



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

KLAUS COUTINHO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO
ÂMBITO DA UNEB - CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA.**

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2024

KLAUS COUTINHO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO
ÂMBITO DA UNEB - CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Licenciatura em História do departamento de Educação – Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em história

Orientador: Prof.^a Me. Maria Cezarela O. Carvalho

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2024

KLAUS COUTINHO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO
ÂMBITO DA UNEB - CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA.**

Trabalho de conclusão de curso – TCC, apresentado à Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

Conceição do Coité-Ba ____ de _____ 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Maria Cezarela O. Carvalho

Prof. Me. Antônio Vilas Boas

Profa Dra. Marinélia Sousa da Silva

RESUMO

Esse trabalho busca através de uma pesquisa qualitativa semi estruturada aplicada com alunos de história do DEDC campus XIV da UNEB de Conceição do Coité. Analisar como, os programas federais oferecidos aos discentes no processo de graduação, programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e Programa de residência pedagógica (PRP) contribuem para formação dos futuros profissionais docentes formados no curso de licenciatura em história do campus XIV da Universidade do Estado da Bahia, em conceição do coité, a partir dos sub projetos “O aluno de hoje, suas historicidades e os dilemas no ensino de História.”(PIBID) e “Pedagogia da complexidade: a multidimensionalidade afetiva, cognitiva, social, ética e artística no âmbito do ensino de história.” (PRP) sob a coordenação dos professores Me. Antônio Vilas Boas e Prof. Dr. José Ernane C. Carvalho Filho. A metodologia adotada baseia-se em entrevistas orais e análises dos relatórios desenvolvidos pelos bolsistas, análise de dados Lei federais e Relatórios federais disponibilizados pelo MEC. Nessa pesquisa detalharei desde o Edital de ambos os programas a organização e atuação dos discentes nas escolas. Partindo do conceito de que ambos os programas podem ser benéficos para os estudantes, futuros professores, coordenadores e professores formadores, trabalho com os conceitos de formação inicial e formação continuada para professores, discentes e coordenadores e as problemáticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Baseando nas contribuições de Antônio Novoa, Bernadete Gatti, Jorge Larrosa e Paulo Freire, perpassando também pelos conceitos de professor pesquisador do Prof. Pedro Demo, analiso de maneira sucinta a lei de diretrizes e bases da educação (LDB), além de fazer uma revisão histórica sobre as políticas federais de incentivo a formação docente. Assim será possível compreender como ambos os programas cumprem seus papeis.

Palavras-chave: PIBID, Residência pedagógica, formação inicial

ABSTRACT

This work seeks, through a semi-structured qualitative research applied with history students from DEDC campus XIV of UNEB in Conceição do Coité. Analyze if, and how, the federal programs offered to students in the undergraduate process, institutional program of scholarship for initiation to teaching (PIBID) and Pedagogical Residency Program (PRP) contribute to the training of future teaching professionals graduated in the degree course in history from campus XIV of the State University of Bahia, in Conceição do Coité, from the subprojects “The student of today, their historicities and the dilemmas in the teaching of History.” (PIBID) and “Pedagogy of complexity: the affective, cognitive, social, ethical and artistic multidimensionality in the context of history teaching.” (PRP) under the heart of professors Me. Antonio Vilas Boas and Dr. José C. Carvalho Filho, relatively. The methodology adopted is based on oral interviews and analysis of reports developed by scholarship recipients, analysis of data from federal laws and federal reports made available by the Ministry of Education. In this research, I will detail the organization and performance of students in schools, from the Public Notice for both programs. Based on the concept that both programs can be beneficial for students, future teachers, and teacher coordinators who have already graduated, I work with the concepts of initial training and continuing education for teachers, students and coordinators, and issues involved in the teaching and learning process. Based on the contributions of Antônio Novoa, Bernadete Gatti, Jorge Larrosa and Paulo Freire, and also on the concepts of professor-researcher of Prof. Pedro Demo, I will briefly analyze the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), in addition to making a historical review of federal policies to encourage teacher training. This will make it possible to understand how both programs fulfill their roles..

Keywords: PIBID, Pedagogical residency, initial training

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Primeiras discussões sobre a formação docente	12
1.1 Formação Inicial	13
1.2 Formação continuada	15
1.3 Efetivação de medidas governamentais. Instituição do PIBID e RP	17
2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Programa de Residência pedagógica	20
2.1 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia e no DEDC Campus XIV	21
2.3 Formação PIBID	22
2.4 Residência Pedagógica	25
2.5 Formação (PRP)	27
3 As vozes de alunos bolsistas enquanto sujeitos do pibid e rp.....	33
Considerações finais	35

Conhecimento adquirido e não aplicado e transmitido é acúmulo de informação. Não basta ter quilos de conhecimento se você tem gramas de aplicação.

Autor desconhecido

AGRADECIMENTOS

Impossível não começar esses agradecimentos aos maiores presentes que Deus me deu durante essa trajetória, minhas filhas, Melissa Ribeiro Silva e Maya Ribeiro Silva. Com absoluta certeza foi por vocês que conseguir reunir forças para conclusão dessa trajetória, a cada dia de desânimo e desconfiança era no sorriso de cada uma de vocês que encontrava motivação para continuar. Perdi as contas de quantas vezes me sentir culpado por não estar presente em momentos importantes com vocês por compromissos da graduação. Quantas vezes me sentir o pior pai do mundo por me trancar dentro de um quarto e passar horas na frente de um computador as vezes cobrando compreensão enquanto as pessoas mais importantes da minha vida só queriam atenção.

Agradeço imensamente a minha mãe Veronica Lima da Silva e a meu pai Gildasio Coutinho da Silva por todo esforço feito para fornecer a mim tudo que é necessário para uma vida digna e honesta. Sem a confiança que meus genitores depositaram em mim, fazendo o impossível para me dar condições de focar na minha carreira acadêmica e profissional a conclusão dessa etapa não seria possível. Estendo esses agradecimentos a meus irmãos Raphael Coutinho da Silva e Ana Vitoria Coutinho da Silva por nunca me abandonarem durante esse processo, pelas mensagens de incentivo, carinho e apoio. Sem cada uma dessas pessoas que são minha estrutura familiar, pela qual faço o possível e o impossível esse processo seria muito mais difícil ou não seria possível.

A Sara Ribeiro Silva, mãe das minhas filhas e companheira de vida durante esses anos de graduação meus mais sinceros agradecimentos. Foi a universidade que me apresentou a você e foi a mesma que por várias vezes me distanciou de ti. Agradeço por ter segurado a barra de cuidar das meninas sozinha enquanto eu me ocupava com as demandas acadêmicas.

Por fim, agradeço aos professores por todo conhecimento compartilhado, agradeço aos colegas que fizeram esse processo ser mais leve. Alessandra Nathalia, Indirah Natatali, Karla Danniele, Nilcley Santos, Deyvson Silva, Sidnelson Gomes, Raquel Soares, Ronaldo Santos e Marina Oliveira. Sem a ajuda de vocês diariamente, sem os conselhos, risos, carinho e troca de afetos eu não conseguiria chegar até aqui. Agradeço a Universidade do Estado da Bahia e ao campus de Conceição do Coité, a seus funcionários por sempre me tratarem com todo carinho possível.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura carregam consigo a máxima de oferecer para os licenciandos, os alunos, conteúdos direcionados e estruturados para capacitar e formar futuros docentes, professores ou profissionais da educação. Durante muito tempo os cursos de graduação com ênfase em licenciatura foram se moldando e se adaptando as necessidades que os desafios educacionais os impunham. Mas é de extrema importância entender que todas as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, além da formação docente perpassam sobretudo por questões políticas e administrativas.

Durante a constituição do Brasil enquanto sociedade pós colonial, reformas educacionais foram acontecendo, porém todas elas desconsideravam a participação dos profissionais que são diretamente impactados com as mesmas. No Brasil as reformas educacionais começam lá no contexto do Brasil enquanto colônia de Portugal, mas acredito não ser de fato, reformas que visavam impactar os rumos da sociedade brasileira enquanto autônoma. A partir da reforma de Benjamin Constant em 1890 é possível notar diretrizes e bases estruturais para modelos de ensino que alinhavam interesses políticos e ideológicos com as necessidades dos docentes e discente, ou pelo menos acreditava-se caminhar nesse sentido. Nesse contexto, vou me conter em analisar a constituição das Lei de diretrizes e bases da educação nacional, para traçar um panorama inicial do objetivo dessa pesquisa.

