

REFLEXÕES SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

REFLECTIONS ON THE (IM)POSSIBILITIES OF DIALOGUE BETWEEN SUPERVISED INTERNSHIPS AND TEACHING INITIATION PROGRAMS

João Pereira da Silva¹ - UECE
Elisangela André da Silva Costa² - UNILAB
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite³ - IFCE
Katyanna de Brito Anselmo⁴ - UECE

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre os limites e as possibilidades de diálogo entre o Estágio Curricular Supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará e na Universidade Estadual do Piauí, localizadas no nordeste brasileiro. Com enfoque qualitativo, no âmbito da pesquisa narrativa escrita, utilizamos Cartas Pedagógicas como estratégia de aproximação com a realidade. A pesquisa traz reflexões acerca da experiência com o Estágio, PIBID e PRP de docentes que atuaram na coordenação desses subprojetos. Os resultados da pesquisa apontam o estágio e programas de iniciação à docência essenciais na formação docente, todavia, atravessados pela perspectiva de uma educação mercadológica. Sobre as possibilidades, percebe-se a necessidade de construção e fortalecimento de articulações pedagógicas entre estágio e os programas supracitados.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado. Formação de professores. Programas de iniciação à docência.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the limits and possibilities of dialogue between the Supervised Curricular Internship, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP at the Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará e na Universidade Estadual do Piauí, located in northeastern Brazil. With a qualitative approach, in the context of written narrative research, we used Pedagogical Letters as a strategy to approach reality. The research brings reflections on the experience with the Internship, PIBID and PRP of professors who worked in the coordination of these subprojects. The research results point to internships and teaching initiation programs that are essential in teacher training, however, crossed by the perspective of market education. About the possibilities, it is noticed the need to build and strengthen pedagogical articulations between internship and the aforementioned programs.

KEYWORDS: Supervised internship. Teacher training. Teaching initiation programs.

DOI: 10.21920/recei72023930589604
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023930589604>

¹Doutorando em Educação (PPGE/UECE). Mestre em Educação - MAIE/UECE. Graduado em Língua Portuguesa - UECE. E-mail: joaopereira.silva@aluno.uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-9974>

²Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail elisangelaandre@unilab.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>

³Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará-IFCE. E-mail Cleide.silva@ifce.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4054-7257>

⁴Doutoranda em Educação (PPGE/UECE). Mestre em Educação (PPGE/UECE). Graduada em Pedagogia (URCA) katvannabrito@ors.uespi.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-4591>

INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado, componente curricular obrigatório na formação de professores, tem se constituído historicamente como o núcleo de produção de saberes pedagógicos nos cursos de licenciatura e um espaço formativo que preconiza a inserção crítica dos licenciandos na realidade escolar, colaborando de maneira significativa com o processo de construção da identidade profissional dos futuros docentes.

Estudos e pesquisas, desenvolvidos ao longo das últimas décadas no contexto brasileiro, têm reafirmado a sua importância como eixo integrador do currículo dos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2017). Tal compreensão nos remete à necessidade de reflexão sobre o modo como ele se articula a outras experiências formativas realizadas no campo universitário, como os Programas de Iniciação à Docência.

No Brasil contemporâneo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP se inserem no Plano Nacional de ações para o revigoramento da formação inicial de professores. Alimentando-se das bases teóricas e metodológicas que vêm emergindo das experiências desenvolvidas na conjuntura dos estágios supervisionados, estes programas buscam fortalecer os laços de colaboração e aprendizagem compartilhada entre universidades e escolas, na legitimação da tese de que os professores são sujeitos capazes de construir, a partir da reflexão crítica sobre as práticas, conhecimentos significativos sobre sua formação e seu exercício profissional docente.

Há, entre educadores e pesquisadores brasileiros, posições diversas acerca das relações estabelecidas entre os componentes dos currículos dos cursos de licenciatura e os programas de iniciação à docência. Os aspectos considerados favoráveis dizem respeito à valorização dos saberes e dos sujeitos, à construção colaborativa de conhecimentos e ações, além da injeção de recursos voltados à concessão de bolsas, favorecendo a permanência dos licenciandos, a ampliação do tempo de inserção destes no contexto das escolas de educação básica e tornando menos precárias as condições objetivas de trabalho dos professores que os acompanham. Dentre os aspectos desfavoráveis destacam-se a natureza distinta dos estágios - enquanto componentes curriculares constituintes dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e pelos quais passam obrigatoriamente todos os licenciandos - e dos programas - que se caracterizam como ações pontuais, desenvolvidas em paralelo com os cursos e que abarcam apenas uma parcela do total de estudantes, revelando-se, desse modo como uma ação, também, excludente (PIMENTA; LIMA, 2019).

Uma leitura dialética da realidade nos convida a perceber criticamente tanto as tensões e contradições que atravessam a convivência dos estágios e dos programas de iniciação à docência, quanto o movimento realizado por ambos na busca de estratégias de superação dos desafios neles presentes. Esse processo tem se constituído como um exercício de chamada à ação que tem promovido iniciativas de aproximação dialógica entre essas experiências formativas, potencializando a perspectiva colaborativa pautada na valorização da educação pública, da formação e prática docente da educação básica aos cursos de licenciaturas.

Com base no exposto, objetivamos nesta produção científica refletir sobre os limites e as possibilidades de diálogo entre o estágio curricular supervisionado e os programas de iniciação à docência no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), localizadas no nordeste brasileiro. Metodologicamente, a pesquisa narrativa escrita que se configura como uma investigação de enfoque qualitativo, utilizando como principal estratégia de aproximação com a realidade cartas pedagógicas produzidas por docentes com atuação na coordenação de subprojetos vinculados ao

PIBID e ao PRP. A perspectiva de análise dos escritos pautou-se na abordagem dialética que articulou referências teóricas que debatem a formação de professores e a iniciação à docência e, ainda, documentos oficiais que orientam a organização e funcionamento dos programas de iniciação à docência investigados neste estudo. Para resguardar as identidades dos sujeitos da investigação, denominaremos ambos como Diálogo e Colaboração.

