


PIBID e Residência Pedagógica: narrativas reveladoras da construção da identidade e do protagonismo na formação docente

ARTIGO

Patrícia Correia de Paula Marcocciaⁱ 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil

Kelly Cristina Ducatti-Silvaⁱⁱ 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as revelações das discentes bolsistas de Pedagogia sobre os programas PIBID e Residência Pedagógica. Entre as atividades formativas, as discentes são convidadas a produzir narrativas, tendo como intento pedagógico o acompanhamento de seu processo constitutivo na profissão, gerado tanto por meio das observações participantes quanto dos aprendizados mobilizados, à medida que experienciam situações de docência e gestão escolar. As narrativas analisadas correspondem à síntese do período entre 2022 e 2024. Mediante a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin, identificaram-se elementos que se configuram como promissores na formação do futuro professor e pedagogo. Os resultados apontam para a sólida formação teórico-prática, a identidade profissional e o protagonismo discente, além do sentimento de pertencimento, dos vínculos com a escola pública e do diálogo horizontal entre a educação superior e a Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docência. Gestão Escolar. PIBID. Programa Residência Pedagógica.

PIBID and Pedagogical Residency: revealing narratives of identity construction and agency in teacher education

Abstract

This article aims to present and analyze the insights of Pedagogy scholarship holders regarding both the PIBID and the Pedagogical Residency programs. Among the formative activities, students are invited to produce narratives with the pedagogical intent of tracking their constitutive process in the profession. This process emerges through participant observation and mobilized learnings as they experience teaching situations and school management. The analyzed narratives correspond to a synthesis of the period between 2022 and 2024. Anchored in Bardin's content analysis technique, we identified elements that prove promising in the training of future teachers and pedagogues. The results point to robust theoretical-practical training, professional identity and the student protagonism, as well as a sense of belonging, connections with public schools, and horizontal dialogue between higher education and basic education.

Keywords: Teacher Education. Teaching Practice. School Management. PIBID. Pedagogical Residency Program.

1 Introdução

2

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) têm se configurado como importantes políticas para a formação inicial de professores, por terem a finalidade de promover uma formação mais densa e contextualizada aos futuros docentes, integrando teoria e prática no contexto direto entre a universidade e as escolas da Educação Básica.

Nesse sentido, este texto resulta de um olhar colaborativo de duas professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia que atuaram como coordenadoras de área: uma no PIBID, no período de 2022 a 2024, e outra no PRP, no período de 2023 a 2024. O ponto de partida para a discussão proposta são as potencialidades desses programas, a partir das narrativas das discentes – as discentes do PIBID atuaram no campo da docência no âmbito da Educação Infantil e as discentes do PRP, no da gestão escolar.

Para alcançar esse objetivo, as discentes são convidadas a produzir narrativas, tendo como intento pedagógico o acompanhamento de seu processo constitutivo na profissão, gerado por meio das observações participantes, das produções acerca das intervenções pedagógicas – que se desdobraram em relatórios finais – e dos aprendizados mobilizados à medida que experienciam situações de docência e de gestão escolar. As narrativas analisadas correspondem à síntese do período entre 2022 e 2024, totalizando 18 meses de atuação, tanto na prática pedagógica da Educação Infantil quanto na gestão escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da análise das narrativas das discentes, adotamos a pesquisa bibliográfica para analisar as contribuições desses programas na formação inicial de professores.

Por meio das narrativas das discentes e da pesquisa bibliográfica, apresentamos uma compreensão mais abrangente sobre os efeitos desses programas para a formação de professores e as práticas pedagógicas. Ancoradas na técnica de análise de conteúdo,

proposta por Bardin (1977), identificamos elementos que se configuram como promissores na formação do futuro professor e do futuro coordenador pedagógico.

Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução: a primeira apresenta um levantamento bibliográfico acerca do PIBID e do PRP; a segunda descreve a metodologia; a terceira apresenta os resultados e discussões sobre as narrativas das licenciandas e, por fim, inserimos nossas considerações finais.

2 Programas de formação docente: uma análise do PIBID e do PRP

O PIBID, desde 2007, é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destinado a incentivar e valorizar a formação de professores, sobretudo a formação dos licenciandos (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Formação de Professores também inclui o PRP, criado em 2018 com a finalidade central de aprimorar a formação dos licenciandos por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam as práticas e permitam que eles promovam a articulação entre teoria e prática profissional docente, por meio da coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão (CAPES, 2018).

