

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS/AS PARTICIPANTES

Dra. Mayara Soares de Melo ● 0000-0002-1494-9183
Dra. Suianne Ewerling da Rosa ● 0000-0001-6476-9386
Universidade Federal do Oeste da Bahia
Dra. Verenna Barbosa Gomes ● 0000-0001-6053-7131
Universidade Federal do Norte do Tocantins

RESUMO: Neste trabalho, buscamos discutir os programas de formação de professores, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP), em especial, os subprojetos interdisciplinares da área de física e química de uma instituição interiorizada do estado da Bahia, a partir da percepção dos/as licenciandos/as participantes. Nesse sentido, como objetivos, destacamos: situar os subprojetos que compõem os programas; identificar as possíveis contribuições deles para a formação docente; e avaliar os desafios para a formação de licenciandos/as participantes dos subprojetos em uma perspectiva crítico-emancipadora. Como percurso metodológico, resalta-se a aplicação de um questionário online enviado a esses participantes. Para a obtenção dos resultados, utilizamos a Análise de Conteúdo, no qual emergiram discussões referentes à caracterização dos subprojetos; a relevância e impactos na formação e construção da identidade docente a partir da participação nos programas; possibilidades e desafios para uma aproximação teoria-prática na formação docente; e dificuldades e potencialidades do desenvolvimento de ações educativas interdisciplinares. Por fim, concluímos que o PIBID e o PRP situam-se como programas de formação de professores de extrema relevância para os diferentes sujeitos que participam deles, em especial, quando perspectivas crítico-emancipadoras se configuram como pressupostos balizadores para a sua constituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial do Professor; Programas Educacionais; Identidade profissional.

TEACHER TRAINING PROGRAMS AT AN INSTITUTION IN THE INTERIOR OF THE STATE OF BAHIA: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES FROM THE PERCEPTION OF LICENSEES/PARTICIPANTS

ABSTRACT: In this work, we sought to discuss the teacher training programs, the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) and Programa Residência Pedagógica (PRP), especially the interdisciplinary subprojects in the areas of physics and chemistry of an institution located in the state of Bahia, Brazil, based on the perception of participating undergraduate students. In this sense, our objectives were to identify the subprojects that make up the programs, to identify their possible contributions to teacher training, and to evaluate the challenges for the training of participating undergraduate students from a critical-emancipatory perspective. The methodology used involved the application of an online questionnaire sent to these participants, and the results were obtained using Content Analysis, which revealed discussions related to the characterization of the subprojects, their relevance and impact on teacher training and the construction of teaching identity through program participation, possibilities and challenges for a theory-practice approach in teacher training, and difficulties and potentialities of interdisciplinary educational actions development. Finally, we concluded that PIBID and PRP are teacher training programs of extreme relevance to the different subjects who participate in them, especially when critical-emancipatory perspectives are used as guiding assumptions for their constitution.

KEYWORDS: Initial Teacher Training; Educational Programs. Professional Identity.



1 INTRODUÇÃO

A década de noventa, no contexto brasileiro, é marcada por ser um período de profundas mudanças e reformas educacionais. Dentre os marcos regulatórios dispostos à época, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/1996) que, juntamente com outros documentos oficiais, têm orientado a educação em termos de diretrizes e proposições. No entanto, embora o seu artigo 62, anunciado (apenas) a mais de duas décadas, evidencie que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]”, o que se identifica, em especial na região oeste da Bahia – local da investigação deste trabalho –, é que grande parte dos professores que ali atuam não possuem a formação específica necessária. Na região do oeste baiano, o município que apresenta o maior percentual de professores com formação adequada é o de Luís Eduardo Magalhães, com apenas 40,7% dos docentes com licenciatura específica na área de atuação, Barreiras ocupa a segunda posição com 33,7% dos professores. Já o município de Riachão das Neves apresenta o menor percentual, correspondendo a apenas 5,6% (Leite; Palmen, 2017).

Em se tratando da área de ciências da natureza, especificamente em física e química, os dados são ainda mais alarmantes, ou seja, há um déficit crônico de professores formados nessas áreas. Referente ao estado da Bahia, a área de física apresenta um percentual de 22,9% e a de química de 27,6% de professores com a formação adequada (Barros *et al.*, 2021). Dados que não são aleatórios, mas marcados por um contexto histórico-cultural de negligências e contradições vivenciados no cenário brasileiro e que se potencializam no interior do país.

Para exemplificar tamanha negligência, ressalta-se que é apenas na Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelecida em pouco mais de uma década, que se firma a obrigatoriedade escolar até a etapa do ensino médio, portanto dos quatro aos dezessete anos. Esse cenário, incorporado a outras contradições da realidade brasileira, acaba implicando em diferentes problemas, que vão desde o elevado



número de analfabetismo, desigualdades sociais até a desvalorização e precarização da carreira docente.

Considerando esse contexto, novas demandas passaram a compor a política educacional brasileira. Dentre elas, e ênfase deste artigo, está a emergência e necessidade de formação de professores nas áreas, tradicionalmente com déficit crônico de formação, como as de física e química que, em geral, são disciplinas específicas do contexto do ensino médio. Isso porque, a não inserção de professores formados em suas áreas lecionando nas escolas, acaba potencializando problemas tão presentes na educação básica brasileira, dentre eles, a falta de identidade com a área de atuação e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Como possíveis respostas a essas demandas, nas últimas décadas, houve a ampliação de cursos de formação de professores no cenário nacional. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (por meio do), melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes (Art. 1º)”. Como consequência dessa ampliação, podemos apontar o aumento do número de vagas em cursos de licenciatura nas universidades federais, de modo a beneficiar a expansão das licenciaturas. No contexto da região oeste da Bahia, por exemplo, situa-se a criação dos cursos de Licenciatura em Física, em Matemática, em História e em Artes, que tem como um dos seus objetivos fomentar a qualidade da educação básica e contribuir para a valorização dos profissionais do magistério, em atendimento, também, ao Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Até então, a instituição contava apenas com três licenciaturas em: Ciências Biológicas, Geografia e Química, que iniciaram suas atividades em 2006.