Os resultados apontam que os desafios vividos pelos estágios para a execução de suas ações na escola também se fazem presentes no PIBID e no PRP, sobretudo em decorrência da dimensão instrumental que avança nas esferas formativas com uma política pautada em resultados quantitativos, com procedimentos e referências, por vezes, fragmentadas.

RELAÇÕES ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Na sociedade hodierna, os valores e princípios neoliberais atravessam diferentes dimensões da existência humana, fortalecendo de forma cada vez mais constante a lógica empresarial de busca por resultados, nos movimentos que abarcam a formação dos sujeitos e o exercício profissional deles. Assim, se estabelece nas instituições de ensino a presença de dilemas relacionados a projetos de sociedade em disputa e o modo como afetam os compromissos estabelecidos pela educação em relação aos sujeitos.

Neste cenário, estão situados os cursos de licenciatura e neles, o debate sobre o lugar ocupado pelo estágio supervisionado e pelos programas de bolsas de iniciação à docência (PIBID e PRP). O primeiro, é visto como um componente curricular obrigatório de relevância central no processo de desenvolvimento da formação docente, com vasta produção científica sobre seus contributos para a qualificação docente, já os subsequentes programas, mesmo com todo o seu potencial formativo, são marcados pelo caráter tecnicista empresarial, objetivando uma política de resultados fragmentados acrílicos, fundados por uma política de cunho transitório, sem amparo legal para sua continuidade, enquanto uma política nacional permanente e excludente, por selecionar os discentes com o melhor desempenho acadêmico em detrimento dos demais estudantes.

Com o propósito de aprimorar o processo de compreensão do nosso objeto de pesquisa, destacamos o estudo realizado por Costa, Lima e Martins (2019), quando afirmam que o início do século XXI nos coloca diante do terreno fértil para as discussões que evidenciam elementos políticos, pedagógicos, teóricos e metodológicos desencadeados na formação inicial e contínua de professores pelas instituições formadoras responsáveis pela preparação dos docentes em início de carreira. Segundo os pesquisadores, deparamo-nos com duas perspectivas distintas que irão definir dois tipos de formação: uma em que as ações formativas são pautadas no conservadorismo definido pelas práticas tradicionais, tecnicistas que reduzem a imagem do professor à de um consumidor acrílico de informações e outra vertente sob os fundamentos progressistas caracterizados pela luta diária com pequenas conquistas frente ao projeto de emancipação política e pelo reconhecimento dos educadores como intelectuais (COSTA; LIMA; MARTINS, 2019).

É necessária a atenção para essa dualidade vivida no contexto da formação, pois a partir dela o estágio supervisionado tem ameaçada a sua configuração como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA, 2012).

Verificamos, a partir do exposto, a dimensão política da educação e a sua condição de prática social não neutra. Esse fato requer dos educadores a tomada de posição, como nos ensina Nóvoa (2017), no sentido de defender o teor emancipatório do trabalho docente e oportunizar aos licenciandos o acesso a uma sólida formação que os permita fazer escolhas sobre qual será o melhor caminho para assentar suas práticas. Assim, os futuros professores poderão lidar de forma consciente com os horizontes para onde caminha o seu trabalho: uma formação voltada para manutenção das desigualdades, ou uma educação transformadora, de base emancipatória, voltada para a mudança social e superação das desigualdades (GUIMARÃES; COSTA, 2022). Dessa forma podemos inferir que não será apenas o estágio juntamente com os programas de incentivo à formação docente que irão sanar todas as deficiências encontradas no âmbito educacional, pois como afirma Nóvoa (2017, p. 06), “a formação de professor é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

Dialogando com Sousa *et al* (2019), podemos dizer que a primeira experiência vivenciada pelos estagiários na educação básica é crucial para o desenvolvimento da vida profissional, pois permite, a partir das relações entre teoria e prática, a compreensão abrangente do conjunto de decisões pedagógicas que fazem parte do dia a dia do professor. É a partir dessa leitura crítica que podemos avaliar em que medida o estágio curricular pode se constituir como um componente crítico e criativo na construção da identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2015), ou como mero cumprimento mecânico de atividades descoladas da realidade da escola, destituídas de crítica, problematização da realidade e da construção de novos conhecimentos.

Entendemos que o diálogo entre a escola e a universidade pode colaborar para a superação do modelo de Estágio denominado por Lima (2012) de a hora da prática, constituído como uma experiência limitada e limitante de formação que desconsidera as características da educação como uma prática social complexa e historicamente situada. Como a autora, defendemos a ideia de que os estágios devem caminhar numa perspectiva crítica e emancipatória que permita aos educadores tanto a compreensão ampla das determinações que atravessam o seu trabalho, quanto a tomada de posição diante dos desafios vividos no contexto escolar e das políticas educacionais vigentes, articulando, desse modo, teoria e prática na perspectiva da práxis (PIMENTA, 2012).

É imprescindível, desse modo, que os professores ao atuarem como supervisores de estágio, docentes orientadores ou coordenadores de área, tenham condições de realizar reflexões rigorosas, coerentes e sistemáticas sobre as práticas, lançando luzes não só sobre a realidade das escolas-campo, mas também sobre as universidades, permitindo que ambas as instituições se enriqueçam mutuamente a partir do potencial dialógico e transformador que o Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado e as atividades de iniciação à docência produzem em seus diversos contextos.