Todos os integrantes do PRP e do PIBID receberam bolsas, mediante projeto selecionado da instituição de ensino superior. As bolsas impulsionam a participação de professores formadores, discentes, supervisores e preceptores das escolas públicas. A inserção dos discentes no cotidiano das escolas públicas de educação básica fortalece, amplia e consolida a relação entre a universidade e as escolas, promovendo uma conexão frutífera entre essas instituições e a participação das redes de ensino no processo de formação.

Gatti *et al.* (2014) realizaram um levantamento detalhado sobre as contribuições do PIBID para a formação docente e seus desafios. O estudo identificou que a imersão nas escolas impacta a formação docente e promove o desenvolvimento de competências interpessoais, afetivas e sociais. Entretanto, quando há trabalho colaborativo, esse processo gera reflexão e problematização da realidade em uma perspectiva crítica.

Todavia, o estudo aponta que nem sempre se configuram espaços de colaboração e reflexão. Apesar disso, os autores identificaram que o PIBID é uma “política de parceria universidade e escola, apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação teoria-prática e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência” (Gatti *et al.*, 2014, p. 15).

Souza, Gomes e Costa (2023, p. 17-18) realizaram uma revisão de literatura sobre os aspectos favoráveis e os desfavoráveis do PRP e constataram que o programa “contribuiu com a formação de vários discentes dos cursos de licenciaturas do Brasil, mesmo que em certos aspectos assemelhe-se ao estágio obrigatório”. Apesar disso, há diferenças estruturais, pois o estágio possui carga horária mínima de 400 horas distribuídas ao longo do curso; o PIBID tem dedicação de 700 a 800 horas em 18 meses; e o PRP totaliza 440 horas ao longo de 18 meses. Em alguns casos, e dependendo das normativas internas das universidades, é possível aproveitar parte da carga horária dos programas como estágio.

De maneira geral, esses programas promovem uma imersão profunda e contínua na sala de aula e no âmbito da gestão. Entretanto, se não estiverem fundamentados em uma sólida formação teórico-prática, podem reproduzir modelos conservadores, mesmo com uma vivência prolongada na escola. Portanto, as vivências contínuas no cotidiano escolar proporcionadas por esses programas, quando fundamentadas em uma abordagem reflexiva, crítica, histórica e emancipadora, impulsionam uma formação docente engajada com os desafios da educação básica brasileira e com o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Nesse sentido, Souza, Gomes e Costa (2023, p. 18) consideram “que as propostas trazidas pelo Programa Residência Pedagógica são relevantes para a formação inicial”, mas apontam a necessidade de estabelecer um canal de diálogo com as entidades de educação do País, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd – (2018), que avalia haver uma visão reducionista da formação de professores no PRP, visto que o programa restringe a formação a uma perspectiva pragmática e desconsidera uma concepção sócio-histórica. Ademais, para a ANPEd, o

PRP fragmenta a relação entre teoria e prática na formação inicial, reduzindo-a ao mero exercício docente.

Souza, Gomes e Costa (2023) compartilham do posicionamento apontado pela ANPEd, ao alertarem para a necessidade de debates contínuos ao longo do desenvolvimento do programa. De acordo com eles, é essencial que algumas questões sejam discutidas e ajustadas para garantir o aprimoramento e a eficácia da formação docente.

Segundo os autores:

no PRP, é interessante o contato do licenciando com a escola nos anos finais de seu curso. No entanto, é importante ter um olhar crítico sobre como esse programa está impactando a formação inicial. [...] Ter uma prática de vivência escolar sem promover os devidos diálogos e discussões pode resultar em uma prática vazia, sem eficácia na construção de um docente que entenda as relações que ocorrem na escola (Souza; Gomes; Costa, 2023, p. 9).

Os autores destacam a necessidade de o PRP promover diálogos críticos na formação inicial, pois, do contrário, poderá resultar em uma abordagem que se reduz a um treinamento prático. No entanto, mesmo que o programa apresente problemas e dificuldades, eles destacam alguns pontos positivos do PRP que consideram cruciais para a construção de uma análise coerente. Entre esses pontos, mencionam o “amadurecimento dos alunos participantes do PRP” (Souza; Gomes; Costa; 2023, p. 19), que se deu pela oportunidade de integração entre universidade e escola e proporcionou uma vivência no ambiente escolar, algo essencial para a qualidade educacional.

