



Artigo

Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais

Potencies from initiation to teaching: PIBID, PRP and the insertion of teaching undergraduates in professional contexts

Potencias de la iniciación a la docencia: PIBID, PRP y la inserción de licenciados/as en contextos profesionales

Verônica Domingues Almeida¹, Cilene Nascimento Canda²

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - Ba, Brasil

Resumo

Este artigo é resultante de uma pesquisa que versa sobre as potencialidades da iniciação à docência para a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais na Educação Básica. Situada em uma abordagem metodológica contrastiva, de natureza qualitativa, a investigação levantou unidades de significação recorrentes nos depoimentos de 48 estudantes-bolsistas para compreender experiências formativas ocorridas no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, entre 2018 e 2020, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID e do Programa Residência Pedagógica (PRP). O foco da análise interpretativa esteve voltado aos sentidos, significados e saberes experienciais produzidos e acionados pelos/as estudantes em seus processos formativos. A pesquisa partiu do pressuposto da formação como processo contínuo e experiencial e, desse modo, indica que a iniciação à docência, oportunizada pelos referidos Programas, não deve ser considerada um momento estanque do esteio formativo. Como resultados, aponta-se que a iniciação à docência se mostrou potente para a inserção profissional, por contribuir para a construção da profissionalidade docente, favorecendo experiências formativas alicerçadas por saberes elaborados no exercício da docência e nas relações entre universidade e escola, além da construção de princípios, valores e concepções de educação. Conclui-se que, apesar de omissões quanto à concepção de formação, tais Programas oportunizam situações concretas de produção e acionamento de saberes sobre a realidade escolar, a partir da reflexão-ação sobre/na prática educativa, aspectos importantes para a inserção profissional do/a pedagogo/a na Educação Básica.

¹ Docente do Departamento de Educação II da Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação. Líder do grupo de estudos e pesquisas FIARE/CNPQ. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5232-3838> E-mail: veedomingues@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação II da Universidade da Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação. Líder do grupo de estudos e pesquisas FIARE/CNPQ. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1792-079X> E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

Abstract

This article is the result of a research that deals with the potentialities of initiation to teaching for the insertion of undergraduate students in professional contexts in Elemental Education. Situated in a contrastive methodological approach, with a qualitative nature, the investigation raised recurrent units of meaning in the testimonies of 48 scholarship students to understand formative experiences that occur in the Pedagogy course at the Federal University of Bahia, between 2018 and 2020, within the scope of the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*) and the Pedagogical Residency Program (PRP). The focus of interpretative analysis was turned to the senses, meanings and experiential knowledge produced and powered by students in their formative processes. The research started from the presupposition of teacher training as a continuous and experiential process and, therefore, indicates that the initiation to teaching, made possible by the referred programs, should not be considered a hermetic moment of the formative pillar. As results, it is pointed out that the initiation to teaching proved to be potent for the professional insertion, as it contributes to the construction of the teaching professionality, favoring formative experiences based on knowledge developed in the exercise of teaching and in the relations between university and school, in addition to the construction of principles, values and conceptions of education. It is concluded that, in spite of omissions regarding the conception of teacher education, such programs provide concrete situations of production and engagement of knowledge about the school reality, based on the reflection-action about/within educational practice, important aspects for the professional insertion of /a pedagogo in Basic Education.

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación que versa sobre las potencialidades de la iniciación a la docencia para la inserción de licenciados/as en contextos profesionales en Educación Básica. Situada en un abordaje metodológico contrastivo, de naturaleza cualitativa, la investigación investigó unidades de significación pertenecientes a los testimonios de los(las) 48 estudiantes-becarios para comprender experiencias formativas ocurridas en la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Bahía, entre 2018 y 2020, en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*) y del Programa Residencia Pedagógica (PRP). El enfoque del análisis interpretativo estuvo encaminado para los sentidos, significados y saberes experienciales producidos y accionados por las(los) estudiantes en sus procesos formativos. La investigación partió del presupuesto de la formación como proceso continuo y experiencial y, de este modo, indica que la iniciación a la docencia, facilitada por los referidos Programas, no debe ser considerada un momento hermético del pilar formativo. Como resultados, se apunta que la iniciación a la docencia se mostró potente para la inserción profesional, por contribuir a la construcción de la profesionalidad docente, favoreciendo experiencias formativas fundamentadas por saberes elaborados en el ejercicio de la docencia y en las relaciones entre universidad y escuela además de la construcción de principios, valores y concepciones de educación. Se concluye que, a pesar de omisiones en cuanto a la concepción de formación, tales Programas permiten situaciones concretas de producción y desarrollo de saberes sobre la realidad escolar, a partir de la reflexión-acción sobre/en la práctica educativa, aspectos importantes para la inserción profesional del/a pedagogo/a en la Educación Básica.

Palavras-chave: Formação docente, Programa de iniciação à docência, Residência pedagógica.

Keywords: Teacher training, Initiation program to teaching, Pedagogical residency.

Palabras Clave: Formación docente, Programa de iniciación a la docencia, Residencia pedagógica.

1. Introdução

Nas últimas décadas, as universidades, de um modo geral, vêm se debruçando acerca da inserção profissional, na busca por compreender a sua natureza em diálogo com marcos pedagógicos e legais e com os campos de trabalho. Assim, no âmbito da formação inicial, de modo articulado com a Educação Básica, vem se construindo um referencial *prático*, tanto no âmbito das didáticas, das metodologias e dos estágios curriculares supervisionados, por exemplo, quanto em relação a programas oficiais de formação de professores, que, por meio da iniciação à docência, potencializam experiências formativas com a imersão em instituições escolares. Assim sendo, este texto converge a pensar sobre dois programas que visam a promover articulações dessa natureza entre universidade e escolas básicas, situados no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA): o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP)³.

Na condição de professoras do Ensino Superior e coordenadoras de subprojetos dos Programas supracitados, com as funções de orientar, acompanhar, avaliar e sistematizar processos de iniciação à docência por meio da inserção em contextos profissionais, sentimo-nos implicadas em compreender as experiências formativas (ALMEIDA, 2012) potencializadas por esses Programas. Nesse contexto, foram realizadas investigações qualitativas, posteriormente submetidas a uma análise contrastiva (MACEDO, 2018), as quais envolveram questões em torno dos saberes experienciais construídos por estudantes. Inclui-se, nesse escopo, a constituição da profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995), a fim de elaborar um entendimento sobre como tais experiências se situam no âmbito da formação e potencializam a inserção profissional do/a futuro/a pedagogo/a na Educação Básica.

