




DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674017>

Artigo Original

Itinerários no Pibid e na RP: entre escolas urbanas e rurais

Itineraries in Pibid and in RP: between urban and rural schools

Itinerários em Pibid y en RP: entre escuelas urbanas y rurales

Tiago Henrique de Oliveira¹ 

Cláudia Mara Niquini² 

Leandro Batista Cordeiro² 

RESUMO

Objetivo: O presente artigo buscou compreender, a partir de egressos do curso de Educação Física (EF) de uma universidade mineira, os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica (RP) na formação inicial de licenciados em EFE as experiências vivenciadas em escolas urbanas e rurais. **Metodologia:** Utilizando uma abordagem qualitativa, este estudo de caso envolveu aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas para coletar informações. **Resultados e discussão:** Entre distintos aspectos, destacando que os pesquisados estiveram, no mínimo, por seis meses em cada programa, registramos pontos importantes sobre ambos, dando destaque às experiências do Pibid, no início da licenciatura, em escolas urbanas e seus cotidianos; e, sobretudo, na RP, ocorrido em escola rural, sendo possível viver os desafios da instituição, com sua frágil estrutura, o deslocamento custoso dos docentes à escola e a vulnerabilidade social dos escolares. Entre as diferentes falas e experiências, constatamos que adentrar nos dois ambientes, urbano e rural, possibilitou a compreensão de escolas no plural, em acordo com o ambiente e suas características, sendo única cada escola, com suas particularidades, desafios e potências. **Conclusão:** Por fim, ressaltamos a importância da imersão dos cursos de graduação na zona rural, não somente através dos programas, mas, em projetos, estágios e nos processos formativos de professores.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Residência Pedagógica. Professores - Formação. Escolas Urbanas. Escolas Rurais.

¹ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diamantina-MG, Brasil.

² Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Departamento de Educação Física, Diamantina-MG, Brasil.

Correspondência:

Tiago Henrique de Oliveira. Rua Florenso de Oliveira, 873, Consolação, Diamantina - MG, CEP 39100-000. Email: tiago.oliveiraufvjm@gmail.com



ABSTRACT

Objective: The present article sought to understand, based on graduates of the Physical Education (EF) course from an university in Minas Gerais, the impacts of the Institutional Program of Initiation Scholarship to Teaching (Pibid) and the Pedagogical Residency (RP) on the initial training of graduates in EF and the experiences lived in urban and rural schools. **Methodology:** Using a qualitative approach, this case study involved applying a questionnaire and conducting semi-structured interviews to collect information. **Results and discussion:** Among different aspects, highlighting that the participants were involved in at least six months in each program, we recorded important points about both programs, highlighting the experiences of Pibid at the beginning of the teaching degree in urban schools and their daily routines, and particularly the RP, which took place in a rural school, allowing the participants to experience the challenges of an institution with fragile infrastructure, the difficult displacement of teachers to school and the social vulnerability of students. Among the different speeches and experiences, we found that entering both environments, urban and rural, made it possible to understand schools in the plural, in accordance with the environment and its characteristics, each school being unique, with its particularities, challenges and strengths. **Conclusion:** Finally, we emphasize the importance of immersing undergraduate courses in the rural area, not only through programs, but, in projects, internships and teacher training processes.

Keywords: Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships. Pedagogical residency. Teachers - Training of. Urban Schools. Rural Schools.

RESUMEN

Objetivo: El presente artículo busco comprender, a partir de egresados del curso de Educación Física (EF) de una universidad en Minas Gerais, los impactos del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) y la Residencia Pedagógica (RP) en la formación inicial de licenciados en EF y las experiencias vividas en escuelas urbanas y rurales. **Metodología:** Utilizando un enfoque cualitativo, este estudio de caso involucró la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas semi estructuradas para recopilar información. **Resultados y discusión:** Entre diferentes aspectos, destacando que los participantes estuvieron involucrados al menos seis meses en cada programa, registramos puntos importantes sobre ambos programas, destacando las experiencias del Pibid al comienzo de la graduación de enseñanza en escuelas urbanas y su rutina diaria, y, sobre todo, en la RP, que se llevó a cabo en una escuela rural, permitiendo a los participantes experimentar los desafíos de una institución con una infraestructura frágil, el difícil desplazamiento de los docentes hacia la escuela y la vulnerabilidad social de los alumnos. Entre los diferentes discursos y experiencias, encontramos que entrar en ambos entornos, urbano y rural, permitió entender la escuela en plural, de acuerdo con el entorno y sus características, siendo cada escuela única, con sus particularidades, desafíos y fortalezas. **Conclusión:** Por último, destacamos la importancia de sumergir los cursos de grado en el medio rural, no solo a través de programas, sino, en proyectos, pasantías y procesos de formación docente.

Palabras Clave: Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia. Residencia pedagógica. Profesores - Formación. Escuelas Urbanas. Escuelas Rurales.