Para Martins, Ribeiro e Lopes (2020), o PRP permitiu que os acadêmicos vivenciassem a dinâmica administrativa e pedagógica da gestão escolar. A experiência foi importante não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para a construção de uma identidade profissional mais ampla, envolvendo o papel do pedagogo como gestor escolar. As atividades desenvolvidas no PRP foram descritas como essenciais para a formação política e emancipatória dos futuros pedagogos:

O PRP possibilitou condições para pensar na formação do pedagogo, na dinâmica da gestão da escola e nos processos educativos. Ampliar as possibilidades de formação dos acadêmicos em Pedagogia durante a Residência para o âmbito da gestão implicou em reconhecer: o perfil desse profissional dado em seu currículo e legislação; a importância da escola como espaço de pesquisa e formação; e reconhecer a Pedagogia como alicerce da valorização da cultura e da prática educativa (Martins; Ribeiro; Lopes, 2020, p. 269).

Os autores concluem que o PRP foi fundamental para a formação inicial dos pedagogos em gestão escolar e ofereceu uma formação integral que articulou teoria, prática e reflexão crítica. As experiências vividas no PRP contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais completa e prepararam os residentes para enfrentar os desafios da gestão escolar de forma consciente e reflexiva.

Com base nos estudos mencionados, observamos um aspecto interessante sobre o PIBID e o PRP: eles apresentam possibilidades de produzir singularidades nos processos de aprendizagem durante a formação inicial. A maioria dos estudantes que participam desses programas considera que eles possibilitam maior conexão entre teoria e prática, a partir de uma relação estreita com a escola, a qual, em diálogo com as políticas governamentais, proporciona experiências de caráter inovador e interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, encontramos o direcionamento à promoção da articulação entre teoria e prática quando nos inspiramos em Libâneo e Pimenta (2002, p. 51) e, com eles, compreendemos ser necessário “integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções”. E, ao fazerem isso, os participantes dos subprojetos PIBID e PRP, como sinalizam os referidos autores, poderão “contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito” (p. 51), visto que os discentes em formação de professores “precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar” (p. 51). Na promoção do importante diálogo para articular teoria e prática, é que a proposição irá “tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor” (p. 51).

Além das ações destacadas anteriormente, encontramos na literatura, em pesquisas nacionais (André, 2011; Cunha, 2009; Fazenda, 1992; Pimenta, 1995) e internacionais (Garcia, 1999; Tardif, 2002; Zeichner, 1993), estudos que apresentam consistência científica significativa. Ao valorizarem o processo formativo e reflexivo como procedimento contínuo na prática docente, trazem contribuições para compreender a formação de professores de maneira mais profunda e integrada, com o reconhecimento da importância dos saberes mais específicos que caracterizam a profissão docente.

Os autores mencionados acrescentam à formação de professores princípios que norteiam o trabalho do professor formador; consideram a necessidade de um programa curricular mais integrado à realidade em que as práticas pedagógicas acontecem; e reforçam como desejável a articulação entre as áreas de conhecimentos, com o objetivo de romper com a fragmentação entre os conteúdos abordados e reconhecer a importância das relações humanas na promoção do diálogo, em vista do caráter colaborativo que a profissão docente requer. Destacam que, para ocorrer efetiva relação entre teoria e prática, é necessário o atendimento de um conjunto de ações na formação dos professores, tanto no que diz respeito às práticas individuais quanto no que concerne às práticas coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa mesma direção, em Ducatti-Silva (2011), é possível observar que, quando existe compromisso e dedicação dos formadores durante o trabalho interdisciplinar, há também um “despertar” nos estudantes, com reflexões, a partir das imagens de professor e coordenador pedagógico que eles mesmos foram criando ao se permitirem entrar no mundo da sala de aula e da gestão escolar e assumirem para si a posição de docente e coordenador pedagógico, junto ao professor e ao pedagogo da escola. Esse contorno nos mostra, como proposto por Tardif (2002), que a formação científica e a formação didático-pedagógica não podem ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática, pois, segundo o autor, elas são postas a serviço do aprendizado, da constituição dos conhecimentos de ação e das competências práticas ligadas à profissão do professor.

Destacamos a parceria dos formadores nesses programas, a qual é fundamental para uma formação ancorada na práxis e comprometida com a prática social. A relação

com o professor, o supervisor, o preceptor, os estudantes e os professores das universidades envolve não apenas a formação inicial de professores, mas também a formação continuada dos envolvidos, sobretudo dos docentes e dos coordenadores das escolas e dos professores das universidades. Nesse processo, emerge uma relação horizontal, de parceria e sem dicotomias entre quem pensa e quem realiza; e promove-se um engajamento legítimo na elaboração de conhecimentos resultantes de um processo de formação e pesquisa na escola e com ela.