Em prol de melhorias na qualidade educacional do país, o estado brasileiro vêm desenvolvendo outras iniciativas, formando um guarda-chuva de políticas que abarca vários programas de formação inicial, a saber: instituição da Universidade Aberta do



Brasil (UAB) no ano de 2006, criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR) no ano de 2009, criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em dezembro de 2007 e instituído a partir de 2009, e a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no ano de 2018.

Nesse sentido, destacando a importância da implementação das licenciaturas em física e química e considerando a relevância de programas de formação de professores, como o PIBID e o PRP, como qualificação desses profissionais e permanência de estudantes nesses cursos, propomos, para o presente trabalho, o seguinte questionamento: Quais as contribuições dos programas PIBID e PRP para a formação e futura atuação docente dos/as participantes?

A partir desse questionamento, elencamos os seguintes objetivos: i) Situar os subprojetos interdisciplinares física e química que compõe o PIBID e o PRP de uma instituição do oeste da Bahia; ii) Identificar as possíveis contribuições do PIBID e do PRP para a formação docente em uma perspectiva crítico-emancipadora a partir da percepção dos sujeitos participantes; e iii) Avaliar os desafios para a formação de licenciandos/as participantes dos subprojetos do PIBID e do PRP em uma perspectiva crítico-emancipadora.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E REFORMAS EDUCACIONAIS

Para a compreensão das mudanças nas políticas educacionais de formação de professores no Brasil, faz-se necessário conhecer as origens desse processo. Os nossos primeiros cursos de formação docente datam da década de 1930 seguindo um modelo que ficou conhecido como “3+1”. Nele o “três” se refere ao tempo, em anos, dedicado aos conteúdos específicos da área de conhecimento, e o “um” ao ano dedicado às disciplinas pedagógicas. Com isso, o bacharel, após concluir sua formação, poderia optar por realizar o “curso de Didática” para ser concedido o diploma de licenciatura, sendo essa entendida como um simples complemento à



formação de bacharéis. Esse modelo, que perdurou por décadas, ainda é bastante presente na cultura pedagógica de formação docente brasileira, sendo aceito pela maioria dos professores que lecionavam os conteúdos das áreas específicas, enquanto os docentes responsáveis pela formação pedagógica, ao longo de mais de trinta anos, debateram sobre a necessidade de superá-lo (Scheibe; Bazzo, 2013).

Entre os anos 1960 e 1980, predominava-se uma tendência tecnicista nos cursos de formação de professores. A atividade docente era reduzida à memorização de conhecimentos científicos que deveriam ser repassados aos estudantes a partir da execução de procedimentos sugeridos por especialistas (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010). Segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), um aspecto que impactou na necessidade de mudanças na formação de professores foi a expansão da rede de ensino ocorrida após o golpe militar de 1964, o que levou a necessidade de um maior número de docentes. Para suprir a demanda por professores de ciências, houve a permissão do exercício da docência por profissionais sem habilitação, além de serem criados diversos cursos de licenciatura de curta duração com a expansão das faculdades privadas.

Com a Reforma Universitária, ocorrida a partir da sanção da Lei nº 5.540/68, que apresentava normas de organização e funcionamento do ensino superior, as universidades passaram a dispor de departamentos ou institutos centrais, dentre eles, as Faculdades de Educação. A partir da Reforma, esperava-se profundas mudanças na formação docente, porém, elas não foram tão significativas. A Lei nº 5.540/68 contribuiu para a valorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino e graduação, para a fragmentação da formação docente e para o fortalecimento dos cursos de bacharelado. Assim, a parte voltada para a formação específica, que já era bastante extensa e descritiva, passou a ter um enfoque ainda mais conteudista (Santos; Mororó, 2019).

No Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, ocorreram discussões mais intensas quanto ao papel da escola, entendendo-a como espaço reprodutor de relações sociais e de contradições. Desse modo, a prática educativa não poderia ser desarticulada de



aspectos político-sociais e limitada ao desenvolvimento de um conjunto de técnicas. A partir da década de 1980, com o surgimento de novos enfoques contra-hegemônicos para compreensão dos processos educacionais, a atividade docente passou a ser entendida como complexa e plural. Em relação aos debates sobre a formação docente, destacava-se a importância de entender o/a professor/a como um educador/a, em oposição a visões como: organizador, especialista do conteúdo ou facilitador da aprendizagem (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010).

Nos últimos 20 anos, surgiram outras legislações, dentre elas, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), cuja publicação desencadeou um processo de reforma curricular nas licenciaturas brasileiras. O documento contribuiu para mudanças nas propostas curriculares desses cursos a partir do reconhecimento de aspectos como: i) a complexidade da docência na educação básica e a especificidade da formação profissional, assumindo que as licenciaturas devem ter identidade; ii) a necessidade de um maior equilíbrio nas matrizes curriculares visando que os/as licenciandos/as se apropriem de conhecimentos dos objetos de ensino, de conhecimentos pedagógicos, além de conhecimentos pedagógicos relativos aos objetos de ensino; iii) a centralidade dos estágios na formação de docentes da educação básica, assumindo-os enquanto espaços de indissociabilidade entre teoria e prática; iv) a busca pela ampliação dos tempos necessários à formação pedagógica nas licenciaturas (Diniz-Pereira; Flores; Fernandes, 2021) .

Assim, a Resolução CNE/CP 2/2015 apresenta elementos que tendem a contribuir para a valorização e autonomia das licenciaturas e para a construção identitária da docência. Nesse sentido, de modo articulado às propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, o PIBID e o PRP, são iniciativas que tem potencial de contribuir para a formação de futuros docentes, conforme discutiremos a seguir.



3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERIZAÇÕES TEÓRICAS E PROBLEMATIZADORAS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e integram a Política Nacional de Formação de Professores, constituindo processos educacionais articulados ao contexto de profissionalização. Busca-se, dentre outros objetivos, proporcionar a imersão sistemática e planejada de estudantes de licenciatura no ambiente escolar contribuindo para a prática e formação docente. O PIBID e o PRP são organizados por projetos institucionais e subprojetos por áreas disciplinares, interdisciplinares ou multidisciplinares que oferecem bolsas para estudantes de licenciaturas, professores da educação básica e da instituição de ensino superior (IES).

