

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**GIOVANNA FRANCO RIBEIRO DE SOUZA**

**EMERGINDO DADOS SUBMERSOS SOBRE O PIBID E PRP: O QUE DIZEM  
AS/OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ QUE NÃO  
TIVERAM ACESSO A ESTES PROGRAMAS**

Rio de Janeiro  
Junho, 2025

Giovanna Franco Ribeiro de Souza

**EMERGINDO DADOS SUBMERSOS SOBRE O PIBID E PRP: O QUE DIZEM  
AS/OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ QUE NÃO  
TIVERAM ACESSO A ESTES PROGRAMAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do grau em Licenciatura  
Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Adriana Patricio Delgado

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Renata Lucia Baptista

Flores

Rio de Janeiro

Junho, 2025

Giovanna Franco Ribeiro de Souza

**EMERGINDO DADOS SUBMERSOS SOBRE O PIBID E PRP: O QUE DIZEM  
AS/OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ QUE NÃO  
TIVERAM ACESSO A ESTES PROGRAMAS**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Lucia Baptista Flores  
Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Patrício Delgado  
Professora Adjunto da Faculdade de Educação/UFRJ

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Lahtermaher Oliveira  
Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski  
Professor Adjunto da Faculdade de Educação/UFRJ

Rio de Janeiro  
Junho, 2025

Dedico o trabalho à minha família, namorado,  
amigos, professores e ao Flamengo!

## AGRADECIMENTOS

Eu cheguei até aqui e sou diariamente sustentada pelo amor dessas pessoas.

Primeiramente, não posso deixar de mencionar minha mãe, meu pai e meus três irmãos (a minha irmã Kelly, o meu irmão Gabriel e a minha irmã canina Luna). Além disso, levo em meu coração a minha avó Eunice, minhas tias Edilcêa e Ediléa em especial, todos os meus tios, tias, primas, primos, e meus falecidos avós João, Milton e Annita.

Em segundo lugar, agradeço ao meu namorado, minha sogra e meus amigos. Junto com a minha família, são as pessoas com quem divido minhas alegrias, tristezas e conquistas. É um fenômeno curioso: quando dividimos as nossas alegrias com as pessoas amadas, elas ficam maiores; e quando dividimos nossas tristezas, elas ficam menores.

Em terceiro lugar, sou infinitamente grata pela professora Renata Flores. Com sua honestidade, humor e perspicácia ela ajudou-me a reencontrar minha confiança e o caminho que almejo percorrer - levarei ela comigo por minha trajetória acadêmica e profissional à frente.

Em quarto, cito as/os companheira/os do COLEMARX - professorxs, mestrandxs e doutorandxs -, com os quais tive as trocas mais estimulantes tanto em minha percepção como pedagoga quanto em minha visão de mundo. Em especial, à professora Adriana Delgado, que também me ensinou muito sobre escrita, pesquisa e a docência!

Por último, não posso deixar de mencionar todos os meus professores da Educação Básica: tanto os que tive uma relação imensamente afetuosa (tia Eneida, tia Margarida, Pedro Paulo, Marcelos, etc), quanto aqueles cuja relação foi mais distante. Aprendi com vocês a ser cidadã e também educadora!

Considerando que a palavra que perpassa essa seção (e, gosto de pensar, minha vida) é amor, lembro do que a filósofa estadunidense bell hooks diz em seu livro Tudo sobre o Amor: “Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor — ‘cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento’ — em nosso cotidiano” (hooks, p. 111).

Todo o meu compromisso, respeito, confiança, responsabilidade e minha busca por conhecimento para ser o meu melhor neste trabalho, em tudo o que faço e para todos/as que amo: sintam-se abraçados/as!

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.”

- Karl Marx

## **RESUMO**

Este trabalho aborda, como objeto de estudo, as perspectivas dos egressos de 2023 e 2024.1, e concluintes de 2024.2, de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca de sua formação inicial. Interessado em dar luz às experiências formativas daquelas/es que não vivenciaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) ao longo de sua graduação, buscou-se oportunizar seus relatos por meio de questionário via Google Forms, como objetivo principal. O materialismo histórico-dialético de Karl Marx é o principal referencial teórico do trabalho ao empreender a análise inserindo as falas das/dos respondentes dentro de um contexto histórico, político, social e econômico mais amplo; e, a partir delas, percebendo algumas das contradições que estes Programas expressam como Políticas Públicas voltadas para a Formação Docente Inicial. Ao final, é desvelada a questão da diversidade de vivências da ampla gama de experiências formativas providenciadas pela instituição que compõe o lugar da pesquisa - a UFRJ. Ademais, revela-se a necessidade de futuras pesquisas não apenas sobre essa disparidade, como também acerca do que pensam os/as estudantes (em um contexto nacional e em cada uma das Instituições de Ensino Superior) sobre os Programas pesquisados, da maneira que o desejo de adesão a eles chega nos discentes e docentes das Instituições de Ensino Superior, e do acompanhamento de um novo Projeto de Lei recentemente aprovado (PL 7552/2014) que propõe incorporar o PIBID dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Palavras-chave: Formação Docente, PIBID, PRP; Política de Editais; Curso de Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This work addresses, as an object of study, the perspectives of the 2023 and 2024.1 graduates, and 2024.2 graduates, of Pedagogy at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) regarding their initial training. Interested in shedding light on the formative experiences of those who did not experience the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP) throughout their undergraduate studies, we sought to provide their reports through a questionnaire via Google Forms, as the main objective. Karl Marx's historical-dialectical materialism is the main theoretical reference of the work when undertaking the analysis by inserting the respondents' statements within a broader historical, political, social and economic context; and, from them, perceiving some of the contradictions that these Programs express as Public Policies aimed at Initial Teacher Training. Finally, the issue of the diversity of experiences within the wide range of formative experiences provided by the institution that is the site of the research - UFRJ - is revealed. Furthermore, the need for future research is revealed not only on this disparity, but also on what students think (in a national context and in each of the Higher Education Institutions) about the Programs researched, on the way in which the desire to join them reaches students and teachers of Higher Education Institutions, and on the monitoring of a new Bill recently approved (PL 7552/2014) that proposes to incorporate PIBID into the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 9394/96).

Keywords: Teacher Training, PIBID, PRP, Notice Policy, Pedagogy Course

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Modalidades de bolsa PIBID.....	18
Ilustração 2 - Modalidades de bolsa PRP.....	20
Ilustração 3 - Página do PIBID no sítio eletrônico do Governo.....	22
Ilustração 4 - Propaganda oficial acerca do PIBID.....	22
Ilustração 5 - Outra propaganda oficial do PIBID.....	23
Ilustração 6 - Primeira Seção.....	30
Ilustração 7 - Sobre a participação nos programas.....	31
Ilustração 8 - Introdução da última parte da pesquisa.....	31
Ilustração 9 - Perguntas acerca de experiência formativa de destaque.....	32
Ilustração 10 - Perguntas acerca de experiências formativas que gostaria de ter vivido.....	32
Ilustração 11 - Perguntas acerca dos programas.....	33
Ilustração 12 - Perguntas finais do formulário.....	33

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Perfil dos respondentes.....	34
Gráfico 2 - Se considera preparado(a) para o exercício da profissão docente? (Todos os respondentes).....	36
Gráfico 3 - Se considera preparado(a) para o exercício da profissão docente? (Estudante não concluinte/egresso).....	37
Gráfico 4 - Se considera preparado(a) para o exercício da profissão docente? (Concluintes/egressos que fizeram os Programas).....	37
Gráfico 5- Se considera preparado(a) para o exercício da profissão docente? (Público-alvo).....	38
Gráfico 6 - Teve/Tem, na sua formação inicial, alguma experiência formativa que você destaca?.....	41
Gráfico 7 - Teve/Tem algo que você gostaria de ter vivido na sua formação inicial e não pôde?.....	41
Gráfico 8 -Você autoriza novo contato para maior aprofundamento das questões?.....	42

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Justificativa: “Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente?” (Público-alvo x Concluintes/Egressos que fizeram os Programas ).....	40-41
Quadro 2 - Respostas da pergunta: “Com base nas experiências formativas vivenciadas na Universidade e no curso, você se considera preparada/o para o exercício da profissão docente?”.....	43-44
Quadro 3 - Respostas da pergunta: “Teve/Tem, na sua formação inicial, alguma experiência formativa que você destaca?”.....	46-47
Quadro 4 - Respostas da pergunta: “Teve/Tem algo que você gostaria de ter vivido na sua formação inicial e não pôde?” .....	48-49
Quadro 5 - Respostas da pergunta: “No caso afirmativo (de ter ouvido falar sobre os Programas), conte sobre em linhas gerais (Em caso negativo, escreva ‘Não’)”.....	50

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
UNE	União Nacional dos Estudantes
PL	Projeto de Lei

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 A APARÊNCIA: BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS .....</b>	<b>16</b>
1.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO à DOCÊNCIA (PIBID).....	16
1.2 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP).....	19
1.3 O PIBID E O PRP AO LONGO DOS ANOS.....	21
<b>2 EM BUSCA DA ESSÊNCIA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
2.1 A TRAJETÓRIA PARA A ESSÊNCIA.....	26
2.2 REDE DE PESCA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	29
2.3 O UNIVERSO DE RESPONDENTES.....	34
<b>3 POR TRÁS DA APARÊNCIA: O QUE NÃO SE VÊ E NÃO SE OUVE SOBRE OS PROGRAMAS.....</b>	<b>35</b>
3.1 O QUE DIZEM OS RESPONDENTES DA PESQUISA SOBRE SUA FORMAÇÃO.....	37
3.2 DADOS “FISGADOS” NO MAR DO PÚBLICO-ALVO: QUESTÕES OBJETIVAS.....	41
3.3 INQUIETAÇÕES LEVANTADAS A PARTIR DOS DADOS: QUESTÕES DISSERTATIVAS.....	43
<b>ENTRE A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA, A MATERIALIDADE: CONSIDERAÇÕES EM CURSO.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Em outubro de 2022, fui selecionada em um processo seletivo para ser bolsista de Iniciação Científica me engajando em um Projeto da área na qual sempre tive interesse: Políticas Educacionais; nesse caso, mais especificamente, Políticas de Formação Inicial Docente. O trabalho que desenvolvi levou a questionamentos que são o gérmen desta Monografia.