Nesse sentido, consideramos que a valorização da experiência e a reflexão sobre ela, mediadas pelos conhecimentos e saberes pedagógicos, compõem um exitoso movimento colaborativo na formação inicial e continuada dos participantes do PIBID e do PRP.

3 Metodologia

Para o acompanhamento do processo de iniciação à docência, na formação inicial dos discentes, a escrita de narrativas se faz presente com o intuito de ampliar e potencializar reflexões que contribuam para a compreensão da prática pedagógica e a intervenção nessa prática; e para a construção de um percurso reflexivo como meio de reunir elementos constitutivos que considerem a prática pedagógica em seu inacabamento. Ao mesmo tempo, torna viável a implicação do sujeito, sua tomada de consciência da cultura escolar e seus enlaces objetivos e subjetivos para a elaboração de uma nova história formativa, isto é, pautada em paradigmas de formação e contínua investigação.

Ducatti-Silva (2011) confirma que a escrita das narrativas favorece o reconhecimento de um protagonismo intenso dos discentes ao assumirem as práticas pedagógicas na docência ou na gestão escolar, em um espaço onde é permitida a atuação com os demais professores e profissionais da escola. Essa interação tem um papel responsivo e ativo, quando os discentes se veem, se reconhecem e se aceitam como futuros professores. Para melhor definição do nosso instrumento de coleta de dados,

recorremos à expressão de Prado (2015) – “narrativas pedagógicas” – para especificar as narrativas analisadas neste artigo. Em Prado (2015, p. 150), é permitido compreender:

[...] como “narrativas pedagógicas”, os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa.

Considerando que as narrativas foram produzidas pelas discentes bolsistas a partir de um processo de iniciação à docência e à gestão escolar, com relações bem estabelecidas com o campo escolar; planejamento; sustentação de intervenções com a supervisão de professores e pedagogos; e manutenção de interação com as crianças e com a comunidade que compõe o ambiente da escola, houve, nesse cenário, a produção de narrativas pedagógicas por meio de seus diários de bordo, cadernos de campo e relatórios realizados para fins de conclusão do subprojeto do PRP.

Portanto, recolhemos esse material para ser analisado, com o intuito de conhecer as potencialidades dos referidos programas apontadas pelas estudantes. Participaram desse processo 39 bolsistas: 24 do PIBID e 15 do PRP. Procuramos, dentro do possível, analisar a maioria das narrativas presentes nos materiais escritos; entretanto, apresentamos aquelas que permitem, a nosso ver, uma melhor percepção das potências desses programas. Para essa análise, adotamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Além da análise das narrativas das discentes, utilizamos a pesquisa bibliográfica para examinar as contribuições desses programas na formação inicial de professores. Priorizamos as reflexões que contemplassem todo o período formativo, conforme propõe Bardin (1977) para análises longitudinais. No PRP, as narrativas foram produzidas por meio dos relatórios das licenciandas, nos quais elas relatavam os percursos formativos e a leitura de mundo construída. Já no PIBID, as bolsistas foram convidadas a escrever semanalmente, com o intuito de narrar seu processo formativo e de inserção no contexto da Educação Infantil e das interações com os sujeitos que nele atuam.

Inicialmente, realizamos uma pré-análise, com leituras sucessivas das narrativas, buscando realizar uma leitura flutuante e atenta do material. Em seguida, ao identificarmos temas recorrentes nos registros, procedemos para a organização e categorização das narrativas. Conforme unidades identificadas no registro, reconhecemos os eixos temáticos relacionados à construção da identidade, à relação teoria-prática e ao protagonismo das licenciandas. Esses eixos foram agrupados em categorias elaboradas a partir dos temas recorrentes e da articulação entre as experiências narradas e as reflexões teóricas. A sistematização dos resultados foi realizada com base nas categorias levantadas *a posteriori* e em diálogo com os estudos da área.

Assim, selecionamos narrativas que apresentavam maior detalhamento das práticas pedagógicas e da gestão escolar, sobretudo, do trabalho do coordenador pedagógico, atendendo aos objetivos do estudo, que tem como ênfase a docência e a gestão. Ressaltamos que discutimos dois programas distintos, cada um com seu projeto: o PIBID, voltado às práticas pedagógicas; e o PRP, centrado na gestão escolar. Apesar de atuarem em campos diferentes, ambos se conectam ao promover experiências formativas que articulam teoria e prática.