Em geral, os programas são organizados da seguinte forma: no PIBID, os/as discentes, regularmente matriculados em curso de licenciatura da IES, precisam ter concluído no máximo 60% da carga horária do curso e, dedicarem pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para desenvolver as atividades do programa, sob supervisão do/a professor/a da educação básica e orientação do/a coordenador/a de área do subprojeto, que é um/a docente da IES; já no PRP, os/as discentes precisam ter cursado, no mínimo, metade da carga horária do curso e, acompanhado do/a professor/a da educação básica (denominado preceptor/a) e do/a docente orientador/a da IES, desenvolvem um conjunto de atividades envolvendo estudos sobre os conteúdos e metodologias de ensino, planejamento, regência na sala de aula e outras do fazer professoral (Brasil, 2019).

No entanto, a docência é um campo complexo e plural, que envolve diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e dos próprios espaços e atos educativos. Essa configuração se dá pelas articulações e imbricações que permeiam a educação e sua institucionalização, ou seja, das influências políticas, econômicas, culturais, históricas e de representações sociais articulados a elas. Logo, políticas educacionais, formação



de professores e currículos constituem-se práticas constantemente em disputas, permeadas por projetos de sociedade que, em geral, manifestam e cristalizam perspectivas hegemônicas.

Ao olharmos historicamente para a formação de professores, conforme já apresentado, Silva (2011; 2020) destaca que ela se estabeleceu na perspectiva da racionalidade técnica, de professores reduzidos a uma posição de consumidores e meros executores de planos de aulas elaborados por sujeitos ditos “especialistas”. Dessa forma, a relação teoria e prática se assentou em uma dinâmica aplicacionista. No entanto, por volta da década de 1990, no Brasil as preocupações com questões relacionadas à reflexão do cotidiano escolar começaram a se fazer mais presente, colocando a relação teoria e prática em outra dimensão. Nessa, denominada pragmática, a prática e os resultados eficientes e imediatos começam a constituir o saber e a condução das atividades educacionais (Silva, 2011; 2020).

Para Silva (2020), essa perspectiva de formação tem aproximação com as proposições apresentadas nos programas da Capes, em especial, no PRP. Dos aspectos anunciados pela autora e outros estudiosos da área está, por exemplo, a crítica evidenciada no edital da Capes (Brasil, 2019) que faz referência de prática à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando ações educativas e metodológicas que viabilizem o desenvolvimento de competências e habilidades atreladas a este documento. Aspectos que, quando não problematizados, podem implicar e restringir “a formação inicial a vivências de práticas utilitárias circunscritas à atuação dos residentes na promoção e elaboração de atividades específicas em cada área de conhecimento” (Silva, 2020, p. 113). Para a autora, essa perspectiva articula-se a uma formação neotecnista-instrumental, ou seja, àquela que é direcionada a solução de problemas, aplicação de teorias e técnicas científicas, implicando em um “esvaziamento teórico da formação e da atuação docente” (p. 113).

Corroborando com o exposto, destaca-se, também, um dos princípios do PIBID. Segundo o edital, o programa está pautado na “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base



Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2019). Esse princípio parece caminhar em direção ao controle do Ministério da Educação (MEC) sob os programas de formação inicial para impor a BNCC em suas ações formativas, levando a fragilização da autonomia dos cursos de Licenciatura. Nossa aposta é de uma formação que avance na contramão de um estreitamento curricular e adequação à BNCC, haja vista que, segundo Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), em concordância com Silva (2020), essa adequação apresenta uma “visão utilitarista e praticista que esvaziam o aspecto analítico e político, a implantação do notório saber, o ataque às Universidades públicas e uma imposição de matrizes curriculares homogeneizadas, anacrônicas e retrógradas” (p. 9).

Portanto, problematizamos, assim como os autores mencionados, a formação docente centrada na perspectiva descrita. O que defendemos para a formação de professores, e que incluem o que propomos e pensamos sobre o PIBID e o PRP, é uma formação orientada pela perspectiva crítico-emancipadora, ou seja, pela relação dinâmica e dialética entre teoria e prática. Para Silva (2011; 2020), teoria e prática constituem-se componentes indissociáveis, implica a práxis, a ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a autora (Silva, 2020) anuncia como princípio sinalizador do PRP, e, portanto, do PIBID, e que converge com o que pensamos e defendemos para os programas, a práxis, que:

[...] exige que a atividade pedagógica de formação tenha a intenção/ideia e a ação como processos indissociáveis no fazer docente, pois o ato pedagógico é sempre intencional e o docente necessita da clareza consciente de sua intencionalidade, transformando-o em ação na medida que também essa ação transforma o seu fazer e a si próprio numa direção de caráter emancipador (p. 114).

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa, ou seja, tem como intuito a compreensão dos fenômenos investigados, buscando a sua descrição,



entendimento e aprofundamento (Santos Filho; Gamboa, 2013). Complementar a isso, destaca-se a perspectiva de Bogdan e Biklen (1982), assumindo que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 14).

Dessa maneira, nosso intuito está em investigar e dialogar sobre as problemáticas apontadas ao longo do texto, a partir da caracterização dos subprojetos e das percepções de pibidianos/as e residentes dos programas e suas relações com a formação docente em uma perspectiva crítico-emancipadora. Dessa forma, como organização dos resultados, inicialmente, será apresentada uma caracterização geral dos subprojetos interdisciplinares em física e química da instituição investigada. A seguir, serão realizadas discussões referentes à análise da percepção de pibidianos/as e residentes a partir de um questionário online, construído e enviado para esses sujeitos.

O questionário contemplou seis questões, visando sinalizar possibilidades e limitações sobre os objetivos apresentados, sendo elas: 1) Para você, qual a importância dos Programas Institucionais de Formação de Professores, como o PIBID e o Residência Pedagógica para a sua formação e da constituição do ser professor(a)? 2) Como você percebe a estruturação e ações interdisciplinares do Programa ao qual você faz parte? Quais são os principais desafios? 3) Comente sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nas ações do programa ao qual você pertence; 4) Para você, qual a importância da relação e diálogos promovidos entre professores em formação inicial e permanente, que inclui o professor da educação básica e da universidade, proporcionado pelos programas? 5) Quais são os principais desafios vivenciados por vocês no contexto educacional do ensino remoto? Como vocês têm percebido a importância da atuação dos programas nesse contexto? 6) Para você, qual a importância dos Programas Institucionais na aproximação Escola-Universidade?



