmico, os autores Nunes, Santos e Domingo (2023) dialogam sobre os impactos no desenvolvimento do programa ao longo deste processo:

Em primeiro lugar, é importante dizer que essas experiências, ao longo do Programa, foram totalmente remotas, sendo de maneira inédita e desafiadora, visto que a pandemia de Covid-19 não deixou apenas um rastro de perdas humanas, mas também perdas na vida escolar, afetando as relações

interpessoais de cada um por conta da pandemia (Nunes; Santos; Domingo, 2023, p. 248).

Por outro lado, ao relatar vivências no mesmo programa ao longo da pandemia, Soares et al. (2023) discorrem sobre os desafios do ensino remoto, aulas síncronas, a elaboração de materiais impressos, entre outros. Embora a dificuldade em exercer as atividades de modo não habitual, foi possível e necessário mobilizar e auxiliar as escolas e seus estudantes em diversos contextos. De acordo com os autores, o "déficit da não presencialidade é um fato, mas diversos outros aprendizados foram construídos, aprendizados estes que talvez em uma rotina presencial não fossem nem cogitados" (Soares et al., 2023, p. 104).

Na sequência, foi questionado aos residentes se na percepção dos mesmos existia alguma mudança necessária a fazer dentro do programa, a partir de suas vivências dentro do programa. De acordo com as respostas, 8 participantes propuseram mudanças necessárias no programa, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Sugestões de mudanças necessárias nos programas.

Excertos
P1 Acredito que mais incentivo às atividades extraclasse , que foi o que mais movimentou as escolas.
P2 [...] eu senti algumas vezes que faltava mais pulso da supervisão com relação as atividades. As vezes ela não dividia as tarefas o que me gerava uma sobrecarga enquanto outros não se envolviam muito.
P3 Mudança de distribuição dentro das escolas. Acabou que éramos 3 graduandos em cada turma. E às vezes era difícil de que todos participarmos por igual nas aulas.
P4 Sim, se faz necessário, principalmente no PIBID, o programa tornou-se algo totalmente diferente de sua proposta inicial, os discentes já não possuem a mesma experiência e vivência .
P6 O programa encaminha-se muito bem na rede pública de ensino como superação de práticas obsoletas, bem como, na formação acadêmico-profissional de estudantes. Logo, acredito que a mudança necessária, seria o incremento de novas oportunidades de bolsa para licenciandos , visto que, todos relatam a valia do mesmo em seu processo formativo.
P8 Sim, o programa foi bastante burocrático no desempenho do acadêmico, acredito que se faz necessário uma forma mais simplificada de acompanhamento do mesmo sem perder a qualidade.
P9 Sim, acredito que para os dois programas a coordenação dos projetos devem ser divididas para mais de um professor (compreendendo a importância do processo de ensino e adaptação).
P11 [...] da minha participação eu já sentia uma necessidade do programa discutir mais a participação da comunidade com a universidade , os processos experimentais poderiam ser mais presentes.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir das discussões sobre as sugestões de mudanças nos programas, os sujeitos da pesquisa, elencaram as mais necessárias, como a mudança na distribuição dos bolsistas dentro das escolas e o incremento de novas bolsas tanto para alunos como professores. Segundo Soares et al. (2020) apesar de serem programas recentes, principalmente o PRP, ambos apresentam certas falhas referentes à organização. Por outro lado, não é possível desconsiderar os aspectos organizacionais das próprias escolas campo, que por vezes impedem uma melhor organização. No entanto, a realidade do ensino sofre mudanças diárias, e por conta disso, não é possível esquecer que os alunos também estão em constante adaptação, a realidade social, local e educacional do ambiente em que estão inseridos (Pimenta; Lima, 2009).

Logo Soares et al. (2020)-verificaram que a partir da análise das respostas, e com os extratos mencionados durante a pesquisa, pode perceber que, apesar de serem programas recentes como em relação ao PRP e apresentarem certos equívocos referentes à organização na visão de alguns participantes atuantes, os mesmos estão correspondendo aos seus principais objetivos propostos nos respectivos editais.

Nesta mesma linha de pensamento, Cipriani, Moreira e Cairus (2021) indicam que há necessidade urgente de trazer a intencionalidade de práticas inovadoras que dialoguem com a complexidade do mundo, com os desafios que precisam inter-relacionar teoria e prática e além deste saber aplicar aquilo que se aprende na sala de aula às situações do cotidiano. Trazer o dia a dia dos alunos como exemplos dentro do ambiente escolar, impacta positivamente no desenvolvimento deles.