A presente pesquisa tem seu embasamento na Tese de Doutoramento (Flores, 2021) de uma das orientadoras, Renata Flores, professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Neste estudo, a autora examina um fenômeno recente no campo da formação inicial docente: o advento de Programas, com linha de fomento própria, aos quais Instituições de Ensino Superior podem concorrer por meio de chamadas públicas, os Editais. Analisando diferentes fontes sobre os Programas de Formação Inicial Docente, incluindo os Editais de chamada a eles, dos anos 2003 a 2020, a autora mapeia o surgimento e ascensão do que ela categoriza como Política de Editais (PE) na formação inicial de licenciandos(as) para Educação Básica.

Aquilo que Flores (2021) denomina Política de Editais diz respeito aos Programas e/ou Projetos Públicos, criados pelo Governo Federal, teoricamente voltados para formação docente, os quais são divulgados em massa por meio de editais e acolhidos por diferentes Instituições de Ensino Superior. A autora menciona os principais programas brasileiros que materializam esse fenômeno no período por ela pesquisado, são eles: 1. PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), no qual são ofertados cursos de licenciatura correspondentes à área em que os professores da rede pública de Educação Básica atuam sem a devida formação específica; 2. PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), voltado à inserção dos licenciandos, que estão na primeira metade do curso, vivenciando o cotidiano da rede pública de Educação Básica; 3. PRP (Programa de Residência Pedagógica), direcionado à inserção dos licenciandos na segunda metade do curso; 4. PRD (Programa de Residência Docente), que tem o propósito de providenciar formação continuada para professores recém-formados; 5. UAB (Universidade Aberta do Brasil), que se constitui como um sistema público de oferta de cursos de Ensino Superior na modalidade a distância.

Ao longo desses dois anos de trabalho na Iniciação Científica foi feito levantamento dos números mais recentes de bolsas distribuídas no Brasil, atualizando os dados e comparando-os ao total de licenciandos. Replicando o que fora apurado na Tese referida

constatou-se que apesar dos Programas que expressam a Política de Editais serem difundidos como propostas que impactam significativa e positivamente na formação inicial para a Educação Básica, na realidade, atingem uma porcentagem pequena de estudantes e professores(as).

Nessa direção, outro movimento foi o de analisar o desenvolvimento dos Programas numa universidade especificamente, no caso, a UFRJ. Nesta etapa, comparando a quantidade de bolsas disponibilizadas na UFRJ em relação ao número de licenciandos(as) da instituição. Trabalhamos com os poucos documentos encontrados então na página eletrônica da Pró Reitoria de Graduação (PR1) e chegamos ao número de 327 bolsas distribuídas na Universidade, sendo 192 delas destinadas ao PIBID e o restante ao PRP. Contudo, ao apresentar a pesquisa na Semana de Integração Acadêmico- Científica (SIAC), logo no início da pesquisa, fomos interpeladas com a correção desta quantidade. Esse movimento todo desencadeou novas publicações no sítio eletrônico da PR1, sendo possível, a partir daí, reorganizar os dados<sup>1</sup>. Com o novo quantitativo sistematizado, foram atualizadas as informações. Entretanto, visto que a quantidade de bolsas disponibilizadas continuaram a expressar diminuta porcentagem de licenciandos(as) da UFRJ (4% no PIBID e 1% no PRP) e posto que, ao longo desse tempo na Iniciação Científica, o meu olhar voltou-se ao quantitativo incluído nos Programas, emergiu o interesse em saber mais sobre os estudantes que não participaram nem do PIBID nem do PRP - a maioria: na UFRJ, são 11.846 estudantes<sup>2</sup> - durante a própria formação no curso de Pedagogia da UFRJ. Mantendo em mente que as porcentagens de licenciandos(as) participantes dos Programas expressam uma grande minoria, por que não se ouve falar o que a maioria dos(as) estudantes, aqueles que não passam pelo PIBID e/ou PRP, pensam sobre sua formação?

A partir do trabalhado na pesquisa, imersa no movimento empírico e teórico desenvolvido, nascem para mim questões que extrapolam as reflexões e análises empreendidas. Olhando o tema sob uma perspectiva que não foi considerada ao longo desses dois anos, o objetivo principal deste trabalho monográfico é discutir as percepções dos estudantes concluintes e recém-formados que não acessaram os Programas ao longo de sua graduação em relação ao que pensam e sentem sobre sua formação.

<sup>1</sup> Um desafio comum quando se trata no campo das Políticas Públicas reside no fato de que aquilo que está publicizado leva aquele que pesquisa a um caminho divergente do que está explicitado, como bem descrito por Evangelista *et al* no livro “**Desventuras dos professores na formação para o capital.**”

<sup>2</sup> No tempo de IC da autora, os dados mais recentes publicados pela Pró-Reitoria de Graduação (PR1) em relação ao quantitativo total de licenciandos na UFRJ mostravam existirem cerca de 16.952. Entretanto, após o tempo de IC, a PR1 confeccionou e publicou novas informações acerca do tema, totalizando 12.566 licenciandos.

Deste objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos: primeiramente, analisar as perspectivas do sujeito pesquisado em posição de alteridade, e, em segundo lugar, cotejar as questões emergidas na pesquisa à luz do repertório teórico, a serem percebidas pelas falas colhidas dos(as) discentes recém-formados(as) e concluintes que não participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e nem do Programa de Residência Pedagógica.

A escolha de discorrer sobre os programas PIBID e PRP se deve ao fato de serem os de maior expressividade no país em relação aos outros existentes, e porque são os únicos que, até agora, ocorreram na Universidade Federal do Rio de Janeiro, locus da pesquisa deste trabalho.

Justifica-se este estudo por ser relevante aos educadores e licenciandos(as) ao instigar a reflexão sobre sua própria formação inicial, contribuindo para que pensem sobre os valores e práticas internalizados. Também, saliento a pertinência deste trabalho monográfico por ser um assunto sobre o qual não se discorre mas que é relevante à área da educação por se tratar da formação inicial do educador. Por último, a pertinência da pesquisa se encontra em analisar um público que não é estudado, apesar de ser majoritário dentro do curso de Pedagogia da UFRJ.

A presente pesquisa é de cunho metodológico qualitativo, almejando tornar visível a perspectiva dos(as) estudantes de Pedagogia pela UFRJ sobre sua própria formação, formados(as) a partir de 2023.1 e concluintes de 2024.2, que não participaram dos Programas de Formação Docente Inicial PIBID e PRP, ao longo de sua graduação. A abordagem utilizada foi a pesquisa de levantamento survey. Primeiramente, criou-se um questionário para aferir as perspectivas dos sujeitos da pesquisa na plataforma do *Google Forms*. Após isso, os dados obtidos foram interpretados à luz dos referenciais teóricos.

Tal recorte de grupo pesquisado reside na compreensão de que, por estarem concluindo ou pelo fato de recentemente terem concluído a graduação, os sujeitos pesquisados estarão mais dispostos a fornecer respostas em relação a não haverem participado dos Programas, posto que é a conclusão de um período importante de suas vidas e isso carrega a tendência a suscitar reflexões.

O referencial teórico-metodológico, comparado no Capítulo 02 a uma rede de pesca, é primordialmente marxista - pelo movimento do materialismo histórico-dialético, no qual é estudado um fato dentro de um contexto mais amplo. Nesta pesquisa monográfica o objeto de estudo, as perspectivas do público-alvo acerca de sua formação, é analisado considerando dados empíricos dentro de um contexto nacional e um contexto geral da UFRJ.

Além disso, mantém-se o entendimento de Menga Ludke (1986, 1992) acerca do significado da pesquisa, um equilíbrio entre a quantidade de dados brutos a serem trabalhados e os dados a serem interpretados pelo pesquisador que gera novas categorias, e também é mantido aquilo que ela põe como característica da mente humana: seletividade. Afinal, os pontos de vista do pesquisador e do sujeito pesquisado podem diferir.

A Monografia também é fundamentada na transferência, feita por Marilia Amorim (2004), dos conceitos Bakhtinianos para a pesquisa em Ciências Humanas, ao reconhecer que estou pesquisando aquilo que me é estranho: as outras identidades do meu público-alvo.

Ademais, é tomado como referência aquilo que Antonio Chizzotti (1992) chama de não-homogeneidade do cotidiano, a falta de neutralidade e a existência das contradições humanas nas experiências e na construção do saber.

