

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini ¹

Elena Maria Billig Mello ²

RESUMO

A formação de professores(as) está prevista nas políticas educacionais, que dispõe sobre a necessidade de ações formativas que articulem pesquisa e ensino. Algumas dessas ações são fomentadas pela Política Nacional para Formação de Professores, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e realizadas em parceria Universidade-Escola. Vivenciou-se, até 2024, dois programas com fomento: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica. Ambos objetivam superar a dicotomia teoria-prática, aumentando o espaço-tempo formativo dentro das escolas de Educação Básica, cada um com suas especificidades. Por meio desses programas, ocorre a imersão de licenciandos(as) nas escolas, acompanhados de um(a) professor(a) supervisor(a)/preceptor(a) da escola e de um(a) docente orientador(a) na Instituição de Ensino Superior, visando a formação teórico-prática dos(as) envolvidos(as) e a transformação das práticas educativas escolares. Tendo em vista a importância desses programas e as mudanças recentes nas políticas que os prescrevem, é importante compreender seus impactos. Assim, objetivou-se nesta pesquisa investigar como esses programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a práxis da professora que nelas atuou como supervisora/preceptora e a formação acadêmico-profissional da mesma e de acadêmicos(as) do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, que foram bolsistas entre 2018 e 2024. Esta pesquisa exploratória e qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso. Foram instrumentos de coleta de dados formulários *online*, com uma questão dirigida aos(as) gestores(as), outra aos(as) residentes e pibidianos(as), e a terceira à supervisora/preceptora. Os questionamentos foram respondidos com uma pequena narrativa e para a análise dos dados coletados utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que esses programas contribuíram com as escolas-campo por meio de novas ideias e atividades diferenciadas para os(as) estudantes, enriquecendo a prática pedagógica e possibilitando a formação teórico-prática aprofundada dos(as) envolvidos(as).

Palavras-chave: Formação de professores, Política educacional, Política Nacional de Formação de Professores, Pibid, Programa de Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) é ancorada na política educacional em nosso País, que, no contexto da produção do texto da política, estabelece-se pelos diversos textos legais. Essas legislações dispõem sobre a prática docente e, quando apresentam viés democrático, ressaltam a necessidade da constante construção de conhecimentos para os(as) profissionais da educação, articulando ensino e pesquisa, mediante práticas formativas iniciais e continuadas,

¹ Doutora em Educação em Ciências, Professora na rede municipal de São Gabriel/RS, Supervisora do Pibid/Biologia vinculado à Universidade Federal do Pampa campus São Gabriel - RS, mayraceschini@gmail.com

² Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal do Pampa - RS, elenamello@unipampa.edu.br



algumas fomentadas pela Política Nacional para Formação de Professores. O fomento é viabilizado por meio de agências, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, geralmente, realizado em parceria entre universidade-escola (Brasil, 2009). Nesse ínterim, foram criados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

O Pibid foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de contribuir com o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior, visando ainda a melhoria da qualidade da Educação Básica (Brasil, 2010). Esse Programa promove a qualificação da formação acadêmico-profissional de licenciandos(as) e professores(as), mediante sólida formação teórico-prática, promoção de autonomia profissional e (re)construção da identidade profissional docente. Felício (2014) indica que o Pibid proporciona desafios, descobertas, ressignificações, construções individuais e coletivas, vivências formativas em distintas situações, que efetivam a formação em parceria entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional. Contudo, entre os anos de 2015 e 2017, essa política foi ameaçada, necessitando de mobilização social e estudantil para ser não ser descontinuada (Pereira; Souza; Dominschek, 2020). Todavia, naquele contexto político-social, o Programa foi remodelado e passou a proporcionar bolsas apenas para acadêmicos(as) na primeira metade dos cursos de licenciatura (Brasil, 2018a).

Em 2018, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, e como uma forma de garantir sua implementação, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica (PRP), pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital nº 06/2018 (Brasil, 2018a, 2018b). O PRP objetivava, assim como o Pibid, o aperfeiçoamento da formação docente com o “desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (Brasil, 2018b, p. 01). Esse Programa, no entanto, foi destinado a licenciandos(as) na segunda metade de seus cursos.