A análise dos questionários se deu a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a qual é organizada em três fases principais: a) Pré-análise: na qual são sistematizadas as ideias iniciais em um plano de análise, de modo que os materiais investigados são organizados; b) Exploração do material: realização de operações de codificação, desconto ou enumeração, de modo que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, permitindo uma descrição das características pertinentes do conteúdo. E é realizada a categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento; c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados são tratados de modo a possibilitar a proposição de inferências e interpretações em relação aos objetivos definidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos os resultados do trabalho que foram organizados a partir das seguintes discussões: i) Caracterização dos Subprojetos Interdisciplinares Física e Química; ii) PIBID e PRP: relevância e impactos na formação e construção da identidade docente; iii) Possibilidades e desafios para uma aproximação teoria-prática; iv) Dificuldades e potencialidades do desenvolvimento de ações educativas interdisciplinares.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUBPROJETOS INTERDISCIPLINARES FÍSICA E QUÍMICA

Os Programas Institucionais PIBID e PRP, discutidos neste trabalho, referem-se a uma instituição interiorizada do estado da Bahia. Enquanto caracterização dos subprojetos dessa instituição, o PIBID envolve sete licenciaturas: Artes, Ciências Biológicas, Geografia, História, Matemática, Física e Química, totalizando, inicialmente, a participação de 95 sujeitos, sendo 1 coordenador institucional, 6



coordenadores de área, 72 bolsistas e 2 voluntários. O subprojeto relativo aos cursos de Física e Química ocorre em uma perspectiva interdisciplinar. Referente ao PRP, a instituição contempla seis licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química, totalizando, inicialmente, a participação de 62 sujeitos. O PRP desta instituição habilitou três subprojetos interdisciplinares - Física e Química, História e Geografia, e Ciências Biológicas e Matemática - com a participação de uma coordenadora institucional, três docentes orientadores e 52 residentes, sendo 48 bolsistas e 4 voluntários. Além desses sujeitos, é válido ressaltar a participação de professores da educação básica, sendo 9 supervisores do PIBID e 6 preceptores do PRP (Ferreira, 2023; Queiroz, 2023).

Referente ao PIBID, em especial o subprojeto interdisciplinar física e química, os participantes são: uma coordenadora de área; duas professoras supervisoras; e dezesseis estudantes bolsistas, oito licenciandos em química e oito em física. Quanto ao PRP, integram o subprojeto física e química: uma docente orientadora; um professor preceptor; e oito residentes bolsistas. Desses, quatro são licenciandos de física e quatro de química. Dessa forma, nossa investigação considerou dezesseis pibidianos/as e oito residentes, totalizando vinte e quatro sujeitos participantes.

Em relação ao subprojeto física e química do PIBID, foram propostos os seguintes objetivos: aproximar os bolsistas da realidade da educação básica das escolas públicas; realizar diagnósticos do contexto educacional da educação básica da região, em especial, no que tange ao desenvolvimento do ensino de física e química nas escolas; realizar estudos e leituras para aprofundamento teórico-metodológico visando contribuir para reflexões quanto ao ensino dessas áreas no contexto da educação básica; debater os problemas identificados no contexto educacional da educação básica à luz dos referenciais estudados; contribuir para a formação continuada de supervisores a partir do desenvolvimento de ações coletivas e articuladas entre a universidade e escolas públicas; elaborar e implementar propostas interdisciplinares, a partir do desenvolvimento de oficinas temáticas.



Dentre os objetivos anunciados na proposição do subprojeto física e química do PRP, tem-se: a contribuição para a formação inicial por meio da aproximação de residentes com a realidade escolar; vivência e análise de questões vivenciadas no cotidiano escolar e suas demandas/interesses, refletindo sobre o papel docente e a função social da escola de modo a promover ações didático-pedagógicas; e estimular e engajar professores das escolas-campo em ações/práticas interdisciplinares. Das atividades realizadas pelos residentes destaca-se como pano de fundo e eixo articulador proposições curriculares e metodológicas fundamentadas por diferentes temáticas: ciência e cultura; problemas socioambientais; problemáticas locais/regionais e ensino de ciências crítico-investigativo. Os(as) residentes, em grupos interdisciplinares, foram motivados a pensar, estudar, planejar e implementar ações educativas permeadas por essas temáticas.

4.2 PIBID E PRP: RELEVÂNCIA E IMPACTOS NA FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação de professores não pode ser entendida como processos restritos a instrumentalizações, mecanizações e técnicas, mas de articulações de aportes teórico-práticos fundamentadas por uma perspectiva crítica-emancipadora que se potencializa a partir da vivência e atuação no contexto escolar. Realidade que é marcada como uma atividade dinâmica, complexa, de incertezas e de não linearidades. Trata-se, portanto, de processos que necessitam ser experimentados, refletidos e problematizados a partir da vivência da profissão, do cotidiano escolar, permitindo dialogar, refletir e atuar sobre ele.

Dessa forma, entendemos o processo de formação docente como algo que transcende o meio e os saberes acadêmicos proporcionados na universidade. No entanto, essa perspectiva não significa desconsiderar a importância que esse espaço e saberes possuem, mas coloca em cena a importância da inserção de



licenciandos/as no campo de atuação da profissão e da relevância da articulação entre o lócus de formação e a unidade escolar.

É nesse sentido que destacamos a importância do PIBID e do PRP como programas que tem potencial de fomentar e potencializar esses propósitos, processos e articulações. Considerando que os programas possuem como objetivo a inserção de licenciandos/as em suas áreas de atuação, é válido questionar como os programas são vistos do ponto de vista dos seus participantes, em especial de licenciandos/as. Dentre as respostas obtidas por eles/elas, destacamos, inicialmente, aquelas que revelam a importância dos programas para a sua qualificação profissional:

[...] nas atividades de estágio ficamos muito presos ao modelo do professor(a), uma vez que ele já tem todo o planejamento dele e ficamos com ele(a) um pequeno período, alterar esse planejamento nem sempre é possível. Nos projetos de residência e PIBID podemos ter uma liberdade um pouco maior em nossas atividades, por isso considero programas que podem ter um proveito muito grande na formação docente” (Residente da área de Química 1).