Chama atenção a fala de P8, que indica o excesso de burocracia para o acompanhamento dos residentes. Importante salientar que por se tratar de um programa que investe um bom aporte financeiro, este precisa ser diligente no registro das ações realizadas. Segundo Filho (2021), ao desenvolver uma pesquisa sobre seu trabalho como residente, os próprios colegas de programa reconheceram que seja nas reuniões individuais ou nos próprios relatórios e formulários preenchidos, a grande importância da experiência numa mudança de percepção do espaço escolar e da docência.

Por fim, evidenciou-se que todos afirmaram que se fez de grande valia suas produções pedagógicas durante a participação nos programas, algumas delas sendo

ebooks como o “Desafios e possibilidades à formação acadêmico-profissional: a experiência do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA” e “Subprojeto PIBID Ciências da Natureza Ações, intervenções e reflexões de pibidianos(as)”. Dentre as justificativas, ficou explícita a formação enquanto professor, a qual 7 participantes elencaram que a transposição dos conteúdos aprendidos na universidade para a prática realizada durante a imersão nos programas de formação os auxiliou na compreensão e em maior segurança para a prática da docência. A seguir, alguns trechos das respostas que elucidam o resultado.

P1- Com toda certeza!!! Principalmente na prática da didática que pude exercer!

P5- Com certeza! Cada documento que fizemos revisões e discussões, acrescentaram muito na minha formação docente, visto que, até então era basicamente zero meu entendimento sobre o que realmente é "ser professor", foi uma experiência muito importante e que puderam compor na minha formação.

P8- Sem dúvida auxiliou, pois essas produções exigem do professor em formação não ficar estagnado apenas nas práticas de sala de aula e procurar expandir sua prática ao conhecimento de outrem.

P11- Com total certeza, elas contribuíram e muito para que existisse um profissional antes e depois da minha participação, o processo de reflexão após cada aula, cada interação e cada planejamento didático foi importante pra que fosse me aperfeiçoando durante a jornada.

Outra característica que ficou evidente foi a produção científica, mencionada por 5 participantes como uma forma de estudo, a contribuição para com o desenvolvimento de aulas e a formação enquanto professor, frente a sala de aula.

P6- Durante minha jornada, publiquei livros, capítulos e artigos oriundos de revisões, práticas desenvolvidas e experiências. Neste ínterim, o programa oportuniza um espaço interdisciplinar e multidimensional entre ensino, pesquisa e extensão. Estes fundamentos resultam na eficiência do ensino na educação básica e na qualificação e formação inicial dos licenciandos, contribuindo no futuro exercício do magistério

P7- Com toda certeza. As produções, bem como participações em eventos contribuíram muito para minha segurança e autonomia. Quando a gente pesquisa e conhece bem um assunto é evidente o quanto o diálogo se enriquece!

Santos e Santos (2021) fazem uma reflexão sobre a transposição entre a teoria e a prática que o participante dos programas passa a ter a partir de sua participação. Visto que o contato com a prática docente é, sem dúvidas, um grande diferencial para qualquer futuro professor e, na proposta do programa, há uma intensa articulação entre os saberes

próprios de cada área no sentido de favorecer a mediação entre a instituição que oferece as licenciaturas e as escolas-campo, trazendo o processo de ensino-aprendizagem para amadurecimento destas instituições.

Visto isso, segundo Pedro Demo (2012), através da prática, o discente consegue realizar duas situações, a primeira é testar a realidade concreta e a segunda é a realização ideológica da teoria. O discente em sua graduação pode usufruir da teoria apenas como prática, pois o fazer teórico é inclusive uma prática, entretanto, torna-se uma prática alienada.

Teoria alienada é precisamente aquela que não busca o teste da prática, nem realiza a coerência ideológica. A Docência também é uma prática. Será alienada quando se pregando crítica, não aceitar ser criticada. É isentando-se daquilo que aplica aos outros (Demo 2012, p.80)

Nos editais dos programas de iniciação à docência, dentre os objetivos específicos está explicitada a organização de ações formativas, que estimulem a prática, bem como, espaços que possibilitem a escrita científica, de modo que se faça valer da divulgação do que acontece em cada contexto em que estes estão inseridos (Brasil, 2019). Ainda, no projeto institucional do PRP da Universidade Federal do Pampa (Unipampa, 2020a, p.2) está previsto o estímulo da formação acadêmico-profissional seja dos licenciandos como dos professores da educação básica na produção científica, e na participação em eventos da área, propondo ainda estudos crítico-reflexivos que agreguem para com as atividades desenvolvidas no programa.