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro dia na escola até o último dia na universidade, estamos em contato com professores. O exercício da docência não é algo estático e se encontra em constante transformação. Para Costa e Andrade (2016) a aprendizagem do professor não se encerra com a conclusão da sua licenciatura, estando sempre em permanente desenvolvimento profissional.

No pensamento de Tancredi (2009), o docente “aprende” muito antes de optar por esta carreira; desde o primeiro contato com os professores no ambiente escolar, como estudante, observando-o como exemplo, e durante a graduação, junto aos diferentes saberes presentes na formação profissional.

E, neste conjunto, realçamos as políticas públicas para formação inicial de professores no Brasil, no intento de qualificar a trajetória dos licenciados, expondo a necessária formação continuada dos professores em situação de trabalho.

Para Barbosa e Fernandes (2017, p. 15), as ações voltadas para a formação de professores fazem parte de um conceito amplo e englobam tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação, explicitando que “a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar”. Portanto, compreende-se que a formação dos professores está profundamente ligada aos procedimentos de construção, preservação e aprimoramento da qualidade da educação básica, sendo o papel do professor altamente significativo no contexto da instituição em que se encontra.

Assim, a formação dos professores impulsiona a manutenção, a transformação e o crescimento da educação básica. Em outras palavras, o processo de formação docente possui o potencial de enfrentar os desafios escolares em busca da melhoria e do progresso em nossa educação. Corroborando com esta ideia Pereira, Pinho, Pinho, (2014, p.104) acreditam que a formação de professores, entendida em sua “dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”.

E, em se tratando das ações governamentais na educação e formação de professores, um dos pontos prioritários para o desenvolvimento são as alianças das esferas nacionais, estaduais e municipais, visto que todas são responsáveis pela melhoria da educação. Montandon (2012) evidencia que dois princípios fundamentaram as iniciativas direcionadas às políticas públicas visando o progresso da educação, e, por consequência, à formação docente: o primeiro refere-se ao fortalecimento da cooperação entre as esferas mencionadas anteriormente; o segundo diz respeito à articulação entre o Ministério da Educação

(MEC), as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de Educação Básica (EB).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao MEC, cuida, entre outras ações, da formação dos professores na EB, na qual busca valorizar o magistério, ganhando destaque dois programas que são ofertados pelo órgão e serão alvos desta pesquisa; trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP).

Nessa linha de raciocínio, a investigação de experiências de professores que estiveram presentes nos programas supracitados se tornou desejável, almejando compreender as ações de ambos os programas, no qual a RP, no recorte desta pesquisa, atuou/interviu em escolas distritais da cidade de Diamantina/MG, o que levantou reflexões sobre escolas urbanas e escolas em ambientes rurais; e a importância de vivências distintas na formação inicial do professor.

Desta forma, buscamos apreender as principais ações dos programas, identificando, por exemplo: relações com a escola, atuação dos programas e suas contribuições na formação docente. E, sobretudo, escuta dos sujeitos que vivenciaram a articulação entre universidade e educação básica, de modo a permitir a identificação de pontos importantes que o Pibid e a RP os proporcionaram e que acrescentaram na formação docente quando insere estudantes em formação em diferentes realidades como as de escolas urbanas e rurais.

O Pibid é um Programa estabelecido em 2007, sendo uma ação conjunta do Ministério da Educação, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tal Programa tem como objetivos incentivar a formação de professores, valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial, proporcionar experiências inovadoras e interdisciplinares aos licenciandos, envolver escolas públicas na formação dos futuros docentes e promover a integração entre teoria e prática na formação dos professores (Capes, 2008).

A Residência Pedagógica (RP) foi criada em 2018, sendo uma das ações que integram a política nacional de formação de professores e a sua finalidade é levar ao aprimoramento a formação desses sujeitos, levando o acadêmico a ter contato direto com as escolas de educação básica. O estudante envolvido no programa é responsável por executar diversas atividades, incluindo a regência de algumas aulas, além de intervenções pedagógicas, sob a supervisão do professor titular da escola, que possui formação na área de ensino. Além disso, o estudante recebe orientação de um professor da IES à qual está vinculado, e tem como objetivo aprimorar a formação dos licenciandos, promovendo a integração entre teoria e prática profissional docente.

Consideramos o Pibid e a RP como potencializadores da imersão concreta do estudante de graduação na educação básica, sendo necessária para a compreensão do cotidiano profissional e para possíveis aproximações com sua futura ação docente. Processos formativos concatenados às situações de trabalho possibilitam ao licenciado uma postura mais ativa e confiante em práticas de formação, como os estágios obrigatórios, e melhores adaptações à realidade da sala de aula através das experiências vivenciadas, a construção coletiva e as trocas com os pares dentro do ambiente escolar.