Como justificativa para esta pesquisa consideramos que a formação inicial e continuada dos professores é uma temática central no campo educacional, dada sua relevância para a qualidade do ensino e a melhoria do sistema educacional como um todo. Este Trabalho de Conclusão de Curso justifica-se por investigar as contribuições de dois importantes programas federais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), para a formação de professores de História no âmbito da UNEB, Campus XIV, em Conceição do Coité.

A escolha deste tema é fundamentada na necessidade de compreender como essas iniciativas, criadas com o intuito de aproximar a formação teórica da prática docente, têm impactado a trajetória dos licenciandos, especialmente em um cenário de transformações sociais e educacionais. Com base em contribuições de autores como Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti e Paulo Freire, o estudo busca oferecer uma análise crítica sobre a eficácia desses programas na superação de desafios relacionados à formação docente no Brasil.

Ademais, o trabalho se insere em um contexto de crescente valorização da educação como ferramenta de transformação social, destacando a importância de estratégias que

promovam a capacitação, o engajamento e a permanência dos futuros professores. Assim, a pesquisa contribui tanto para o campo acadêmico quanto para as práticas pedagógicas, apontando caminhos para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à formação docente.

A LDB, tendo sido constituída em 1961, tinha como objetivo oferecer uma educação igualitária, tal como direito civil de todos os brasileiros, é possível notar no artigo primeiro do texto da Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, a preocupação pela liberdade e condenação de qualquer tratamento desigual baseado em preconceitos ou convicções ideológicas, além do entendimento que o processo educacional é papel não só da escola e do Estado, mas também da família, para garantia da formação de indivíduos capazes de pensar no bem comum.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Após a instituição da LDB de 1961 outras adequações a mesma foram feitas, e ainda vêm sendo feitas de acordo ao entendimento da necessidade, ou por desejo de alinhamento ideológico. Mas o que busco aqui analisar com essa breve consideração do que compete a institucionalização e diretrizes da educação, seja ela educação básica ou de nível superior, é que nos primeiros anos do século XXI observou-se a necessidade de aproximar formação teórica vista na graduação, da formação prática encontrada na atuação na educação básica presente só nos últimos anos de graduação, no período de estágio supervisionado obrigatório.

É a partir daqui que minha pesquisa embrionária emerge. A partir do meu desenvolvimento enquanto estudante de um curso de licenciatura que visualizou a oportunidade e a necessidade de abraçar as oportunidades propostas pelo governo para que a minha formação fosse dentro do possível completa. Em meados de 2018 ingresso em um dos programas federais detalhados posteriormente nessa pesquisa. Utilizarei da minha vivência e dos meus colegas bolsistas para fazer uma espécie de estudo de caso, buscando entender se o

que se propõe nosso curso de graduação é alcançado de forma totalitária sem a participação, e com a participação no Programa institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID) e Programa Residência pedagógica (PRP).

Diante de tais colocações essa pesquisa tem como objetivo geral analisar politicamente a formação inicial e continuada de graduandos no âmbito da licenciatura em história com ênfase nos programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica. E como objetivos específicos apresentar primeiras discursões sobre formação docente, inicial e continuada com base em referendos teóricos contemporâneos; discutir PIBID e PRP no âmbito da UNEB – Campus XIV com abordagem em seus desafios e perspectivas; e compartilhar as vivências de bolsistas dos referidos programas em seus itinerários de formação enquanto docentes de história.

Essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso que é uma metodologia amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento para investigar fenômenos complexos em profundidade e em seu contexto real. Em nosso caso, o papel do PIBID e PRP enquanto processo formativo da profissionalização docente. O estudo de caso é ideal para explorar questões que demandam uma análise detalhada de situações específicas, como organizações, eventos, indivíduos ou processos. Essa abordagem permite a compreensão das particularidades do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que gera *insights* sobre padrões e dinâmicas que podem ser aplicáveis a outros contextos semelhantes. O nosso estudo de caso caracteriza-se como exploratório.

A condução fez o uso de instrumentos de pesquisa variados, aos quais optamos por entrevistas, questionários, observação direta, análise documental e registros audiovisuais. Esses instrumentos foram escolhidos com base na natureza do problema investigado e na disponibilidade de dados, atendendo a combinação de diferentes fontes e métodos de coleta para garantir a validade e a confiabilidade das informações. A riqueza dos dados coletados e a flexibilidade da metodologia tornam o estudo de caso uma ferramenta poderosa para investigar fenômenos complexos, oferecendo tanto uma visão detalhada quanto *insights* mais amplos.

Esse TCC está estruturado em três seções, sendo que na primeira o Leitor encontrará uma discussão política sobre formação inicial e continuada enriquecida pela revisão teórica utilizada, Bernadete Gatti em suas inquietações sobre a pertinência da pesquisa para o processo formativo de docentes; Antônio Novoa e suas percepções sobre a educação como um espaço rico de humanização essenciais as bases formativas do docente; Paulo Freire e seu

olhar político face a eminência do professor enquanto intelectual transformador; a LDB enquanto instrumento de política pública contemporânea.

Na segunda seção abordo o PIBID e o PRP através das suas atribuições e sua constituição histórica nos processos formativos em licenciaturas no âmbito da Universidade Pública; e na terceira, e última seção, compartilho com o leitor as vozes de alunos bolsistas retratando suas inquietações em suas vivências enquanto sujeitos do PIBID e PRP.

1 PRIMEIRAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do estudante no curso de educação superior em Licenciatura em História segue uma série de diretrizes que são muito mais profundas do que apenas estabelecer o tempo mínimo de graduação em quatro anos. Torna-se professor de história requer uma plena dedicação afim de estabelecer um domínio histórico, social, educacional e geográfico.

O processo formativo do professor de história requer que os então alunos perpassem por campos como da história política, história social, história cultural, história econômica, teorias, questões étnicas raciais, memória, patrimônio histórico, ensino de história, pesquisas histórica e bibliográfica, além dos estágios curriculares obrigatórios. Constantemente suas diretrizes sofrem alterações entendidas como necessárias dentro do contexto de transformações sociais. Estabelecer uma linha de diálogo entre todas as áreas de domínio necessária para um professor é um grande desafio, desafio maior é estreitar os laços e diminuir a distância entre a universidade e sociedade, ou seja, a escola básica onde possivelmente esse futuro profissional vai atuar e a universidade pública.

É comum ouvir de alunos nos semestres iniciais que não conseguem se ver dentro de uma sala de aula dominando conteúdo e repassando conhecimento para os alunos. Talvez essa sensação de distanciamento ou incapacidade diminua de acordo com que os anos vão passando e conseqüentemente esse aluno vai ganhando bagagem de conteúdo. Mas é possível notar alunos na fase final da graduação nas disciplinas de estágio obrigatório com essa mesma sensação de incapacidade, mas não seria papel dos estágios curriculares obrigatório fazer com que esse futuro professor esteja seguro e preparado para atuar na sua profissão?

A pergunta feita acima com certeza é um dilema que foi debatido anteriormente e vai continuar sendo debatido nas discussões sobre o currículo do curso de licenciatura em história. Me dedicarei a entender como e se é possível no processo de formação docente diminuir essa sensação de incapacidade através das constantes revisões sobre o currículo, programas federais de incentivo à docência revisando as diretrizes nacionais para formação de

professores ao longo da história e ouvindo relato de colegas estudantes do curso de licenciatura em história.