Tratando especificamente da RP, o programa tem sido de grande importância na minha formação, principalmente, pelo fato de que, por meio dele a gente desenvolve habilidades que são essenciais para um professor de ciências. Como almejamos conseguir um ensino de ciências significativo, que possibilite o estudante compreender sobre ciências, impactos e qual seu papel diante dessas questões, é de grande importância que o professor tenha a capacidade de levar essas discussões para dentro da sala de aula. Por meio das atividades desenvolvidas na RP, essa habilidade vem sendo adquirida. Então, a RP vem cobrindo essa lacuna, que a meu ver, o processo formativo acadêmico sozinho não foi capaz de preenchê-la de uma maneira tão efetiva como o programa (Residente da área de Física 5).

E ainda:

Entendo que os programas citados [PIBID E RP] e o estágio supervisionado são o ápice do curso, indispensáveis à formação docente, infelizmente nem todos podem desfrutar das três experiências. [...] o que se aprende com a experiência do PIBID e RP não está em nenhum livro, muito menos em vídeo aula, é único e pessoal, inédito e sem dúvida inesquecível, lição para várias circunstâncias na futura vida docente (Residente da área de Física 3).

Além do exposto, podemos situar, também, a importância dos programas como possibilidade para fortalecer a identidade docente, sendo que é a partir dela que



construímos e (re)afirmamos a nossa profissão e as diversas inquietações e problemáticas relacionadas a docência. Nesse sentido, destacamos, por exemplo, as dúvidas e incertezas quanto a escolha da profissão e contradições envolvidas, como a valorização e aproximação maior com relação ao conteúdo a ser ensinado do que com os diferentes conhecimentos e dimensões que constituem o ser e saberes docentes (Marcelo, 2009).

É válido situar a percepção de Guimarães (2014) sobre identidade docente, o qual afirma que ela “representa as formas com as quais o sujeito se identifica ao longo de sua história, segundo interações sociais da qual ele participa” (p. 112). Desse modo, os programas possuem papel de extrema relevância para a construção e afirmação da identidade docente, conforme explicitado na fala da licencianda: “[...] a RP tem sido um alívio, e reavivado a minha identificação com a profissão docente [...]” (Residente da área de Física 2). Situamos ainda a fala de um residente que evidencia essa identificação, a partir da vivência escolar, sendo que o PRP possibilitou “[...] oportunidades de intervenções e uma maior familiarização com o cotidiano escolar, o que fortalece e amplia uma visão crítica sobre o cenário, as responsabilidades e desafios do ser professor(a)” (Residente da área de Química 6); e de um pibidiano que afirma: “Programas como esse nos permite experimentar a prática da profissão durante o curso de formação tendo apoio dos professores e colegas para lidar com as dificuldades e desafios” (Pibidiano da área de Física 8).

Sobre identidade docente, ainda é válido apontar que ela é vista, reconhecida e construída a partir de marcadores identitários que contemplam um conjunto de manifestações culturais que pertencem ao ambiente da formação inicial (Guimarães, 2014). Logo, por ser construída por uma diversidade de sujeitos, pensamentos e visões de mundo, a todo momento é marcada por propósitos educacionais, tensões e conflitos identitários. Nesse sentido, e compreendendo a importância dos programas como espaço de reflexão, problematização e possíveis afirmações sobre essas questões, destacamos a fala de uma residente sobre o que é ser professor, seus propósitos, atuação e relação com a busca de qualidade das ações educativas:



Uma frase que sempre me marcou em minha formação humana foi: Sou um eterno aprendiz. E não há profissão que melhor se encaixa nesse quadro. Ser professor não é saber os códigos da linguagem científica simplesmente, existem mais necessidades como compreender o contexto social que os estudantes estão, relevância dos conceitos, agir sobre falsas construções que se encontram abaladas socialmente. Quando falamos de formação continuada falamos de possibilitar reflexões em esferas interna e externa do profissional. Repensar suas práticas, diante das novas perspectivas apresentadas pelos licenciandos (Residente da área de Química 7, grifo nosso).

4.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA APROXIMAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Entendemos que é a partir da relação teoria-prática que as diferentes contradições vivenciadas na escola e na sociedade, e a complexidade que envolve o ser professor/a e a nossa atuação frente a isso, não se silencie e se esvazie. Pensar essas dimensões de maneira dissociadas, teoria separada da prática, coloca os programas PIBID e PRP em uma visão, por exemplo, de que a Universidade é o lugar da teoria, portanto, do pensar, estudar, de refletir, de elaborar e planejar, já a Escola, o lugar da prática, do fazer e executar. Nessa visão, a prática se esvazia, é uma aplicação da teoria, logo, é instrumental, é tecnicista.

Tais percepções, que precisam ser problematizadas, se fizeram presentes principalmente nas falas de alguns pibidianos. Acreditamos que isso possa estar relacionado ao fato de eles/elas estarem nos períodos iniciais dos cursos de licenciatura, logo essas ideias são mais marcantes, buscando ser desconstruídas no decorrer do processo formativo. Para exemplificar essas percepções, destacamos as seguintes falas: “As experiências de entrar em contato com a escola (infelizmente ainda não foi possível no espaço físico)¹, entender o trabalho do professor na sala de aula, poder pôr em prática conhecimentos que desenvolvi até agora no curso” (Pibidiana da área de Física 2, grifo nosso) e “Os programas institucionais são de

¹ As atividades desenvolvidas nos programas com as escolas-campo, até o momento em que o questionário foi aplicado, foram mediadas por ferramentas de comunicação à distância, devido a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, estava sendo adotado o chamado ensino remoto emergencial.



grande importância para a formação docente, tendo em vista que, eles aproximam modelos teóricos discutidos nas disciplinas pedagógicas, com o contexto educacional prático” (Residente da área de Física 5). E ainda:

[...] a partir deles [PIBID e PRP] podemos ter um real contato com a vida docente, nos cursos em geral, temos várias matérias para cumprir de forma teórica, e esses programas são basicamente nossa oportunidade de prática, onde podemos desde o início nos familiarizarmos com o ambiente escolar, conhecendo realmente como transformar o que aprendemos teoricamente, em prática” (Pibidiana da área de Química 1).