Dito isso, espera-se que nosso empenho contribua para práticas futuras da universidade, da escola e, especialmente, incentive o diálogo e as ações entre os respectivos espaços, proporcionando uma reflexão permanente sobre as ações da política educacional brasileira nas condições objetivas da atividade docente e os processos formativos emergidos nesta articulação.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Esta pesquisa investigou experiências de licenciados em Educação Física (EFI) no Pibid e na RP no interior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, tendo como referência o desenvolvimento dos programas Pibid e RP no período de 2016 a 2020. Para tanto, examinamos as experiências adquiridas por licenciados em EFI que, neste interstício, estiveram presentes nos referidos programas.

Com base nas ideias introdutórias percorridas até o momento, algumas perguntas moveram nosso interesse, a saber: Quais foram as experiências construídas através do Pibid e da RP em escolas urbanas e rurais? Quais os desafios encontrados?

Diante das questões postas, e tomando como objeto de estudo o Pibid e RP da UFVJM, em específico os subprojetos da Educação Física, delineamos o seguinte problema de pesquisa: como os diferentes ambientes e experiências escolares, proporcionados pelos subprojeto sem escolas urbanas e rurais, interferiram na formação dos discentes do Curso de Educação Física da UFVJM? Perseguindo este pensamento, partimos da hipótese de que os participantes do programa possuíam elementos reais para lidarem, posteriormente, com a dinâmica escolar, tendo, como suporte, as experiências e os conhecimentos adquiridos na universidade e na escola básica.

MÉTODOS

A fim de esclarecer nosso caminho de investigação, apresentaremos uma síntese dos procedimentos utilizados no estudo. Assim, nossa proposta neste

trabalho se define como um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para isso, adotamos técnicas como: questionário e entrevistas semiestruturadas.

Optamos pelo estudo de caso amparados por Marli André (2013, p. 97) a qual compreende que o interesse deste tipo de pesquisa no campo educacional consiste em investigar fenômenos no conjunto em que ocorrem e utilizamos as seguintes técnicas de construção de informações: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

O questionário aplicado buscou informações mais específicas dos participantes e, posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, sendo uma técnica de coleta bastante utilizada em situações experimentais de sujeitos ou grupos buscando explorar as experiências vividas em suas condições específicas (Gil, 2008).

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi necessária a submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFVJM, em atendimento à Resolução CNS 466/2012. Após apreciação, o Comitê manifestou-se favoravelmente através do parecer de aprovação nº 4.122.356 de 29/06/2020; e todos os procedimentos éticos foram efetuados, como, por exemplo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para iniciar o processo de coleta de dados foi, inicialmente, estabelecido contato com os docentes orientadores responsáveis pelos subprojetos “Educação Física” do Pibid e da RP. Este contato teve o intuito de obter a relação dos discentes que já participaram dos programas sob sua orientação, podendo assim indicar alguns egressos que estariam aptos a participar da pesquisa.

Uma das diferenças entre os Programas Pibid e RP são os critérios para a participação dos bolsistas. Em linhas gerais, para participar do Pibid o interessado deveria estar na primeira metade do curso, e para participar da RP os discentes deveriam estar na segunda metade do curso.

A partir dessas características e tendo uma lista de alunos que foram residentes da EFI, entramos em contato para saber quais eram os residentes que haviam participado do Pibid para fazer parte da nossa amostragem.

Assim, selecionados para a amostragem da pesquisa egressos do curso de Educação Física, adotando os seguintes critérios de inclusão: ser egresso do curso de Educação Física da UFVJM, ter sido bolsista do Pibid e da RP, e ter participado por um período igual ou superior a 6 (seis) meses do Pibid e igual ou superior a 6 (seis) meses da RP.

Após a aplicação dos critérios para a participação do egresso, foram encontrados 08 (oito) indivíduos que fizeram parte dos dois programas, porém um

ainda estava terminando a graduação e o outro esteve na RP em um período inferior a seis meses, restando 06 (seis) indivíduos aptos a participarem da pesquisa. Os participantes receberam o questionário a ser respondido e, posteriormente, foram entrevistados em data e horário agendados previamente em acordo com o participante, por meio de videoconferência utilizando o Google Meet. As entrevistas foram gravadas com a permissão do entrevistado.

Após este processo foi realizada a análise e interpretação dos dados, através da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 42) trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 42).

Os participantes não tiveram seus nomes divulgados em nenhum momento nesta pesquisa no intuito de preservar sua imagem, evitando qualquer tipo de constrangimento para eles no decorrer e após o processo de pesquisa e divulgação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo reunimos os dados coletados dos entrevistados sobre as suas experiências no Pibid e na RP da UFVJM, com o objetivo de caracterizar e analisar as vivências obtidas nos programas, a partir das experiências em escolas urbanas e rurais, levando em consideração suas particularidades e contextos de prática.