A composição do trabalho monográfico é feita por três capítulos e considerações finais. O Capítulo 01 apresenta os Programas pesquisados e encerra com uma avaliação crítica acerca dos mesmos, a partir do trabalho de IC que deu origem a este estudo. Enquanto isso, o segundo Capítulo descreve o processo empírico da pesquisa, detalhando a metodologia escolhida, os conceitos teórico-metodológicos que a embasam e a estrutura do questionário enviado. No último Capítulo, ocorre o tratamento com os dados: são revelados os perfis de todos os respondentes, seguido de questionamentos levantados a partir de suas respostas e simultâneo cruzamento das respostas com as do público-alvo, e análise detalhada das questões provocadas pelas respostas do público-alvo.

Ao final, num exercício de busca pela materialidade, chega-se a uma conclusão acerca da representação das questões expressas pelos estudantes que compõem o público-alvo, com sugestões para futuras pesquisas dentro do campo da Formação Docente, em especial quanto aos Programas.

## CAPÍTULO 1 - DA APARÊNCIA: BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS

Neste Capítulo serão apresentados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), por meio da descrição de sua dinâmica de funcionamento de acordo com a explicação dada no sítio eletrônico oficial do Governo Federal e dando contraste ao seu funcionamento na prática, considerando o que é publicizado nos Editais de sua anúncio, seguida de uma avaliação crítica dos mesmos.

Na primeira seção deste Capítulo, o movimento acima será feito referente ao PIBID; na segunda seção, o mesmo ocorrerá em relação ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Por último, haverá a avaliação crítica, sendo a última seção composta por uma apresentação dos dois Programas - PIBID e PRP - ao longo dos dois anos de estudo em meu trabalho na Iniciação Científica, mantendo em mente que tal período corresponde ao Edital de 2022, evidenciando o quantitativo de estudantes contemplados(as) pelas bolsas em relação ao total na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Brasil.

### 1.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, cujo objetivo principal é, segundo o Estado, o de fomento à formação docente, como se lê em diferentes publicações oficiais:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2024)

O Programa funciona por meio da concessão, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES) via editais - as IES submetem seus subprojetos segundo as regras dos editais publicados pela CAPES e, no caso deles serem aprovados, os/as orientadores/as destes subprojetos realizam seleções internas dos bolsistas participantes.

Na prática, o Programa consiste em inserir licenciandos(as), que estavam cursando a primeira metade de seu curso, no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica. Sob a coordenação de um docente de sua Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, os estudantes de Licenciatura são acompanhados(as) por um professor regente, supervisor. Tanto

esses estudantes, quanto os professores da Instituição de Ensino Superior e os da escola pública recebem bolsa.

As bolsas são divididas em cinco modalidades, conforme Edital n. 23/2022 (Brasil. CAPES, 2022): “iniciação à docência”, voltada ao licenciando regularmente matriculado, cujo valor originalmente era de R\$ 400,00 porém, em 2023, após decisão de aumento das bolsas acadêmicas do Governo Federal, passou a ser de R\$ 700,00 (setecentos reais); a do “professor supervisor” da escola de Educação Básica das redes públicas de ensino que integra o projeto, o qual orienta o aluno dentro da instituição, cujo valor originalmente era de R\$ 765,00, através da mesma decisão, passou a ser de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais); a do “coordenador de área”, sendo o professor da IES que orienta e avalia as atividades do bolsista na escola além de dialogar com a instituição de ensino básico, cujo valor no referido Edital era de R\$ 1.400,00, passou a ser de R\$ 2.000,00 (dois mil reais); e “coordenador institucional”, referente ao professor da IES encarregado de responder institucionalmente, sobre todas as áreas, perante à CAPES, para garantir o andamento do programa, cujo valor era de R\$ 1.500,00, e, desde 2023, é de R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais)<sup>3</sup>. Durante a vigência do referido edital, a remuneração das bolsas foram reajustadas, conforme se constata no sítio eletrônico do Governo (Capes, 2023).

---

<sup>3</sup> Dados posteriormente publicados no site do governo revelam mais uma modalidade: a do coordenador de área de gestão de projetos educacionais, correspondente a do coordenador de área de gestão de projetos educacionais, correspondendo ao professor da IES corresponsável pelo Projeto Institucional é responsável por apoiar a Coordenação Institucional, sendo a remuneração da bolsa R\$ 2.000,00 (dois mil reais) (Capes, 2024)

### Ilustração 1 - Modalidades de bolsa PIBID

#### **Modalidades de bolsa**

- 1) Bolsista de Iniciação à docência: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de ensino superior, com dedicação de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais ao PIBID. Valor da bolsa: R\$ 700,00 (setecentos reais).
- 2) Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Valor da bolsa: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais).
- 3) Coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).
- 4) Coordenador de área de gestão de projetos educacionais: o professor da instituição de educação superior responsável por apoiar a Coordenação Institucional e ser corresponsável pelo Projeto Institucional. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).
- 5) Coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. Valor da bolsa: R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais).

Fonte: Governo Federal, 2024.<sup>4</sup>

Ao considerar o processo de implementação do Programa nas IES e seu funcionamento dentro delas, algumas questões começam a emergir.

Em primeiro lugar, para um programa que o Governo Federal explicitamente diz ser parte de um conjunto de medidas para a formação docente nacional, por que a sua efetivação dentro de uma IES depende de um conjunto de regulamentos e características pré-estabelecidas? Na mesma linha de questionamento, por que a participação dos(as) licenciandos(as) é dependente de atributos exigidos pelas instituições participantes?

4.1. Somente poderão candidatar-se licenciandos que atendam aos seguintes critérios de elegibilidade:

- I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura participante dos subprojetos da UFRJ;
- II - ser aprovado no processo seletivo realizado pela coordenação de área do subprojeto;
- III - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da UFRJ; e
- IV - possuir disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do PIBID, conforme carga horária mensal de 20 horas semanais. (UFRJ, 2024)

---

<sup>4</sup> Acesso ao sítio eletrônico oficial  
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>  
 > em 18/10/2024

Enquanto o Governo anuncia os Programas como estratégias da Política Nacional de Formação de Professores (Dilma Rousseff, 2016), fazer tal movimento demonstra uma delimitação de quem é considerado um licenciando apto e expressa uma estratégia de política focal que, por sua declaração no adjetivo “nacional” e pelo fato de intentar formar gerações de futuros docentes que atuarão na Educação Básica, deveria ser universal. Em um país cuja hegemonia discorre acerca da formação docente como algo precário, cabe implementar uma política nacional focal?

## 1.2 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) consiste em um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva o fomento de projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior.

Para o Programa ocorrer dentro de uma Instituição de Ensino Superior (IES), a CAPES publica Editais que estabelecem os requisitos e os procedimentos necessários à participação da instituição interessada e, assim como no PIBID, ela envia projetos desenvolvidos junto com as escolas públicas da Educação Básica.

No Programa de Residência Pedagógica, os(as) licenciandos(as) que estavam cursando a segunda metade de seu curso atuam nas escolas públicas da Educação Básica por meio de projetos articulados entre a Instituição de Ensino Superior e escolas públicas (federal, estadual e municipal).

As bolsas são divididas em quatro modalidades: a do Residente, referente aos(as) licenciandos(as) com matrícula ativa que tenham cursado 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$700,00 (setecentos reais); a do Coordenador Institucional, voltada ao docente da Instituição de Ensino Superior responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, sendo remunerado R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais); a do Docente Orientador, referente ao docente da Instituição de Ensino Superior encarregado de planejar e orientar as atividades dos(as) residentes dentro do núcleo de residência pedagógica no qual está inserido, no valor de R\$2.000,00 (dois mil reais); por último temos a do Preceptor, voltada ao(à) professor(a) da educação básica que recebe, acompanha e orienta os residentes na escola-campo em que são inseridos(as), valendo R\$1.100,00 (um mil e cem reais).

Igualmente ao PIBID, as informações sobre suas bolsas estão disponíveis no sítio eletrônico oficial do Governo.

#### Ilustração 2 - Modalidades de bolsa PRP

##### Modalidades de bolsa

No Programa de Residência Pedagógica serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa:

1. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$700,00 (setecentos reais);
2. Coordenador Institucional: para o docente da IES, responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais);
3. Docente Orientador: para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, no valor R\$2.000,00 (dois mil reais);
4. Preceptor: para professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo, no valor R\$1.100,00 (um mil e cem reais);

Fonte: Governo Federal, 2024.<sup>5</sup>

Esse Programa existiu até 18 de Abril de 2024 e, por ora, se acoplou ao PIBID. Assim como o PIBID, uma série de indagações começam a surgir ao olharmos a realização do Programa dentro das IES e os requerimentos demandados para que ocorra nelas. Porém, devido à sua posterior ligação ao PIBID, as questões emergentes não apenas se igualam às do Programa anteriormente discorrido sobre: agora, interroga-se também o porquê desse acoplamento e aponta-se que tal ação foi exercida sem explicação pública de seus motivos, sem diálogo com as IES e, tal qual o PIBID, sem elucidação sobre o porquê ter existido em primeiro lugar.