Desta feita, os programas de iniciação à docência constituem-se como um dos diferentes exemplos de ações formativas que se somam às finalidades do Estágio Supervisionado com o propósito de potencializar os percursos de aprendizagem dos licenciandos, bem como, oferecer à comunidade escolar da educação básica experiências inovadoras de fortalecimento dos vínculos sociais e profissionais (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

ENTRE SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITOS-VIÁVEIS: olhares sobre a história do PIBID e do PRP

As sistematizações investigativas de Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), nos permitem um olhar panorâmico sobre o PIBID, desde a sua criação com a Portaria nº 38/12/2007 (Brasil, 2007), do Ministério da Educação-MEC, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, num cenário que apresenta políticas de incentivo à formação docente e tendo como princípio basilar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Nessa direção, Alves, Martins e Leite, (2021) refletem sobre o histórico do PIBID, evidenciando que este programa nasceu com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano da rede pública a partir da demanda de ambientação à realidade escolar. Assim longo de sua existência tem promovido a integração das Instituições de Ensino Superior - IES com as escolas de educação básica, além de proporcionar aos licenciandos outras experiências para além da sala de aula, tais como: conhecimentos sobre a gestão escolar, conselhos, Projeto Políticos Pedagógicos, dentre outras ações formativas no âmbito escolar, incluindo aspectos socioculturais, interpessoais e profissionais que atravessam as instituições formadoras no cotidiano escolar.

Em 2017, uma pesquisa indicou que cerca de 64% dos egressos do Pibid atuavam no magistério e dentre os outros 36%, quase 72% aguardavam alguma oportunidade de inserção (ANDRÉ, 2017). Nesse sentido, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) sinalizam impactos positivos relacionados aos programas, dentre eles, a oferta de bolsas e as possibilidades de aprendizagens próprias à docência. Para tanto, o PIBID criado a princípio como restrito para as universidades públicas (edital de 2007), desdobrou-se para as instituições particulares filantrópicas, sem fins lucrativos (Pontifícia Universidade Católica – PUC, e comunitárias), e no edital de 2013 ampliou-se a perspectiva mercadológica, de valorização aberta das entidades privadas legitimadas pela finalidade lucrativa, estabelecendo o direito de participação do programa as instituições particulares financeiras, que têm no segmento da licenciatura um promissor mercado (Pimenta; Lima, 2019). É importante pontuar que o PIBID contempla os estudantes das licenciaturas que estejam cursando as primeiras disciplinas da graduação, ou seja, estão iniciando os estudos científicos sobre a docência e concomitantemente observando sistematicamente, a realidade da escola e as especificidades da sala de aula e em períodos planejados intervindo pedagogicamente nesse espaço de formação escolar.

Outra ação da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil é o Programa Residência Pedagógica - PRP. Também vinculado à CAPES, o PRP em 2017 surgiu como uma 'modernização do Pibid'. Este novo programa não trazia elementos conceituais que representassem avanços, pelo contrário, a nova proposta mudava o desenho pedagógico inicial do Pibid, impondo condicionantes, que limitariam seu funcionamento. Em desacordo com essa proposta de substituir o Pibid pelo PRP, participantes do Pibid iniciaram mobilizações em defesa da manutenção do Pibid, coexistindo com o Residência Pedagógica (Cardoso; Mendonça, 2019). Assim, este coletivo obteve êxito nesta pauta política, culminando com a coexistência dos programas que, ao nosso ver, apresentam características de complementação: o PRP pode ser concebido como continuidade do trabalho desenvolvido nas atividades do Pibid.

O PRP foi instituído pela Portaria 38/2018 (Brasil, 2018) e atende aos licenciados que estão cursando a segunda metade do curso, ou seja, que já tenham integralizado no mínimo 50% da carga horária do curso. Este programa tem suas finalidades articuladas ao compromisso de aprofundar a formação teórico-prática dos licenciados, contribuir na construção da identidade profissional; fortalecer a corresponsabilidade entre IES e redes de ensino básico, além de valorizar a experiência dos professores da educação básica por meio da pesquisa colaborativa, tendo em vista a produção do conhecimento acadêmico (COSTA *et al*, 2022).

Segundo Sousa, Neta e Junior (2019), o *modus operandi*, do PRP tem alcançado seus objetivos uma vez que as pesquisas evidenciam o fortalecimento e o aprofundamento da formação teórico-prática dos estudantes; a contribuição para a construção da identidade profissional dos licenciandos ao posicioná-los efetivamente em sala de aula, e valorizando as experiências dos professores da educação básica por meio de ações colaborativas.

De acordo com Freitas (2020), precisamos registrar o conturbado nascedouro do PRP. Este surgiu em meio a contingenciamento de recursos, com a implementação do Novo Ensino Médio, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e o surgimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e, principalmente, diante da precarização do trabalho docente em meio a contratemplos questionáveis em sua aplicação. Destaca-se, ainda, nesse cenário, a ausência do acréscimo do número de bolsas voltadas à iniciação a docência, com parte das bolsas do PIBID remanejadas para o PRP. Contudo, mesmo diante dessas tensões e contradições, o desenvolvimento do PRP tem se firmado nas IES e nas escolas de ensino básico. Juntos, PRP e PIBID se caracterizam como ações relevantes na formação inicial de professores, pelo esforço de leitura crítica e politicamente situada dos sujeitos que os materializam cotidianamente, buscando a construção de estratégias de oportunizem os diálogos entre escolas e universidades e o enfrentamento dos desafios vividos por professores e estudantes nos processos de ensinar e a prender a profissão professor.

Diante do que foi apresentado podemos perceber que um dos elementos que diferencia os programas supracitados, é que o PIBID promove uma formação teórico-prático introdutória a docência, ao universo escolar, permitindo um olhar diferenciado dos discentes sobre a profissão docente, pois uma parcela significativa desses licenciandos são egressos recém-formados pelo ensino médio. No PRP, os graduandos já devem dispõem de conhecimentos teóricos sobre a profissão docente mais amplos, por terem cursado metade das disciplinas do curso, fato que permite o desenvolvimento de ações educativas de forma mais crítica e autônoma junto aos preceptores.