As transformações sociais implicam em transformações escolares, pois as escolas não estão isoladas do contexto geográfico e social que estão inseridas. Então se as estruturas escolares estão em constantes mudanças, os alunos estão sempre no processo de construção identitária a formação do professor também tem que ser constantemente revisada. Sobre isso Bernadete Gatti prefaciando o livro *Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no PIBID*, discorre;

Muito há que se fazer para melhor qualificarmos o currículo e a formação de docentes para a educação básica. Processos de formação baseiam-se em mudanças de concepções em relação a uma atividade, e isso demanda tempo. Fazer a passagem do senso comum sobre o trabalho de docentes – da observação superficial para um conhecimento fundamentado que contextue e oriente práticas – é o que se espera dos processos formativos de professores. Este aspecto tem sido desconsiderado, de modo geral, nas propostas curriculares de cursos de licenciatura, o que vem afetando o desenvolvimento da educação no país, da condição da profissionalidade docente e da própria luta para a profissionalização da docência. (Gatti, in SILVA, RIOS 2019, p.12)

1.1 Formação Inicial

Partindo do mesmo entendimento, se instaurou pelos políticos e intelectuais da educação, a concepção acerca da necessidade de se fazer melhorias no período de formação dos docentes nas universidades para que não exista uma lacuna entre teoria e prática. Nesse sentido, Nóvoa (1995) já nos chamava a atenção para necessidade da formação do professor está desapegada das paredes da academia, é na troca de experiências com profissionais da mesma área ou não, mais experiente ou menos experientes que se faz um alinhamento das visões e necessidades do aprender a ser professor. Novoa (2019. P.8) traz átona uma problemática que segundo ele é recorrente, uma espécie de “falsa licenciatura”, segundo a minha visão

Também muitos universitários do campo da Educação relegaram para segundo plano a formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos, mas aproveitando-se dos professores, paternalisticamente, para justificarem o seu poder nas pós-graduações e na pesquisa. (NÓVOA, 2019. P.8)

Ou seja, acredita-se que só é possível que o processo de ensino e aprendizagem e de uma formação do professor de história seja de qualidade, unindo o processo de formação inicial bem feito com ênfase tanto nas pesquisas científicas quanto no ensino, ambas não podem se constituir enquanto dicotômicas.

Vale chamar atenção para algo que deveria ser óbvio, mas na ânsia de encontrar culpados para uma possível concepção de atraso em medidas institucionais que estabeleçam mudanças na formação docente, é que a educação nacional seja ela básica ou na graduação

não para enquanto se estuda possíveis mudanças e melhorias. É preciso trocar o pneu com o carro em movimento, como diz a expressão popular. É a partir da análise de dados semestrais ou anuais que se traçam panoramas e diretrizes que precisam ser alcançados e seguidos. Assim, foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação a CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, as primeiras diretrizes curriculares nacionais para formação de professores;

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (CNE 2002 p. 1)

A primeira tentativa de estabelecer diretrizes para formação de professores em frente aos avanços educacionais foi visto nos primeiros anos do século XXI após a participação do Brasil da Cúpula Mundial de Dakar em 2000. Cúpula essa que foi marcada por uma série de compromissos educacionais assinados pelas nações presentes, como garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham direito e acesso à educação básica e secundária de qualidade.

Acordou-se, então, 6 (seis) objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015, quais sejam:

- a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e,
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (**Relatório educação para todos no brasil 2000-2015, MEC p. 5,6**)

Avanços que foram sentidos de maneira ainda mais notáveis após o ano de 2003 a partir de uma série de mudanças estabelecidas pelo então novo presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Mudanças que visavam assegurar os compromissos feitos na Cúpula Mundial de Dakar, mas também buscar enfrentar de fato problemas emergentes como o do analfabetismo nacional, visto principalmente entre crianças na primeira infância e adolescentes e jovens adultos após os 15 anos. Os dados encontrados no Relatório educação para todos no brasil 2000-2015 disponibilizados pelo Ministério da educação, comprovam que

o Brasil melhorou substancialmente seus dados educacionais, resultados notados a partir da criação do sistema de avaliação da educação Básica (SAEB), Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e outros mecanismos de análise, abaixando seus índices de analfabetismo.

Mas meu objetivo aqui não é aprofundar nos dados governamentais da educação, mas utiliza-los para fortalecer o que citei anteriormente. Conforme políticas públicas foram sendo criadas e efetivamente fomos notando mudanças no âmbito educacional, o torna-se professor e ser professor diariamente na educação básica precisou constantemente ser revisto. Os professores precisaram se adaptar de acordo com novos modelos e diretrizes que foram sendo estabelecidos com a finalidade de interromper o emergente discurso dicotômico entre teoria e prática, ou seja, de que o que estava sendo estabelecido na sala de aula da universidade em partes se distanciava da prática cotidiana.

1.2 Formação continuada

Por muita das vezes é desconsiderado a carga de conhecimento e experiências de vida do professor em adjunto as bases teóricas da graduação, e nesse sentido fogem do que orienta a própria Lei de diretrizes e bases da educação nacional no artigo 61;

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ainda em dissonância com as orientações da LDB muitos pesquisadores e críticos teceram avaliações nas primeiras décadas dos anos dois mil, sobre as possíveis falhas educacionais presentes no território nacional. A partir de então uma série de novas medidas e investimentos governamentais começam a ser tomadas pautando os conceitos de formação continuada como se fosse algo inovador e nunca antes mencionado. Mas novamente podemos ver no artigo 63 da LDB orientações nesse sentido;

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Mas com disse acima, de acordo com que dados sobre a educação iam sendo revelados, ainda era possível notar problemas e críticas sobre a formação docente e a educação no Brasil. De um lado há quem acreditava ser um problema puramente instrucional ou governamental, ou seja, um problema de investimento na formação. De outro lado existiam aqueles que teciam críticas a maneira com que os professores geriam sua carreira após a formação, ao comodismo e pouca efetividade.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. (NÓVOA, 2019, p.6)

Silveira (2014. p.13) mostra o caminho da formação continuada como única possível para transpor barreiras fundamentais no processo de ensino e aprendizagem “Para tentar estreitar a relação professor-aprendente, e também na tentativa de melhorar a prática docente, muitos estudiosos desta área apontam como alternativa a formação continuada de professores”.

O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas esta atua de dois modos: um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador. (PINTO 1982, p. 109 in SILVEIRA, 2014, p 18)

Nessa mesma linha de raciocínio outros pesquisadores e críticos pensavam maneiras de desenraizar a ideia de só ser possível forma-se enquanto professor dentro dos ambientes formais de ensino, sejam eles as escolas básicas ou as universidades. Sobre isso Nóvoa considera extremamente necessário a liberdade e autonomia para construção de bases profissionais e educacionais sólidas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1995, p.13)

Entender que a formação do profissional docente se constitui a partir das experiências formais ou informais enquanto vida o professor tiver foi e é um processo de constante debate.

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a

melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27 in SILVEIRA, 2014, p.13)

Posto essas divergências na concepção sobre os possíveis culpados pelos problemas educacionais medidas efetivas começam a ser tomadas nos primeiros anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2007 tivemos o primeiro chamamento público para o PIBID, uma ação conjunta entre Ministério da educação (MEC), Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), Fundo Nacional de desenvolvimento da educação (FNDE).

A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (Chamada pública federal Nº 01/2007 p, 1)

1.3 Efetivação de medidas governamentais. Instituição do PIBID e RP

Acho muito interessante analisar como descrevendo os objetivos desse primeiro edital do programa, já é possível notar a compreensão coletiva, ou pelo menos governamental de que precisava-se valorizar a carreira de magistério, a necessidade de promover uma melhor articulação entre educação superior e educação básica e acredito que o mais importante para meu campo de pesquisa, a compreensão de que era necessário elevar a qualidade da formação inicial dos futuros professores.

Esta Chamada Pública selecionará projetos no âmbito do PIBID, a fim de cumprir os seguintes objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (Chamada pública federal Nº 01/2007 p, 1)

Mas como na prática deveria se dar esse processo de valorização do magistério? Envolve apenas a capacitação através de oficinas, cursos e atualizações? Hoje é notório que não, é necessário mais, é necessário que haja condições para o investimento no desenvolvimento pessoal, para que haja tempo para reflexão crítica e tempo para metodologia de desenvolvimento de melhorias. Como afirma Paulo Freire;

(...) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato, não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência.” (FREIRE, 1996, p. 30).

O PIBID surge como de fato um programa que visava incentivar a formação inicial dos futuros professores, acreditando que através do processo de experimentação, inserção no cotidiano escolar, sem que seja necessariamente empurrado para sala de aula, mas que a partir do contato com os colegas professores, coordenadores e principalmente os alunos fosse possível desenvolver nos bolsistas práticas, saberes, a convivência com a diversidade e reconhecimento e valorização das diferenças.