Além disso, é importante lembrar que um dos princípios da Constituição Federal que rege o país em que o Programa ocorre é o da Publicidade:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)

§ 1º A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos. (BRASIL, 1988)

Considerando que o Programa é uma ação governamental que aborda problemas que afetam uma coletividade, destaca-se a importância de publicizar os atos administrativos.

---

<sup>5</sup> Acesso ao sítio eletrônico

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>> em 29/10/2024

### 1.3 O PIBID E O PRP AO LONGO DOS ANOS

Com base em todas as informações publicizadas pelo Governo no período pesquisado (2022-2024) e considerando as questões levantadas acerca de sua implementação e funcionamento nas IES, urge fazer algumas reflexões preliminares em relação aos referidos Programas.

Primeiramente, é importante apontar que, segundo dados do mais recente Censo da Educação Superior (INEP, 2024), publicados em 2024, existem 1.669.911 estudantes de licenciatura matriculados no Brasil. Enquanto isso, no último Edital do Pibid (CAPES, 2024) - ao qual o antigo PRP se acoplou - foram distribuídas 80.040 bolsas, representando por volta de 4,7% dos licenciandos brasileiros, percentual ínfimo.

Ao fazer igual movimento empírico em relação à expressão dos Programas dentro da UFRJ, chegamos à pública informação de que, no período estudado, existiram 737 pibidianos e 232 residentes<sup>6</sup> na instituição. Considerando que, segundo documento publicado pela Pró-Reitoria de Graduação (UFRJ, 2024), existem 12.566 licenciandos (sendo 8170 na modalidade presencial e 4396 cursam a graduação à distância) na UFRJ, constatamos que os residentes representam aproximadamente 1,8% dos(as) estudantes de licenciatura, ao passo que os pibidianos traduzem cerca de 5,8% desse alunado. Ainda que os percentuais sejam sensivelmente superiores na realidade local, não é possível escapar da percepção de que o acesso aos referidos Programas é irrisório.

Neste sentido, trabalhamos com a premissa de que os Programas representam contornos de uma política focal para a Formação Docente, ao contrário do que o Governo parece divulgar ao publicizar se tratarem de iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

---

<sup>6</sup> Dados publicados no site da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ, em 2023:  
<http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/seminario-formacao-e-saber-docente-pibid-e-prp-ufrj-2023>

Ilustração 3 - Página do PIBID no sítio eletrônico do Governo

**Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Fonte: Governo Federal, 2024.<sup>7</sup>

Ilustração 4 - Propaganda oficial acerca do PIBID



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UERJ, 2025.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Acesso ao sítio eletrônico

><https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>  
< em 29/10/2024.

<sup>8</sup> Acesso ao sítio eletrônico ><https://www.instagram.com/p/C7jfGSeO8A4/>< em 11/04/2025.

Ilustração 5 - Outra propaganda oficial do PIBID



Fonte: Facebook oficial do Ministério da Educação, 2025.<sup>9</sup>

Partimos da compreensão de que investidas para a Formação Docente Nacional deveriam possuir características de política universal e tal pressuposto nos estimula a observar uma questão essencial: a do financiamento. Organizados por Editais, os Programas têm destinado recursos a poucos/as por meio de bolsas. Importantíssimas, sobretudo para os(as) estudantes que a eles têm acesso - como poderemos demonstrar melhor no Capítulo de análise da pesquisa empírica -, mas precisamos evidenciar que a maior parte dos(as) futuros(as) docentes está afastada desta possibilidade. Assim, depreendemos que, como se desenvolvem no Brasil hoje, transformaram-se mais em uma política de remuneração (de poucos/as) do que formativa para todos.

---

<sup>9</sup> Acesso ao sítio eletrônico ><https://www.facebook.com/photo.php?fbid=980737297430572&id=100064829312943&set=a.350531510451157 <> em 11/04/2025.

5.1 Serão disponibilizadas neste edital 80.040 (oitenta mil e quarenta) cotas de bolsa na modalidade de Iniciação à Docência, distribuídas em todas as Unidades da Federação, conforme Anexo I.

(...)

5.5 O Projeto Institucional que possuir de 300 (trezentos) a 600 (seiscentos) bolsistas de iniciação à docência fará jus a 01 (uma) cota de bolsa na modalidade de Coordenação de Área de gestão de processos educacionais. Aqueles que possuírem acima de 600 bolsistas de iniciação à docência farão jus a 2 (duas) cotas da referida modalidade.

(...)

7.3.6. Todas as IES aprovadas terão a concessão garantida de, no mínimo, 24 cotas.

7.3.7. As IES classificadas da posição 161<sup>a</sup> até a última colocada receberão, no máximo, 70% das cotas de bolsa de iniciação à docência solicitadas.

7.3.7.1. Este limite poderá ser ultrapassado apenas no caso de pertencerem a UFs que possuam cotas remanescentes após o atendimento de 100% da demanda apresentada pelas IES classificadas nas posições de 1º a 160º. (CAPES, 2024)

É importante sublinhar o fato de que os professores das IES e das escolas básicas vinculados aos Programas também ganham bolsa de acordo com Edital e processo de seleção, no qual os classificados entre as vagas dispostas para bolsa são remunerados e, no caso dos(as) estudantes, os que ficam mais atrás na classificação são “convidados” para serem voluntários. Inclusive, houve diversas respostas de estudantes dizendo que queriam ter tido a experiência de participar dos Programas, porém não foram "contemplados" pela bolsa. Além da quantidade de bolsas disponibilizadas ser inexpressiva em relação ao quantitativo de licenciandos(as), existe a possibilidade, expressa em Edital, de pibidianos e residentes serem voluntários (UFRJ, 2022, 2024). Isso faz com que o trabalho realizado seja o mesmo, portanto, é visivelmente naturalizada a coexistência de duas pessoas desenvolvendo as mesmas atividades/funções com apenas uma delas sendo cadastrada no sistema para o recebimento da bolsa.

Apesar de 4 (quatro) das 5 (cinco) modalidades de bolsa serem destinadas para professores das IES e da Educação Básica, não é possível afirmar que as bolsas estão mais garantidas para os docentes. Se observarmos o caso da Pedagogia da UFRJ a partir de recente documento de seleção de docentes para atuação no Programa (PR1, 2024, 2024) vemos que o oferecimento de vagas para bolsas é bastante inferior ao quantitativo de profissionais interessados em se engajar na proposta: foram 58 inscritos e 20 selecionados, com a cota de, no máximo, 30 professores coordenadores de área.

Assim, levanta-se a questão: e se aumentassem as vagas para que houvesse mais pibidianos/residentes? Mais idealmente, e se as verbas fossem destinadas a todos os

licenciandos para custear a realização de seus estágios obrigatórios a partir do Projeto de Estágio Institucional?

Outra observação indispensável de ser feita é o fato de que existe um bom quantitativo de produção acadêmica sobre os Programas, mas a constatação de que tais estudos têm sido realizados majoritariamente por aqueles que participam deles, seja na posição de discência ou docência (Flores, 2021). Ao ser conduzido por esse perfil de alunado e professores, é propenso que seja um debate com falta de perspectiva crítica e de reflexão dos Programas enquanto política pública pelo fato de que aqueles que estão dentro do fenômeno dificilmente conseguem vê-lo como um todo, e devido ao processo de “bolsificação” dos Programas, algo que coopta sua adesão.

Com essa reflexão feita, é essencial apontar que o debate conduzido neste trabalho monográfico encontra-se no campo da política pública. A problematização feita não é acerca da qualidade do Programa desenvolvido numa ou outra IES, afinal, a proposta de inserir os(as) formandos(as) dentro do cotidiano das escolas públicas, sob orientação de professores mais experientes do Ensino Básico e firmando uma parceria Escola-Universidade é extremamente positiva por contribuir na construção de uma identidade do estudante com a docência ao dialogar com colegas educadores, ao ver maneiras de resolução de problemas empreendidas por professores mais experientes e pelo estímulo - junto com a Universidade - de pensar criticamente as práticas e as situações ocorridas. Então a questão é: como um programa que engloba menos de 4% dos(as) licenciandos(as) do país pode ser encarado como Política Pública? E como tal fato não gera questionamentos ou incômodos nas comunidades internas das IES?

## CAPÍTULO 2 - EM BUSCA DA ESSÊNCIA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho monográfico foi descrito o processo empírico da pesquisa: pormenorizando a metodologia adotada e a estrutura do questionário enviado. Na primeira Seção, foram detalhados os conceitos que embasam o caminho teórico-metodológico escolhido e na segunda foi descrito o caminho escolhido em si e o porquê dele.

### 2.1. A TRAJETÓRIA PARA A ESSÊNCIA

O ponto de partida do trilhar metodológico deste trabalho se deu na pesquisa desenvolvida durante a IC. Nela, o mergulho foi na literatura e em documentos, a partir dos quais foram atualizados os dados do PIBID e do PRP. Buscou-se identificar o prosseguimento da Política de Editais para a Formação Inicial Docente dentro da UFRJ, em especial com a análise dos Editais de 2022. A premissa foi a compreensão de que, apesar do pressuposto de sua finalidade ser a formação docente, os Programas funcionam pela adesão aos Editais, que essencialmente fomentam práticas e valores sobre os quais temos visão crítica devido à necessidade de adequação do perfil discente a uma demanda pré-estabelecida e ao caráter competitivo, já que há vagas delimitadas em número bastante inferior ao total de licenciandos, o que leva a uma cultura permeada por ideais meritocráticos.