Assim, a estrutura pedagógica tanto do PIBID e do PRP apresentam relação próxima com as principais diretrizes do estágio supervisionado, modificando as denominações de cada etapa do que é vivido nas escolas e salas de aula. As diferenças entre o Pibid e o PRP articulam-se à progressividade presente nas ações desenvolvidas nos Estágios Supervisionados, pelo aprofundamento progressivo da apreensão das relações entre o lido e o vivido na profissão professor. Tais articulações, é importante ressaltar, podem tanto potencializar uma perspectiva colaborativa entre estágios e programas, quanto podem estabelecer a concorrência entre eles, tendo em vista a indução ao aproveitamento de carga horária presente nos editais publicados pela Capes que exigem das IES, para participação nos programas, o envio de documento atestando esse compromisso.

Em ação valorativa à profissionalidade docente, deveríamos ter garantidas pelo governo federal brasileiro as mesmas condições e o tratamento articulado em nível nacional e institucional de realização do PIBID e PRP, ao estágio supervisionado, inclusive com a disponibilidade de bolsas para estagiários e professores supervisores e orientadores.

Os cenários de criação dos programas ora investigados foram, como percebemos, distintos, em termos políticos no Brasil. No entanto, há um aspecto comum que se mantém como uma permanente ameaça, que é o avanço da perspectiva neoliberal no contexto das políticas sociais, de modo amplo, e das políticas educacionais, de modo específico. A busca de alinhamento das subjetividades das pessoas aos valores e princípios do mercado tem promovido um distanciamento da visão da escola como uma instituição de formação humana que promove a democratização do acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade para

que os educandos sejam capazes de ler, criticamente, as práticas sociais das quais participam, desvelando o modo como se materializam fenômenos como a desigualdade, a pobreza, a violência, entre outros.

Segundo Fusari, Almeida e Pimenta (2023, p. 40) a escola, no cenário do neoliberalismo, sofreu transformações, passando a “ter seu conceito definido por meio das avaliações externas, que se configuraram como eficientes formas de esvaziamento e controle sobre sua ação pedagógica e, especialmente, do currículo”. A lógica apresentada pelos autores se expressa também junto aos currículos dos cursos de licenciatura e aos programas de iniciação à docência, de forma cada vez mais evidente. Como exemplo, mencionamos a vinculação obrigatória aos ditames da Base Nacional Comum Curricular, via editais lançados pela Capes a partir de 2018 e Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2019. O caráter impositivo e antidemocrático presente nesses instrumentos normativos vem promovendo tensionamentos entre os coletivos que constituem os colegiados dos cursos de licenciatura e os coletivos dos programas, convidando esses sujeitos a tomar essas orientações como objetos de estudo e de reflexão, para que sejam desvelados os impactos dos mesmos nos processos formativos e criadas estratégias de resistência e defesa da educação como um direito.

Os programas de iniciação à docência e os estágios supervisionados, dentro desse contexto, podem se configurar como oportunidades privilegiadas para a investigação e a compreensão ampliada das relações estabelecidas entre a formação e exercício profissional docente. Muitas iniciativas têm sido desenvolvidas nas instituições de ensino superior que se submeteram aos editais e desenvolveram projetos institucionais ao longo dos últimos anos, revelando, diante das diferentes Situações-limites vividas, a construção de Inéditos-viáveis (Freire, 1987). Nesse sentido, compreendemos que os professores que ministram as disciplinas de Estágio Supervisionado e que ao mesmo tempo atuam como coordenadores de áreas no PIBID ou como Docentes Orientadores no PRP têm muito a revelar sobre as (im)possibilidades de diálogo entre estes espaços de formação.

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ATRAVÉS DE CARTAS PEDAGÓGICAS: os fios metodológicos da investigação

O trabalho docente está situado, conforme nos ensina Charlot (2008) em um campo marcado pela contradição. Assim, ao lançarmos o olhar sobre os elementos que se constituem centrais nesta investigação - o estágio supervisionado, o Pibid e o PRP, não podemos deixar de considerar o modo como os mesmos são atravessados por determinantes de ordens diversas que, não raras vezes, buscam reduzi-los a uma perspectiva meramente instrumental de formação e esvaziá-los de seu potencial crítico e emancipatório, ao mesmo tempo que não podemos abrir mão de apreender o modo como os sujeitos que constituem essas experiências formativas criam estratégias variadas de enfrentamento e resistência.

A valorização das vozes dos professores, de suas experiências e conhecimentos é fundamental para a construção situada de compreensões acerca da complexa realidade vivenciada no exercício profissional docente. É no cotidiano de seu trabalho que esses profissionais lidam com dilemas diversos e com a necessidade permanente de tomadas de decisão acerca da organização de seu trabalho. Desse modo, a presente investigação encontrou na abordagem qualitativa a melhor forma de cercar esse objeto investigativo e a partir das figuras de coordenadores de área / docentes orientadores / professores de estágio acessar o universo das

experiências por eles desenvolvidas e compreender as (im)possibilidades de diálogo existentes entre os estágios supervisionados e os programas de iniciação a docência.

O diálogo é uma das principais ferramentas de trabalho do professor, articulada através da oralidade, de gestos ou da escrita, que também pode corroborar de forma significativa dentro do universo que envolve a sala de aula.

A produção escrita do professor pode colaborar com o desenvolvimento do ensino, mas também com a pesquisa. Para Paulo (2023), as cartas pedagógicas são um gênero com o potencial de aproximar pesquisador do sujeito da pesquisa, tendo em vista elementos como a afetividade, o compromisso, a amorosidade, o respeito e, principalmente, o registro de uma história em que sujeitos da pesquisa constroem e produzem de forma sistemática suas experiências, análises reflexivas e críticas acerca de um documento escrito.