Discutir sobre as relações entre iniciação à docência e os saberes experienciais, construídos por intermédio da inserção em contextos profissionais, perpassa por um novo entendimento sobre formação, de modo a compreendê-la “[...] não como uma condição pronta, permanente, a ser introjetada como personalidade para cada candidato formado para o magistério” (ARROYO, 2007, p. 195), mas como

[...] um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e por suas experiências (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Compreender a formação como processo contínuo e experiencial, que ocorre ao longo da vida do sujeito, implica buscar superar a dicotomia da ideia de formação inicial e continuada como etapas estanques, delimitadas pelo tempo

³Os dois programas são parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Estão vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram descritos nos Editais Nº 06/2018 (PRP) e Nº 07/2018 (PIBID) e contam com apoio financeiro sob a forma de bolsas para todos os integrantes.

e pelo espaço. Tal perspectiva concebe esses dois momentos formativos como imbricados e compósitos de um mesmo processo que se prolonga por toda a carreira docente. Dessa maneira, por ser pautada na complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e na multirreferencialidade (BARBOSA, 1998), essa concepção de formação engloba aspectos objetivos e formais que são produzidos historicamente e cientificamente, bem como as experiências de vida do sujeito. Para tanto, o conceito de formação pauta-se no saber, no saber-fazer e no saber-ser, abarcando, assim, as demandas externas e internas e as dimensões objetivas e subjetivas de cada sujeito em formação. Desse modo, entendemos que as diferentes etapas formais do processo – formação inicial ou continuada – possuem particularidades que mereçam atenção e uma postura investigativa de experiências consolidadas.

Imbernón (2001) e Santos (2005) defendem o *status* da formação como processo contínuo. Os autores dedicaram-se a elencar algumas fases e levantaram, assim, características e especificidades. O primeiro autor indica a pré-formação, a formação inicial, a iniciação à docência e a formação permanente como momentos que demarcam o processo formativo docente; o segundo articula tal processo a partir de apenas duas categorizações já tradicionalmente conhecidas: a formação inicial e a formação contínua. No entanto, Santos (2005) coloca, ainda, que a primeira fase engloba, também, um “pré-treino”, e a segunda é constituída pela iniciação profissional e a formação permanente. Esse debate interessa-nos não apenas devido à reafirmação da formação docente como processo complexo, multirreferencial e experiencial contínuo e para o levantamento de características de cada fase formativa, mas também por contribuir com nossas problematizações a respeito da formação inicial e a inserção profissional.

Nas chaves conceituais propostas, apesar das singularidades de cada fase, ambos os autores indicam que a iniciação à docência ocorre após o momento da formação inicial. Todavia, ações formativas desenvolvidas recentemente no Brasil⁴, no PIBID e no PRP, direcionam para um deslocamento dessa fase, indicando que a iniciação à docência pode começar ainda na fase de formação inicial. Isso se justifica pelo fato de que a iniciação à docência tende a mobilizar redes complexas do processo formativo, com suas inferências históricas, sociais, políticas e filosóficas, na medida em que os/as graduandos/as interagem com os novos conhecimentos construídos e atualizam seus itinerários experienciais continuamente. Também, ao situar a iniciação à docência ainda na fase da formação inicial, evita-se uma ruptura entre o momento formativo e a inserção profissional, impedindo “[...] o distanciamento de educação e de docência orientados para o futuro e as vivências concretas da condição e do trabalho docente no presente” (ARROYO, 2007, p. 195).

Em contraposição a uma possível fragmentação do processo formativo e ao distanciamento entre formação inicial e vivência docente, entendemos que a iniciação à docência, no âmbito dos referidos Programas, consiste em potencializar experiências pautadas em aportes objetivos e subjetivos de base científica que, devido à natureza formativa, não se encerram em si mesmas. O

⁴ O PIBID teve seu primeiro edital lançado em 2007, já o PRP teve seu início, como política pública, em 2018.

envolvimento de estudantes, desde o início do curso⁵, em propostas de imersão na realidade da escola pública brasileira, contribui para a construção de uma profissionalidade docente implicada com as necessidades da Educação Básica. Assim, em suas experiências, os/as estudantes articulam suas referências de vida à reflexão teórica e à investigação epistemológica, em movimentos contextualizados com o processo educativo em seus aspectos políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos. Dessa forma, abordar a experiência como centralidade do processo formativo “[...] permite elastecer a temporalidade das aprendizagens na perspectiva de uma formação ao longo da vida (*life learning*), e admitir que as aprendizagens se fazem em todos os ambientes e nos mais diversos aspectos da vida (*lifewide learning*)” (PASSEGI, 2016, p. 75). Sobre tais prismas conceituais, compreendemos que “[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26).

Nos subprojetos PIBID e PRP da UFBA, os/as pedagogos/as em formação interagiram e atuaram diretamente nas escolas, com a elaboração de planejamentos, a participação em atividades pedagógicas, o exercício da regência de classe, a avaliação do processo educativo, entre outras ações que envolveram a dinâmica escolar, sempre acompanhado/as por um/a docente universitário e por um/a professor/a da escola básica implicados/as, também, com a formação desses/as licenciandos/as. Desse modo, mesmo ocorrendo ainda na Graduação, a iniciação à docência tende a configurar-se como potencializadora de experiências de alto valor formativo e contributo na constituição da profissionalidade docente, visto que envolve reflexões, análises críticas e produção e acionamento de saberes, sendo legitimada como “[...] processo que contribui para uma compreensão da complexidade e especificidade da função docente” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 29).

Com base em Sacristán (1995, p. 65), percebemos 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”. Assim, entendemos que a constituição da profissionalidade não se limita à construção de saberes teóricos ou técnicos, mas engloba, igualmente, um repertório experiencial que favorece um modo de pensar crítico e livre sobre a docência, elaborado, também, no contato direto com contextos profissionais e suas incursões políticas e sociais, desde a formação inicial. 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).