Tal percepção levou à definição do objeto da pesquisa ora apresentada. Com o intuito de viabilizar o estudo monográfico, optamos por um recorte para a definição de quais estudantes seriam analisados. Como já indicado na Introdução, a questão mobilizadora da pesquisa emergiu do trabalho de Iniciação Científica (IC) desenvolvido entre 2022 e 2024. Durante o processo da IC, constatou-se que, ao longo dos anos em que o assunto foi escrutinado, não houve uma única vez em que buscou-se problematizar o que dizem e pensam aqueles que não haviam participado dos Programas, e nem conhecer como foi sua formação - sendo que tal público forma a maior parte dos licenciandos brasileiros, como já demonstrado no Capítulo anterior. Percebeu-se, amplamente, que existe um desconhecimento das perspectivas dos(as) estudantes que não participaram de nenhum dos Programas durante sua formação.

Por ser um aspecto não problematizado quando o assunto são os Programas, foi definido o objeto do estudo e a consequente necessidade de contato com as perspectivas dos

estudantes. Determinou-se então como sujeitos e campo da pesquisa os concluintes de 2024 e egressos de 2023 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O procedimento técnico-científico a ser utilizado em função da rotina de atividades de todos os envolvidos, do tempo exíguo viável ao desenvolvimento de uma pesquisa monográfica, assim como da inexistência de recursos financeiros para deslocamentos, resolveu-se pela adoção do método de levantamento *survey*, na qual o pesquisador interroga “um grupo de pessoas cujo comportamento está sendo pesquisado” (Mendonça, 2017, p. 92-93), na modalidade virtual.

Após decidir o procedimento metodológico, foi elaborado um questionário constituído de três Seções e doze perguntas, a serem respondidas apenas pelos estudantes pertencentes ao público-alvo. No caso de respondentes que não se encaixaram no escopo pesquisado, o questionário se encerrava já na primeira Seção. Em relação ao envio, o esforço envidado visou a mais ampla divulgação possível: por e-mail disparado pela Coordenação de Pedagogia da Faculdade de Educação através do SIGA (Sistema Integrado de Gestão Administrativa); por postagem pela autora em grupo de *WhatsApp* do curso; e por publicação do Centro Acadêmico do mesmo no *Instagram*.

O movimento empírico foi feito a partir de alguns pressupostos, fundamentados em determinadas perspectivas. Primordialmente através do materialismo histórico-dialético, conceito teórico-metodológico concebido pelo sociólogo alemão Karl Marx. É possível explicá-lo como a análise de um fato dentro de seu contexto mais amplo. Assim, como já assinalamos, a pesquisa iniciou-se com o exame do objeto de estudo considerando fontes que nos levaram a dados concretos em relação a eles, em nível nacional e na UFRJ: gráficos, tabelas e diversos outros números. Apesar da educação ser constitucionalmente direito de todos, estamos falando de Programas que fazem parte de Políticas Públicas criadas pelo Governo Federal, aos quais a maior parte dos(as) licenciandos(as) não acessa. Tal afirmação deriva da inexpressividade dos mesmos em relação ao quantitativo de estudantes contemplados, pois, apesar da forte publicização, a não-universalização deles é um fato inequívoco.

Também, há o entendimento de que a pesquisa é “[...] um processo cujas partes se integram mediante um delicado equilíbrio, sob constante risco, na busca da construção do conhecimento” (Lüdke, 1992, p. 43). Assim, a pesquisa é caracterizada por uma combinação entre a quantidade de dados brutos a serem trabalhados (gráficos, tabelas, transcrições de respostas ao formulário, trechos, etc) e os dados analisados e interpretados, gerando categorias

e conceitos para a compreensão dos fenômenos estudados, além de um esboço nítido da interpretação da pesquisadora.

Com isso, nesta monografia, movida pelo objetivo de discutir o que é dito pelos estudantes de Pedagogia da UFRJ que não tiveram acesso aos Programas de Formação Docente Inicial, PIBID e PRP, foram coletadas respostas de estudantes em relação à sua experiência de formação docente, a partir das quais foram organizadas reflexões que serviram de lentes para a análise das respostas. Ao mesmo tempo, não se perdeu de vista o que Lüdke (1986) diz em relação à seletividade da mente humana, pois, aquele acerca do que se pesquisa, tem um entendimento diferente daquele que pesquisa:

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objetivo ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural (Lüdke, 1986, p. 25).

Ao entender que, nas interações com o outro, entramos em contato com outro mundo e, com isso, temos um universo para descobrir com o outro, parte-se do canal de contato estabelecido pela autora Marília Amorim com o Bakhtin em “O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas”, em 2004. Em seus estudos o pensador russo contribuiu para a área de linguística, discorrendo sobre a linguagem como algo que atravessa os seres humanos e adquire suas características nas relações sociais. Também revela o ser humano como sujeito natural, biológico e histórico, constituído nas relações com seus pares por meio de interações discursivas. A partir disso, Amorim transfere os conceitos do autor, principalmente de dialogicidade e alteridade, para a pesquisa nas Ciências Humanas:

Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constroi um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (Amorim, 2004, p. 28, 29).

Dessa forma, como pesquisadora, estou sendo aquela que recebe e acolhe o que me é estranho e no reconhecimento, e hospedagem, da estranheza existe um objeto de pesquisa a ser pesquisado. Ao tomar como objeto de estudo o entendimento dos estudantes de Pedagogia

da UFRJ que não tiveram acesso aos Programas, é notória a inexistência da neutralidade e, ao mesmo tempo, a existência das contradições humanas nas experiências e na construção de saber, afinal como diz Chizzotti: “O cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas” (Chizzotti, 1992, p. 88). Por causa da falta de homogeneidade no cotidiano na vida das pessoas, existe também: “Todo um universo de pessoas anônimas e excluídas academicamente da história (...) acaba ficando na penumbra e as pessoas, a grande maioria da população, acaba sendo esquecida de todo o conhecimento(...)” (*idem, ibidem*, p. 88). Com isso, percebe-se necessário olhar para os(as) estudantes que não foram contemplados(as) com bolsas dos Programas em questão.

## 2.2 REDE DE PESCA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Inicia-se esta Seção com a metáfora da pesca por entender que os dados não estão no fundo do mar, porém estão submersos no oceano narrativo produzido no âmbito dos Programas: há bastante produção acadêmica sobre eles; tudo o que se fala sobre refere-se ao que está em seu escopo, dando a falsa impressão de que expressam a formação para a docência na Educação Básica em totalidade. Assim, como parte-se do pressuposto de que há um universo submergido, preparamos a “rede de pesca”: um questionário em formato *google forms*, contendo questões objetivas e dissertativas.

O questionário começa com uma introdução de quem o criou e uma sumarização do intuito da pesquisa e da importância das respostas. Em seguida, o respondente é convidado a refletir sobre sua formação profissional, tanto no quesito de experiências vividas como no sentido de sentimento de confiança e das percepções em relação ao seu trabalho. Decidiu-se criar uma Seção possível de ser respondida por todos os sujeitos, não apenas os do público-alvo, pela compreensão de que conhecer as perspectivas de indivíduos pertencentes a diferentes grupos iria enriquecer o trabalho monográfico: assim, foi possível compará-las e desenvolver mais reflexões. A primeira Seção, então, é finalizada com uma pergunta para começar a filtrar o público-alvo da pesquisa, buscando conhecer se o estudante era egresso ou concluinte.

### Ilustração 6 - Primeira Seção

**Formulário para trabalho monográfico**

Meu nome é Giovanna Franco Ribeiro de Souza, estudante de Graduação em Pedagogia pela UFRJ e, através desse formulário, irei selecionar e entrevistar o público-alvo do meu trabalho de conclusão de curso.

Por meio de suas respostas será possível fazer um levantamento de dados e, à luz do meu referencial teórico, conhecer o que egressos e concluintes da Pedagogia na UFRJ pensam sobre sua formação.

Obrigada pela atenção e pela paciência! Sua resposta é extremamente importante!

 [Mudar de conta](#) 

Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Com base nas experiências formativas vivenciadas na Universidade e no curso, você se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente? \*

Sim

Não

Justifique sua resposta: \*

Sua resposta

Sobre a graduação em Pedagogia: \*

Concluí em 2023

Concluí em 2024.1

Concluirei em 2024.2

Nenhuma das opções acima

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: Confecção própria

A segunda Seção é composta por uma pergunta, sendo inteiramente voltada para terminar a filtragem dos(as) respondentes, indagando se o respondente participa e/ou participou de algum dos Programas.

### Ilustração 7 - Sobre a participação nos programas

Você já participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e/ou do PRP (Programa de Residência Pedagógica, atualmente parte do PIBID) ? \*

Sim

Não

Fonte: Confecção própria

Aqueles que chegam à terceira parte são os que compõem o público-alvo. Assim, ela é iniciada por uma breve descrição sobre os Programas e acerca do público-alvo da pesquisa. A continuação da parte final do formulário é composta por perguntas que estimulam a reflexão do formando ou do recentemente formado sobre sua prática. Além disso, esta parte contempla as perspectivas dos(as) respondentes sobre os Programas pesquisados. Por último, foi aberto espaço para quem estivesse disponível a discorrer mais sobre suas experiências formativas, caso tal necessidade fosse encontrada na pesquisa.