Com o intuito de mobilizar os sujeitos da pesquisa para a produção de narrativas acerca de suas experiências, apresentamos a proposta de escrita de uma carta pedagógica na qual dividiram conosco as experiências desenvolvidas nas atividades de iniciação à docência e de estágios supervisionados. Tal movimento implicou a construção de laços de confiança, respeito e valorização do outro, no sentido de promovermos entre nós, o exercício do diálogo autêntico, que implica a presença das diferenças.

Para Vieira (2018, p. 75) a escrita da carta pedagógica envolve “de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso”. A partir desse entendimento, a orientação apresentada aos sujeitos foi a de que relatassem em suas cartas o modo como, dentro das especificidades de cada instituição onde atuam, dos limites e possibilidades de sua atuação profissional, conseguiram lidar com o movimento de formar novos professores a partir dos estágios e dos programas de iniciação à docência. Tal orientação buscou estimular o exercício da memória e valorização da dimensão experiencial do exercício profissional docente.

Larrosa (2002, p. 21), ao lançar luzes sobre a complexidade do termo experiência nos aponta que “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”. Quando articulamos o pensamento trazido pelo autor à dinâmica intensa de trabalho vivida pelos educadores, visualizamos que as condições objetivas de desenvolvimento da docência têm nos afastado gradativamente das oportunidades de refletir e de percebermos a nós mesmos no contexto de nosso exercício profissional. Assim, a escrita de uma carta oportuniza a expressão de elementos que ligam dialeticamente razão e emoção, teoria e prática, numa perspectiva política e crítica dos processos de formação de professores, culminando num movimento de autoria que é capaz de fortalecer tanto a pessoalidade quanto a profissionalidade docente.

Para resguardar as identidades e oportunizar maior liberdade na expressão de suas experiências, foram utilizados os codinomes Diálogo, para denominar o sujeito que tem sua atuação situada no estado do Ceará e Colaboração para designar o sujeito com vínculo profissional localizado no estado do Piauí. Na próxima seção, abordaremos os dados produzidos através das cartas.

O QUE REVELAM AS CARTAS

Para a análise das cartas, realizamos a leitura dos textos na íntegra, identificando os temas trazidos, colocando-os em diálogo com o referencial teórico utilizado na orientação da formação

de professores no Brasil. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito às experiências profissionais de Diálogo e Colaboração, que revelam contato próximo entre a formação de professores e o exercício profissional docente, quer por ocasião dos programas voltados aos profissionais em efetivo exercício e considerados leigos, quer por ocasião dos estágios supervisionados como componente curricular do curso de licenciatura que oportuniza diálogos com as escolas de educação básica.

Minha participação no Programa Residência Pedagógica alimentou-se pela motivação profissional movida pela experimentação e curiosidade. Anteriormente, atuei em outros contextos formativos. Na década de 1990, nos pós Lei 9.394/1996, atuei na formação dos professores leigos que não tinham formação pedagógica, depois contribuí nos processos formativos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), atuei ainda, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (DIÁLOGO).

A minha experiência com o estágio na formação docente tem início em 2019, quando assumi a disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os saberes são múltiplos dessa vivência, revelando limites e possibilidades da formação profissional-humana. Cabe destacar que entendo por limites algo que trava o processo formativo e possibilidades, as estratégias, o que é necessário fazer para aprimorar a formação docente. (COLABORAÇÃO).

Conforme pode se observar nas falas dos participantes que escreveram as cartas pedagógicas, inclusive com uma certa coincidência, o fato de a docência ser considerada um marco na vida dessas pessoas, proporcionando um crescimento profissional que foi adquirido pela observação, pela curiosidade e pelo processo de magnitude proporcionado pelo estágio supervisionado. Portanto, as cartas revelam que a formação é um processo que se inicia, mas não se sabe quando irá finalizar, uma vez que há necessidade de uma busca contínua por aprender e aprender mais.

Fica evidente a importância não só do estágio, o qual pode ser considerado como uma atividade fixa no princípio da formação, como também dos demais programas Pibid e PRP como componentes de grande relevância no que se refere à formação docente. O que ainda muito nos incomoda é perceber que conforme ressaltam Pimenta e Lima (2019), que a oferta de bolsas destinadas a esses programas são escassas, excluindo uma grande maioria de participantes da graduação, beneficiando um pouco mais de 5% dos estudantes matriculados, e para aumentar a tensão e a preocupação de todos que defendem a educação pública, segundo as pesquisadoras, em 2013 surge o Pibid diversidade, destinado a todas as instituições privadas, com bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni.

No que diz respeito à aproximação com a iniciação à docência, Diálogo aponta para a limitação de vagas no Programa Residência Pedagógica como fator que afetou negativamente a organização do programa.

Conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa residência pedagógica surgiu com a proposta de se diferenciar do Pibid com ênfase na regência. Dito isso, motivei-me a conhecer os caminhos metodológicos desta nova proposta formativa. A princípio, busquei compreender os aspectos divergentes do programa no contexto político que o fez surgir. Em seguida, elaborei o subprojeto na área de

Língua Portuguesa pelo curso de Letras do campus Baturité. Até este momento, não tinha consciência da limitada quantidade de vagas, cada vez mais reduzida no governo do presidente Messias Jair Bolsonaro (2019-2022). Com base nos critérios definidos no edital, entre os 33 campi do IFCE, as pouquíssimas vagas foram ocupadas sob o peso dos currículos dos pretensos professores orientadores (DIÁLOGO).

Nessa narrativa, observamos as contradições políticas de expansão do PRP, para os cursos de licenciatura da rede pública foi reduzido o número de bolsas do Pibid e PRP, mas nas instituições privadas com fins lucrativos foram abertas vagas para ingressar no programa. Outro elemento que podemos observar é que o critério para concessão de bolsas está na análise classificatória de currículos de professores orientadores, em detrimento das necessidades institucionais de formação dos docentes e discentes.