Portanto, analisamos 28 narrativas que atendiam a esses critérios que acabamos de citar. Como mencionam Alarcão (2007), Ducatti-Silva (2011) e Prado (2015), essa análise permite identificar os elementos que constituem a profissionalidade docente em narrativas que articulam ação e reflexão. Os critérios de exclusão se deram quando os registros estavam incompletos ou evidenciavam excessivamente aspectos burocráticos.

4 Resultados e discussão

As narrativas das bolsistas revelam as potencialidades do PIBID e do PRP na formação docente no que se refere à relação teoria-prática, à identidade profissional e ao protagonismo discente. Esses eixos se alinham aos objetivos do estudo e articulam-se com os referenciais teóricos de Tardif (2002), Alarcão (2007), Pimenta e Lima (2011), Prado (2015) e Gimenes (2018).

As narrativas evidenciam um movimento ativo na construção da identidade profissional das discentes. É na perspectiva da formação de professores reflexivos, de Alarcão (2007), e das narrativas pedagógicas, como entendidas por Prado (2015), que os recortes apresentados neste trabalho oferecem pistas acerca das potencialidades que têm o PIBID e o PRP desde o início da inserção das discentes bolsistas no campo escolar. A bolsista A nos conta:

[...] a minha primeira semana de participação no PIBID foi marcada por um sentimento muito bonito de acolhimento e respeito, a professora me apresentou para as crianças logo que elas chegaram em sala e senti que elas ficaram contentes e curiosas para me conhecer melhor. Com essa semana enriquecedora de conhecimentos e primeira experiência dentro do contexto escolar, foi possível notar que as crianças interagem de maneira peculiar umas com as outras, trazendo grande compartilhamento de ideias e conhecimentos vindos de fora da escola ou de dentro dela. A relação que a professora regente tem com as crianças é de muito respeito e afeto, trazendo para nós um grande exemplo do que é uma educação humanizada (Discente bolsista A, 2022-2024).

Do conjunto de observações participantes, a bolsista A, inserida no contexto da Educação Infantil, captura e nos apresenta uma primeira impressão acerca das relações e interações entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Nesse cenário – quando ela revela o quão significativo é acompanhar a professora supervisora, que demonstra acolher, respeitar e integrar os sujeitos e os objetos do conhecimento com afetividade –, é possível compreender que os conteúdos apreendidos transcorrem de “uma educação humanizada”.

A narrativa da bolsista A reflete sobre a importância do acolhimento, do respeito e da constituição de vínculos na relação professor-aluno. A observação sobre a prática da professora leva à internalização de valores pedagógicos que nortearão sua própria identidade docente. Portanto, essa vivência promove reflexões sobre o trabalho do professor que transcende à técnica e se expande para dimensões éticas e relacionais.

A narrativa a seguir destaca a integração entre conhecimentos acadêmicos e prática pedagógica. A bolsista B reconhece que:

[...] estar presente nos momentos em sala, ver como as atividades planejadas, suas intencionalidades e objetivos são alcançados é satisfatório. Ver como a professora conhece a turma e planeja pensando na mesma, nas necessidades, limitações e desejos das crianças. O programa visa nos inserir na atividade docente e nos oportuniza que iniciemos na docência antes da conclusão do curso, e estar em sala de aula, tendo esta vivência com as crianças e a professora, bem como em momentos de planejamento, auxiliando, pensando e trocando conhecimentos com a professora tem sido de uma riqueza e engrandecimento significativo pessoal, profissional e acadêmico (Discente bolsista B, 2022-2024).

No extrato de narrativa, encontramos o reconhecimento da bolsista B acerca do quanto a prática docente é ativa na Educação Infantil. Essa constatação é feita ao considerar como é satisfatório “ver como as atividades planejadas, suas intencionalidades e objetivos são alcançados”. Por mais que seja exemplificada nas aulas universitárias a função do planejamento de aulas, parece ser no acompanhamento de um conjunto delas, com a professora supervisora, que esse conteúdo ganha novo estado: o de compreensão.

Embora a narrativa evidencie uma perspectiva de engrandecimento individual, seu centro está na relação entre teoria e prática, na articulação entre planejamento e execução, na valorização da prática como espaço formativo e na troca de saberes a partir da interação com a professora regente. Ganha evidência, nessa narrativa, o efeito que o PIBID produz quando oportuniza que acadêmicos, em processo formativo, possam assumir a docência com a supervisão de um professor mais experiente antes mesmo da conclusão do curso.