### Ilustração 8 - Introdução da última parte da pesquisa

O público-alvo da pesquisa são os egressos de 2023 e concluintes de 2024 que não fizeram parte dos programas PIBID e/ou PRP ao longo de sua formação. X ::

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é um programa voltado para a inserção, nas escolas públicas da Educação Básica, dos licenciandos cursando a primeira metade de seu curso. Ele oferece bolsas aos estudantes e professores de licenciatura do Ensino Superior, e aos professores da escola pública que estarão recebendo os licenciandos em sua instituição.

O PRP - Programa de Residência Pedagógica - era um programa que inseria os licenciandos que já haviam cursado, pelo menos, 50% do curso, nas escolas públicas da Educação Básica por meio de projetos. A distribuição de bolsas era similar à do PIBID.

Atualmente o PRP foi descontinuado e faz parte do PIBID.

Fonte: Confecção própria

Ilustração 9 - Perguntas acerca de experiência formativa de destaque

Teve/Tem, na sua formação inicial, alguma experiência formativa que você destaca? \*

Sim

Não

Em caso afirmativo, conte mais sobre.

Long answer text

Fonte: Confecção própria

Ilustração 10 - Perguntas acerca de experiências formativas que gostaria de ter vivido

Teve/Tem algo que você gostaria de ter vivido na sua formação inicial e não pôde? \*

Sim

Não

Em caso afirmativo, o que você gostaria de ter vivido mas não pôde? (Em caso negativo, \*  
digite "Não")

Long answer text

Fonte: Confecção própria

Ilustração 11 - Perguntas acerca dos programas

Você ouviu falar sobre o PIBID e/ou a Residência Pedagógica em algum momento da graduação? \*

- Sim
- Não

No caso afirmativo, conte sobre em linhas gerais (Em caso negativo, escreva "Não") \*

Long answer text

Fonte: Confecção própria

Ilustração 12 - Perguntas finais do formulário

Você autoriza novo contato para maior aprofundamento das questões? Nada que tomará demais seu tempo e lembrando que esta pesquisa se compromete a proteger seus participantes, segundo o preconizado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HFA) \*

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, deixe seu e-mail e WhatsApp!

Short answer text

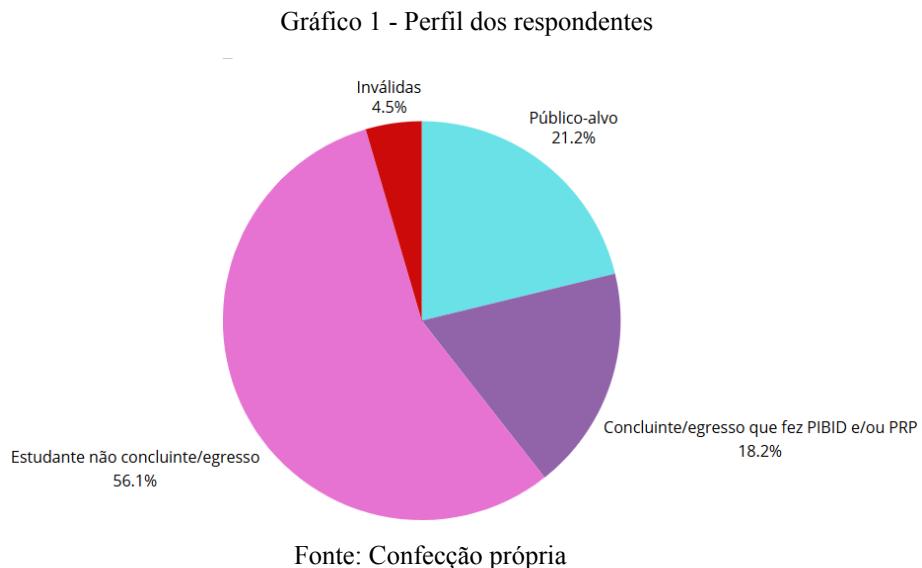
Fonte: Confecção própria

Foi preciso vencer certos obstáculos para lançar a rede de pesca: a mobilização para garantir participantes que respondessem o questionário de modo a se obter um conjunto de dados que possibilitasse uma análise mais qualitativa do objeto de estudo em questão; o nervosismo com a recepção de um trabalho que tematiza PRP e PIBID sob uma ótica contra-hegemônica; o tempo que parecia escapar das mãos e a ansiedade (sentido duplo: medo

e animação) em trilhar por caminhos metodológicos que nunca havia percorrido em meu tempo de pesquisa. Mas a rede foi lançada! E tal qual uma pescadora, os dados fisgados são destrinchados pela ótica das questões de análise, apresentadas no próximo Capítulo.

### 2.3 O UNIVERSO DE RESPONDENTES

Obteve-se o total de 66 respostas ao questionário, sendo: 03 inválidas (por constituiram respostas-teste, antes de tornar público o formulário); 37 de estudantes que não são concluintes/egressos; 12 de concluintes/egressos que fizeram PIBID e/ou PRP; e 14 respostas correspondentes ao público-alvo.



Percebe-se que a maioria dos respondentes é composta por estudantes que não são concluintes/egressos, portanto, por sujeitos que não compõem o escopo da pesquisa. Como não é possível saber se estes respondentes participaram/participam dos Programas, já que o filtro do formulário os excluiu antes da questão que revelaria este fato, lidamos apenas com o exercício de extrair significados deste resultado inicial. Esses dados suscitarão a seguinte questão: por que tantas respostas de estudantes não egressos ou concluintes? Porque são aqueles que estão imersos no cotidiano universitário, com acesso mais fácil e constante às comunicações institucionais e estudantis de seu curso, com seus endereços eletrônicos provavelmente mais atualizados e ativos. A hipótese levantada em relação àqueles que estão terminando a graduação, por outro lado, é a de que usualmente estão com sua atenção voltada para a escrita do trabalho final e dos encaminhamentos para sua vida profissional, enquanto a

rotina dos egressos e, portanto, suas prioridades, já não inclui o curso de Pedagogia da UFRJ, com seu vínculo com a Universidade reduzido a um nível ínfimo ou nulo. Ou seja, a compreensão é a de que o resultado colocado expressa se tratar de um grupo bem mais difícil de ser acessado.

Pensando exclusivamente na parcela de respondentes que concluíram ou estão em fase de conclusão do Curso de Pedagogia, constatamos que 21,2% não participaram dos Programas RP e PIBID - total de catorze respondentes - e 18,2% participaram dos Programas, sendo doze respondentes, configurando como o menor percentual obtido. Tal dado reafirma a constatação de que a maioria das/dos estudantes de Pedagogia não tem a experiência formativa para a docência permeada pela participação nos Programas aqui focalizados.

## CAPÍTULO 3 - POR TRÁS DA APARÊNCIA: O QUE NÃO SE VÊ E NÃO SE OUVE SOBRE OS PROGRAMAS

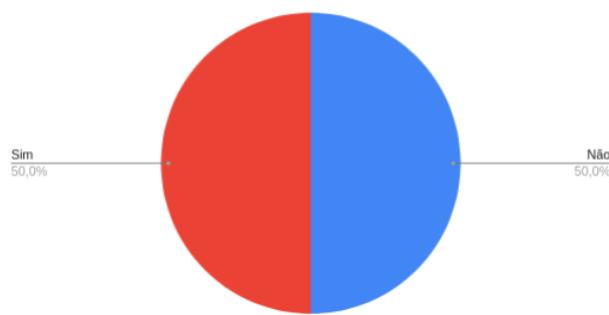
Com o intuito de fazer emergir as falas e reflexões que permeiam os processos formativos das estudantes de Pedagogia, que habitualmente não têm visibilidade institucional nos espaços de debate, este Capítulo se inicia pelo levantamento e questionamento das respostas trazidas por todos os respondentes acerca de sua percepção como preparados(as) ou não para o exercício da profissão docente, seguido do cruzamento e análise das respostas do público-alvo com as dos egressos/concluintes que participaram dos Programas.

O Capítulo continua com a análise minuciosa das questões suscitadas pelas respostas dos egressos de 2023.1, 2023.2 e 2024.1, e concluintes de 2024.2, que não participaram de nenhum dos Programas PIBID ou PRP, público-alvo preconizado para o estudo, almejando trazer à tona perspectivas acerca do processo da formação docente da maior parte das/os licenciandas/os brasileiras/os.

### 3.1 O QUE DIZEM OS RESPONDENTES DA PESQUISA SOBRE SUA FORMAÇÃO

Construiu-se nesta Seção uma análise de todas as respostas obtidas (total de 63) à pergunta sobre se sentir ou não preparado para o exercício da docência. Se trata de uma pergunta objetiva, seguida de justificativa discursiva.

Gráfico 2 - Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente? (Todos os respondentes)

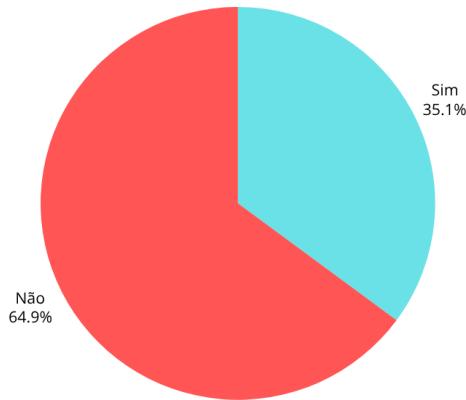


Fonte: Confecção própria

Chama atenção a divisão dessas respostas: metade percebe-se preparada enquanto a outra metade afirma o oposto. Deste total, filtrando para os/as estudantes não concluintes e

nem formados - 37 respondentes - encontrou-se que a maior parte das/os que não se sentem preparadas/os (64,9%), conforme revela o gráfico abaixo.