Colaboração reitera elementos destacados por Diálogo e enfatiza, ainda, a precarização e desarticulação presentes no processo de desenvolvimento das ações do Programa no contexto pandêmico.

O meu ingresso como orientadora de curso no PRP iniciou-se em 2020 no contexto da pandemia do Corona Vírus, as limitações foram diversas, pois não tínhamos o conhecimento de quais e como utilizar as tecnologias para o desenvolvimento do PRP. Assim posso enumerar as subseqüentes limitações: 1º Ausência de formação para ter acesso e conhecimento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar; 2º Ausência de publicidade sobre o programa na TV aberta e nos canais de interações sociais, muitos professores desconhecem o PRP e confundem este com o PIBID; 3º Desconhecimento por parte dos orientadores e Preceptores da fundamentação teórica e da organização pedagógica do PRP; 4º A disponibilização de poucas bolsas para Residentes, Preceptores e Orientadores; 5º O projeto da CAPES deveria observar a realidade das regiões brasileiras, e a necessidade de recursos específicos para determinadas localidades (COLABORAÇÃO).

O período pandêmico também foi destacado por Diálogo para fazer referência aos desafios enfrentados. Segundo suas palavras:

Concomitante com as possibilidades, enfrentei, o déficit de aprendizagem estudantil em consequência da pandemia; a rotina do ensino de tempo integral: cansativa e enfadonha dos estudantes da educação básica no Ensino médio e dos próprios residentes; a inflexibilidade dos horários para a realização de outras atividades que poderiam ser acrescentadas na rotina da escola-campo com os residentes; falta de condições para o deslocamento (interfere na participação) por parte de alguns residentes, as próprias condições para alimentar-se e a fim de passar mais tempo envolvido com atividades complementares na escola-campo; falta de Materiais (didáticos e pedagógicos) e de espaço (físico) para atividades práticas e complementares com os residentes (DIÁLOGO).

A pandemia trouxe desafios para todos os setores da sociedade mundial, colocando em xeque a saúde do mundo e das pessoas, inviabilizando diversas atividades essenciais que eram realizadas de forma presencial. Nessas circunstâncias nos vimos obrigados a entrar em isolamento social, como medida preventiva ao avanço do Coronavírus. A educação, assim como em outras

áreas, foi bastante afetada por esse fenômeno que trouxe desafios imensos para professores, alunos, gestores e todos envolvidos nesse processo. Diante desse contexto, dialogando com Saviani (2021), outros interesses do capital são colocados em evidência. Dentre vários, surge o ensino remoto como alternativa de não paralisar totalmente as atividades, no entanto, os interesses privativos se sobrepõem colocando a educação como mercadoria propícia para a lei da oferta e da procura. Onerando preços de produtos tecnológicos, equipamentos eletrônicos, internet etc., excluindo grande parte da sociedade que se preocupava exclusivamente com produtos indispensáveis à sobrevivência, alimentos e medicamentos.

Portanto, a aplicabilidade do estágio como componente curricular e os programas que incentivam a formação docente tiveram retrocessos, além de um desafio pandêmico, em virtude da não realização de várias atividades, a imposição de um governo contrário a essa política de manter os programas, como consequência houve redução de bolsas, atraso no pagamento das mesmas e corte nos orçamentos destinados à educação.

Colaboração apresenta, também, uma reflexão acerca dos principais desafios vividos pelos professores responsáveis pelos estágios supervisionados, apontando que:

No Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como orientadora consegui perceber determinadas limitações na formação que travaram o entendimento da relação teoria e prática. Nesse sentido, posso destacar os seguintes pontos que devem ser problematizados na direção de encontrar respostas para tais entraves: 1º Relação escola e universidade fragmentada, com diálogos e interações por vezes superficiais; 2º Uma parceria carente de significado e comprometimento social; 3º Pouco tempo para compreender e refletir sobre o funcionamento da escola e da sala de aula; 4º Avaliação externa como estratégia para pressionar docentes e discentes por resultados padronizados.

Ao apresentar uma síntese das ações desenvolvidas junto ao PRP como Docentes Orientadoras, Diálogo e Colaboração apontam elementos que articulam ações de natureza pedagógica e administrativa que fazem também parte do cotidiano de trabalho dos professores de estágio. Destaca-se, ainda, na agenda, a demanda pela cooperação dos residentes nos processos de preparação dos estudantes da educação básica para a participação em avaliações de larga escala, “alunos sendo comparados e classificados conforme indicadores externos nacionais e internacionais”. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3).

Uma síntese breve e sequencial das atividades que resultou nas aprendizagens a serem relatadas nesta carta, incluiu o evento oficial do lançamento institucional; Cadastramento dos residentes na Plataforma Capes; Lançamento local PRP; Encontro de interação entre os participantes (orientadoras, preceptoras e residentes); Estudo do Subprojeto e discussão de estratégias formativas; Reuniões de alinhamento da proposta formativa (orientadoras, preceptoras e residentes); Reunião de planejamento entre preceptoras e orientadoras; Conhecimento dos instrumentos de registros; Elaboração do Plano de Formação; Ambientação na escola campo; Envio da frequência mensal; Atividades de regência; Participação no Encontro Pedagógico da escola campo; Sistematização das aprendizagens no diário de campo; Elaboração de materiais destinados a aplicação de redação com feedback para os alunos da educação básica; Formação de preceptores; Encontro presencial de Avaliação da formação de preceptores. Reuniões sistemáticas e Encontros formativos entre a Coordenação institucional e os professores Orientadores; Participação

em Eventos [...] roda de conversa, seminários; exposições, mesa redonda, dentre outras ações.