Um ponto importante é que, nesses dois programas de fomento, a formação ocorre em uma perspectiva acadêmico-profissional, proporcionada pela parceria universidade-escola, visando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades escolares (Diniz-Pereira, 2008). Essa formação se efetiva com a inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas-campo, acompanhados de um(a) professor(a) experiente, supervisor(a) no Pibid e preceptor(a) no PRP, e de um(a) docente orientador(a) da Instituição de Ensino Superior (IES). Ambrosetti e colaboradores (2013) destacam que

programas de fomento à formação docente, de viés acadêmico-profissional, promovem uma



relação profícua entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da experiência, pois articulam espaços de formação e exercício profissional.

Até o ano de 2024, ficaram vigentes os dois programas de fomento à formação docente, sendo o PRP interrompido nesse ano, com a ampliação do Pibid, que voltou ao seu formato original. Tendo em vista a importância desses programas e as mudanças recentes nas políticas que os prescrevem, considera-se relevante compreender seus impactos.

Assim, na presente pesquisa, objetivou-se investigar como esses programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a prática da professora que nelas atuou como supervisora e preceptora e a formação acadêmico-profissional da mesma e de acadêmicos(as) do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que foram bolsistas entre 2018 e 2024.

PERCURSO METODOLÓGICO

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, pois permitiu a investigação de um fenômeno atual dentro de seu contexto real (Gil, 2008).

Para a coleta de dados foram utilizados formulários *online*, com questões direcionadas aos(as) gestores(as) das escolas-campo, aos residentes e pibidianos(as) e à professora supervisora e preceptora. Os questionamentos foram respondidos com uma pequena narrativa e a análise dos dados produzidos foi realizada utilizando-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Os sujeitos desta pesquisa foram os(as) gestores(as) de duas escolas-campo, uma estadual e outra municipal, que receberam os programas entre 2018 e 2024, denominados como: sujeito da equipe diretiva 1 ou 2, da escola campo 1 ou 2 (SED1-EC1; SED1-EC2...); a professora que atuou como supervisora e preceptora neste período, designada como sujeito professora supervisora e preceptora (SPSP); e acadêmicos(as) bolsistas do Pibid e PRP, que vivenciaram os programas sob sua supervisão, designados(as) como SR1, SR2..., para os sujeitos Residentes, e SP1_20-22... e SP1_22-24 para identificar os sujeitos Pibidianos, seguido do período de suas participações.

Foram instrumentos de coleta de dados três formulários *online*, criados e aplicados utilizando o *Google Formulários*, um dirigido aos(as) gestores(as) da escola-campo, outro aos(as) residentes e pibidianos e o terceiro à professora supervisora e preceptora. Cada um contendo uma questão aberta, que foi respondida com uma pequena narrativa, conforme quadro a seguir:



Quadro 1: Demonstrativo das questões enviadas aos sujeitos da pesquisa

Questão destinada aos(as) gestores(as)	Em sua visão, como os programas de fomento à formação docente afetaram a escola, considerando os aspectos da formação profissional, da aprendizagem dos estudantes da escola, da melhoria dos processos educativos, de ideias e práticas inovadoras e de contribuições sociais para a escola e sua comunidade?
Questão destinada aos(as) PIBidianos/Residentes	Quais foram as contribuições dos programas de fomento à formação docente para a tua formação inicial, considerando a relação entre teoria e prática e a mobilização para novas formas de pensar e agir?
Questão destinada à professora supervisora/preceptora	Como os programas de fomento à formação docente afetaram a tua formação e o teu trabalho, considerando ações de formação continuada, mobilização de novas formas de pensar e agir e contribuições para o trabalho pedagógico?

Fonte: Autoras, 2025.

Os dados foram analisados utilizando-se da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a partir de categorias que emergiram dos significados do conteúdo narrado pelos sujeitos da pesquisa, a saber: Práticas Inovadoras (PI); Relações Teórico-Práticas (RTP); Prática Pedagógica Escolar (PPE); Formação Acadêmico-Profissional (FAP). Assim, os dados apresentados partem da leitura, categorização, interpretação e reflexão sobre as narrativas produzidas sobre os programas de fomento à formação docente.