A partir do conteúdo das informações obtidas, identificamos elementos que foram essenciais para compreendermos os programas, dentro do contexto específico. Inicialmente, buscamos estabelecer uma compreensão geral do objeto de estudo e, posteriormente, apresentamos considerações mais pontuais através de três quadros: 1. tempo de participação e escolas em que participaram; 2. características das escolas receptoras; 3. impactos dos programas na formação inicial de professores.

De início e com base nas respostas dos questionários, foi possível obter um perfil geral dos participantes da pesquisa, a fim de caracterizá-los antes de analisarmos as entrevistas. No que diz respeito ao perfil dos licenciados partícipes, constatamos que eles têm idades entre 23 e 29 anos, sendo 4 homens e 2 mulheres.

Com o objetivo de fornecer uma visualização mais clara da participação dos convidados nos programas, foi elaborado o Quadro 01 (um), onde organizamos as informações sobre o envolvimento deles nas escolas receptoras dos

programas e quais escolas estão localizadas na sede do município de Diamantina e quais estão na zona rural. É importante ressaltar que, devido ao grande número de depoimentos coletados, optamos por apresentar apenas algumas das falas que sintetizam as principais ocorrências e ideias das entrevistas. Além disso, optamos por preservar fielmente a fala de cada entrevistado, respeitando o linguajar de cada um e utilizando nomes fictícios (entrevistado e escola) para a descrição da pesquisa e preservação do participante.

Quadro 1 – Tempo de participação e escolas em que participaram

Entrevistados	Pibid		RP	
	Tempo em meses	Escolas	Tempo em meses	Escolas
Daniel	22	- Escola Lírios - Escola Rosas - Escola Orquídeas	16	- Escola Verão (Zona Rural) - Escola Primavera (Zona Rural)
Dilton	30	- Escola Margarida - Escola Rosas - Escola Orquídeas	18	- Escola Primavera (Zona Rural) - Escola Outono (Zona Rural) - Escola Inverno
Luciano	20	- Escola Lírios - Escola Orquídeas	12	- Escola Inverno
Iara	12	- Escola Lírios	18	- Escola Outono (Zona Rural) - Escola Primavera (Zona Rural) - Escola Verão (Zona Rural) - Escola Inverno
Almir	18	- Escola Lírios - Escola Orquídeas	6	- Escola Inverno
Laura	9	- Escola Lírios	8	- Escola Outono (Zona Rural) - Escola Primavera (Zona Rural) - Escola Inverno
Informações Gerais	Média – 18 meses e meio	Todas as escolas são urbanas	Média – 13	Todas as escolas são na Zona Rural, exceto a Inverno

Ao analisar o quadro, podemos observar que os licenciados tiveram períodos de participações diferentes nos programas, com uma média de 18 meses e meio no Pibid e 13 meses na RP. No Pibid, alguns participaram por 9 ou 12 meses, enquanto outros permaneceram por até 30 meses. Na RP, também foram identificados participantes com períodos de 6 ou 8 meses, bem como

outros que chegaram a 18 meses de participação. Essa diversidade de tempos de vivência entre os participantes enriquece o debate e contribui para a percepção e experiências compartilhadas e formativas durante o programa.

Outro ponto importante a destacar, imprescindível para a análise, é que no Pibid houve participação de 4 escolas, todas sediadas na zona urbana de Diamantina/MG, enquanto a RP contou com a participação de 4 escolas, sendo que 3 delas estavam localizadas na zona rural.

Destacamos que dos 6 participantes da pesquisa que estavam aptos, apenas 4 estiveram em ambas as realidades (urbana/rural), logo, os participantes Luciano e Almir não tiveram o que relatar sobre o processo de imersão em uma escola de zona rural.

Esses dados são relevantes, pois permitem a análise dos dois programas em diferentes momentos da graduação, com o Pibid ocorrendo na primeira metade do curso e a RP na segunda metade do curso, podendo alinhar as observações das possíveis realidades distintas entre as escolas urbanas e rurais.

A partir das falas dos participantes, foi possível identificar grandes impactos dos programas na formação dos licenciados. Um dos pontos de realce é a importância desses programas inserirem o discente bolsista dentro da realidade escolar, levando as experiências formativas teórico-práticas vivenciadas na universidade e considerando a aprendizagem prática através das vivências no "chão da escola".

Nóvoa (1995), diz que é inquestionável que a universidade desempenha um papel fundamental na formação dos futuros professores. No entanto, o autor ressalta que a bagagem de um professor é adquirida na escola, por meio da experiência e da reflexão. Essa reflexão não surge espontaneamente, mas sim é guiada por conhecimentos, vivências e condutas entendidas como adequadas.

A seguir, apresentaremos informações mais específicas sobre as atividades realizadas pelos programas no quadro 2, enfatizando as características das escolas receptoras, as ações vividas na interação entre a Universidade e as Escolas, e as condições do exercício da docência.