No entanto, almeja-se a constituição dos programas em uma perspectiva de aproximação Escola-Universidade como espaços teóricos e práticos, de diálogos e interações, de ação e reflexão da constituição e identidade docente. Nessa perspectiva, é na universidade que se elaboram os “elementos intencionais e explicativos da ação docente e, na escola, são elaboradas as intencionalidades e a ação docente” (Silva, 2020, p. 114). Diálogos e intencionalidades que dão visibilidade para as complexas relações sociais e educacionais presentes no ser e constituir-se professor/a e dos propósitos educacionais.

Sobre essas discussões é válido apontar o que um pibidiano problematiza da relação teoria e prática que ainda permanece na trajetória acadêmica dos/as licenciandos/as, ao afirmar que “Ao longo da minha trajetória acadêmica, percebo que grande parte das atividades desenvolvidas me proporcionam um embasamento teórico adequado, mas de difícil visualização da sua efetividade na prática” (Pibidiano da área de Física 9). Porém, ele evidencia que as relações teoria-prática, aproximação Escola-Universidade, foram possibilitadas a partir de estudos e atividades desenvolvidas no PIBID, ou seja:

[...] graças às trocas de conhecimento entre os(as) estudantes, a coordenadora e a supervisora do programa, percebo que consigo visualizar melhor essas possibilidades, tendo em vista a articulação teórico-prática inerente à natureza do programa. Nesse sentido, acredito que os Programas Institucionais de Formação de Professores contribuem para a formação dos licenciandos a partir do desenvolvimento de uma práxis pedagógica mais adequada e completa para o espaço escolar, proporcionando uma construção



identitária significativa desses sujeitos (futuros(as) professores(as))
(Pibidiano da área de Física 9).

Sobre essas questões, ainda é válido evidenciar as seguintes afirmações:

[...] esses programas nos fazem vivenciar a escola, analisar, refletir, criticar, intervir, sair apenas do desenvolver trabalhos escritos e estudos que fiquem apenas na universidade. Esses programas nos permitem experienciar os estudos, analisar as nossas intervenções e assim relacionar com os estudos” (Pibidiana da área de Física 3, grifos nossos).

Acredito ser muito importante, uma oportunidade de formação a partir da reflexão, da articulação teoria e prática em busca da práxis, o conhecer os contextos em que provavelmente seremos inseridos enquanto docentes, e aprender com eles, inclusive com as adversidades que se apresentam. É uma possibilidade de experienciar a atuação profissional e refletir sobre nossa identidade docente, sobre os limites que são impostos, e o que pode ser feito para alcançar os objetivos educacionais amplos e aqueles de aspirações pessoais também (Residente da área de Física 2).

Reiteramos a importância dos programas para a articulação teoria-prática almejada na perspectiva da formação crítico-emancipadora, ou seja, aquela que se preocupa com a humanização e vivência real dos processos educativos. Buscamos uma formação e atuação docente fundamentada pela práxis, “referenciadas na prática e na teoria pedagógica, num movimento em que ação do fazer docente retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docentes” (Silva, 2020, p. 114).

4.4 DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES

Pensar práticas e projetos interdisciplinares é um desafio que não é novidade no contexto de pesquisas da área e no cotidiano escolar. Machado (2000) ressalta que tais dificuldades nos ajudam a explicar o fato de termos resultados inconsistentes, mesmos entre docentes e pesquisadores que buscam investigações e ações sobre o tema.



Assim, dentre as dificuldades existentes na busca pelo desenvolvimento de práticas interdisciplinares, destaca-se a própria formação de professores, sendo que, em sua grande maioria, se dá dentro de uma visão e construção curricular fragmentada e disciplinar. Nesse sentido, Santomé (1998) destaca a postura necessária, por parte de docentes, para o alcance de práticas interdisciplinares, requerendo ações reflexivas e abertas para planejar e desenvolver ações, pressupondo “uma bagagem cultural e pedagógica” (p. 253) coerente com a proposta. Logo, repensar processos formativos alinhados a essas perspectivas, é fundamental para o alcance de práticas interdisciplinares.

Pensando sobre essas questões, situamos que, dentre as potencialidades proporcionadas pelos subprojetos interdisciplinares física e química, esteve o desenvolvimento de estudos, investigações, planejamentos e ações entre diferentes áreas e sujeitos. Aspectos que fortalecem o trabalho desenvolvido, assim como permitem novas possibilidades de atuação e ações educativas para os/as pibidianos/as e residentes. Nesse sentido, sobre a interdisciplinaridade, Santomé (1998) destaca que ela se constitui a partir de interações “[...] entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc.” (p. 63).

Sobre o trabalho interdisciplinar desenvolvido nos subprojetos, ressaltamos a fala de um residente da área de química que destaca que foi possível desenvolver, em colaboração com uma estudante da física, um “[...] projeto juntos, demos aulas juntos, de modo que foi possível trocar muitas experiências e aprender mutuamente com ela” (Residente da área de Química 1). Outros residentes afirmam: “[...] a forma como ficou distribuídos os estudantes no projeto, sendo um de física e outro de química foi bem interessante para a construção de projetos interdisciplinares, e até esse processo dialógico para trabalhar servirá como experiência para quando estivermos efetivos na escola” (Residente da área de Física 3)” e “[...] As diferentes



visões entre aspectos físicos e químicos em relação a um contexto, são construtivas, ampliam debates [...]” (Residente da área de Química 6).

No âmbito do PIBID essa percepção também se fez presente:

Nas atividades propostas, os grupos sempre foram formados por estudantes da Química e Física, de modo a desenvolverem discussões de ambas as áreas em uma perspectiva interdisciplinar, de colaboração mútua. Assim, as atividades sempre buscam contemplar essas áreas do conhecimento, além de outras, e suas relações, tanto no que se refere a sua dimensão pedagógica, quanto a sua dimensão epistemológica (Pibidiano da área de Física 9).