Outro aspecto que consideramos relevante é o entendimento de que a iniciação à docência, desde a formação inicial, pode configurar-se em um potente instrumento de inserção profissional, de maneira a contribuir para que a escolha pela permanência na profissão esteja fincada na realidade e a afastar algumas das frustrações comuns em professores iniciantes e até o abandono nos primeiros anos de carreira docente, conforme a Organização para a Cooperação

⁵ No PIBID, integram estudantes até o quarto semestre de formação. Já o PRP recebe estudantes a partir do quinto semestre. Ambos agregam diversas Licenciaturas da Universidade.

e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006). O momento inicial da profissionalização docente é compreendido como uma fase crítica, repleto de dúvidas e incertezas produzidas por um choque de realidade (VEENMAN, 1988) na transição do/a licenciando/a para o/a jovem professor/a. Assim, a articulação promovida pelo PIBID e pelo PRP com o campo profissional tende a minimizar o que coloca Silva (1997, p. 53) sobre o início da profissão docente quando o/a recém professor/a

[...] teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir perante seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.

A passagem da vida de estudante para a vida profissional não necessita pautar-se em uma ruptura entre a formação inicial e a atuação profissional. Ao contrário, a imersão objetiva do graduando em contextos de trabalho, tornando-o partícipe da criação e da execução de propostas pedagógicas, planejamentos, organizações metodológicas e didáticas, por exemplo, demonstra a compreensão de que o processo formativo tem um caráter iminente de continuidade, de não-prescrição e de emancipação. Além disso, promover uma formação centrada na escola (IMBERNÓN, 2010) envolve estratégias colaborativas entre Ensino Superior e Educação Básica, em conexão com os processos de formação desencadeados.

Os resultados dessa dinâmica interativa tendem a ressoar na compreensão das necessidades da educação local e na busca pela melhoria da qualidade dos processos educativos, uma vez que é importante considerar que “[...] a construção do conhecimento não se dá de forma linear e imediata” (VEIGA, 2012, p. 72). Por conseguinte, a formação consiste em um processo experiencial e contínuo de reelaboração da realidade, tomando a prática como objeto cognoscente e não reprodutível, não-normativo e não-regulador. Por conseguinte, asseveramos que “[...] a prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os professores entram em ação” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 62), sendo, desse modo, relevante que o/a futuro/a professor/a exercite a prática pedagógica em contextos objetivos de trabalho ainda na fase de formação inicial.

Apesar de possuírem propostas distintas, os subprojetos da Licenciatura em Pedagogia abrigados no PIBIP e no PRP da UFBA tiveram como foco comum a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, por meio da concepção, da realização e da avaliação de ações e de experiências de formação para e na docência. Ao compreendermos as dimensões objetivas e históricas que envolvem a formação docente e que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser, bem como ao levarmos em consideração as concepções filosóficas e epistemológicas que alicerçam a ideia de formação nos subprojetos, tornou-se relevante analisarmos a gama de experiências formativas e saberes experienciais vividos e acionados pelos/as licenciando/as, mais especificamente os que potencializam a construção da profissionalidade, a partir da iniciação de estudantes na docência na Educação Básica.

2. Metodologia: análise contrastiva do PIBID e do PRP

Para conhecer e compreender algumas das potencialidades dos programas de iniciação à docência, neste caso, PIBID e PRP, como impulsionadores de experiências formativas que contribuem com a constituição da profissionalidade docente, a partir da inserção do/a pedagogo/a no campo profissional, foi imprescindível o estabelecimento de parâmetros teórico-metodológicos para o estudo. Sendo uma investigação consolidada no entremeio de duas propostas simultâneas, mas distintas, esta pesquisa configurou-se como um estudo multicase (MACEDO, 2018), por meio da qual destacamos, inicialmente, especificidades e similitudes teóricas e epistemológicas entre o PIBID e o PRP e os seus subprojetos no curso de Pedagogia da UFBA. Posteriormente, fizemos o mesmo movimento de compreender distanciamentos e aproximações no que tange às experiências formativas de iniciação à docência e aos saberes experienciais mencionados pelos/as discentes como potencialmente fecundos à constituição da profissionalidade.

O esteio metodológico da pesquisa assentou-se na análise contrastiva (MACEDO, 2018) dos dois Programas, em atividades realizadas entre os anos de 2018 e 2020, levantando resultados significativos de cunho subjetivo, a partir dos depoimentos de 48 graduandos/as envolvidos/as⁶ no contexto da Licenciatura em Pedagogia. Optamos pela pesquisa contrastiva por tomar “[...] a experiência, a singularidade e o movimento relacional como fundantes da sua concepção, desenvolvimento e conclusões heurísticas” (MACEDO, 2018, p. 20). Destarte, entendemos que a metodologia contrastiva foi apropriada a esta investigação por suportar “[...] a incomensurabilidade, a incompatibilidade e a ininteligibilidade, porque sabe lidar epistemologicamente com as incompletudes e as diferenças” (MACEDO, 2018, p. 20) em suas relações no mundo.

Compreender as experiências de estudantes nesses dois Programas, como instâncias formativas institucionais complexas, potencializou o entendimento sobre os processos de formação, trilhando por dimensões subjetivas, próprias do campo experiencial. Por tais razões, analisamos contrastivamente os sentidos produzidos pelos/as estudantes envolvidos/as no PIBID e no PRP sobre seus processos de formação, bem como levantamos indicadores da iniciação à docência como potencializadora da construção da profissionalidade docente a partir da inserção de estudantes de Graduação na Educação Básica.

Por isso, uma análise contrastiva e não comparativa, pois, para além dos apontamentos contextuais das realidades escolares que cada subprojeto esteve inserido, intencionamos contrastar as experiências de formação para podermos traçar um quadro reflexivo sobre os contributos desses Programas no âmbito da Pedagogia. Assim, este percurso investigativo ofertou-nos a possibilidade de mantermos a abertura relacional necessária para compreendermos as experiências que emergem nos casos estudados “[...] rejeitando as perspectivas factuais e insulares” (MACEDO, 2018, p. 21).

A análise contrastiva dos dois Programas e de suas ressonâncias na formação docente alinhou-se ao compromisso institucional da Universidade de

⁶ No total, foram 48 estudantes integrados aos programas, sendo 24 bolsistas-ID e 24 residentes. Todos participaram da pesquisa.

assegurar a coexistência de ambos sem justaposições ou distanciamentos abissais⁷, de modo a firmar a continuidade curricular da formação dos/as licenciandos/as. A investigação abrangeu a reflexão teórica sobre a iniciação à docência, a partir dos registros e da sistematização das experiências vivenciadas ao longo de 18 meses dos subprojetos, no período que compreendeu os anos de 2018 a 2020.