Quadro 2 – características das escolas receptoras

Características relatadas	Pibid	RP
Diferentes realidades das escolas	As escolas têm diferentes realidades, umas mais precárias com falta de materiais, espaço adequado para a prática, umas com quadras cobertas e outras que não haviam nem quadra.	Dificuldade com o deslocamento para as escolas que eram dos distritos, iam de van da prefeitura, saíam cedo e voltavam tarde. As escolas desses distritos tinham condições bem precárias.
Relação com os alunos e supervisor/preceptor	Todos relatam experiências boas com os alunos e supervisores.	Relação de acolhimento desses alunos e boas experiências com os preceptores principalmente da zona rural.
Relação com a gestão das escolas	Relação distante com a gestão apenas quando precisavam de alguma assinatura ou algo do tipo.	Nas escolas distritais uma boa relação de conversas com a gestão. Na Escola Inverno um pouco mais distante.

Ao considerarmos as escolas em que os entrevistados foram alocados durante sua participação nos programas, fica evidente que essas instituições apresentam realidades distintas. Isso é algo esperado, uma vez que cada escola está localizada em um contexto sociocultural único, com diferentes indivíduos, espaços e convívios. Daniel, por exemplo, compartilha que no Pibid cada escola tinha suas próprias características e desafios específicos, refletindo a diversidade existente entre elas: “uma diferente da outra, muitas têm uma realidade muito precária, né? Falta de materiais, espaço onde que era desenvolvida as aulas de educação física”. Concordando com ele sobre as diferentes realidades que foram encontradas, Dilton ressalta que,

[...] é uma diferença gigantesca principalmente de estrutura, enquanto a Escola Margarida tem a quadra poliesportiva, tem quadra de peteca, a Escola Orquídea tem aquela quadra poliesportiva coberta. Na Escola Rosas, a gente tinha um pátio. É um pátio que você fazia tudo nesse pátio.

Durante a RP, os entrevistados enfrentaram algumas dificuldades, principalmente aqueles que foram lotados em escolas localizadas na zona rural de Diamantina. Eles precisavam se deslocar para os distritos utilizando o transporte fornecido pela prefeitura, muitas vezes saindo de madrugada e retornando somente após o almoço, quando a van ia buscá-los.

O deslocamento, tinha que pegar uma van da Prefeitura que a gente corria um certo perigo né? Porque passava por um lugar que o índice de acidente era muito alto entendeu. A gente tinha que sair, pegar essa van 5:30 da manhã. Lá, às vezes, as aulas

acabavam antes do horário que os alunos iam embora, então a gente, muitas vezes, tinha que ficar esperando a van retornar, ela retornava depois do meio-dia, então a gente ia ficar lá na escola esperando muitas vezes ou ia em outro lugar para esperar alguma carona. Muito complicada essa relação de ir para escola, entendeu (Daniel).

Sobre a estrutura e materiais, vale ressaltar as escolas Primavera e Outono, pois os entrevistados relataram que essas escolas possuíam poucos materiais e uma estrutura precária para a prática da educação física. Iara, por exemplo, mencionou que na comunidade em que essa escola está inserida,

[...] só tem essa escola, ela é bem pequenininha, são em torno de seis salas, se eu não me engano e logo de cara eu falei "Gente, não tem quadra, como é que a gente vai trabalhar?". Aí eu descobri que a quadra que utiliza é a quadra da própria cidade, apesar de não ser longe da escola, ela é realmente no centro assim do distrito, e isso foi o que me impactou.

Daniel destaca que "a realidade do ambiente é bem precária, o deslocamento até a quadra da escola, porque não era dentro, era algo que dificultava também. O ambiente que a gente, que os alunos utilizavam não era dentro da escola". Sobre os materiais para a aula, Laura relata que "a escola também não tinha muitos recursos materiais, entendeu? Muitos materiais eram o próprio professor que levava dele para dar aula. Então foi uma realidade, assim, bem, bem diferenciada".

Nessa perspectiva, Gatti *et. al.* ressaltam importantes elementos que permitem o estudante vivenciar novas experiências que são encontradas no ambiente escolar, destacando o seguinte:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (Gatti *et al.* 2014, p. 58).

Tanto o Pibid, quanto a RP segundo os entrevistados, permitem esse "amadurecimento" dos licenciandos quando os coloca em realidades distintas, aumentando seu leque de conhecimentos e vivências na educação.

Os participantes do Pibid e da RP relataram boas relações com os estudantes das escolas em que foram alocados. Tanto no Pibid quanto na RP, a maioria dos entrevistados sentiu-se bem acolhida nas escolas, conseguindo desenvolver as atividades de forma satisfatória e estabelecendo uma comunicação efetiva com os alunos. Em relação aos supervisores, durante o

Pibid, todos os convidados mencionaram ter tido uma boa relação, com troca de informações, auxílio e disposição para ajudar e ensinar. Na RP, os bolsistas também tiveram uma boa relação com os preceptores das escolas rurais, mostrando que houve um bom suporte e orientação durante o programa e no específico contexto.