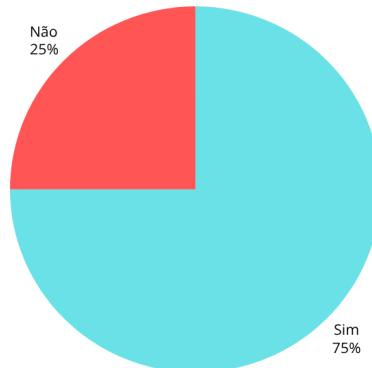
Gráfico 3 - Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente? (Estudante não concluinte/egresso)



Fonte: Confecção própria

É inegável o fato de se tratar exatamente daquelas/es que ainda estão no percurso da formação inicial, logo, tendo um caminho ainda a trilhar até estarem na condição de concluintes, posteriormente, de egressos, e, com isso, habilitados para o exercício da docência. Concernente àqueles que atravessaram total ou majoritariamente o percurso da formação inicial e participaram de ao menos um dos Programas, observa-se que a maioria expressiva afirmou ter a percepção de estar preparada para o exercício da profissão:

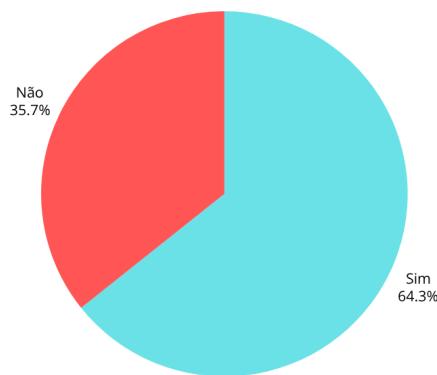
Gráfico 4 - Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente? (Concluintes/egressos que fizeram os Programas)



Fonte: Confecção própria

Essa resposta parece confirmar as perspectivas que rondam o PIBID, reiterando sua hegemonia retórica no campo. Mas o que parece não estar no imaginário coletivo se revela quando nos dedicamos a analisar as respostas daquelas(es) que fazem parte do público alvo, ou seja, quando ouvimos quem formou-se docente por fora dos Programas e constatamos uma maioria similarmente expressiva também afirmando sentir-se preparada para o exercício da profissão docente:

Gráfico 5 - Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente? (Público-alvo)



Fonte: Confecção própria

A partir daquilo que os concluintes/egressos trazem ao responderem a primeira pergunta objetiva do formulário, é possível “fisgar” que não há uma diferença expressiva nas respostas em relação à sensação de sentir preparado(a) para o exercício da atividade profissional docente entre os que participaram dos Programas e o público-alvo, que não participou dos Programas. A aproximação destes dados em relação ao percentual da maioria nos dois públicos, incita algumas inquietações e reflexões que serão apresentadas apenas com o intuito de problematização, uma vez que não configuraram o objeto de estudo deste trabalho.

Uma possibilidade de explicação é atribuída à existência de experiências formativas que atravessem a todos os concluintes/egressos. Lembra-se, então, da trajetória estudantil do/da licenciando/a na UFRJ: todos/as os/as discentes, sem exceção, passam pelas aulas, atividades de extensão, estágios obrigatórios e pela construção do trabalho monográfico. Ao recordar a experiência do estágio obrigatório, é possível traçar alguns paralelos entre ele e os Programas. A normativa da Faculdade de Educação da UFRJ<sup>10</sup> declara que:

<sup>10</sup> Acesso no dia 06/06/2025:  
><https://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/07/DUVIDAS-FREQUENTES-COORDENACAO-DE-ESTAGIO.pdf>

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo, faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o processo de formação do estudante. O Estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (2024, p.01).

No sítio eletrônico da CAPES, por sua vez, são revelados que os objetivos dos Programas são:

I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes; II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar; V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos; VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar; VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (2024).<sup>11</sup>

Ao dizer que os Programas visam “enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”, essa expressão nos faz perguntar o que a declaração expressa pela CAPES implica? Seria possível afirmar que há um discurso intencional de que a formação teórico-prática das/dos licenciandas/os estaria empobrecida? E estaria de fato?

Além disso, é importante considerar a existência e o intuito dos estágios obrigatórios na “preparação para o trabalho produtivo”, em “integrar o processo de formação do estudante” favorecendo o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional” e preparando para a “contextualização curricular”, conforme expresso na referida Normativa. Mantendo-os em mente, percebe-se sua semelhança com determinados objetivos expostos no sítio eletrônico da CAPES a respeito dos Programas: “enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”, “promover a integração entre a educação superior e a educação básica” e “contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos”. Então, qual é a diferença de fato de um Projeto de Estágio

---

<sup>11</sup> Acesso no dia 9/06/2025:

><https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>

Obrigatório qualificado para os Programas de Formação Docente propostos pela CAPES/MEC? Fica o questionamento.

Por fim, outra reflexão decorrente do porquê da diferença não expressiva dos/das estudantes que se sentem preparados/as entre os dois grupos é extraída da análise de algumas das justificativas dadas tanto pelos/as estudantes que vivenciaram os Programas durante a formação quanto os/as que não participaram dos mesmos. Para ilustrar serão apresentadas as respostas na íntegra:

Quadro 1- Justificativa: “Se considera preparada(o) para o exercício da profissão docente?” (Público-alvo x Concluintes/Egressos que fizeram os Programas)

O que dizem os não participantes dos Programas (público-alvo)	O que dizem os participantes dos Programas
“Acredito que, por meio da conclusão de diversos cursos e participação em inúmeras palestras, pude agregar conhecimentos variados em minha formação” (Respondente 02)	“Pesquisa, repertório bibliográfico, extensão, vivência de campo, professores qualificados, excelentes bibliotecas, acesso a laboratórios de informática, muita vocação e vontade de transformação social”.
“(...) os projetos de extensão e os estágios foram de extrema importância para o contato inicial com a profissão. As aulas teóricas, não tanto, salvo sua importância!” (Respondente 13)	“Com os primeiros estágios que eu fiz (anos iniciais, gestão e eja), eu ainda não me sentia confiante. Entretanto, a minha participação na residência pedagógica e o estágio de educação infantil me fizeram, finalmente, sentir essa confiança e até desejo em começar a atuar como docente (vontade que já existia, mas era mais um sentimento de estar preparada para isso). Isso porque, nessas experiências, criei relações de confiança com as professoras da turma, que me deixavam à vontade para experimentar a docência. Além disso, tive excelentes exemplos de como agir em situações que eu não sabia como lidar até então e pude participar de discussões formativas da Universidade quando eu trazia essas situações que me deixavam mais insegura. Assim, fui ganhando confiança, apesar de acreditar que ela ainda está se construindo de fato com a minha atuação na sala de aula.”

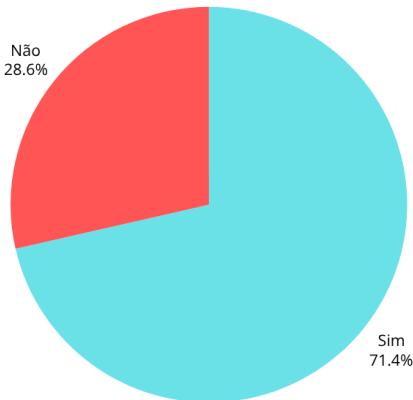
Fonte: Confecção própria

Por essas respostas foi possível identificar dois aspectos igualmente valorizados: a atuação na profissão enquanto licenciandas/os e a diversidade de experiências formativas vivenciadas ao longo da graduação. Tais aspectos não serão explorados, por não serem o objeto deste estudo, como já pontuado, por outro lado, optou-se por apresentá-los com a intenção de apresentar pistas para futuras pesquisas que queiram se debruçar sobre o tema nesse recorte.

### 3.3. DADOS “FISGADOS” NO MAR DO PÚBLICO-ALVO: QUESTÕES OBJETIVAS

Em relação às perguntas destinadas inteiramente ao público-alvo, buscou-se averiguar a percepção delas e deles acerca da existência de experiências formativas que se destacam.

Gráfico 6 - Teve/Tem, na sua formação inicial, alguma experiência formativa que você destaca?

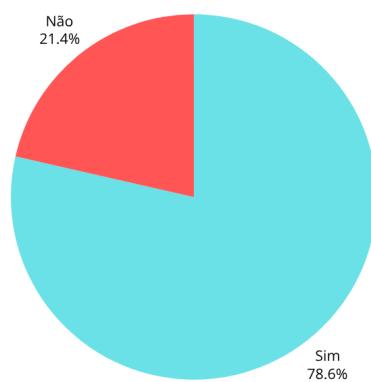


Fonte: Confecção própria

A imensa maioria, 71,4%, afirmou haver experiência formativa de destaque enquanto cerca de 28,6% identificaram que não<sup>12</sup>.

Com o intuito de buscar conhecer expectativas não cumpridas durante a formação inicial, indagou-se acerca de experiências formativas desejadas, mas não realizadas.