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE

O(A) professor(a) é o profissional que anuncia os conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, na perspectiva de garantir que a história, as linguagens, a cultura e o conhecimento científico sejam conhecidos e aprimorados. Desta forma, participa da construção dos saberes da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ser professor(a) é uma tarefa árdua, exige a construção constante, ampla e não linear de conhecimentos (Imbernón, 2011), para a manutenção e expansão dos saberes da docência, que estão intimamente ligadas à sua identidade profissional (Pimenta, 1999). Para Diniz-Pereira (2008), a profissão docente tem relevância na transformação humana e social. Para assumir tamanha responsabilidade este profissional precisa ser muito bem-preparado, e, é importante que este preparo seja constante e compartilhado entre a universidade e a escola de educação básica.

Muito se discute formação inicial e formação continuada, dicotomizando o processo formativo entre o que se vive durante e depois da graduação, como se nós não aprendêssemos com o outro, pelo outro e com o mundo que nos cerca (Freire, 1979). Como se durante as observações e o convívio com professores(as) experientes, graduandos não aprendessem. E, ao mesmo tempo, quando os(as) acadêmicos(as) chegam à escola com novas ideias, metodologias e materiais, os(as) docentes, que lá estão, não tivessem a oportunidade de aprender e reinventar suas práticas. Assim, assumiu-se neste trabalho a formação docente na



perspectiva de Diniz-Pereira (2008), que denominou o processo como “formação acadêmico-profissional”. É importante ressaltar que para que esse processo formativo ocorra é necessária a parceria entre universidade e escola, objetivando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades onde estão inseridas.

A formação de professores(as) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ampliado até final de 2025 (Brasil, 2014; 2024b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil, 2015; 2019; 2020; 2024). De forma geral, essas políticas dispõem sobre o ato docente como prática educativa intencional e metódica e sobre práticas formativas que articulem ensino e pesquisa na construção de conhecimentos do profissional do magistério.

Delas descendem a Política Nacional de Formação de Professores e os programas de fomento para viabilizá-la. Cabe a cada IES, que pretende participar dos programas, apresentar a CAPES seu projeto institucional e, se aprovado, selecionar os(as) bolsistas (professores(as) da IES, acadêmicos(as) de licenciatura e professores(as) da educação básica) para participarem de processo formativo advindo desse, em parceria universidade-escola.

CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Compreende-se que, no contexto desta pesquisa, os locais de formação são a universidade e as escolas-campo participantes dos programas de fomento à formação docente, e que sua caracterização fornece o panorama de realização do estudo aqui apresentado.

A Unipampa é uma universidade pública, criada em 2008, *multicampi*, situada em 10 cidades na Região do Pampa gaúcho, visando o desenvolvimento regional, com atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008). Oferece 78 cursos de graduação e mais de 30 cursos de pós-graduação, sendo que em oito de seus 10 *campi* há cursos de licenciatura. Nesse sentido, os projetos institucionais submetidos à CAPES para participação no Pibid e no PRP são organizados na perspectiva da formação acadêmico-profissional, pautados em princípios como: inovação pedagógica emancipatória, ampliação de espaços-tempo de reflexão, diálogo, trabalho colaborativo e relações teórico-práticas crítico-reflexivas, visando práticas educativas inovadoras e inclusivas.

No período de 2018 a 2024, foram escolas-campo dos programas de fomento à formação docente no município de São Gabriel/RS, vinculadas à Unipampa, um total de 5 educandários: 3 da rede estadual, que receberam o PRP e 2 da rede municipal, contempladas



com o Pibid³. Todas elas receberam acadêmicos(as) bolsistas do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura do Campus São Gabriel/Unipampa. Os dados apresentados nesta pesquisa, emergem de duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal, denominadas escola-campo 1 e 2, respectivamente.