Sobre a relação com a gestão das escolas, os entrevistados relataram que nas escolas urbanas do Pibid e na escola Inverno da RP, a direção escolar estava um pouco distante deles, havendo pouca interação, exceto em situações em que era necessário tratar de assinaturas ou questões administrativas. No entanto, houve uma diferença significativa nas escolas rurais, onde os participantes mencionaram uma relação de acolhimento e proximidade por parte da direção escolar.

Cada escola possui suas próprias características e modos de funcionamento, e as pessoas envolvidas em seu cotidiano são únicas, assim como as relações e situações que ocorrem nesses ambientes de formação. É exatamente nessa perspectiva de situações e vivências individualizadas que a aprendizagem por meio da prática se torna possível, abrangendo situações que não são encontradas no ambiente acadêmico da universidade, mas que acontecem no dia a dia da escola. A escola, dessa forma, se torna um ambiente formativo por meio das práticas cotidianas e das novas teorias que podem surgir a partir dos conhecimentos experienciais adquiridos.

As diferenças apresentadas entre as escolas rurais e urbanas evidenciam experiências diversas no que refere às estruturas das escolas, onde algumas instituições urbanas contam com materiais e são mais equipadas, enquanto nas rurais há um nível maior de precariedade e de dificuldades enfrentadas, especialmente quanto à estrutura e ao deslocamento do residente até as escolas.

Contudo, todas as vivências relatadas são desafios do dia a dia da docência, ou seja, infraestrutura precária, dificuldade no acesso, trabalho longe da moradia, entre diversos aspectos da vida docente, revelando e confrontando a realidade em que estiveram inseridos. De todo modo, essas experiências proporcionam uma compreensão mais profunda da importância dos programas e de como eles contribuíram para o desenvolvimento dos participantes, através do que é definido por Tardif (2007) como o saber da experiência, ou seja, conhecimentos adquiridos através da prática da profissão, por serem produzidos através da convivência e do cotidiano do trabalho escolar.

Considerando o objetivo do estudo, vamos explorar os impactos dos programas na formação inicial de professores, com base nas entrevistas realizadas.

Quadro 3 – Impactos dos programas na formação inicial de professores

Aspectos relatados	Pibid	RP
Importância da inserção do bolsista na escola	Vivência da regência logo no início fez ver como é ser professor bem de perto. Acreditam que é muito válida a ideia de colocar os bolsistas para lecionar, ver o que realmente é o dar aula.	Trazem as novas experiências pós-Pibid que já chegaram um pouco mais preparados.
Novas experiências	Falam sobre os diferentes tipos de experiências: o contato com os alunos, o aprender a lecionar, a participação de eventos, o ser professor como um todo.	Experiência nova com o programa que contribuiu para o crescimento, alguns tiveram a experiência de dar aulas em escolas rurais com uma realidade totalmente.

A partir das falas dos participantes, foi possível identificar impactos de ambos os programas no processo de formação dos licenciados. No quadro acima, destacam-se dois elementos principais: a importância da inserção do bolsista na escola e as novas experiências proporcionadas pelos programas. Além disso, participar desses programas antes dos estágios permitiu aos estudantes aprimorar suas habilidades acadêmicas na área de formação específica e, para além disso, potencializou experiências formativas diversificadas, as quais perpassam outros aspectos da atuação no ambiente escolar.

Com efeito, os programas de formação de professores Pibid e RP estabelecem uma conexão significativa entre a universidade e a escola, ao imergir o estudante bolsista na vivência escolar. Esse aspecto desempenhou um papel importante na formação dos entrevistados, que tiveram a oportunidade de experimentar, por meio do Pibid, a vivência da regência logo no início do curso. Isso permitiu que eles vissem de perto como é ser professor no dia a dia, e consideraram extremamente valiosa a ideia de permitir que o bolsista assumisse a docência e experimentasse de perto como é dar aulas.

O entrevistado Daniel fala que a inserção pelo programa fez com que

[...] tenha um conhecimento geral do ambiente escolar. Quando você está inserindo, vivenciando de forma bem perto mesmo você consegue aprender muita coisa, você consegue observar muita coisa. Adquirindo muita experiência e isso é essencial para formação docente, né? Você tá vivenciando de perto entendendo a realidade que passa cada escola e é um aprendizado muito importante, principalmente para quem vai seguir carreira docente.

Seguindo a mesma perspectiva, Luciano diz ser importante porque,

[...] o aluno da universidade ele vê onde que ele vai atuar, na faculdade a gente só vai ser direcionado para as escolas mesmo

só a partir dos estágios, só a partir do sexto e sétimo período. Aí o aluno consegue entrar no Pibid no segundo, terceiro e ele já vai ver qual que é a realidade da licenciatura entendeu.