Foram analisados diários de pesquisa-formação, relatórios finais e um questionário *on-line* aplicado ao final da vigência dos editais dos Programas. Tais instrumentos foram produzidos ao longo dos subprojetos e tiveram seus encaminhamentos compartilhados entre a UFBA e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A perspectiva dos diários de pesquisa-formação e o questionário *on-line* foram, então, criados no seio dos subprojetos, com o encaminhamento das professoras do curso superior, já os relatórios seguiram as orientações e o modelo proposto pela CAPES. Essa composição permitiu uma suspensão necessária ao rigor da pesquisa, visto que esta não ficou limitada a estudar instrumentos desenvolvidos especificamente para a investigação e abrangeu, assim, olhares distintos sobre os registros dos processos de formação.

A leitura interpretativa dos depoimentos dos/as estudantes da Licenciatura, instados pelos instrumentos de pesquisa, citados anteriormente, deu-nos a oportunidade de compreender os saberes produzidos na experiência, partindo de duas questões primordiais para o presente debate: 1. Quais as peculiaridades e as potencialidades dos dois Programas de iniciação à docência para a formação de professores/as? 2. Que saberes experienciais, considerados basilares para a constituição da profissionalidade docente, foram construídos e acionados pelos/as estudantes no PIBID e no PRP? Assim, a pesquisa abrangeu a compreensão da natureza dos dois Programas no âmbito da UFBA e algumas de suas peculiaridades e potencialidades para a formação docente, o que deu evidência aos sentidos e aos significados produzidos pelos/as estudantes na experiência de iniciação à docência, com vistas a destacar as suas ressonâncias na inserção profissional.

3. PIBID e PRP: concepções de formação docente

Inicialmente, para delinear contrastes entre as propostas e suas ressonâncias na formação docente, convém tratarmos, de modo breve, sobre a natureza dos Programas. Levantamos características específicas e demarcamos aproximações e distanciamentos em suas concepções epistemológicas, mais especificamente sobre formação docente. Para tanto, fizemos análises com base nos Editais Nº 06/2018 (PRP) e Nº 07/2018 (PIBID).

Como parte da Política Nacional de Formação Docente, do Ministério da Educação (MEC), ambos os Programas estão alinhados com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁸ e objetivam fortalecer as relações

⁷ O lançamento do PRP, no ano de 2018, foi acompanhado de inúmeros constrangimentos, incluindo a redução do número de vagas destinado ao PIBID, que já se configurava como programa consolidado no campo da formação docente.

⁸ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1).

das Instituições de Ensino Superior (IES) com as escolas, tendo estas últimas um lugar de protagonismo na formação inicial docente. Em termos objetivos, os dois Programas assemelham-se no formato, pois são organizados por núcleos, ancorados em propostas pedagógicas integradas ao Projeto Institucional, coordenado por um docente da Instituição de Ensino Superior, denominado Coordenador Institucional. Também em ambos os casos, os/as estudantes são acompanhados/a por um/a professor/a em exercício pleno da docência na Educação Básica e orientados por um/a docente da instituição de Ensino Superior. Apesar das diferenças na denominação dos participantes⁹, as responsabilidades assumidas por cada um deles são semelhantes.

Enquanto o PRP é um programa novo, o PIBID, ao longo de mais de uma década, firmou-se no cenário nacional como uma importante política de formação docente, uma vez que se define como potencializador da iniciação à docência, o qual 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” (CAPES, 2018b, p. 2). De modo claro, o PIBID caracteriza-se como programa de iniciação à docência e objetiva contribuir com a valorização do magistério, a partir da elevação da qualidade da formação inicial docente, da inserção de licenciandos/as no cotidiano das escolas básicas e da articulação entre teoria e prática para elevar a qualidade das Licenciaturas.

Na UFBA, o PIBID teve início em 2009, com atendimento às Licenciaturas de Física, Química e Matemática. Posteriormente, o Projeto Institucional foi sendo ampliado e, assim, incluiu os cursos Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Educação no Campo, Filosofia, Geografia, História, Letras, Computação, Música, Pedagogia, Sociologia, Teatro, e três propostas Interdisciplinares: Teatro e Educação, Educação Especial e Linguagens. Diante da política paulatina de cortes de bolsas para o campo da educação, de um modo geral, porém ainda mais severa em relação ao PIBID, o Projeto Institucional em vigor (2020-2022) contempla apenas os subprojetos de Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências Naturais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Química, Matemática, Música, Pedagogia, Sociologia e Teatro. Em mais de uma década, foram integrados ao PIBID cerca de 1.484 bolsistas licenciandos/as da Universidade.

No que se refere ao PRP, como um programa recente, teve apenas um edital realizado, iniciado no ano de 2018, o qual abarcou as Licenciaturas de Artes, Biologia, Filosofia, História, Letras, Pedagogia e Sociologia e contemplou cerca de 264 estudantes. Atualmente, atende às Licenciaturas do campo das Artes, além de Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, com um total de 288 residentes. Quanto a sua definição, ele é voltado ao ingresso de estudantes que estejam frequentando a segunda parte do curso em diante e se traduz apenas como “[...] atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018a, p. 1). Destina-se

⁹ No PIBID, os(as) estudantes são nomeados(as) como bolsistas ID, e os(as) professores(as) das escolas como supervisores(as). No PRP, os(as) estudantes recebem o título de residentes; e os(as) professores(as) das escolas, de preceptores(as).

à realização de projetos inovadores na prática profissional docente na Educação Básica.

Apesar de seus objetivos tratarem, igualmente ao PIBID, do aperfeiçoamento da formação dos/as discentes de cursos de Licenciatura, por meio do exercício ativo das relações entre teoria e prática, o PRP demonstra um cunho mais pragmático, ao estimular a reformulação dos estágios supervisionados no âmbito das Licenciaturas e, também, a desvinculação dos contextos e das particularidades das escolas de Educação Básica ao associar as ações do Programa às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inclusive, esses últimos pontos foram alvo de muitas críticas da comunidade acadêmica nacional, por, entre outras questões, condicionar a submissão das propostas à implementação da BNCC sem promover um amplo debate, desprezando as especificidades formativas de cada local, além de, na questão dos estágios, tentar desconsiderar e fragilizar a autonomia da universidade na definição de suas propostas curriculares.