É possível inferir que a partir das interações, diálogos e trocas de experiências entre universidade-escola, licenciando-professora da educação básica, além da relação entre teoria e prática é que a formação dos professores acontece (Soares et al., 2023). Os processos de aprender e ensinar são atividades formativas intrínsecas na escolarização dos sujeitos, tal fato proporciona uma aproximação real entre a realidade de quem aprende e o ambiente escolar (Rosa et al., 2023). Deste modo, os programas de iniciação à docência reverberam em ações formativas centradas na escola, propondo uma formação inicial mais robusta, de forma que complemente de forma mais abrangente as práticas de estágio e proporcione maior segurança aos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar, a partir de uma pesquisa qualitativa, qual era a realidade vivenciada a partir de olhares de ex-pibidianos e ex-residentes, a fim de fazer uma breve releitura e análise dos programas PRP e PIBID. Desta forma os resultados que foram obtidos a partir deste estudo são a satisfação em participar dos programas de iniciação à docência; a forma como a pandemia alterou a ordem das práticas pedagógicas, mas sendo essa vencida a partir de muita superação e trabalho; e, por fim como as trocas entre teoria e prática foram importantes para a realização das escolhas dos sujeitos enquanto futuros professores.

O estudo constituído foi de grande importância ao revelar que os programas de iniciação à docência foram de grande contribuição para a vida dos licenciandos e por isso as experiências vivenciadas foram muito significativas. Tal fato demonstra que ser professor vai além do ato de ensinar, mas também parte do princípio de aprender e compreender mais sobre os alunos e o ambiente em que se está inserido.

Por fim, e não menos importante, finaliza-se este estudo com a perspectiva de que um maior número de pesquisas sejam realizadas sobre os programas de iniciação à docência, a fim de que estas sejam uma forma de mensurar como esses e os demais programas contribuem para a vida dos licenciandos das diversas áreas que fazem parte destes.

REFERÊNCIAS

ASAMBUJA, W. M. et al. Programa Residência Pedagógica: motivações, experiências e contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de Educação Física. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 128-142, 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Atualizado em 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Governo Federal. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Atualizado em 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.

CHAPOULIE, J. M. Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. **Revue française de sociologie**, p. 582-608, 1984.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DOS SANTOS, J. R. B. DOS S. M. L. **As contribuições do PIBID de pedagogia para a formação docente**. Em: A relevância do PIBID e Residência Pedagógica: relatos de experiência. [s.l.] Editora Projeção, 2021. p. 24.

FILHO, S. A. D. **Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões**. In: Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica da UFRB. [s.l.] Editora UFRB, 2021. p. 209.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). GATTI, B. A.; ANDRÉ, M E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

NOBRE, C. O. et al. Residência Pedagógica em tempos de pandemia: motivações, tensões e expectativas dos bolsistas para o início das práticas no ensino remoto. **Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, Pelotas-RS, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/074.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

NUNES, T. M.; SANTOS G. R.; DOMINGO, L. C. Considerações sobre o Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia. MARTINS, C. S. L.; PINHEIRO, F. L.; PEREIRA, S. O. **Desafios e possibilidades à formação acadêmico-profissional: a experiência do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA**. GMEditorial, São Paulo-SP, 2023.

PARANÁ. Governo do Estado. **Produção Didático-Pedagógica**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/texto_producao_didatico_pedagogica.pdf. Acesso em: abr. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 130 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 16/04/2024.

ROSA, A. W. et al. Aprendizagem significativa no ensino superior: uma revisão dos trabalhos publicados em periódicos nacionais. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 6, n. 4, p. 77-96, 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia**: a falácia do ensino remoto. Universidade e Sociedade ANDES-SN, 2021.

SOARES, R. G. et al. Formação acadêmico-profissional: saberes e contribuições para a prática no contexto escolar. MARTINS, C. S. L.; PINHEIRO, F. L.; PEREIRA, S. O. **Desafios e possibilidades à formação acadêmico-profissional**: a experiência do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA. GMEditorial, São Paulo-SP, 2023.

SOARES, R. G. et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

SOUSA, D. A.; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Justiça social**: desafios para a formação de professores. Autêntica, 2008.