Os participantes observam que, nesse contexto, a RP desempenhou um papel importante ao proporcionar novas experiências após o Pibid. Essas experiências contribuíram para a formação deles, mesmo que já estivessem um pouco mais preparados devido à vivência no Pibid.

Ao ingressarem na RP, encontraram novas realidades e enfrentaram novos desafios como residentes. O que se destaca nas falas dos entrevistados é a oportunidade de vivenciar, na RP, a atuação em escolas rurais, e como essa experiência contribuiu para seu processo de formação.

Durante as entrevistas, em vários momentos, os participantes mencionaram a Escola Outono, uma escola de zona rural localizada a cerca de 50 km de Diamantina. Eles relataram que essa escola era carente, como uma população estudantil predominantemente de baixa renda.

Iara diz que se sentia distante, pois a realidade nessa escola era completamente diferente, e ela não tinha noção do que ocorria lá, com alunos que iam à escola apenas para lanche. Nesse sentido, a entrevistada diz que “não tinha noção de nada, não sabia que tinha aluno que estudava para poder comer, porque a única refeição que tinha no dia era a alimentação”. Além disso, Iara também relatou a questão “racial” presente na escola, destacando que a maioria dos alunos era negros. Essa situação se tornou uma questão identitária para ela, uma vez que também é negra e nunca havia vivenciado uma realidade semelhante antes. Destacando a importância da imersão dela em uma realidade diferente, reconhecendo as diferentes facetas e realidades que mudam de escola para escola.

Ainda sobre a escola Outono, Dilton a destaca como um ambiente acolhedor, tanto pelos alunos quanto pela comunidade em geral, afirmando que quando “a gente estava lá as pessoas da comunidade vinha conversar com a gente sabe, a comunidade abraça, faz parte da escola”.

Houve um relato em comum entre Dilton e Laura, que destacou evento eles realizaram nas escolas Outono e Primavera, em comemoração ao Dia das Crianças, pois realizaram um dia de lazer com os estudantes dessas localidades, com jogos, brincadeiras e atividades esportivas.

Laura registrou que foram 5 (cinco) os residentes que buscaram equipamentos emprestados no Departamento de Educação Física da UFVJM, materiais diferentes que os alunos ainda não conheciam, como o Skate, e relata que os alunos se divertiram com as atividades.

Dilton destacou a iniciativa dos residentes em organizar um lanche para as crianças, solicitando doações aos professores, coordenação e demais envolvidos no programa. Essa experiência deixou uma marca significativa no licenciando, afirmando o seguinte:

E nesse momento do lanche né? Até as pessoas da comunidade vieram para dentro da escola para poder lanche esse cachorro quente que a gente fez. Nesse evento que a gente fez, foi para as crianças, mas tinha muitas pessoas os pais amigos muitas pessoas lá junto querendo ver esse evento que a gente fez, participando desse evento.

A proximidade da comunidade com a escola, a escola acolhe a comunidade, a comunidade fica dentro da escola e como isso foi acolhedor para nossa chegada lá. Uma experiência bem bacana. (Dilton)

Ele ainda ressalta que essa experiência foi enriquecedora para sua formação enquanto futuro professor, sendo que a maior contribuição da RP "foi ter dado a oportunidade de experimentar uma escola rural, uma escola de distrito. A grande experiência que eu posso relatar da RP foi que essa situação deu para viver a realidade de uma escola rural".

Nesse sentido, Laura fala que:

[...] contribuiu muito para minha formação, porque foi uma realidade totalmente diferente da que eu tinha convivido tanto no Pibid, quanto nos outros estágios. A realidade da escola de zona rural é totalmente diferente da zona urbana, questão de estrutura, questão de materiais

Desta forma, várias falas convergiram para destacar a importância das experiências vivenciadas nos programas, contribuindo na "preparação" dos participantes para atuarem nas escolas. No Pibid, os entrevistados relataram sentir-se mais preparados devido à imersão nos primeiros anos do curso, o que os diferenciou daqueles que teriam contato com a prática escolar apenas nos estágios. Essa oportunidade oferecida pelo programa foi fundamental para a sua formação.

Pensando nos relatos encontrados, é possível refletir com Nóvoa (1995, p. 28) quando ele evidencia a preocupação e considera importante que

A formação passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Neste sentido, a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.

É possível destacar a reflexão crítica dos alunos envolvidos na Escola Outono, onde durante o período de RP foi possível vivenciar diversas experiências e refletir sobre elas, como a distância, alimentação, condição social, racial entre outros aspectos. A mobilização dos residentes, as idealizações e as atividades realizadas fizeram com que eles estivessem de fato imersos no cenário do exercício profissional, buscando compreender e viver as distintas realidades.