A escola-campo 1, contemplada pelo PRP, no período de 2018 a 2020, pertence à rede estadual de ensino, localiza-se em um bairro de periferia, sendo grande parte da comunidade escolar composta por pessoas de baixo poder aquisitivo. À época, o educandário contava com aproximadamente 1000 educandos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Rio Grande do Sul, 2007). Apresentava uma equipe gestora eleita pela comunidade e com postura democrática, que prezava pelo coletivo, possibilitando, assim, processos de inovação pedagógica⁴ dentro do espaço escolar.

A escola-campo 2 faz parte de rede municipal de ensino de São Gabriel/RS e recebeu o Pibid em duas edições, de 2020 a 2022 e de 2022 a 2024. Essa escola periférica se localiza em um dos maiores bairros da cidade, atende cerca de 500 estudantes, a maioria de baixa renda, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (São Gabriel, 2024). A equipe gestora ocupa função gratificada, por indicação política, o que imprimi um caráter menos democrático, dialógico e inovador ao trabalho pedagógico realizado na Instituição.

OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

São sujeitos da formação acadêmico-profissional docente, elencados nesta pesquisa, as equipes gestoras, os(as) pibidianos(as) e residentes e a professora supervisora e preceptora dos programas, vinculados à Unipampa, que atuou nas escolas-campo supracitadas, de 2018 a 2024.

A equipe gestora da escola-campo 1 era composta pelo diretor, 3 vice-diretores e 2 orientadores educacionais. A escola-campo 2 contava com uma equipe gestora formada pela diretora, 1 vice-diretora e 2 orientadoras pedagógicas. Deste universo de 10 sujeitos, apenas 4 responderam ao questionamento, do qual emergem os dados desta pesquisa.

Entre os anos de 2018 e 2024, participaram do Pibid e PRP, nessas duas escolas, um total de 25 acadêmicos(as) bolsistas, todos atuaram planejando e executando aulas,

³ Informações coletadas junto aos coordenadores do núcleo Ciências/Biologia do Pibid/Unipampa – *Campus* São Gabriel.

⁴ Entende-se inovação pedagógica como “conjuntos de intervenções pedagógicas, criadas coletivamente, com a intencionalidade de gerar mudanças nas estratégias de construção ou na organização dos conhecimentos atendendo as transformações histórico-sociais” (Mello; Salomão de Freitas, 2017, p.1794). O conceito apresentado segue a perspectiva do GRUPI - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 04 mar. 2025.



intervenções pedagógicas e atividades educativas relacionadas com a área de Ciências da Natureza.

Os Residentes do PRP, na edição 2018-2020, que atuaram na escola-campo 1, eram 10 licenciandos(as) do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, dentre eles(as) oito haviam sido pibidianos(as) anteriormente, um bolsista era oriundo do bacharelado, não havendo estabelecido práticas de docência antes de entrar Programa. Dentre os(as) 10 residentes, 8 enviaram suas respostas ao questionamento realizado, compondo as narrativas apresentadas neste estudo.

Os(As) 7 pibidianos(as) do núcleo Ciências/Biologia da Unipampa, participantes da edição 2020-2022, atuaram na escola-campo 2, estavam no início do curso e vivenciaram o programa em meio à pandemia. O grupo de bolsistas que atuou nesta escola-campo, de 2022 a 2024, era formado por 8 acadêmicos(as), uma que já havia efetuado seu estágio no Ensino Fundamental, os(as) demais sem nenhuma experiência docente. Dentre esses(as) 15 pibidianos(as), 8 enviaram respostas ao questionamento, que compõem o *corpus* analítico da pesquisa.

A professora supervisora e preceptora é licenciada em Ciências Biológicas, especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, mestra em Ensino de Ciências e doutora em Educação em Ciências. Atua há quinze anos na Educação Básica, com a disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

A partir dos questionamentos elaborados e das respostas recebidas, foram organizadas as narrativas, inter cruzando as respostas dos sujeitos. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos a partir das narrativas e categorias analíticas. Salienta-se que as narrativas são compostas das escritas originais dos sujeitos da pesquisa, podendo conter alguns erros de grafia.