A próxima narrativa concentra-se na autorreflexão da bolsista sobre sua futura atuação profissional. A bolsista C, a partir da observação participante, questiona-se:

[...] como me imagino atuando como professora? Vejo-me como uma facilitadora do aprendizado, estimulando a participação ativa dos alunos, incentivando a criatividade e promovendo um ambiente de respeito e colaboração. Acredito que, desta forma, poderei contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças (Discente bolsista C, 2022-2024).

Compreendemos que, ao observar um conjunto de práticas docentes, a bolsista C se coloca em atividade reflexiva, antecipando a própria atuação profissional. Como resultado, projeta a imagem de uma futura professora implicada com o “desenvolvimento pleno das crianças”. Nessa imagem de futura professora, a bolsista C parece mobilizar os conhecimentos que pôde apreender em seu processo formativo. Arrisca-se a formular uma resposta para a questão que faz a si mesma, sobre o modo como se imagina na docência: assumindo a postura de facilitadora da aprendizagem, vinculada às metodologias que coloquem o aluno como participante ativo, criativo e colaborativo – e conclui que, dessa forma, poderá contribuir para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

A bolsista C projeta uma identidade docente fundamentada em metodologias ativas, que vai além da transmissão de conteúdo. Ela destaca a internalização de princípios éticos e formativos problematizados na formação inicial. Por fim, aborda um movimento de projeção profissional, expressando o protagonismo discente na sua formação.

Os recortes dessas três narrativas demonstram aprendizados acerca da docência, mobilizados durante o desenvolvimento do subprojeto nomeado “As linguagens na/da Educação Infantil”, sinalizando um percurso promissor na formação de docentes em nível superior. Para Alarcão (2007, p. 47), é aceitável que “a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados”. Nesse aspecto, também reconhecemos a implicação formativa das bolsistas ao evidenciarem diferentes processos de aprendizagem que puderam alcançar no cotidiano escolar.

Alarcão (2007, p. 53) destaca que as narrativas são estratégias epistêmicas e, como sujeitos cognoscentes que somos, “[...] as situações por nós vividas constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão”. Com essa compreensão, é possível considerar que as narrativas analisadas revelam elementos significativos acerca das contribuições do PIBID para a formação inicial e a docência do futuro professor, visto que a análise aponta as percepções das bolsistas quanto aos aprendizados em relação ao manejo de sala de aula, ao conhecimento do universo infantil e, principalmente, ao que pode representar ser professor durante a formação inicial de professores.

No que se refere ao PRP, as atividades foram desenvolvidas em três escolas públicas municipais, visando observar, acompanhar e desenvolver atividades voltadas ao trabalho das coordenadoras pedagógicas. Nesse sentido, observamos que a relação entre teoria e prática e entre estudo e trabalho se potencializou por meio da articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. “Não por entender que a teoria está na universidade e a prática, na escola, [...] ao trabalharem juntas, tanto a teoria como a prática entram em movimento, em que uma retroalimenta a outra, possibilitando que ambas contribuam para a formação” (Gimenes, 2018, p. 170). O movimento de retroalimentação mencionado pela autora pode ser observado na narrativa da bolsista D:

Devido a essa inserção prolongada na escola, pude construir vínculos com o ambiente escolar, professoras, funcionárias e alunos, o que, por já estar para me formar no curso de Pedagogia e tendo concluído as disciplinas de estágio obrigatório, percebo que esse aprofundamento e conexão se diferenciam, pois a pedagoga buscou sempre nos aproximar e nos incluir em todos os aspectos da escola e de seu trabalho. O que não ocorreu nas escolas em que realizei o estágio obrigatório. A participação no PRP proporcionou a construção de um sentimento de pertencimento da escola. Em alguns momentos de debate nas reuniões de formação com as participantes do projeto do curso de Pedagogia da UEPG, mencionei quanto me senti parte da escola, pois é isso o que realmente o programa proporciona: o vínculo com o futuro campo de trabalho do formado em Pedagogia. A participação no programa contribuiu muito mais para minha formação profissional, pois inúmeras vezes em que debatíamos algo nas aulas do curso e eu conseguia relacionar aquilo com as minhas vivências na escola, vendo a teoria na realidade escolar, enquanto minhas colegas de curso estavam vendo pela primeira vez na aula (Discente bolsista D, 2024).