Ratificamos que o Pibid é um espaço de formação que tem possibilitado a iniciação à docência a partir de uma concepção de que essa iniciação se configura como uma inserção do futuro professor na escola para além das práticas organizativas da sala de aula. Trata-se de evidenciar como a iniciação se constitui em práticas, experiências e relações dos licenciandos com os diferentes sujeitos que estão na escola. (SILVA, Fabricio. **RIOS**, Jane. 2019. Pag.20)

É a experiência como afirma Larrosa (2002) que possibilita o saber-fazer, é partir dos primeiros contatos que a insegurança e o medo do novo se desfaz. As memórias individuais e coletivas constituídas no processo de relação interpessoal faz com que a formação ganhe destaque. São as subjetividades do contato com pessoas diferentes, com a diversidade que estabelecem parâmetros de como são os contextos mais abrangentes. Educação inclusiva, meio urbano e meio rural, defasagem na relação idade série, questões de gênero são algumas das mais diversas realidades possíveis de serem encontradas no âmbito escolar a partir da experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (...) A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...) (LAROSSA, Bondia. 2002, p. 2)

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Instituiu um pacto denominado “Todos pela educação” instituiu uma série de decretos e portarias normativas que direcionou as instituições de ensino básicas e superiores, além de incentivar financeiramente os professores na formação inicial e na formação continuada. Nesse contexto que em 2007 é instituído o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID), que como próprio título do programa nos faz entender, buscou atender os graduandos nos primeiros anos do curso de licenciatura. O programa “foi criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (BRASIL, 2015).

Já o Programa Residência Pedagógica surge em 2018 para substituir o PIBID, mas depois de muitos protestos e embates, o governo e o ministério da educação entendem a importância de manter ambos os programas buscando uma espécie de continuação do desenvolvimento da formação antes (PIBID) e durante (PRP) e as disciplinas de estágio. O Residência pedagógica define suas bases metodológicas, e a partir de 2018 é implementado com a seguinte finalidade;

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (BRASIL 2018)

É a partir do PIBID e PRP e minha atuação nos mesmos, como sujeito ativo mergulhado e imbuído no desejo de abraçar todas as oportunidades de complementar os ensinamentos teóricos adquiridos no dia a dia na sala da universidade, que desenvolvo o desejo de pesquisar com os colegas discentes e docentes como PIBID e posteriormente RP funcionaram, ou não, como potencializador de experiências formativas e/ou como incentivador para continuar trilhando o caminho da docência.

(...) mostrar que a formação do professor básico na graduação universitária é obsoleta, porque está ainda no contexto instrucionista do início do século passado. Hoje exige-se que o professor seja autor, cientista, pesquisador, para poder formar alunos autores, cientistas, pesquisadores, habilidades que começariam já no pré-escolar. (DEMO, 2021 pag 1)

Veremos no decorrer desse trabalho o que o texto base de estrutura do PIBID e do Residência Pedagógica se propõe a alcançar, e através de entrevistas orais com colegas bolsistas de ambos os programas, já formados ou ainda em curso da graduação em Licenciatura em História, se as bolsas de formação inicial do governo cumpriram o que se propuseram a fazer.

2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Como vimos anteriormente o PIBID é um projeto proposto pelo governo federal e consequentemente pelo Ministério da Educação, de responsabilidade da Coordenação de Pessoal de Nível Superior, CAPES. O programa busca alinhar formação inicial e formação continuada dos profissionais docentes, questões fundamentais para capacitação e aproximação da teoria e prática pedagógica.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas. (Ministério da educação – MEC).

Como já mencionado anteriormente o PIBID surge como um programa que visa experienciar aos bolsistas e consequentemente estudantes dos cursos de licenciaturas o contando com a educação básica nas suas mais diversas camadas. Observação, planejamento e ação, é possível desenvolver antes do processo de início do estágio supervisionado obrigatório esses três pilares. Segundo as informações do último edital do PIBID em 2024 foram ofertadas 80.040 bolsas o que representa uma diminuição em relação aos dados do edital de 2014, ano no qual foram ofertadas o maior número de bolsas, conforme podemos analisar na tabela encontrada no trabalho “a experiência do Pibid na formação docente” de Edifran de Araujo Ramos em 2022.

CATEGORIAS	NÚMERO DE BOLSAS
Bolsistas de iniciação à docência	72.845
Coordenadores	5.692
Supervisores	11.717
IES participantes	283
Campi	854
Subprojetos	2.997
Escolas	6.055
Total de bolsas concedidas	90.254

Figura 1:

2.1 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia e no DEDC Campus XIV

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi inserida no Campus XIV da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité, no ano de 2012 com o título, “Os diferentes na escola; formação docente e abordagem do conteúdo multicultural no ensino de história”, tinha a coordenação do professor doutor Kleber José Fonseca Simões. Na Bahia desde 2007 já foi notar a presença do programa, na Universidade Federal da Bahia, segundo Eliene Maria da Silva (2016). Já na uneb, segundo Adriana Boudoux (2019), os primeiros subprojetos foram submetidos em 2009.

Na Universidade do Estado da Bahia, o Programa teve início no ano de 2009 com 11 subprojetos, passando para 18 em 2011, subindo para 39 em 2012 e chegando a 49 entre os anos de 2014 e 2017. Neste último período, segundo Eliene Maria da Silva (2016), os subprojetos contaram com 1563 bolsistas de iniciação à docência produzindo um grande impacto nas licenciaturas desta que é a maior instituição de ensino superior da rede pública estadual baiana...(BOUDOUX, 2019, p. 01)

O Pibid se constitui além de um programa de fomento a formação inicial como também um bolsa de auxílio a permanência estudantil, já que desde seu cerne oferece um valor pela participação dos discentes, mas também dos professores supervisores e dos professores coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos, subdivididos em 5 modalidades de bolsas, como veremos abaixo. O programa determina que apenas os alunos

regularmente matriculados e cursando a primeira metade da graduação, primeiros quatro semestres, possam se inscrever e participar do programa.

Modalidades de bolsa

1) Bolsista de iniciação à docência: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de ensino superior, com dedicação de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais ao PIBID. Valor da bolsa: R\$ 700,00 (setecentos reais).

2) Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Valor da bolsa: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais).

3) Coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

4) Coordenador de área de gestão de projetos educacionais: o professor da instituição de educação superior responsável por apoiar a Coordenação Institucional e ser corresponsável pelo Projeto Institucional. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

5) Coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. Valor da bolsa: R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais).

As bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. (Disponível em; <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>)

2.3 Formação PIBID

Como já mencionei anteriormente nesse trabalho busco fazer um estudo de caso com os alunos de história da UNEB Campus XIV, mais especificamente com a turma que ingressou na graduação no segundo semestre de 2017.2, turma da qual fiz parte. A turma em questão ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no segundo semestre de 2018. Coordenado pelo Professor mestre Antônio Vilas Boas, e intitulado; “O aluno de hoje, suas historicidades e os dilemas no ensino de História.”

O programa teve início em outubro de 2018 contando com a participação de discentes de outras turmas do curso de história do campus XIV. O processo de seleção baseia-se em três pilares, inscrição do aluno fornecendo todas as informações pessoais adjunto com o currículo da plataforma freire ou *lattes* atualizado, carta de intenção e entrevista. Após a análise das informações, passada essa etapa é divulgado uma lista com os nomes dos 18 bolsistas contemplados, além dos bolsistas na lista de espera. O Programa contou com o apoio de dois colégios estaduais de conceição do coité, Colégio Estadual Antônio Bahia e Colégio Estadual

Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro, os alunos foram divididos em ambos e neles foram incumbidos de realizar suas atividades em quartetos ou trio.



Figura 2 e 3: Os bolsistas Klaus Coutinho e Bolsista S durante uma intervenção feita durante uma das aulas no colégio Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro)

Na elaboração do projeto o professor coordenador elencou uma série de objetivos para o desenvolvimento das atividades nos colégios parceiros, dentre elas estão:

- Possibilitar a inserção/formação dos graduandos em História, nos espaços escolares do Território do Sisal, mas especificadamente, Conceição do Coité-Bahia.
- Debater a historicidade pós moderna dos alunos de hoje e quais as consequências desse fenômeno nas aulas de História.
- Possibilitar, através da vivência com o cotidiano escolar, momentos de formação para os graduandos do Cursos de Licenciatura em História.
- Discutir possibilidades teóricas/metodológicas para as aulas de História que considerem os alunos de hoje, suas culturas, identidades, etc. Propiciar, no âmbito dos espaços escolares parceiros, processos de formação continuada para os professores da educação básica. (Disponível em: https://pibidweb.uneb.br/wpcontent/uploads/2018/06/SEI_GOVBA-00019319438-Memorando-UNEB.pdf).