Novas experiências e práticas inovadoras

O Programa de Residência Pedagógica é uma proposta de trabalho muito interessante que mudou a rotina de nossos alunos, fazendo com que eles tivessem experiências inovadoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas atividades. Proporcionando uma dinâmica diferente a do dia a dia da escola e da própria disciplina/sala de aula. [...]. Tudo desenvolve um olhar diferente dos alunos em relação aos conteúdos, bem como, sobre a própria forma de aprender e construir e adquirir conhecimento. (SED1-EC1_01PI)

Acredito ser importante o Pibid, pois oferece amplas oportunidades de práticas inovadoras ao educador e ao educando. (SED1-EC2_02PI)

E aos alunos que recebem esses Pibidianos demonstram mais motivação para aprender com atividades inovadoras e diferenciadas. (SED2-EC2_03PI)



Os(As) gestores(as) das escolas percebem que os(as) bolsistas trazem para as escolas-campo novas propostas de trabalho, desacomodando os(as) alunos(as) e propondo novas formas de ensinar e de aprender, muitas delas ligadas à inserção do lúdico, com a proposição de aulas mais atrativas, ativas, com o desenvolvimento de atividades práticas e jogos didáticos. Essas são consideradas inovações pedagógicas metodológicas, pois não eram usuais nesses espaços educativos, trazendo para prática pedagógica algo não estreado, com a intencionalidade assumida de melhoria da aprendizagem em Ciências (Cardoso, 1992).

Relação teoria e prática

O PRP proporcionou a experiência profissional de atuação e imersão na escola-campo de educação básica, de forma que une a teoria com a prática na realização de projetos, intervenções e também no estágio supervisionado. [...] Diante as dificuldades que a imersão do acadêmico em sala de aula, muito pela teoria abordada em bancos acadêmicos ser diferente da verdadeira realidade da prática. (SR1_RTP01)

O Pibid foi essencial para minha formação docente pois tudo que aprendemos na teoria é exemplificado na prática, na forma de desafios e alegrias na sala de aula, [...]se não fosse o Pibid eu não teria nem o aporte teórico tão essencial para a docência e nem a prática[...]. (SP1_20-22_RTP02)

A teoria que estudamos ao longo do curso foi constantemente desafiada e complementada pela prática nas escolas, criando um ciclo contínuo de aprendizado. (SP2_20-22_RTP03)

O programa me proporcionou a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida na graduação, experimentando e refletindo sobre o ensino de forma mais crítica. Essa vivência me fez enxergar meu papel como agente de mudança na educação, entendendo a importância de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. (SP1_22-24_RTP04)

O PIBID foi essencial para minha formação, pois me permitiu conectar a teoria aprendida com a prática em sala de aula. (SP3_20-24_RTP05)

[...] posso afirmar, como residente, que o Programa só veio a somar na complementação e na formação deste discente. (SR7_RTP06)

Os(As) acadêmicos(as) apontam que Pibid e PRP oportunizaram que estabelecessem relações entre teoria e prática pedagógica, em um espaço-tempo reflexivo-crítico ampliado e contextualizado dentro das escolas-campo. O que, em suas visões, contribuiu para realizarem a transposição entre o que aprenderam na universidade e o que desenvolveram em suas práticas pedagógicas. Essa transposição nada mais é que reinventar os saberes pedagógicos construídos durante a licenciatura, a partir da prática social na escola, sendo ela ponto de partida e chegada para ressignificar os saberes da formação docente (Pimenta, 1999).

Vivência da Prática Pedagógica Escolar

O Pibid na escola contribuiu muito na melhoria da qualidade da formação de professores, quanto as suas metodologias utilizadas, aprendem a conviver no ambiente escolar, rotinas escolares, regras, valores e tantos outros aprendizados que uma escola pode proporcionar. (SED2-EC2_PPE01)

[...]quando entramos na escola entendemos mais sobre as dinâmicas de aluno-professor, professor-equipe diretiva, e também sobre a importância dos documentos que regem a escola e consequentemente a práxis dos docentes que lá estão, além das questões habituais como



planejamento, falta de tempo para realização das ideias, e tudo isso foi aprendido por mim dentro Pibid [...]. (SP2_20-22_PPE02)