As falas contidas nas cartas pedagógicas são muito reveladoras, expressam fidedignamente a sobrecarga de atividades que são atribuídas e cobradas aos professores que atuam em programas e aos educadores tanto da educação básica quanto da educação superior. Na verdade, percebemos a nítida configuração da competitividade, via ranqueamento de desempenhos, dentro da educação pública, tanto na educação básica quanto na superior. A preocupação com a burocracia existente atualmente parece mais importante que o conteúdo a ser trabalhado. São inúmeras fichas, formulários físicos e online que demandam tempo dos professores, sem contar com a exacerbada preocupação com as avaliações externas que classificam os programas e as escolas como de excelência ou de insuficiência mediante as avaliações externas que passaram a medir a essência de ensinar e aprender.

Tal situação propicia, de acordo com o pensamento de Pimenta e Lima (2019), uma infiltração das práticas de gestão empresarial que administram e transformam o centro de criação do pensamento e espaço de reflexão, em ambientes competitivos e contribuintes de uma educação para o capital. As pesquisadoras acrescentam que a desqualificação dos trabalhadores, a situação de instabilidade, o sucateamento da educação pública, a precarização, a terceirização e a vulnerabilidade dos educadores são consideradas importantes chances para aumentar o mercado de venda de consultorias como as salvadoras da educação, em que a escola deixa de ser o lugar do ócio para se configurar como o lugar do negócio.

Tal contribuição definiu a percepção de diferenças e semelhanças entre as três realidades do ponto de vista dos residentes. Ao fazer o rodízio, saltava aos olhos o sentimento de pertencimento entre os residentes em relação à escola campo. Alguns destacaram a cordialidade e os laços afetivos; para outros o destaque recaiu sobre os aspectos de organização da escola, a rotina e a disciplina dos alunos. Em outra situação, os residentes não se sentiram professores em formação, e sim, profissionais em atuação diante da receptividade dos gestores e professores da escola campo. Foram enaltecidas pelos residentes expressões como: Sejam bem-vindos professores! Olá, professores! Bom dia, professores! “Eu me sentia” fala de uma residente ao se referir sobre a postura de valorização por parte da gestão, o que acontecia diariamente, o que favoreceu a colheita de aprendizagens entre as potencialidades: Contribuição na formação do profissional em formação com a perspectiva de pesquisador crítico-reflexivo; Colaboração na dinâmica do trabalho pedagógico docente em associação com os residentes; Estímulo à formação de docentes e de futuro pesquisadores; Favorecimento da prática profissional quanto à postura de pesquisador aos residentes; Utilização de metodologia ativa: como ferramenta a ser utilizada pelos residentes na sala de aula e demais ambientes de aprendizagem a fim de favorecer ao ensino e a aprendizagem; Densidade do conteúdo, inovação pedagógica e desenvolvimento de novas metodologias de ensino vivenciadas por ocasião da regência. (DIÁLOGO).

Na descrição das possibilidades formativas no estágio supervisionado é pertinente ressaltar o que poderia ser feito para construir uma formação mais adequada no estágio. A partir das experiências que tive, pensei nos seguintes aspectos: 1º a criação de uma bolsa de estágio supervisionado, ou/e aprovação de uma lei de estágio que reduzisse a carga horária de trabalho para os graduandos no período de estágio; 2º As escolas que recebessem estagiários

deveriam receber do governo incentivo, com verbas para ampliar a infraestrutura, para a compra de material didático e construção de brinquedoteca e laboratórios; 3º A universidade poderia ter um transporte universitário para deslocar os estagiários para as escolas onde realizarão os estágios. Os limites e possibilidades do Pibid e PRP são basicamente os mesmos do estágio, todavia, as problemáticas não têm tanta extensão como no estágio supervisionado, visto que a quantidade de licenciando que participam desse programa é bem inferior em relação aos que obrigatoriamente realizam os estágios supervisionados. O PRP “escolhe” os estudantes com melhor desempenho acadêmico, o estágio supervisionado não! Tem esse como componente curricular obrigatório. Às possibilidades que o PRP trouxe e pode trazer para a formação docente são enormes, todavia, é possível pontuar como possibilidade a: 1ª ampliação das vagas para o programa; 2º Criação de um espaço na universidade para estudos, planejamentos do PRP; 3º Criação de um núcleo institucional para a proposição de estratégias de avaliação do programa e produção de leis que contribuam com o desenvolvimento tanto dos programas de iniciação à docência como o estágio supervisionado. O estágio supervisionado precisa receber a mesma valorização e tratamento que os programas de iniciação à docência recebem, ou estaremos decretando a desvalorização, o fim das perspectivas formativas do estágio supervisionado. (COLABORAÇÃO)

As narrativas impressas nas cartas pedagógicas, articulam-se com as elaborações teóricas de Pimenta e Lima (2019) e revelam que o PIBID e o PRP tiveram adesão crescente de participantes, todavia, os programas encontram-se situados no contexto de uma política de Estado de formação pública de professores, não havendo obrigatoriedade com esse compromisso. Dessa forma os programas ficam condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes (GIMENES, 2016).

Mais uma questão relevante que foi problematizada nas cartas pedagógicas, relaciona-se com os resultados de pesquisa de Pimenta e Lima (2019), na qual as mesmas salientam a diferença como os programas são tratados em relação ao estágio supervisionado, é visível quanto o Pibid e PRP tem sido acentuado pelos gestores oficiais, pelas universidades, e mesmo nas escolas, e isto fere o coletivo do corpo docente estabelecendo uma disparidade, tratamentos diferentes e aulas individuais na qual o grupo de estágio sempre sai perdendo. Desse modo, mesmo que o PIBID e PRP tenham basicamente a mesma base teórica, sigam os mesmos princípios pedagógicos, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes. (Pimenta e Lima, 2019).