A narrativa da bolsista D evidencia a articulação teoria-prática ao destacar o modo como as vivências no PRP permitiram relacionar debates teóricos das aulas com situações do cotidiano escolar, consolidando aprendizagens que transcendem o estágio obrigatório. A inserção contínua na escola promoveu um sentimento de pertencimento e uma compreensão profunda do ambiente escolar. A participação ativa em todas as atividades da escola revela a maneira como o PRP rompe com a dicotomia entre teoria e prática, conforme argumentam Libâneo e Pimenta (2002).

Nesse sentido, fica explícito que o PRP apresenta muitas potencialidades, como sólida formação teórico-prática, construção de vínculos e sentimento de pertencimento com o campo de trabalho. Além disso, chega a lugares que o estágio não consegue adentrar. Essa é uma questão polêmica e foi abordada pela maioria das residentes, as quais consideram que o programa possui um campo de formação de profunda relação teoria-prática, em comparação ao estágio curricular. Todavia, muitas pesquisas mencionam que o PRP se assemelha ao estágio obrigatório, o que não se configura na narrativa da bolsista D que reproduzimos anteriormente.

Segundo Gimenes (2018), é preciso esclarecer o papel político, os limites e as definições do estágio e dos programas de iniciação à docência, de modo a compreender que se trata de campos de poder e de estrutura diferenciados. Pimenta e Lima (2011) destacam que o papel do estágio obrigatório é relacionar teoria e prática. Porém, devido à carga horária limitada da disciplina, muitas vezes esse vínculo é superficial e não permite uma imersão completa no ambiente educacional. O PRP, por outro lado, oferece aos discentes a oportunidade de vivenciar de forma mais prolongada e intensiva a dinâmica escolar, contribuindo para um entendimento aprofundado do cotidiano da instituição.

A narrativa a seguir destaca o impacto das práticas educacionais inovadoras estruturadas pelo PRP na transformação da experiência de aprendizagem:

A experiência no PRP de 2023 foi uma jornada enriquecedora que demonstrou a capacidade de práticas educacionais inovadoras e bem-estruturadas de transformar positivamente a experiência de aprendizagem para alunos e educadores. Os sucessos alcançados e os desafios superados servem como um testemunho valioso do potencial de programas como o PRP em contribuir significativamente para o avanço da educação (Discente bolsista E, 2024).

A narrativa da bolsista E menciona “práticas educacionais inovadoras e bem-estruturadas”, referindo-se à integração do conhecimento científico com a ação pedagógica, e isso ressalta a importância de programas que rompem com a fragmentação

entre teoria e prática. Nessa direção, a bolsista enfatiza o êxito atingido, validando o PRP como um espaço de mudança.

O PRP foi apontado por todas as bolsistas como uma experiência inovadora, que contribuiu para sua formação e para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mello *et al.* (2020) apresentam dados empíricos que validam a afirmação das bolsistas. Segundo a análise feita com os portfólios, o programa proporcionou novas experiências práticas aos estudantes, permitindo a articulação entre teoria e prática, com ênfase na formação acadêmica, profissional e humana. Segundo as autoras, “[...] o Programa Residência Pedagógica possibilitou muitas contribuições aos participantes. Dentre elas, com 52,90%, a categoria ‘novas experiências’ foi a mais expressiva [...]” (Mello *et al.*, 2020, p. 12); e ainda pontuam que “esta se refere às oportunidades de vivenciar situações reais” (p. 12). A narrativa da bolsista e a citação de Mello *et al.* evidenciam que o PRP promove uma formação crítica e teórico-prática em contextos reais.

Em síntese, as narrativas aqui apresentadas dialogam com as metas e finalidades propostas pelos programas governamentais de políticas de formação inicial docente – PIBID e PRP –, os quais se propõem à “melhoria da qualificação na formação inicial de professores e à imersão dos alunos das licenciaturas nas escolas de Educação Básica” (Brasil, 2022, p. 34). Ou seja, esses programas apresentam uma multiplicidade de potencialidades formativas no contexto da articulação entre escola e universidade.

É importante reconhecer as potencialidades do PIBID e do PRP. No entanto, como alerta Gimenes (2018), há diversas contradições nesses programas governamentais no que diz respeito à análise crítica de suas trajetórias, desde a sua formulação até sua implementação. Um exemplo dessas contradições é que o PRP foi extinto nas licenciaturas a partir de 2024 – e prevaleceu, a partir dali, apenas o PIBID.

Ainda assim, compreendemos que os projetos são desenvolvidos por pessoas que, por vezes, estão comprometidas com uma sólida formação teórico-prática e com uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, reflexiva, colaborativa, crítica e ética, conectada com a identidade da escola e com a qualidade da educação pública.