Ora, a aprendizagem não se resume apenas à teoria, mas também envolve a prática, sendo essas duas dimensões inseparáveis. Nesse cenário, a escola proporciona um ambiente único de possibilidades e experiências, onde podem ocorrer situações que foram abordadas na teoria, assim como desafios inéditos para os estudantes de licenciatura. As novas experiências relatadas pelos participantes da RP são um exemplo disso, onde vivenciaram a realidade de escolas rurais. Além disso, a convivência com os alunos da educação básica trouxe diferentes perspectivas, como o relato de Iara sobre crianças que iam à escola para se alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a trajetória da pesquisa foi possível observar as experiências dos entrevistados ao vivenciarem o ambiente de escolas urbanas e rurais, sendo possível compreender suas diferenças e desafios.

Foi possível observar a diferença entre os programas onde o Pibid somente as escolas urbanas faziam parte e na RP das quatro escolas participantes, três eram de zona rural. Essa diferença foi muito importante na formação docente dos participantes, pois oportunizou vivências totalmente diferentes e importantes no contexto da profissão, afinal, o processo de deslocamento, a distância, o cansaço fazem parte da vida de diversos professores que vivem essa realidade de se deslocar para lugares mais distantes das regiões urbanas para lecionarem.

A RP desempenha um papel significativo na formação de professores quando proporciona os residentes a imersão em escolas rurais. Ao proporcionar uma experiência prática e imersiva, integrando teoria e prática, e promovendo a interação com a comunidade local, a RP contribui para a construção de uma educação de qualidade no campo.

Acreditamos que quanto mais experiências reais, de possibilidades, problemas, desafios e afins são adquiridas durante o período formativo, mais o licenciando aprende e se prepara para o futuro, para o ambiente escolar. Nesta ideia vimos que é importante não só o diálogo da RP com essa realidade, mas

sim da graduação no geral, disciplinas, estágios, programas voltarem os olhos para essa realidade de escolas na zona rural.

Shulman acredita que não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (Shulman, 1996, p. 208 *apud* Mizukami, 2005, p. 10).

Ainda de acordo com o autor, a transformação de uma experiência em uma narrativa implica, de fato, em um ato de escolha e reconceptualização. Quando um autor transforma uma experiência pessoal em uma narrativa, ele já fez a opção de moldar essa experiência de uma maneira específica, expressando-a em termos mais amplos e universais. Isso significa que, ao transformar uma vivência em uma história, o autor já tomou decisões sobre como apresentar e contextualizar a experiência, tornando-a mais abrangente e significativa. Nesta pesquisa os entrevistados lembraram e recontaram suas experiências, os fazendo refletir mais uma vez sobre o que vivenciaram durante os programas

Por fim, foi possível refletir sobre os programas Pibid e RP na formação inicial dos entrevistados, abarcando experiências ímpares para os sujeitos e mostrando algumas das realidades que são encontradas no "chão da escola", com a diversidade de sujeitos e saberes. Rosa e Matos (2020) destacam que os programas têm um impacto positivo na formação, ao envolver os estudantes na educação básica, e reforçam que

A possibilidade de estarem imersos, através do Pibid, na educação básica desde o começo da graduação oportuniza a vivência inicial da realidade escolar e, conseqüentemente, uma maior certeza de que estão seguindo a profissão adequada. Da mesma maneira, a continuidade dessa vivência, através do RP, promove o aprofundamento de práticas docentes mais intensas, com maior experiência em processos pedagógicos nas escolas (Rosa; Matos, 2020, p. 36).

Essas vivências individuais destacam a diversidade de olhares sobre os programas e os processos de aprendizagem e o quão foi importante na formação destes sujeitos a pluralidade de espaços socioeducativos que eles estiveram presentes, relacionando-se em contextos culturais e educacionais específicos (zona urbana e rural), algo que merece destaque quanto às experiências formativas dos pibidianos e residentes em educação física da UFVJM.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autoria, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Tiago Henrique de Oliveira - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito).

Cláudia Mara Niquini - Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Leandro Batista Cordeiro - Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. *Em aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3181/2916>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 22 jun. 2023.

COSTA, Claudiane de Cassia; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Formação Docente e Políticas Públicas: Uma Visão Histórica. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 48-61, junho 2016. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/311/184>. Acesso em: 22 jun. 2023.

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

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez- jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/103/86>. Acesso em: 22 jun. 2023.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José; PINHO, Edna Maria da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. *Revista Tema em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 104-115, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rte/article/view/18786/11420>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Pibid e Rp: um olhar de professores de espanhol em formação na UFS. *Revista do GELNE*, Natal, v. 22, n. 2, p. 26-38, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53429/1/2020_art_aasrosa.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara Lins; MARQUES, Rodrigo Andrade. Os impactos do Pibid no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior. In: Seminário Internacional de Educação Superior 2014 Formação e Conhecimento. *Anais...* Sorocaba: UNISO. 2014. p. 1-8.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma discussão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 18 jul. 2023
Aprovado em: 10 nov. 2023

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