Tem se tornado cada vez mais nítido o silenciamento dos estágios nos debates políticos sobre o aprimoramento deste para a formação de professores (Gimenes, 2016). Em termos de estrutura e tratamento político e institucional é desafiador, repleto de (im)possibilidades, o diálogo entre Estágio Supervisionados, Pibid e PRP. Para tanto, os debates sobre a necessidade desse diálogo é uma preocupação latente, nas pesquisas científicas em educação e para construirmos uma formação docente de qualidade para todos os docentes e discentes, por ser o Pibid e PRP privilégios de poucos, e essa realidade pode desmotivar docentes que trabalham com as licenciaturas. Contudo, é relevante destacar que o estágio, ao longo de sua história na estrutura curricular nas licenciaturas, evoluiu de uma perspectiva que o situava no final e como a parte prática dos cursos para a sua compreensão como uma atividade teórica que aproxima os estudantes, por meio da pesquisa, da realidade das escolas desde o início do curso (Pimenta e Anastasiou, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos refletir sobre os limites e as possibilidades de diálogo entre o Estágio Curricular Supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), localizadas no nordeste brasileiro.

Para compreendermos os limites e possibilidades dessas experiências formativas, analisamos, inicialmente as relações estabelecidas entre elas. Visualizamos que o Estágio Supervisionado, compreendido como eixo integrador do currículo dos cursos de licenciatura, constituiu-se como uma importante referência para a formulação dos projetos de iniciação a docência, sobretudo pela valorização do processo de imersão dos licenciandos no contexto das escolas de educação básica. Tal perspectiva, presente no início do atual século vem sendo ameaçada, nos últimos anos, pelo avanço dos valores e princípios neoliberais na educação que se assentam numa outra perspectiva de formação de professores: a de caráter instrumental e que se alinha à concepção de estágio como a hora da prática.

Situando numa perspectiva histórica o percurso dos programas Pibid e PRP, verificamos aspectos problemáticos que envolvem a existência de ambos, como: o caráter de descontinuidade que ameaça e precariza constantemente esses programas; a presença, cada vez mais evidente, de intencionalidades políticas que buscam submeter a formação de professores aos ditames do mercado. Por outro lado, chamamos atenção, também, para a importância dos coletivos os compõem e que têm buscado, continuamente, lidar de forma crítica e politicamente situada com as contradições vividas no contexto da educação básica e superior, como as instauradas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e pela BNC-Formação que fragilizam, não só os programas, como os cursos de licenciatura nos quais estão situados os estágios supervisionados.

Ao nos aproximarmos da realidade vivida pelas instituições investigadas neste estudo, percebemos que as limitações que impactam as práticas formativas do estágio, do Pibid e do PRP são basicamente as mesmas. Todavia, há tratamento diferenciado para o Pibid e o PRP, em decorrência dos recursos injetados pela União nos programas durante longos períodos e que se fazem ausentes no contexto cotidiano dos Estágios Supervisionados, culminando com possibilidades desiguais de formação dentro dos mesmos cursos. De todo modo, é importante destacar a autonomia universitária e a liberdade de cátedra como pontos que fortalecem os estágios, que se traduzem em possibilidades de produção de conhecimentos pedagógicos na formação docente mesmo diante da precarização vivida. Concluímos que as (im)possibilidades de diálogos entre Estágio Supervisionados, Pibid e PRP são atravessadas por determinantes diversas e que apontam para o necessário debate em torno da formação dos professores enquanto política pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência.** Trabalho Encomendado I GT 08 - Formação de Professores. Anais. 38^a Reunião Nacional da Anped, 2017.

ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, Brasil: 2021. Disponível <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>

BARREIRO, Iraides Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado de professores**. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes/ nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica - PRP.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques**. Formação em Movimento. v.1, n.1, p.146-152, jan./jun. 2019.

CHARLOT, Bernard. **O professor da sociedade contemporânea: um trabalhador da construção**, Revista FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, v. 17, n. 30, p.17-31, Salvador, 2008.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; MARTINS, Elcimar Simão. **Diálogos pedagógicos na formação de professores: articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, Fortaleza, Impreco, 2019.

COSTA, Elisângela André da Silva; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs.). **Programa residência pedagógica da Unilab: Formação docente e trabalho educativo em tempos de Covid 19**, Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade docente a partir de histórias de vida de licenciandos em matemática - participantes do programa residência pedagógica da Unilab - Dissertação de mestrado em educação**, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 193 p. 2020.

FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade**. In MARTINS, Elcimar Simão, et al. (Orgs). **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico] - Fortaleza: EdUECE, 2023.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Maria. Cruz da. Santos. COSTA, Elisângela. André. Silva da. **O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos.** *Revista Educação e Formação*. Volume 7, 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

LIMA, Maria. Socorro. Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012. 172 p. (Coleção Formar).

NÓVOA, Antônio. **Firmar a Posição como Professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisas*, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PAULO, Fernanda dos Santos; **Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas.** *Revista internacional de Educação Superior*, V. 09, p. 1-15, Campinas-SP, 2023.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa, ROCHA, Simone Albuquerque da; **O PIBID e a inserção à docência: possibilidades e dilemas.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. e.190935, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, Dermerval; GALVÃO, Ana Caroline. **Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** *Universidade e sociedade*, ANDES- SN, 2021.

SOUSA, José Everlan Abreu de; et al. **Diálogos pedagógicos na formação de professores: articulação entre ensino, pesquisa e extensão,** Fortaleza, Imprece, 2019.

SOUSA, Antonia Magna Martins; NETA, Maria de Lourde da Silva; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Programa Residência Pedagógica: formação continuada de professores de Matemática. **Revista Educação & Ensino**. Volume 3, Fortaleza: 2019.

VIEIRA, Adriano Hertzog. **Cartas pedagógicas**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 75-76

Submetido em: maio de 2022

Aprovado em: julho de 2023