5 Considerações finais

17

O objetivo deste artigo foi discutir as potencialidades do PIBID e do PRP que emergiram das narrativas das discentes bolsistas que atuaram na docência e na gestão escolar. As narrativas revelam que ambos os programas podem contribuir para a formação de professores e se firmam, assim, como espaços relevantes de articulação entre teoria e prática. No PIBID, a experiência profunda na docência da Educação Infantil permitiu às bolsistas vivenciar, desde o início, as potencialidades e os desafios do trabalho pedagógico, apontando para a centralidade do acolhimento, do planejamento reflexivo e da construção de uma educação humanizada, ética e relacional. O PRP teve como foco a gestão escolar, por meio de uma imersão prolongada, que permitiu às residentes relacionar os conteúdos das aulas ao cotidiano escolar e fortalecer vínculos profissionais e humanos.

Em síntese, constatamos que o PIBID e o PRP evidenciam muitas potencialidades, tais como sólida formação teórico-prática, sentimento de pertencimento e vínculos com a escola pública. O vínculo com o ambiente escolar e a imersão no cotidiano, como mencionam algumas bolsistas, geram contentamento, aprofundamento, segurança e conexão, despertando outros olhares e percepções acerca da (auto)formação de um profissional da educação.

Destacamos que as discentes bolsistas foram incentivadas a levantar questões a partir do contexto da sala de aula da Educação Infantil e da gestão escolar em que estiveram inseridas. Essas questões foram relacionadas ao ensino, ao processo formativo do discente e ao trabalho docente como professor e coordenador pedagógico, desenvolvido sob supervisão de professoras da Educação Infantil – no caso do PIBID – e pelo professor coordenador no caso do PRP. Isto é: a partir da interação gerada por essas parcerias e da condução de um conjunto de aulas e/ou atividades pedagógicas, encontramos na leitura das narrativas das discentes uma perspectiva reflexiva que anunciou durante a participação ativa nos programas mencionados a presença de conhecimentos científico-pedagógicos, pedagógico-didáticos e profissionais. Ambos os

programas revelaram que são pilares importantes na construção de uma educação pública crítica, ética e fundamentada na realidade local de cada comunidade escolar.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** 2018. p. 1-2. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 23 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 20 jun.2025.

BRASIL, V. M. **A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Edital CAPES n.º 06/2018**. Programa Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2009.

DUCATTI-SILVA, K. C. **Formação inicial de professores**: problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D.A. de; GIMENES, N. B; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/> Acesso em: 20 jun. 2024.

GIMENES, C. I. Articulação entre escola e universidade na formação de professores: o PIBID como experiência contraditória. *In:* AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018. p. 155-180.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In:* PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

MARTINS, S. T. F.; RIBEIRO, M. L.; LOPES, R. E. O Programa Residência Pedagógica e a formação do pedagogo: interfaces entre gestão escolar e processos educativos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 259-278, 2020.

MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F. de; POTOSKI, G. O Programa Residência Pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13631>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2015.

SOUZA, B. M.; GOMES, K. P.; COSTA, A. G. Programa de Residência Pedagógica: da revisão de literatura às vivências na escola pública. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510172, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

20

ⁱ **Patrícia Correia de Paula Marcoccia**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5407-7685>

Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação, atua nas áreas de formação de professores, práticas pedagógicas e educação neo-humanista.

Contribuição de autoria: responsável pela concepção do estudo, fundamentação teórica, organização e análise dos relatórios das estudantes participantes, redação e revisão final do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063374648165001>

E-mail: pa.tyleo12@gmail.com

ⁱⁱ **Kelly Cristina Ducatti-Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5854-4412>

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação, atua nas áreas de formação de professores e práticas pedagógicas.

Contribuição de autoria: contribuiu com a composição da fundamentação teórica, com a organização e análise dos relatórios das estudantes participantes, análise dos relatos das estudantes e com a revisão crítica do texto, sugerindo ajustes argumentativos para a versão final.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5149857645503914>

E-mail: kellyducatti@hotmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Ivany Pinto Nascimento e Monica dos Santos Toledo.

Como citar este artigo (ABNT):

MARCOCCIA, Patrícia Correia de; DUCATTI-SILVA, Kelly Cristina. PIBID e Residência Pedagógica: narrativas reveladoras da construção da identidade e do protagonismo na formação docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15670, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15670>

Recebido em 6 de junho de 2025.

Aceito em 27 de agosto de 2025.

Publicado em 8 de outubro de 2025.