O Residência [...]nos dá a oportunidade de realizar na prática o contato direto com o aluno em sala de aula. Nos oportunizando de vivenciar o dia a dia da escola agora como futuros professores. Isso é muito importante para nós que optamos pela licenciatura, porque ao nos formarmos teremos a real dimensão do que é ser um verdadeiro professor, saindo da universidade com uma base da realidade escolar. (SR3_PPE03)

O Programa me proporcionou vivência em sala de aula, trazendo experiências e conhecimentos [...], mostrando a realidade das escolas, do professor e do aluno, me desafiando como profissional, na busca de melhores resultados. (SR8_PPE04)

[...] através do mesmo estou tendo uma valorosa experiência em sala de aula e trabalho em equipe. (SR4_PPE05)

[...]me senti mais confiante perante os alunos e a convivência com os colegas e professores foi muito proveitosa, [...]consegui me familiarizar com o ambiente escolar para quando for ingressar dentro do mercado de trabalho. (SR5_PPE06)

Essa experiência me ajudou a entender melhor os desafios da docência, a desenvolver estratégias de ensino mais dinâmicas e a refletir sobre a inclusão e a inovação pedagógica. (SP1_22-24_PPE07)

[...] Durante esse percurso, passei a ter uma visão mais clara sobre os desafios da profissão, incluindo as dificuldades inerentes e a desvalorização salarial. (SP3_22-24_PPE08)

[...]Jele principalmente nos mostra o que é a realidade de uma escola pública, passamos mais tempo dentro da sala de aula e da escola, aprendemos como é a gestão da escola, como é sala de aula, vemos de perto quais os problemas socioeconômico-culturais da comunidade escolar e nos coloca de frente com a atual crise educacional em que nos encontramos[...]. (SR2_PPE09)

[...]A interação com professores experientes, colegas de diferentes áreas e alunos contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e transformadora sobre o papel do docente[...]. (SP1_20-22_PPE10)

[...]Foi nesse primeiro contato que me reconheci como educadora, e, a cada dia dentro da escola, esse sentimento só se fortalecia[...]. (SP4_22-24_PPE11)

A vivência da prática pedagógica escolar é ponto de destaque nas narrativas dos(as) bolsistas. Percebe-se que, com a vivência nos programas, eles sentem o que é ser professor(a), desenvolvendo sua identidade profissional dentro do ambiente escolar. Como destaca Pimenta (1999), a identidade profissional é construída a partir de um processo sócio-histórico, dos significados sociais da profissão, das tradições, da relação teoria e prática, das interações com outros professores(as) e alunos(as), bem como, das atividades docentes de cada um(a).

Outro ponto que merece ser destacado é a oportunidade ímpar de compreender a comunidade escolar e local, experienciar as bonanças e as mazelas da profissão e refletir sobre os processos educativos e formativos na universidade e na escola. Percebem ainda que o ser professor(a) “implica assumir uma profissão [...] que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 1997, p.8). E que, dada a natureza de humanização da profissão docente, é importante desenvolver saberes e fazeres a partir das necessidades encontradas no cotidiano e na realidade social das escolas (Pimenta, 1999).



Formação acadêmico-profissional coletiva

A participação nos programas de fomento à formação docente foram uma grande oportunidade em minha história profissional e acadêmica. A possibilidade de uma maior interação entre a universidade e a escola e a corresponsabilização pela formação inicial dos licenciandos me levaram a enxergar novos horizontes profissionais e, com isso, a possibilidade de continuar investindo em minha formação. O trabalho desenvolvido com os Residentes e Pibidianos me motivou a melhorar minhas práticas, pois trabalhamos em conjunto, com um olhar coletivo sobre o processo de planejamento e aplicação das atividades, sejam elas intervenções, oficinas, feiras, etc. A partir de todo esse envolvimento enxergo uma melhoria em minha prática pedagógica nas escolas onde trabalho, um crescimento intelectual e conceitual acerca da formação acadêmico-profissional de professores e da importância da responsabilização da escola, além da universidade, nesse processo formativo, que mobiliza os licenciandos e o professor experiente, em uma partilha permanente, que permite a (re)construção dos saberes da docência de forma coletiva. (SPSP_FAP01)