Além dos objetivos destacados acima, no projeto fica detalhado as possíveis atividades que os discentes deveriam realizar no ambiente escolar que estava inseridos;

1. Encontros para discussão teórica e que estejam em consonância com os objetivos do projeto.
2. Inserção dos estudantes bolsistas e não bolsistas no universo complexo das salas de aulas.
3. Planejamentos detalhados, com a participação do professor supervisor, das atividades a serem desenvolvidas nos espaços escolares.
4. Participação nos momentos de atividades complementares (ACs) realizados por professores da educação básica no espaço escolar.
5. Construção coletiva com os professores das diversas áreas de atividades interdisciplinares. (Disponível em: https://pibidweb.uneb.br/wpcontent/uploads/2018/06/SEI_GOVBA-00019319438-Memorando-UNEB.pdf).

Após traçados os objetivos e estabelecidas as sugestões de atividades os alunos começaram a serem inseridos nos colégios parceiros. Antes do primeiro contato com as escolas nosso coordenador convocou um encontro formativo com objetivo de mostrar para os discentes e supervisores como funcionaria na pratica essa parceria dentro da educação básica. Baseando-se no exige o edital foram dados vários exemplos de projetos de intervenção, atividades elaboradas com êxito por outras instituições de ensino superior na educação básica.

Como o projeto só teve início no final do segundo semestre de 2018, mais especificamente em novembro, os discentes bolsistas já adentraram nas escolas com os alunos na fase final de absorção de conteúdo, os professores supervisores na sua maioria estavam concluindo as atividades e conteúdos programáticos para aplicação das avaliações do final do ano letivo o que de início dificultou a inserção no cotidiano da sala de aula, mas não no cotidiano de planejamento e elaboração de atividades e avaliações de final de ano como é possível notar nos relatórios anexados ao site oficial de acompanhamento das atividades da CAPES.

Vamos notar que no decorrer da escrita desse trabalho irei me referir a alguns colegas bolsistas sem identifica-los com nome e sobrenome, pois apesar desses relatórios estarem disponíveis ao público através dos bancos de dados capes, preferir tomar o cuidado de solicitar autorização para o uso e divulgação dos nomes dos bolsistas e em alguns casos não obtive respostas.

(...) O contato com o espaço escolar foi essencial pois é o momento de saber se é realmente isso que a pessoa quer para o futuro, ser educador é desafiador, nossa chegada no Colégio foi maravilhosa, fomos bem recebidos, voltar para o colégio em que concluir meu ensino médio foi incrível, agora em uma outra posição, com um outro olhar, sabendo das dificuldades que cercam o ambiente escolar, foi o momento de conhecer no cotidiano o que é ser professor. (Bolsista F)

É possível notar a partir do que escreveu o/a bolsista F, sua euforia em voltar para o colégio no qual ele/ela concluiu o ensino médio e agora voltava como estudante de um curso de graduação. Mas adiante ele/ela descreve sua participação durante o mês de novembro.

Novembro por exemplo foi o mês que foi realizado na escola o Projeto II Amostra da Cultura Negra participamos diretamente do processo de construção de apresentação de algumas turmas, foi o momento de indicarmos leituras e também sugerir caminhos para elaborar as dramatizações. (bolsista F)

O/A bolsista F segue descrevendo suas atividades durante o mês de dezembro, nos remetendo o que diz Larrosa (2002) sobre o processo de experiência.

O mês de dezembro foi o momento de discutirmos sobre o processo avaliativo, sugerimos que as provas fossem realizadas com mais questões subjetivas para despertar o pensamento crítico do aluno, participamos de elaboração e correção das atividades avaliativas. Janeiro como foi período de férias escolares aproveitamos para fazer leituras de textos, artigos e livros que discutissem sobre o espaço escolar,

sobre o ensino e os desafios da educação e sobre a questão da identidade, na escola existe diferentes perfis e precisamos estar atentos para estarmos incluindo todos no decorrer do ano letivo, aproximar os conteúdos da realidade dos alunos é necessário e torna as aulas mais participativas. (Bolsista F)

Analisar esses relatórios se torna muito interessante no âmbito do desenvolvimento desse subprojeto, pela peculiaridade do mesmo ter sido desenvolvido em mais de uma escola e em turmas diferentes, como veremos a seguir no relato da bolsista A.

(...) Nesse primeiro período além de obter conhecimentos teóricos trabalhados nos encontros formativos ministrados pelo coordenador, também partimos para a sala de aula e podemos ter nossas primeiras impressões sobre alguns aspectos importantes. Primeiro, ao escolher o turno da noite, encaixei-me em turmas de 5/6 e 7/8 do EJA no Colégio Antonio Bahia. O espaço escolar se torna importante nesse relatório pois encontramos uma série de dificuldades no que diz respeito à materiais didáticos básicos para as aulas, a maioria dos alunos não tem livros didáticos. Esse desafio é constante até então. A professora supervisora e nós bolsistas procuramos meios de ultrapassar esse déficit e levamos as aulas da melhor maneira possível, sempre trouxemos atividades na lousa, dinâmicas com textos extras impressos, slides, cartazes, músicas, filmes, vídeos e documentários (...)

É possível notar a diferença entre as dificuldades nos primeiros contatos com as turmas nos relatórios das duas bolsistas, não significa que no primeiro relato do/a bolsista 01 o mesmo ou a mesma não tenha encontrado dificuldades, mas dificuldades significativamente menores em relação a ao segundo relato. A falta de material didático pedagógico é uma realidade constante educação pública principalmente de cidades menores ou escolas com localização geográfica rural ou mais afastada dos grandes centros. Isso só escancara que existe muitas subjetividades e dificuldades enfrentadas diariamente no ser professor, inclusive desigualdades sociais principalmente em turmas de educação de jovens e adultos (EJA).

2.4 Residência Pedagógica

Em 2018, ainda visando alinhar a formação inicial e formação continuada a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da portaria nº38 de 28 de fevereiro de 2018 o programa de residência pedagógica (PRP) foi instituído. Com o objetivo de primeiro, substituir o PIBID e depois realinhado seus objetivos, buscando fortalecer e modernizar as diretrizes dos programas que buscam estabelecer a formação inicial e continuada, além de articular e aproximar as questões que rodeiam teoria e prática. No art 1º da mesma portaria supracitada é possível observar as instruções ordenamentos para funcionamento do programa;

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema

Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. (SEI/CAPES - 0627352 - Portaria GAB)

O Programa de Residência Pedagógica como citado acima foi instituído em 2018, assim como o Programa institucional de bolsa de iniciação a docência se estabeleceu entre uma parceria entre governo através da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) Instituições de ensino superior (IES) e municípios através das escolas de educação básica. O programa estabelece uma série de objetivos para o programa com o objetivo de que essa parceria seja exitosa, dentre eles estão:

Objetivos

- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>)

O programa também se encaixa como uma bolsa de auxílio permanência para os estudantes, supervisores e coordenadores, já que o mesmo oferece recursos financeiros durante a vigência do edital ao qual você está inscrito. Em 2022, edital mais atual até o presente momento de escrita desse trabalho, foram ofertados 30.840 bolsas divididos entre os 250 projetos institucionais selecionados, números muito parecidos com os do edital 01/2020 no qual eu e meus colegas entrevistados aqui foram bolsistas, 30.096 bolsas foram disponibilizadas .