Os programas proporcionaram experiências enriquecedoras para a formação desses licenciandos/as a partir, também, da vivência de planejamentos e ações interdisciplinares não comuns em sua formação e tão necessárias para suas práticas futuras. Aspectos esses anunciados por Fazenda (2012) ao ressaltar que a interdisciplinaridade é uma prática que precisa ser vivida e exercida, não é improvisação, mas construção e ação.

Além do exposto, acreditamos que a interdisciplinaridade é essencial para a formação ético-crítica de qualquer estudante, visto que possibilita uma visão ampliada e global dos problemas/questões contextualizadas. Sobre essa perspectiva de interdisciplinaridade, situamos a fala de uma pibidiana que destaca que as ações interdisciplinares realizadas “possibilitam ao estudante relacionar, ter um pensamento crítico, intervir na realidade por meio de um tema gerador do cotidiano, em conjunto com um embasamento teórico” (Pibidiana da área de Química 5)”. Fala que corrobora com as ideias de Ferreira, Muenchen e Auler (2019), ao defenderem a abordagem de temas no contexto escolar o trabalho interdisciplinar por permitir olhares das diferentes áreas para o entendimento e enfrentamento desses temas/problemas.

Sobre as vivências dos participantes dos programas, ainda situamos:

[...] em relação ao ensino fundamental, no qual minha experiência tem se desenvolvido, acredito que temos conseguido desenvolver este aspecto bem. Tanto pelos temas previstos na BNCC nesta série, como pela nossa proposta



que é articular a ciência e a cultura, na qual de início já precisamos extrapolar o aspecto interdisciplinar para além da física e da química, trazendo outros elementos que passam pelas ciências humanas, pela arte, pela filosofia etc. [...]” (Residente da área de Física 2).

No entanto, chamamos a atenção, também, para os obstáculos presentes na busca por ações interdisciplinares, dentre os quais destacam-se: a formação muito específica dos professores; suas atuações embasadas, estritamente nessas perspectivas; e a falta de espaços e oportunidades nas instituições de ensino para refletir, analisar e implementar essas ações educativas (Augusto; Caldeira, 2007). Nesse contexto, apresentamos as principais dificuldades evidenciadas nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Sobre os desafios, um dos bolsistas afirmou: “[...] acredito que eles sejam mais devido ao formato de ensino remoto que estamos tendo do que necessariamente sobre a estruturação e ações interdisciplinares do programa, visto que ela tem sido bem desenvolvida” (Pibidiano da área de Física 9).

Por fim, destacamos, também, a fala de um residente sobre as dificuldades do trabalho interdisciplinar quanto a realização de ações devido à falta de colaboração entre professores de diferentes áreas da escola-campo. Ou seja, na sua percepção, como o preceptor do subprojeto é de uma área que não correspondia à do seu curso, muitas ações interdisciplinares foram dificultadas pela falta de colaboração com professores de outras áreas que não eram participantes do programa. Assim, ressaltamos a sua resposta:

A ação interdisciplinar é por muitas vezes dificultada, mas ainda assim acontece. O fato de o professor supervisor da escola de ensino médio ser de apenas uma área acaba sendo o principal empecilho, porque as ações acabam sendo dirigidas mais para área desse professor e nas turmas que esse professor já ministra aulas. No projeto de residência no qual faço parte conseguimos contornar em partes esse problema porque a escola oferta turmas de nono ano que possibilita uma articulação das 3 áreas das ciências da natureza, além disso existe o itinerário formativo e as atividades complementares que também permitem um melhor aproveitamento para os estudantes das duas áreas do projeto, tanto física como a química (Residente da área de Química 1).



Porém, é válido situarmos as alternativas pensadas e realizadas pelos sujeitos participantes do PRP para enfrentar o desafio apresentado. Apesar da não colaboração entre os professores da escola de educação básica, os/as residentes, juntamente com o professor preceptor, desenvolveram ações integrativas entre as áreas, em especial nas turmas de ciências do nono ano e na disciplina de itinerário formativo da área de ciências da natureza. Nesse sentido, são situadas possibilidades e viabilidades de diálogos entre as áreas a partir dos próprios participantes dos programas, aspectos que evidenciam o enfrentamento dos desafios apresentados e de extrema relevância para a formação desses futuros professores/as.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inquietações e investigações presentes no âmbito da formação e atuação docente, destacamos àquelas relacionadas às questões e tensões identitárias. Ou seja, de como construímos e (re)afirmamos a nossa profissão. Discutir sobre formação e identidade, especificamente a docente, é uma tarefa complexa, pois seus entendimentos e construções perpassam sentidos amplos e polissêmicos. Dentre os entendimentos, têm-se aqueles relacionados à identidade do sujeito, e o seu pensar sobre quem somos e como nos transformamos nas interações com os outros. Nessa perspectiva, a identidade é vista como construção e reconstrução histórica, uma reação às condições e circunstâncias existenciais.

Considerando as discussões realizadas e a importante ênfase para a formação docente como algo complexo e em constante movimento, estabelecemos relações, ao longo do texto, com uma construção docente compromissada com propósitos socioeducacionais críticos e éticos da profissão, como a perspectiva crítico-emancipadora. Além de situar aspectos teóricos sobre essas questões, apresentamos os programas institucionais de formação de professores como possibilidades de analisar possíveis contribuições do PIBID e do PRP para a formação docente alinhada



a essa perspectiva, além de realizar uma avaliação sobre os desafios para a formação de licenciandos/as.

Dentre os principais resultados, podemos destacar a importância dos programas para a construção e afirmação da identidade docente. Identificamos, a partir da percepção de pibidianos/as e residentes, experiências enriquecedoras e que não estão sendo (e não foram) contempladas nos cursos de licenciatura, em especial em componentes curriculares, como: maior autonomia de planejamento e atuação com relação, por exemplo, aos estágios supervisionados; da complexidade da docência, não sendo essa restrita a saberes de conteúdos específicos das áreas; e da busca pelo enfrentamento de desafios que se apresentam na prática docente, como o do ensino remoto emergencial, vivenciado pelos pibidianos/as e residentes.