A partir da narrativa da professora supervisora e preceptora, percebe-se o engrandecimento do trabalho e da formação acadêmico-profissional, a partir da participação nos programas de fomento à formação docente. Esses possibilitaram à profissional, perceber a dimensão da coletividade e da participação da escola e da universidade na formação dos licenciandos e na sua. Como afirma Diniz-Pereira (2008), é preciso que se estabeleçam parcerias para formação de professores(as), iniciativas para atingirem objetivos comuns entre universidade e escola, por meio do compartilhamento de responsabilidades, na tarefa de preparar os profissionais da educação para atuarem de forma transformadora nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendeu-se investigar como os programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a práxis da professora que nelas atuou como supervisora e preceptora e a formação acadêmico-profissional da mesma e de acadêmicos(as) do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que foram bolsistas entre 2018 e 2024.

As narrativas obtidas indicam que os(as) acadêmicos(as) bolsistas foram bem recebidos(as), acolhidos(as) e congregados(as) às práticas docentes nas escolas-campo. Os(As) gestores(as) apontaram as práticas desenvolvidas pelos(as) residentes como inovadoras, atrativas e motivadoras dos processos de aprendizagem dos alunos. Os(As) residentes e pibidianos(as) expressaram satisfação em fazer parte dos programas, apontando a oportunidade de relacionar teoria e prática em um espaço-tempo mais amplo e reflexivo, que permitiu a apropriação da identidade profissional e a ampliação dos saberes docentes, a partir da real imersão na comunidade escolar. A professora supervisora e preceptora aponta seu crescimento profissional e o engrandecimento da percepção da importância da formação acadêmico-profissional, compartilhada entre escola e universidade, e da coletividade no



processo para garantir a melhoria nas práticas formativas de licenciandos(as) e licenciados(as) de forma permanente, inclusiva e inovadora.

Dessa forma, compreende-se que os programas de fomento à formação docente afetaram de forma positiva as escolas-campo e a formação dos pibidianos, residentes e da professora supervisora e preceptora. Essas políticas públicas permitiram vivenciar a formação acadêmico-profissional, por meio da relação teórico-prática, da coletividade e da corresponsabilização entre universidade escola pelo processo formativo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES o fomento em nossas práticas de ensino e pesquisa e à Unipampa pelo espaço formativo rico e plural.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, B. N.; NASCIMENTO, A. C. G. M.; ALMEIDA, A. P.; CALIL, C. G. M. A.; PASSOS, F. L. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.

9.394, de 20 de dezembro de 1996. ***Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional***.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. ***Estatuto***. Bagé: documento on-line, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. ***Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica***, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES - no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***. Brasília, DF. Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13005, de 25 de junho de 2014. ***Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências***. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. ***Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada***. Brasília, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria no 38, de 28 de fevereiro de 2018. ***Institui o Programa de Residência Pedagógica***. Brasília, 2018a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES no 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. ***Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica***. Brasília, 2018b.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Brasília, 2024a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 2.614, de 2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034**. Brasília, 2024b.

CARDOSO, A. P. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia. v. 26, n.1, 1992.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FELÍCIO, S. M. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial dos professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. Coleção questões da nossa época. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. PIMENTA, S. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: Processo em Construção. P. 1794 – 1802. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Anais: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa: 26 a 28 de abril de 2017.

PEREIRA, A. H. B.; SOUZA, L.A de; DOMINSCHKE, D. L. Movimento fica Pibid: um marco histórico, político e formativo. **Anais: XVII Encontro Nacional de História da ANPUH-PR**. 23, 24 e 25 de novembro de 2020.

SÃO GABRIEL. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE JOÃO GOULART. **Projeto Político Pedagógico**. São Gabriel: impresso, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR JOSÉ SAMPAIO MARQUES LUZ. **Projeto Político Pedagógico**. São Gabriel: impresso, 2007.