Como podemos notar, no edital do PRP, ele não faz menção direta ao programa caracterizar-se como ação de iniciação à docência. Entretanto, é em um aspecto substancial, que o difere do PIBID, que essa natureza fica posta. O PRP previa, dentre as 440 horas totais, que 100 horas fossem destinadas à efetiva regência de classe em uma escola pública de Educação Básica, o que demonstra o seu caráter indutor de iniciação à docência.

Desse modo, apesar dos distanciamentos quanto à concepção de formação, de ação executável a ser desenvolvida em uma escola (PRP) para uma aproximação ampliada com o campo profissional (PIBID), compreendemos que ambos os Programas, no seu desenvolver epistêmico, buscam promover a inserção implicada do/a estudante em contextos profissionais e, assim, configuram-se como ação efetiva de iniciação à docência. Todavia, vale apontarmos que, como os editais não expressam, de modo claro, quais concepções de formação alicerçam a proposição de suas epistemologias, entendemos que, como não relacionam a iniciação à docência à constituição da profissionalidade docente, partem de uma concepção de formação inicial estanque, mesmo que ligada à Educação Básica, pois preveem que a inserção profissional se inicie apenas após o período da Graduação.

4. Experiências formativas no campo profissional: o que dizem os/as estudantes

Em continuidade à análise contrastiva, consideramos, na realidade dos dois Programas na UFBA, que, para além das experiências formativas propriamente acontecidas, provocar o/a estudante em formação a iniciar reflexões situadas sobre ser professor/a, tendo como horizonte o campo profissional, contribui para a construção da profissionalidade docente. Além de vivenciar a prática docente desde o início do curso, os/as licenciandos/as podem compor relações dialógicas entre teoria e prática educativa por meio de observações contínuas, criar possibilidades e alternativas para possíveis problemas encontrados na realidade da escola pública, com o intuito de produzir e acionar saberes sobre os processos educativos e sobre suas experiências na docência, repletas de sentidos e de significados, pautados subjetiva e

objetivamente em dimensões políticas, sociais, históricas, filosóficas e pedagógicas.

Na incursão contrastiva dos depoimentos dos/as estudantes, identificamos saberes instados na experiência, postos de modo recorrente, assim como algumas especificidades da experiência vivenciada em cada Programa. Isso nos levou a fazer agrupamentos a partir de quatro unidades de significação (ALMEIDA, 2012) e um intercambiamento entre os Programas que, sem disposição ordinal ou hierárquica, compuseram as análises interpretativas.

Uma das unidades de significação contrastada refere-se, especificamente, às “contribuições das experiências formativas para inserção profissional”. Encontramos nos depoimentos¹⁰ as seguintes recorrências:

Eu pude compreender a importância, desde cedo, dos primeiros contatos com a sala de aula e com os alunos. As experiências adquiridas e o aprimoramento dos conhecimentos são de fundamental importância para nossa atuação como futuros docentes (Bolsista ID, 2019).

As experiências do PRP me permitiram compreender melhor o que é uma sala de aula e como funciona uma escola municipal, de forma que eu possa lidar com maior facilidade quando precisar assumir uma sala de aula (Residente PRP, 2019).

A iniciação à docência é uma forma de conhecermos o futuro ambiente que iremos atuar, buscando proporcionar uma formação crítica e reflexiva do sistema educacional. Assim sendo, o PIBID contribui de forma significativa para o surgimento do elo entre os futuros profissionais e a escola (Bolsista ID, 2019).

Podemos notar que os depoimentos, de ordem subjetiva, versam sobre os saberes experienciais potencializados pela incursão objetiva e formal em sala de aula, compreendendo-a como espaço de aprendizagem. Os/as estudantes também destacaram que experienciar a docência auxilia na compreensão do funcionamento e dos desafios da futura profissão, contributos basilares para a constituição da profissionalidade docente. Dialogicamente, os diferentes contextos práticos e os conhecimentos científicos estão ligados a um tipo de desempenho e de formação específicos sobre a docência (SACRISTÁN, 1995). Tais aspectos foram corroborados por outros/as estudantes de ambos os Programas, intercambiando, como potência da iniciação à docência, definições sobre a escolha profissional, como mostram os excertos a seguir:

O contato e o trabalho na escola desde o início da minha formação me fizeram amadurecer bastante em relação a minha futura profissão, principalmente, sobre como lidar com uma turma de Educação Infantil, a me relacionar com as crianças, observá-las e me comunicar com elas. Me ajudou a mediar às aprendizagens para e com elas e, também, a saber resolver

¹⁰ Levando em consideração princípios éticos da pesquisa, os depoimentos foram reproduzidos na íntegra, conforme expressos pelos sujeitos pesquisados.

problemas que irei encontrar durante a minha prática docente nas escolas (Bolsista ID, 2019).

Pude, finalmente, ter uma noção dos desafios reais vividos por professores em escolas públicas e definir a minha escolha profissional (Residente PRP, 2019).

Outra potência da iniciação à docência a partir da inserção em contextos profissionais refere-se à relevância destacada pelos/as estudantes sobre o acompanhamento do/a professor/a da escola básica, que forneceu subsídios *práticos* para o exercício da profissão e os/as auxiliou a compreender “[...] a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). O contato com tais profissionais favoreceu a *experienciação prática* e contribuiu com o estabelecimento de um diálogo crítico, tecido em torno do aprimoramento das propostas de ensino, como apontam os relatos que seguem:

O subprojeto Pedagogia contribuirá para a minha inserção profissional, pois me possibilitou a experiência de regência por um longo período, no qual aprendi a dinâmica do espaço escolar e suas implicações, com o apoio das professoras (Residente PRP, 2019).

Permitiu a troca de saberes com outras professoras da unidade escolar, conhecendo, assim, outros projetos pedagógicos e didáticos diferentes, mas que sempre atentam para a importância de se respeitar a infância e a criança como um ser de direitos e sujeito ativo no processo de aprendizagem. Além disso, as críticas construtivas e dicas salientadas pela supervisora, pessoas que já têm anos de experiência na prática regente, aprimorou, demasiadamente, a minha prática (Bolsista ID, 2019).

Em uma análise contrastiva desses depoimentos, compreendemos que, mesmo com as especificidades de cada Programa, a experiência potencializou a reflexão acerca da profissionalidade docente. Sobre esse aspecto, a regência de classe foi destacada como crucial para a compreensão do exercício político e pedagogicamente situado de educar. É desse modo que consideramos a inserção do/a estudante no campo profissional em escolas de Educação Básica, desde o começo da Graduação, como um momento fértil de exercício da compreensão de que “[...] a construção e a emancipação de saberes docentes é um processo amplo e não linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo situações práticas concretas” (VEIGA, 2012, p. 77).