No decorrer do texto, sinalizamos ainda a dicotomia e a busca por aproximações da teoria e da prática na formação docente. Verificamos que a dicotomia se fez mais presente nas respostas de pibidianos/as do que de residentes. Pensamos que esse aspecto pode estar relacionado com a natureza dos programas, tendo em vista que o PIBID contempla licenciandos/as no início do curso, já o PRP se dá para os que estão no final. Logo, acredita-se que essas percepções tendem a ser problematizadas no decorrer do curso fazendo com que eles/as percebam, cada vez mais, as limitações desse entendimento e avancem para visões mais críticas dessas relações. No entanto, situamos que essa compreensão não ocorre de forma linear e automática no processo formativo, mas se constitui a partir de experiências e diálogos que possibilitem seu alcance como, por exemplo, os que foram realizados nos subprojetos investigados, tendo em vista os pressupostos teórico-práticos que os fundamentaram.

Apontamos ainda as potencialidades e as dificuldades apresentadas a partir da proposição de subprojetos interdisciplinares e as ações realizadas a partir da interação entre as áreas. Como potencial, evidenciamos a experiência enriquecedora entre eles/as ao pensar, planejar e realizar ações interventivas a partir do diálogo entre os conhecimentos das áreas. Aspectos fundamentais para o futuro exercício da



docência, tendo em vista a dificuldade da implementação de práticas interdisciplinares e trabalho colaborativo das áreas entre os professores no cotidiano escolar. Sobre os obstáculos, foi identificada a dificuldade de diálogo com professores não participantes do programa, para pensar e executar ações interventivas interdisciplinares. Embora essa evidência tenha aparecido, principalmente, na resposta de um residente, é importante ressaltar que essa dificuldade também apareceu no contexto das ações realizadas no PIBID, sendo esse, portanto, um desafio para projetos dessa natureza.

Consideramos relevante destacar, ainda, diversos apontamentos que foram apresentados pelos sujeitos da pesquisa, que destacam outras potencialidades que não foram amplamente discutidas no texto, como: o fortalecimento da “educação regional, tanto a formação continuada para professores, melhoram o ensino nas escolas públicas” (Pibidiana da área de Química 1); integração dos estudantes da educação básica com o meio acadêmico (Pibidiana da área de Física 2); promoção da formação continuada dos professores envolvidos nos programas (Residente da área de Química 1), produção de materiais didáticos e atuação proporcionando “um ensino de ciências mais significativo e enriquecendo a formação, não só do licenciando, como do professor atuante em sala de aula” (Residente da área de Física 5). E ainda:

Sempre ouvir dizer que a universidade está isolada da comunidade, vi no PIBID, assim como em outros programas a possibilidade de quebrar a barreira que foi criada em volta da universidade, o que pode contribuir para o crescimento das instituições que estão envolvidas nos programas, beneficiando estudantes, professores e até mesmo a comunidade em que elas estão inseridas (Pibidiana da área de Física 2).

Por fim, ressaltamos que além das contribuições formativas crítico-emancipadoras que foram potencializadas pelos estudos e ações realizadas nos programas, é importante destacar as aproximações do que se espera a partir da formação de professores proposta na Resolução CNE/CP 02/2015. Dentre elas, destacamos a construção de identidade dos cursos de licenciatura, aproximação entre



a universidade e comunidade escolar, apropriação de conhecimentos necessários à atuação docente e ações educativas que possibilitem a indissociabilidade entre teoria e prática. Portanto, os programas, mesmo com as diversas dificuldades apresentadas ao longo do seu percurso, a nosso ver, constituem espaços formativos importante e relevantes para os sujeitos que participam deles, sejam pibidianos/as, residentes, professores/as da educação básica e do ensino superior, principalmente, quando perspectivas crítico-emancipadoras constituem pressupostos balizadores dos programas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Rio de Janeiro, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2022.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. de A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/481>. Acesso em: 14 abr. 2022.

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

BARROS, L. G.; MELO, M. S. de; ROSA, S. E. da; SOUZA, C. C. de; ALMEIDA-JUNIOR, E. F. de. Caminhão da ciência: caracterização, percursos e contribuições para a educação científica no oeste baiano. **ACTIO**, v. 6, n. 1, 2021. DOI: 10.3895/actio.v6n2.14126. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14126>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. CAPES. **PORTARIA GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 2019.



DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B. P.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5384. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, J. L. Um olhar sobre o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (2020-2022). In: FERREIRA, J. L.; QUEIROZ, K. C. A. de Lima (org.). **PIBID e Programa de Residência Pedagógica na UFOB (2020-2022)**: intenções formativas e relatos de experiência. Rio de Janeiro: MC&G, 2023.

FERREIRA, M. V.; MUENCHEN, C.; AULER, D. Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva da abordagem temática. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-21, 2019. DOI: 10.1590/1983-21172019210108%20. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10499>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2014.

LEITE, S. F.; PALMEN, S. H. de C. As metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a Educação Básica: um estudo preliminar da região dos cerrados do centro-norte do Brasil. **Exitus**, v. 7, n. 1, p. 35-54, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. 158 p. (Ensaio Transversais).

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: ANTUNES, C. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2012. DOI:



10.20396/rho.v10i39.8639728. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>.

QUEIROZ, K. C. A. de Lima. Cursos de licenciatura e Programa de Residência pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB): Articulações formativas para a docência na educação básica. In: FERREIRA, J. L.; QUEIROZ, K. C. A. de Lima (org.). **PIBID e Programa de Residência Pedagógica na UFOB (2020-2022): intenções formativas e relatos de experiência**. Rio de Janeiro: MC&G, 2023.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>.

Acesso em: 14 abr. 2022.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, 2013. DOI:

10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.420. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6628>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, K. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.

Revista Linhas Críticas, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>.

Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, K. C. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 13, n. 25, p. 109-122, 2020.

DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.437. Disponível em:



<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/437>. Acesso em: 14 abr. 2022.

VENTORIM, S.; ASTORI, F. B. da S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.71854. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71854>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Recebido em: 03-04-2023

Aceito em: 23-02-2024