Assim como citado anteriormente no caso do PIBID, o PRP se constitui como um programa de incentivo à formação inicial e continuada, mas também como uma bolsa de auxílio permanência aos estudantes bolsistas, pois essa ajuda financeira é fundamental para que o aluno consiga arcar com os custos de deslocamento, alimentação e demais demandas durante a vigência do projeto, mas servem além de tudo para sobrevivência e permanência nas IES. As Bolsas assim como no PIBID são remuneradas e divididas em algumas modalidades;

Modalidades de bolsa

- No Programa de Residência Pedagógica serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa:
- Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$700,00 (setecentos reais);
- Coordenador Institucional: para o docente da IES, responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais);

- Docente Orientador: para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, no valor R\$2.000,00 (dois mil reais);
- Preceptor: para professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo, no valor R\$1.100,00 (um mil e cem reais); (Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>)

2.5 Formação (PRP)

Os tramites legais e o processo de seleção foi iniciado com a coordenação do Professor Doutor José Ernane Carneiro Carvalho Filho, no DEDC de educação no campus XIV. O subprojeto foi intitulado. “Pedagogia da complexidade: a multidimensionalidade afetiva, cognitiva, social, ética e artística no âmbito do ensino de história.”

O processo de seleção dos bolsistas segue o mesmo padrão já citado anteriormente no caso do PIBID, mas no caso do RP e veremos posteriormente que são impostos alguns requisitos específicos para inscrição no programa. Os alunos precisariam preencher o formulário de inscrição com todo os dados pessoais e entregues junto com as cópias dos documentos, envio também do currículo da plataforma Freire ou *Lattes* atualizado, preenchimento e envio da carta de intenção e posteriormente o estudante passaria pela entrevista com o coordenador e mais dois professores da universidade.

- São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:
- I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
 - II - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
 - III - Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
 - IV - Declarar ter condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais para desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
 - V - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba). (Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>)

Findado o processo de seleção, foram selecionados 18 bolsistas que iniciaram suas atividades no dia 11 de outubro de 2020 com uma reunião online, já que estávamos no contexto de isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, entre coordenador, supervisores e discentes bolsistas. Nessa reunião os bolsistas ficaram sabendo que atuariam em parceria com o colégio João Paulo Fragoso que cedeu as turmas de educação básica para atuação dos bolsistas. Nessa mesma reunião que definiu o início do programa, foi analisada o subprojeto elaborado pelo coordenador, seus objetivos e sugestões de atividades além de da divisão dos bolsistas em duplas ou trios para atuação.

Assim como fiz anteriormente explicando todo processo de formação e atuação no PIBID a partir do subprojeto do coordenador, gostaria de fazer o mesmo com PRP, mas durante o processo de escrita desse trabalho não conseguir acesso a essas informações, mesmo solicitando ao professor coordenador da época e solicitando também via e-mail a CAPES já que esses dados ficam guardados em uma plataforma onde os bolsistas mensalmente devem anexar seus relatórios de atuação.

Observando as delimitações do programa Residência Pedagógica, é possível notar semelhanças e instruções que complementam as direcionadas pelo PIBID, o que nos faz entender que na lógica de subsequência os programas se complementam de maneira eficaz, ou pelo menos tentam se fazer dessa forma. Segundo o edital de 06/2018 o programa deveria ter um total de 440 horas de atividades, sendo 60 horas de ambientação, 320 horas de imersão e 100 de regência incluindo planejamento e execução e mais 60 horas de elaboração dos relatórios. É possível notar uma diferença na carga horaria em relação ao edital de 2022, que estabelece 400 horas totais, divididas em 3 módulos de seis meses.

Pesquisas como a de Santos (2019), apontam que 71,4% dos residentes entrevistados consideram a regência de classe como a ação mais contribuinte dentro do PRP, em seguida vem a observação do trabalho docente com 33,3% das menções. Como justificativa os acadêmicos alegam que a regência ajuda a aprimorar a didática e é possível aplicar novas metodologias, propor e experimentar atividades diferenciadas. É possível ainda conhecer a realidade e os desafios encontrados diariamente e buscar alternativas para solucioná-los (SILVA, Janaina. 2023, p.20)

Desde o primeiro edital o (PRP) demonstra uma preocupação com a carga horaria de regência, mas a regência não se estabelece só no momento de troca de informações, mas nas pesquisas para planejamento de aula, correção de atividades, elaboração de atividades avaliativas, minucias que são determinantes para o ser professor. O Programa possibilita a participação nos eventos escolares, datas comemorativas, reunião de pais e outros eventos que fazem parte do cotidiano escolar. Isso constata que a experiência não se restringe a sala de aula, envolve diversos espaços dentro das escolas e amplia a oportunidade de conhecer como funciona cada âmbito, lidar de forma orgânica com cada situação e moldar-se diante dela, construindo assim sua identidade profissional.

Mas tentarei aqui preencher essa lacuna da não presença de algumas informações do subprojeto em questão, me atendo a analisar o título do subprojeto cruzando com os relatos de alguns bolsistas. Utilizando da metodologia das entrevistas orais resolvi fazer o seguinte questionamento; “O tema do subprojeto do professor Ernane foi “Pedagogia da complexidade: a multidimensionalidade afetiva, cognitiva, social, ética e artística no âmbito do ensino de

história.” Na sua opinião levando em consideração o contexto pandêmico no qual atuamos, foi possível alinhar o tema do subprojeto com as atuações na sala de aula?”

A primeira resposta foi da discente que identificarei como Bolsista D, segundo ela mesmo com as dificuldades impostas pela atuação na maior parte do tempo durante a pandemia da Covid-19, foi possível alinhar o subprojeto com a atuação, pelo menos no âmbito da multidimensionalidade afetiva, pois foi algo que a pandemia exigiu de nós bolsistas e professores, afetividade mesmo com distanciamento social e contanto só através das telas.

(...) a maioria de toda residência foi no contexto da pandemia, quando retornamos para a sala de aula, foi o contexto pós pandemia. Acredito muito que sim, tudo que aconteceu nesse período teve haver com o subprojeto, as aulas online ao reconhecermos as dificuldades de alunos, pais e professores. Foi um período muito difícil, mas conseguimos sim alinhar muitos aspectos do subprojeto em sala de aula. (Bolsista D)

O relato da Bolsista D me fez lembrar como esse início de projeto foi muito difícil, era recorrente nas reuniões mensais com o coordenador relatos das dificuldades encontradas impostas pelas aulas remotas, foi um processo de adaptação para todo mundo, nós bolsistas, professores das turmas da educação básica, e principalmente os alunos. Cruzando o relato oral da bolsista D com o que escreve em um dos relatórios semestrais obrigatórios adicionados ao portal da capes, é possível notar a preocupação, a busca pelo acolhimento mesmo que separados entre telas de computadores e celulares com alunos.

O quadro atual da pandemia tem afetado diretamente o ensino aprendizagem, tem sido difícil a relação professor e aluno, não por causa das metodologias utilizadas pelos professores e por nós residentes, é sim pela dificuldade enfrentada pelos alunos como o acesso as aulas remotas ou até mesmo acesso aos materiais, mesmo a escola disponibilizando materiais impressos principalmente para quem não tem acesso as aulas remotas. Gostaria de dizer palavras bonitas de dizer que estamos tendo um retorno considerável dos alunos, mas isso não seria verdade, a verdade que tem sido difícil trabalhar, temos utilizado diversas metodologias, reduzindo os conteúdos, utilizando imagens, músicas, memes, vídeos, entre outros, apesar de temos alunos, poucos alunos do ensino noturno o EJA alguns chegam a participar, mas mesmo assim a participação tem sido muito pouca. O cenário da educação não é bom, os trabalhos dos professores foram triplicados e nos como residentes estamos vivenciando essa trajetória, tem sido difícil mais acredito que teremos resultados positivos no fim do processo e quando tudo isso passar. (Bolsista D)

É possível notar a partir desse relato a angústia de não conseguir observar um retorno positivo por partes de todos alunos, como a cada aula era necessário se reinventar não só enquanto professor no sentido frio da palavra, desconsiderando a carga de emocional que envolve ouvir por parte dos alunos os mais variados problemas pessoais e sociais, principalmente no período pandêmico em questão, que escancarou ainda mais as desigualdades sociais presentes no nosso país. As aulas remotas foram apenas uma solução encontrada em meio ao caos sendo vivenciado pela educação. “O modelo de aprendizagem

significativa se tornava ainda mais distante, tendo em vista a dificuldade do professor conseguir interação no modelo remoto e relacioná-los a realidade e a algum conhecimento prévio dos alunos. (MOREIRA, 2010)

Essas dificuldades pedagógicas eram enfrentadas como já disse por todos os bolsistas, independente das turmas, mas os relatos dos colegas que assim como eu trabalhavam com as turmas EJA eram sempre mais carregadas de emoção, apreensão e angústia. Emoção por lidar diariamente com relatos de alunos que tinha recentemente perdido familiares por conta do vírus, angústia pelas queixas de insegurança em relação a impossibilidade de trabalhar e o que fazer para pagar as contas e trazer alimentos para dentro do lar, já que o governo só lançou algum programa de assistência posteriormente. Apreensão pela falta de compreensão do que fato estávamos enfrentando, qual sua proporção, quando e como sairíamos desse momento.