Nessa linha, os depoimentos dos/a licenciandos/a evidenciaram alguns saberes construídos na experiência de formação assentados na realidade concreta da escola pública, o que coaduna com nosso entendimento de que a iniciação à docência deslocada para a formação inicial tende a evitar choques de realidade (VEENMAN, 1988). Outra unidade de significação contrastiva destacou os “saberes construídos nas relações entre universidade e escola básica” no âmbito dos Programas, como apontam os excertos que seguem:

Considero fundamental que a comunidade – composta dos pais e responsáveis dos alunos e alunas da escola, assim como pessoas que residem no bairro – tenham contato com as pessoas que estão na Universidade estudando para serem futuros profissionais da educação, neste contexto, pedagogos. É essencial que a comunidade possa observar a participação efetiva da comunidade acadêmica de forma mais próxima, não apenas como sendo uma realidade distante (Bolsista PIBID, 2019).

Partilhar com a comunidade escolar os conhecimentos que acessávamos na universidade e levar para a universidade a gama de saberes que construímos na imersão na escola foi muito importante para compreendermos a necessidade da articulação da Universidade com a Educação Básica e mostrar a importância do compromisso ético das duas esferas com a sociedade (Residente PRP, 2019).

Ser professor/a pressupõe ser ético/a e ter compromisso com a sociedade através da educação. É compreender que os alunos estão em processo de formação enquanto pessoas e que o desenvolvimento integral dos sujeitos não pode deixar de ser objetivado (Residente PRP, 2019).

Percebemos, nesses depoimentos, a expressão de um saber politicamente situado, voltado à preocupação com o conhecimento da comunidade escolar como um todo, aliada à necessária articulação entre universidade e escola, de modo a assumir o compromisso colaborativo e ético com a sociedade, sob a compreensão da formação como “[...] experiência profunda e ampliada no *Ser* humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p. 21, grifo do autor). Assim, o compromisso político e ético com a sociedade, experienciado na iniciação à docência demonstra ser fecundo na constituição de uma profissionalidade docente encarnada com as necessidades sociais da Educação Básica.

Ainda em referência a essa unidade de significação, constatamos que o exercício da prática docente, desde o começo da formação inicial, potencializa, também, experiências de articulação entre universidade e Educação Básica, dispostas de modo teórico-prático, entendendo que “[...] a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem. Ou seja, para que gere aprendizagem, esta prática precisa de ser acompanhada de uma reflexão na e sobre a ação” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 29). Partimos do pressuposto de que não basta investir apenas em conhecimentos teóricos, tampouco suprimi-los do processo formativo, mas é preciso consolidar um lugar continuado de exercício da profissão, pautado em ações reflexivas, que tenham como princípio o intercâmbio entre a vivência prática e os estudos teóricos sistematizados e contextualizados na experiência de imersão em espaços profissionais, conforme expressaram os/as licenciandos/as:

O PIBID contribuiu para que pudessem ser realizadas associações, observações e uniões entre as teorias estudadas na universidade e a realidade prática do cotidiano. Possibilitou também a organização de trabalho em equipe, assim como a

união, observação e reflexão acerca da teoria aprendida na universidade e sobre o cotidiano escolar da Educação Básica (Bolsista PIBID, 2019).

É muito positivo e enriquecedor, no processo formativo, essa possibilidade proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pois a imersão entre a teoria apreendida na universidade em conjunto à prática do cotidiano escolar é essencial (Bolsista PIBID, 2019).

O PRP possibilitou refletir sobre a formação acadêmica, a prática da docência, a gestão escolar e as políticas educacionais, por ser uma proposta que permite que o discente vivencie o lócus escolar de forma ativa, relacionando teoria e prática e exercendo a regência de classe (Residente PRP, 2019).

Enriqueceu demais o meu aprendizado e ajudou a me desenvolver no campo profissional, pois desenvolvi a capacidade de adequação dos meus conhecimentos com o ambiente prático. O PRP permite ao discente tempo suficiente para estar na escola e reconhecer seu papel. Como formação inicial é bastante positivo e contribui para o reconhecimento da profissão, pois nos leva a termos uma forte experiência no nosso campo de prática, desde a preparação do planejamento até a execução da aula com o apoio da preceptora (Residente PRP, 2019).

Muitas vezes, o educador, em efetivo exercício profissional, afasta-se da compreensão de quais princípios teóricos orientam a sua prática. A fragmentação no processo formativo, demandando à formação inicial os estudos teóricos e à formação continuada o aprofundamento técnico, em metodologias e didática, por exemplo, desfavorece uma atuação *práxica*, na qual a dialogia entre teoria e prática seja um instrumento permanente e continuado. Sobre os saberes *práticos*, construídos na experiência potencializada na relação entre universidade e escola básica, houve recorrência nos depoimentos dos/as estudantes dos dois Programas, a respeito da relevância desse estrato para a formação, a partir da construção de propostas educativas resultantes de reflexão teórica e de pesquisa como modo de produzir e difundir conhecimentos. Nos depoimentos anteriores, foi possível perceber a validação das experiências de imersão nas escolas como potencializadoras da “[...] capacidade de refletir-nação, possibilitando ao futuro docente o questionamento da prática pedagógica e do contexto em que ela está inserida” (SANTOS, 2007, p. 241).

Vale apontarmos, porém, que, enquanto os/as bolsistas do PIBID evidenciam a observação como fundante na experiência *práxica* de seus saberes, os/as residentes ampliam esse mote, incluindo a regência de classe como importante aspecto para a constituição da profissionalidade docente. Todavia, tais aspectos contrastivos, próprios das diferentes naturezas do PIBID e do PRP, não nos impedem de afirmar que, independentemente do Programa, a experiência *práxica* proporciona que o/a pedagogo/a em formação se coloque no alvo da análise crítica, com vistas ao aperfeiçoamento, bem como à ampliação das próprias correntes teóricas, consideradas como “[...] explicação sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Sendo a

formação complexa, multirreferencial e contínua, tais explicações provisórias serão revisadas e ressignificadas a cada leitura, por meio de reflexão compartilhada e experiências profissionais futuras.