Além das dificuldades já citadas acima uma, das mais citadas nas reuniões mensais e relatórios semestrais era problemas em relação aos recursos tecnológicos. Primeiro nem todos os alunos tinha celulares, notebooks ou computadores para terem acesso as aulas, visando amenizar esse problema a escola desenvolvia uma espécie de agenda, com textos e atividades para cada unidades, e os alunos deveriam entrega-las no final das unidades.

(...) foi necessária a produção de materiais impressos chamados “Agenda” para os responsáveis pelos estudantes irem buscar na escola e levar o material para o aluno estudar e responder algumas questões e em um prazo estabelecido levar até a escola. Por mais que tenha sido uma estratégia encontrada em um período tão complicado, não podemos afirmar que o desenvolvimento desse aluno foi da mesma forma que aqueles que estavam frequente nas aulas além de ter causado uma sobrecarga, pois além de precisarmos nos adaptar as novas tecnologias tivemos que elaborar materiais diferentes para os estudantes que participavam das atividades online e os demais que não compareciam as aulas. (bolsista I)

Depois os alunos que tinham acesso as aulas EAD sofriam muito com os problemas de conexão, sendo um problema reclamado também pelos professores e bolsistas, como é possível notar na fala da Bolsista I em dos seus relatórios semestrais.

Durante o período remoto tive muitas dificuldades de conexão de internet e dificuldades de manuseio das plataformas de aulas remotas, sem contar que estar em frente a um computador diariamente elaborando atividades para serem exibidas no próprio aparelho causa um cansaço muito grande. Não obtive bom desempenho nas aulas de maneira remota e “estranhei” as atividades remotas, pois a falta de participação dos estudantes parecia nos fazer “falar sozinha” durante a aula, algo que me preocupou bastante. (bolsista I)

No relato anterior a bolsista I fala da exaustão física e mental causados pela sobrecarga das atividades desenvolvidas, sempre estávamos planejando ou corrigindo atividades independente do horário. No período em questão mantínhamos contanto com os alunos através do WhatsApp, aplicativo de mensagens para smartphones. Nesse momento a relação aluno-professor e demandas do trabalho, questões sobre atividades, duvidas sobre assuntos

eram resolvidas a qualquer momento durante o dia, não apenas no momento da aula visto que alguns alunos não conseguiam acessar as aulas.

Diante disso, professores passaram por momentos de variados problemas que iam desde a escola até os seus lares, quando o profissional não sabia diferenciar o que era espaço privado e local de trabalho. Se queixavam falta de estrutura que eram em suas casas e o fato de não terem horário destinado para trabalho, pois o whatsapp foi utilizado como instrumento de comunicação pelos profissionais (PALUDO, 2020).

Outra questão de extrema relevância e sempre discutida nesse nas reuniões com os professores da educação básica, era a forma de avaliar esses alunos. A secretaria de educação de Conceição de coité orientou professores e diretores que os alunos que mantinham frequência nas aulas online e ou mantinham uma frequência de participação através das respostas das atividades da “agenda” elaborada pelos professores para cada unidade. Sobre isso (SILVA, 2020) destaca sobre o desânimo dos profissionais em meio aos processos avaliativos, que neste momento estiveram pautados apenas em quantidade e não em qualidade desse aprendizado considerando o distanciamento causado pela pandemia. Essa distância teria também afetado os familiares desses estudantes do processo de aprendizado desses alunos.

O governo federal indicou uma serie de temas transversais, que segundo a análise dos especialistas do governo amenizaria o problema da pouca presença e participação dos alunos nas aulas remotas. Durante a atuação no programa fiz dupla com a discente que descreverei como bolsista M, ela também descreve no seu relatório semestral seus primeiros contatos com a turma e as aulas remotas consequentemente.

No início das nossas aulas, a participação era significativa, mas depois de duas semanas, apenas unidades de alunos entravam nas aulas. Muitos problemas foram identificados por nós, sendo eles a falta ou oscilação de internet, as interferências externas nas aulas, estudantes exaustos do modelo remoto e baixa concentração nos encontros. (Bolsista M)

As observações descritas por ela consequentemente eram bem parecidas se não idênticas já que atuávamos em dupla ministrando essas aulas. Nesse período passávamos horas dialogando e planejando aulas que podiam de alguma despertar nos alunos *insights* de contribuição e participação nas aulas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por nós, era planejar e executar aulas lúdicas e interessantes nesse modelo de ensino, pois os estudantes quase não falavam nas aulas. Até tentávamos estimular, mas com dois alunos na turma, ficava ainda mais difícil, pois eles participavam rapidamente e depois aquietavam. (Bolsista M)

Talvez, temas em que os estudantes estão familiarizados, possa trazer a sensação de pertencimento à História, e esse foi um plano sugestivo do Ministério da Educação Estadual, trabalhar com temas transversais, visando a questão da identificação com os conteúdos abordados em sala de aula. Para Hall, as identidades dos sujeitos estão completamente ligadas ao processo de aprendizagem e sofrem a influência do meio em que está inserido (2006), logo,

trazer conteúdos que estão sendo vivenciados pelos alunos, facilitava o processo de aprendizado. Os temas transversais foram história da saúde e das doenças e história do trabalho.

Abaixo trarei duas imagens das nossas primeiras aulas com a turma de 8º e 9º ano da modalidade de educação de jovens e adultos e idosos (EPJAI), na Escola Municipal João Paulo Fragoso. Nas aulas em questão trabalhamos com os temas sugeridos pelo governo.



(Figura 4: Klaus Coutinho e Bolsista M durante uma das aulas na turma 8º e 9º EJA sobre o tema história da saúde e das doenças)



(Figura 5: Slide apresentado durante uma das aulas na turma 8º e 9º EJA sobre a temática história do trabalho)

Escolhi as imagens pois foram algumas das aulas que apesar da pouca participação em número de alunos presentes na sala, as sugestões do governo funcionaram, e ambas foram aula de muita participação e interação entre nós bolsistas e alunos. Na primeira imagem é

possível notar um total de 5 alunos durante a chamada. Essa foi a realidade da maioria das aulas, mesmo ministrando aula numa turma que tinha 36 alunos matriculados.

A bolsista M e eu concluímos nossos relatórios de maneira semelhante, entendendo que enfrentamos muitas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, mas que essas dificuldades no fortaleceram e nos fizeram evoluir e ter a certeza que caminhávamos no caminho certo para nos tornar futuros professores de história.

As experiências vividas pelo Residência Pedagógicas foram de extrema importância para minha formação. Os três momentos foram cruciais para que eu conseguisse desenvolver habilidades distintas e de grande relevância para meu currículo (...) O Programa me fez observar sobre a importância da adaptação e renovação dentro do ambiente escolar, principalmente por necessitarmos mudar de estratégias e utilizar de novos recursos, sobretudo a tecnologia e novos diálogos. A cada período tivemos que utilizar de outras estratégias para conseguir alcançar os objetivos traçados.
(Bolsista M)

3 AS VOZES DE ALUNOS BOLSISTAS ENQUANTOS SUJEITOS DO PIBID E RP

Na busca por mais informações a respeito do sucesso na conclusão das atividades propostas pela coordenação do programa resolvi desenvolver algumas perguntas e questionar três colegas que participaram de ambos os programas, por questões éticas irei nomeá-los como Bolsista A, Bolsista B e Bolsista C. As questões foram semi estruturadas, e o objetivo delas foi compreender se na percepção dos três bolsistas os programas cumpriram o papel que se propõe e se de fato contribuíram no processo de formação inicial e formação continuada.