Outra unidade de significação contrastiva, também imbricada com as demais, destaca depoimentos relacionados à “reflexão específica da docência, abordando as evidências sobre ser professor da Educação Básica”, como mostram estes relatos:

O Programa permitiu compartilhar experiências entre a universidade e escolas, nos inserindo no campo da prática da docência. Assim, se torna de muita relevância para a formação docente, pois envolve o aprendizado quanto a ser professor, interferindo no nosso crescimento profissional, nos levando a construir conhecimentos que podem ser aplicados no nosso dia a dia, não só como educadores, mas como pessoas (Residente do PRP, 2019).

Mesmo já atuando como professor, hoje me vejo mais sensível a pensar como nosso alunado aprende o que nós ensinamos (Residente PRP, 2019).

Esses depoimentos de residentes do PRP evidenciam reflexões sobre o ser professor ligadas à mediação em sala de aula, isso porque o Programa previu 100 horas de efetiva regência em classe, o que potencializou a formação a partir de um confronto de atualizações de saberes experienciais (ALMEIDA, 2012) situados na aula como ato pedagógico. Já os saberes destacados pelos/as bolsistas ID concentraram-se mais no conhecimento da realidade da Educação Básica, pois eles/as analisaram, desde os primeiros contatos, os impactos causados na visão que eles/as tinham sobre a escola pública, até as ações mais de ordem didática emergidas da coparticipação na docência:

Esses primeiros contatos com uma das áreas de atuação da Pedagogia se faz de extrema importância para que os estudantes possam se autoconhecer como mediadores do conhecimento (Bolsista ID, 2019).

Para mim, os impactos foram bem significativos. Foi de grande aprendizado poder participar de todas as etapas para desenvolver uma atividade em sala com autonomia. Desde a escolha das atividades e separação de materiais como a pensar a mediação (Bolsista ID, 2019).

Resguardados os distanciamentos próprios da natureza particular de cada Programa, os discursos proferidos pelos/as estudantes, tanto do PIBID como do PRP, aproximam-se ao demonstrarem que a inserção em contextos profissionais favorece a experiência de conhecimentos sobre a profissionalidade docente em realidades preexistentes (SACRISTÁN, 1995). A prática educacional das escolas ofertou indícios sobre aspectos metodológicos e didáticos dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como sobre valores, princípios, crenças e atitudes que impregnam o campo profissional da docência.

Por esse viés, a gama de depoimentos deu-nos a oportunidade de inferir, também, sobre a potencialidade da iniciação à docência expressa nos olhares

dos/as licenciandos/as sobre princípios éticos, políticos e sociais da docência. Os/as depoentes expressaram, de modo recorrente, a valorização de questões como o diálogo construtivo, a cooperação e a articulação entre universidade, escola pública e comunidades. Desse modo, identificamos como unidade de significação “a construção de princípios, valores e concepções de educação”. Os depoimentos a seguir acrescentam aos demais a expressão de saberes experienciais construídos nesse âmbito:

Com minha inserção, precisei rever meu comportamento, responsabilidade, pontualidade, ética e estética, o que é muito bom (Bolsista ID, 2019).

Além do conhecimento de mundo e das vivências que foram apresentadas ao grupo nas sessões de estudo, a imersão na escola foi de grande aprendizado e vivência pessoal para os participantes do Programa, pois possibilitou aos graduandos do Curso de Pedagogia refletir na prática sobre a construção de novos saberes pedagógicos, sobre o compromisso com a educação e com o contexto social (Residente PRP, 2019).

É de notável importância o desenvolvimento das capacidades de diálogo e de trabalho em grupo, em razão das reuniões entre bolsistas, supervisores e coordenadora. Principalmente, tendo em vista que o trabalho em coletivo é extremamente importante, essencial e significativo para todo o processo de desenvolvimento profissional e humano (Bolsista ID, 2019).

Contribuiu muito com o aumento da segurança, no desenvolvimento de mais criatividade, no aprimoramento do profissionalismo e no crescimento do compromisso com uma educação de qualidade (Residente PRP, 2019).

As expressões postas destacam valores e princípios de ordem social e coletiva, construídos na experiência formativa pelos/as estudantes que dão sentidos aos aprendizados pessoais que foram produzidos na inserção em contextos profissionais: a segurança, a assunção de compromissos, a responsabilidade, a pontualidade, a ética, a estética e o profissionalismo. Isso coaduna com a ideia de formação como *continuum* centrada nas experiências de vida, repletas de múltiplas referências, entre elas as de cunho subjetivo que perpassam os saberes construídos na inserção em contextos profissionais. Nesse âmbito, a experiência da formação situa-se no conhecimento sobre “[...] a “temporalidade”, a “duração”, o “inacabamento”, a “realização”, tão importantes para pensarmos a complexidade do termo e das existências em formação” (MACEDO, 2010, p. 27, grifos do autor), o que demonstra o caráter de infinitude inerente à formação centrada na experiência.

A amplitude e a profundidade dos depoimentos não podem ser mensuradas a partir de categorias que não estejam abertas à compreensão de que as experiências formativas e os saberes experienciais demonstrados fazem parte do imponderável da vida. As quatro unidades de significação emergiram da intensidade de sentidos expostos e demonstraram a natureza intercambiante das experiências formativas. Assim sendo, não podem ser concebidas de modo estanque e nem finitas em si mesmas, mas como partes interligadas de um

processo complexo e contínuo, no qual o sujeito aciona diversas referências, uma vez que

[...] por essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento” vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2010, p. 15).

As quatro unidades de significação identificadas permitiram-nos, portanto, compreender alguns contrastes inerentes à iniciação à docência e à inserção em contextos profissionais. Como resultados da investigação, verificamos as evidências demonstradas nos depoimentos dos/as estudantes que abordaram questões relevantes sobre a constituição da profissionalidade, como a construção e o acionamento de saberes experienciais, a articulação entre teorias e práticas, bem como o diálogo sobre caminhos de ensino e de aprendizagem. Além disso, foi possível notar a contribuição para a ampliação de um repertório didático para o trabalho docente, conciliado à reflexão sobre princípios e valores essenciais para um exercício profissional política e eticamente pautado.