No primeiro momento quando foi perguntado para os três bolsistas se os programas propostos pelo governo PIBID e Residência, cumpriram com o objetivo proposto? Se sim, como avalia a contribuição de ambos para sua formação? As respostas dos três seguiram o mesmo padrão, mas uma em especial irei enfatizar;

“Contribuem, sim, para o processo de formação docente. Pude participar dos dois programas, ambos foram importantes por oportunizar o meu primeiro contato com a sala de aula, cada um com as suas singularidades, os dois programas me instrumentalizaram para uma boa atuação enquanto professor de História.” (Bolsista C)

Quando os questioneei sobre “o que mais te marcou na atuação em ambos os programas?”, observei que as respostas também seguiram a mesma consonância;

“O que mais me marcou foi o contato com as turmas, especialmente as turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA), nas quais tive a oportunidade de realizar algumas rodas de conversa sobre racismo, encarceramento da população negra, tivemos uma troca muito boa, que me marcam até hoje que, inclusive, explorei uma delas de forma mais detalhada em um artigo que tratava sobre a (in)visibilidade das relações étnico raciais na EJA. Inclusive ainda mantenho contato com alguns desses alunos.” (Bolsista A)

Já Bolsista C respondendo a mesma questão faz observações muito interessantes, também em consonância com a fala de Bolsista A, aborda detalhes de extrema delicadeza no trato do dia na sala de aula, além da junção entre teoria e prática.

“O que mais me marcou foi o contato com os alunos mesmo. Me lembro de vários momentos a gente preparava as aulas e conseguíamos construir diálogos e relações que perpassavam as aulas. Então o que mais me marcou foi esse contato com os alunos mesmo. Inclusive até hoje mantenho contato com alguns, sempre me pedem orientações sobre Enem e vestibulares. Outra questão é que nos programas eu vi várias questões que eu não estava preparada para lidar, questões de ansiedade, víamos muitos alunos com ansiedade e problemas psicológicos, e agente se sentia despreparada para lidar com essas situações. Além de violência, presenciamos muitas violências, simbólicas e reais, além de interferência de outras instâncias no ambiente escolar.” (Bolsista C)

Em uma outra questão mais específica foi perguntado para os três “Como você avalia sua formação enquanto um curso de licenciatura?” Bolsista B na sua fala uma questão que talvez seja uma unanimidade entre os críticos dos cursos de licenciatura, a relação teoria versus prática, e o foco exagerado no conteúdo e mínimo na metodologia, o que nos leva a ter vários exemplos de professores muito preparados no sentido do conteúdo e com uma metodologia defasada, o que impede com que o aluno conclua o ciclo ensino e aprendizagem.

“Enquanto um Curso de licenciatura a grade curricular ainda peca na falta de articulação entre as disciplinas relacionadas ao ensino e as demais disciplinas, acho que se existisse esse diálogo, até mesmo que informal entre os professores dos componentes, os alunos poderiam ter mais contato com o real ofício para qual estamos sendo preparados.” (Bolsista B)

Ela continua sua fala nesse sentido do “exagerado” foco nos conteúdos e pouco no “real ofício”;

“Antes mesmo de acontecer alguma mudança nas próprias ementas das disciplinas, a mudança poderia começar a acontecer partindo dos próprios professores já que são eles que estão no dia a dia conosco, porque não faz sentido nenhum, aulas e mais aulas de Europa e nenhuma atividade voltada para como trabalhar o “Regime feudal” usando metodologias ativas que é o que nós temos real necessidade. Não que o conteúdo histórico não tenha sua devida importância, mas para o curso em si e frente aos desafios da educação atualmente acho que outras questões deveriam ser prioridade na formação.” (Bolsista B)

O professor Bolsista A nos faz refletir uma questão fundamental na avaliação do processo formativo. Toda experiência durante o processo de graduação nos molda e constrói nossa identidade profissional.

“De maneira geral, avalio positivamente o meu processo formativo, pois busquei ao máximo aprender nas diversas possibilidades de construção que a Universidade oferece. Começo destacando isso, pois, por vezes, a sala de aula é vista como o único lugar possível e absoluto de aprendizagem na universidade, quando na verdade há outros espaços que também são cruciais para a nossa formação enquanto futuros e futuras professoras de História. Sendo assim, participei ativamente do movimento estudantil, grupos de pesquisas e espaços deliberativos da/na política universitária. Além disso, não posso deixar de frisar que o fato de já integrar

movimentos sociais e culturais antes do ingresso na universidade contribuiu e contribui muito com o meu processo.” (Bolsista A)

Essa questão identitária é fundamental e acredito que precisa ser ainda mais abordada nos estudos sobre o ciclo de ensino e aprendizagem, e na atuação dos professores dentro dos ambientes educacionais, sejam eles escolas básicas ou instituições de ensino superior, como afirma a professora Mestra Veronica Silveira;

Existe hoje um consenso entre vários autores segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no “sentido de si”. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo, a reflexividade, uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Assim, discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender é nele trabalhada e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente. (SILVEIRA 2014 p.41)

Percebemos nos relatos dos professores participantes dos programas de formação inicial e continuada do governo federal PIBID e RP, que no contexto no qual foram inseridos cumpriram seu papel com êxito, sendo ambos responsáveis também pela manutenção do desejo de continuar trilhando o caminho da docência. Vimos também que apesar da excelência dos programas se faz necessário repensar a estrutura dos cursos de licenciatura visando cada vez mais aproximar a atuação, o ser profissional da educação com os conteúdos necessários para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meu processo de vivência enquanto pesquisador de um empreendimento tão complexo que são os Programas de Iniciação à Docência no âmbito da UNEB – Campus XIV tendo como foco: formação docente inicial e continuada destaco a importância de investir em processos formativos que atendam às demandas reais da prática educacional e contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores de história, sujeitos importantes para o fortalecimento de uma sociedade democrática. A pesquisa evidenciou que a formação inicial é essencial para oferecer os fundamentos teóricos e práticos que sustentam o trabalho docente, enquanto a formação continuada desempenha um papel crucial na atualização, reflexão crítica e inovação pedagógica ao longo da carreira destacando a relação do licenciando com a educação básica como um processo rico e essencial para a descoberta das complexidades que se estruturam no âmbito das escolas públicas de Conceição do Coité - BA.

Nossos os resultados apontaram a necessidade de programas formativos que integrem teoria e prática, que promovam o diálogo entre professores e incentivem a construção de redes

de aprendizagem colaborativa, para que essas formações sejam efetivas, é fundamental considerar os contextos específicos de atuação dos docentes, valorizar suas experiências e proporcionar espaços para a troca de saberes. Assim, concluo que a formação docente, em suas etapas inicial e continuada, deve ser vista como um processo dinâmico, contínuo e adaptável, que potencializa não apenas a qualidade da educação, mas também a valorização do papel do professor na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Anadon, S. B., & Gonçalves, S. D. R. V. (2018). *Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores*. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2), 35–57. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8181>.
- BOUDOUX, A. S. T. **Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais**. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. n. 34, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/issue/view/91>. Acesso em: fev. 2020.
- DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- GATTI, Bernardete A. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo: v. 25, n. 57, p. 24- 54, jan./abr. 2014.
- GATTI, B. A.; Barretto, E, S.; André, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, ed. 11. 2006.
- LARROSA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-28.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativo? *Quriculum (La Laguna)* v.25, p. 29-56, 2012.

SILVA, Francisco. RIOS, Jane. **Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid.** – Salvador: Eduneb, 2019.

SILVA, Janaína. **Programa Residência Pedagógica na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): Recorte dos desafios e contribuições para a formação docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Campus IX.** Barreiras 2023.

NÓVOA, António, coord. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

_____. *Formação de professores e profissão docente.* In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

_____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.* *Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.*

SILVEIRA, Veronica. *O pibid na formação do professor-supervisor e dos licenciados em história: reflexões e contribuições.* Rio Grande 2014

PALUDO – *Os desafios da docência em tempos de pandemia* – p.17, 2020.

RAMOS, Edifran. **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Experiência Pibid na Formação Docente.** *Conceição do coité, 2022.*

SITES ACESSADOS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 17 de junho de 2024.

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.* Brasília, DF. Disponível: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 17 de junho de 2024.

CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior.* Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados. 29.05.2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2738-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>. Acessado em 17 de junho de 2023