5. Considerações finais

A formação entendida como complexa, multirreferencial e como *continuum* experiencial não se fragmenta em etapas estanques, com sentidos próprios em si mesmos e isolados, mas como processo vinculado às múltiplas referências da vida do sujeito, alinhavado por saberes experienciais construídos em múltiplos espaços, de modo objetivo e subjetivo, abarcando o saber, o saber-fazer e o saber-ser, sendo a universidade e a escola campos legítimos de potencialização de tais saberes. Diante da incerta concepção de formação proposta pelos editais de ambos os Programas, acreditamos que inserir o/a licenciando/a no campo profissional vai além da imersão dos(das) estudantes na Educação Básica, para que se familiarizem com sua realidade. Isso porque a gama experiencial potencializada por essas ações envolve a construção de saberes técnico-pedagógicos de âmbito *prático*, além da constituição de princípios e de valores éticos para a docência, elementos fundantes para a qualificação profissional.

Desse modo, urge que a compreensão sobre a profissionalidade docente em sua complexidade seja contemplada em políticas de formação desse porte, entendendo a inserção de estudantes em contextos profissionais como um cuidado preventivo com a inserção profissional do professor iniciante (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019), de maneira a ressoar na valorização do magistério. Mesmo com a nebulosidade sobre a concepção de formação como *continuum* dos editais, afirmamos que a iniciação à docência, por meio da inserção em contextos profissionais, favorecida pelo PIBID e pelo PRP, potencializou a construção e o acionamento de saberes que não se encerram em si mesmos e compõem o repertório formativo dos/as estudantes quanto à constituição de suas profissionalidades.

No contexto de interações livres, observadas e mediadas, os/as licenciandos/as em Pedagogia foram recriando seus itinerários formativos à

medida que, imersos em seus futuros campos de trabalho, teciam as suas profissões, envolvidos, efetivamente, com a produção de saberes e a elaboração de um referencial *prático*, assentado pelas relações entre universidade, escola e comunidades. Nesse sentido, os/as iniciantes na docência produziram, continuamente, suas experiências individuais alicerçadas em práticas educacionais coletivas e colaborativas, repletas de sentidos e de conhecimentos articulados no exercício *prático* da profissão. Tal exercício contemplou o planejamento de atividades de cunho pedagógico para uma realidade escolar específica e a regência de classe de acordo com as necessidades sociais, políticas e pedagógicas da Educação Básica.

Tais ações, se configuradas como experiências, no sentido dado por Larrosa (2002), de alteração e de mudança do ser, poderão contribuir de modo significativo para uma formação mais comprometida com as necessidades da educação brasileira, além de causar menos frustrações e possíveis desistências da profissão. Compreendemos a constituição da profissão docente do/a pedagogo/a como processo complexo, em consonância com os compromissos históricos e políticos, tanto da profissão quanto da sociedade, e, ainda, da vida de cada sujeito.

Diante das adversidades da realidade objetiva da educação brasileira, a iniciação à docência requer o exercício de repensar a formação inicial de modo encarnado com a inserção em ambientes de exercício profissional docente, de maneira a potencializar descobertas e promover um acordo ético com o campo de trabalho do/a pedagogo/a. Assim, experimentar a prática educativa logo no início da formação, além de aguçar a capacidade crítica, criativa e analítica sobre a atuação profissional, possibilita aprendizagens contextualizadas e reflexões sobre processos de inserção do/a licenciando/a no campo da docência.

Como resultados da pesquisa contrastiva, levantamos potencialidades da iniciação à docência, como fase da formação inicial, que foram sistematizadas em quatro unidades de significação, a saber:

- 1) Contribuições das experiências formativas para inserção profissional, uma vez que imersos na realidade escolar, os/as estudantes criam subsídios que os/as ajudam a definir pela permanência ou não na docência, além de construir saberes que não são finitos em si mesmos e serão acionados quando estiverem em efetiva ação profissional;
- 2) Saberes construídos nas relações entre universidade e escola básica, que são potencializados e potencializadores da elaboração de um referencial *prático* para/na docência;
- 3) Reflexão específica da docência, abordando as evidências sobre ser professor da Educação Básica, a qual converge sobre aproximações com o campo de trabalho, sua inserção política, social e ética, bem como destaca os desafios e as potencialidades da profissão;
- 4) A construção de princípios, valores e concepções de educação, encarnada na experiência de tornar-se professor. Acreditamos que tais unidades de significação apresentam um fecundo construto multirreferencial para a futura inserção profissional do/a professor/a da Educação Básica.

Vale apontarmos que, nos instrumentos de aporte escrito estudados na pesquisa – diários de formação, relatórios e questionários *on-line* –, os/as licenciandos/as não evidenciaram pontos limites dos Programas em relação à formação docente no seu teor experiencial, foco da investigação. Todavia, nas reuniões sistemáticas de ambos os subprojetos, pudemos observar alguns posicionamentos críticos quanto a alguns encaminhamentos dos Programas, sendo os mais recorrentes: a insuficiência do poder de integração de estudantes nos Programas devido à limitação de vagas; a impossibilidade de mais articulação com as redes de educação, por meio da restrição do número de escolas-campo; a comunicação insipiente entre os Programas e o currículo da formação universitária; a escassez de recursos e materiais didáticos para o trabalho pedagógico nas escolas públicas e o imperativo do trabalho pedagógico por intermédio da BNCC, no caso do PRP. Esses dados indicam, também, o teor crítico do olhar para a realidade, interposto na incursão dos/as estudantes nos Programas e nas escolas básicas.

Por fim, salientamos as experiências de iniciação à docência como contributos para o aprofundamento de conhecimentos sobre as demandas educativas, no contato direto com a escola pública concreta, com suas potencialidades e contradições. Isso contraria o reprodutivismo de uma visão de escola idealizada, romântica ou universalizada, a partir de um padrão de pensamento pedagógico cristalizado, que favorece um modo de pensar livre, crítico, inquieto, curioso e propositivo. Pensarmos nessas bases regulamentadas em políticas públicas nacionais é salutar no sentido de garantirmos vias que implementem o direito à educação de qualidade, como meios de construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Referências

ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

BARBOSA, Joaquim G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 06/2018** – Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 07/2018** – Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, Carlinda. (org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 29-43.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Pesquisa Contrastiva e Estudos Multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em Ciências Sociais e Educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

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

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação/Série Saberes pedagógicos).

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir de. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. **Formação contínua em serviço**: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina. (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-21.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (org.). **Formação de professores: políticas e debates.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 61-86.

Contribuição de cada um dos autores

Autor 1: Escrita colaborativa com participação efetiva em toda a escrita do texto.

Autor 2: Escrita colaborativa com participação efetiva em toda a escrita do texto.

Enviado em: 22/abril/2020 | Aprovado em: 12/abril/2021