Gráfico 7 - Teve/Tem algo que você gostaria de ter vivido na sua formação inicial e não pôde?



Fonte: Confecção própria

---

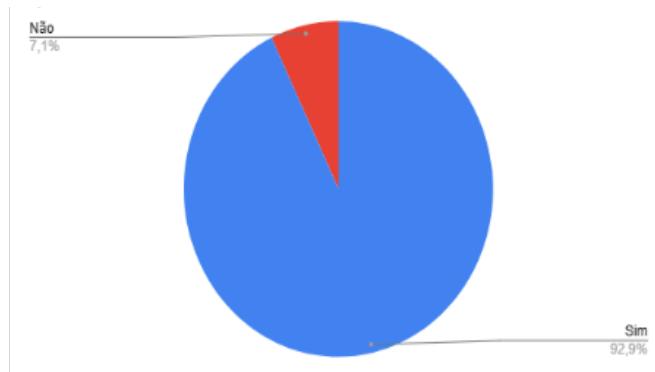
<sup>12</sup> Conforme anunciado pelo título, nesta Seção são apresentados os dados percentuais das perguntas objetivas. As respostas das questões abertas serão apresentadas no 3.4.

Do total, onze afirmaram que sim, enquanto três não compartilham do mesmo sentimento, respondendo que não.

O formulário encerra, antes da autorização para contato posterior, indagando às/-aos respondentes se ouviram falar dos Programas e o que sabiam sobre eles. Todas as catorze pessoas que alcançaram essa etapa afirmaram conhecer o PIBID e/ou PRP, confirmando a expressiva divulgação e seu alcance entre os/as estudantes de Pedagogia da UFRJ.

Em relação à autorização para contato posterior, eliminando-se as respostas inválidas, não foram todos os respondentes que consentiram. Entretanto, as permissões foram por parte do grupo majoritário, treze do total de catorze pessoas.

Gráfico 8 - Você autoriza novo contato para maior aprofundamento das questões?



Fonte: Confecção própria

Assim, tivemos voluntárias/os autorizando o contato posterior, plenamente informadas/os de que, na possibilidade de tal contato ocorrer, o tempo necessário a ser despendido não seria enorme e que haveria proteção de seus dados e informações, conforme o preconizado no Comitê de Ética em Pesquisa. Posto ser uma Monografia, com prazo mais exíguo para coleta e análise de dados, acabou não sendo possível contactá-los, entretanto fica como um caminho aberto para continuidade dos estudos sobre a temática da Política de Editais que não se encerram, evidentemente, neste trabalho.

### 3.4 INQUIETAÇÕES LEVANTADAS A PARTIR DOS DADOS: QUESTÕES DISSERTATIVAS

A leitura atenta e criteriosa das respostas fez emergir algumas reflexões e inquietações. A questão de maior emergência diz respeito a uma clássica tensão: a relação entre teoria e prática. Acerca da questão sobre sentir-se preparada/o para exercer a profissão docente, tanto as pessoas que afirmaram estar, quanto as que negaram, fizeram seus apontamentos, justificando-os.

Quadro 2- Respostas da pergunta: “Com base nas experiências formativas vivenciadas na Universidade e no curso, você se considera preparada/o para o exercício da profissão docente?”

“Apesar de 65 por cento da minha graduação ter sido enquanto eu fazia estágio remunerado, quando eu tive a oportunidade de focar 100% na faculdade tive contato muito mais próximo com a sala de aula. Em relação a questionar e discutir práticas com os meus pares, coisa que na escola particular não ocorre” (Respondente 01)
“Acredito que, por meio da conclusão de diversos cursos e participação em inúmeras palestras, pude agregar conhecimentos variados em minha formação” (Respondente 02)
“Ao longo da graduação me envolvi ativamente em grupos de pesquisa, atividades de extensão e as próprias disciplinas de modo a construir bases para lidar com os desafios da escola. Entendo que ninguém está pronto 100% para qualquer eventualidade, mas a graduação teve papel fundamental na forma como busco saídas possíveis aos desafios vividos hoje” (Respondente 03)
“Então senti que a UFRJ não te prepara totalmente para o campo profissional, principalmente quando falamos de área educacional privada. Percebi que no currículo da UFRJ estão faltando assuntos muito atuais do cotidiano escolar, como tecnologias digitais.” (Respondente 04)
“Durante toda a minha graduação, fui uma estudante-trabalhadora. Apesar de todas as implicações que vêm com este exercício duplo, me considero preparada para o exercício da profissão, visto que a prática me ajudou bastante na construção e embasamento do meu repertório profissional.” (Respondente 05)
“O exercício é diário. Se construindo, desconstruindo e reconstruindo, enquanto profissional.” (Respondente 06)
“Apesar do chão de sala ser um ambiente assustador para nós, pessoas recém formadas, acredito que a UFRJ apresenta ferramentas para que o educador construa seus valores morais e profissionais, referentes à prática educacional que deseja adotar em sala tal como a sua conduta perante aos desafios com os alunos.” (Respondente 07)
“Acredito que o currículo que cursei (2017.2) me formou muito sobre os meus conhecimentos acadêmicos, mas foi a partilha diária entre muros e corredores com colegas que ajudou a formar a minha identidade profissional docente. Pensar em planejamentos, escritas de relatórios e etc” (Respondente 08)
“Ao iniciar a prática docente, assumindo uma regência, me deparei com alguns desafios metodológicos e técnicos. Acredito que como o curso é bastante teórico em alguns momentos não ocorre muito a associação com a prática. Especificamente em relação à educação infantil, acredito que estudamos pouco no curso de pedagogia, principalmente o período de creche (0 a 3 anos)” (Respondente 09)
“Acredito que a prática de estágio não nos prepara para assumir uma sala de aula, principalmente considerando as vivências de estágio na ufrj, pois a universidade possui uma lista de escolas parceiras localizadas em maioria na zona sul e no centro e isso limita a nossa visão educacional e o nosso contato com a educação periférica” (Respondente 10)

“Me sinto preparada devido aos estágios que realizei durante a minha formação” (Respondente 11)
“O que aprendi na faculdade foi muito importante para pensar e construir minha prática enquanto futura docente” (Respondente 12)
“Acredito que de nenhum curso alguém saia preparado 100%, porque enquanto estudantes estamos sempre assistidos e, psicologicamente, estar assistido ou “ser protagonista” faz bastante diferença. Dito isso, acredito que os projetos de extensão e os estágios foram de extrema importância para o contato inicial com a profissão. As aulas teóricas, não tanto, salvo sua importância!” (Respondente 13)
“A prática da sala de aula vai muito além do que estudamos e vivenciamos na universidade e nos estágios obrigatórios. Acredito que para se sentir preparado e confiante é imprescindível a prática de um estágio não obrigatório. É nele que vivenciamos os desafios da educação e a imersão completa do que é atuar como um profissional da educação.” (Respondente 14)

Fonte: Confecção própria

Em seus escritos, o filósofo e educador Paulo Freire desenvolve o conceito de *práxis*, cujo significado remete a união entre o par dialético teoria e prática, constantemente tematizado e problematizado nos processos formativos e que emerge, tão explicitamente, em várias respostas. Como dizem Correia e Bonfim (Correia et al, 2008, p. 56), na perspectiva de Freire “(...) o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia”. No entanto, a partir da leitura das respostas, constatamos que nem sempre essa necessária articulação é vislumbrada. Enquanto as respondentes 3, 12 e 13 revelam uma percepção de estreita ligação, há a nítida problematização da tensão nas demais respostas, sendo expressiva a quantidade das que destacam a prática como prioritária para o sentimento de preparação para a docência.

Não se pode deixar de sublinhar que tal movimento coaduna com uma certa hegemonia que vem se consolidando no campo da formação docente, como queixa recorrente apontada a “falhas” nos processos formativos no país. Considera-se, inclusive que os Programas se lastreiam nessa perspectiva tendo em vista que se encontra como premissa expressa do PIBID no sítio eletrônico da CAPES a de “ inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;” (CAPES, 2024). Este dado se vê replicado de modo explícito na Resolução n. 04/2024 (Brasil, 2024), a qual estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Percebe-se, inclusive, um alinhamento entre o Edital atual do PIBID e a referida Resolução, uma vez que ambas indicam a entrada na escola da/do licencianda/o desde o primeiro período

do curso, o que se pode ler tranquilamente como uma proposta formativa que enaltece a prática em detrimento da teoria de forma intencional.

Aliás, foram percebidas críticas ao currículo, nas falas dos/das respondentes 04 e 09 e 10, ao apontarem a não abordagem de temas da atualidade, como as tecnologias, e a pouca ênfase na creche referente à formação na etapa da Educação Infantil. No tocante aos estágios obrigatórios, dois respondentes (11 e 13) indicam vê-lo como componente curricular relevante no percurso formativo. Por outro lado, o respondente n. 10 tece críticas ao formato do estágio uma vez que as escolas parceiras, para onde os/as estudantes são encaminhados, majoritariamente estão localizadas na zona sul, não preparando o/a licenciando/a “para assumir a sala de aula”. Em outra direção, desponta a resposta 14, por considerar a prática do estágio não obrigatório “imprescindível”, o que chama atenção pelo fato de ser uma experiência de “estágio remunerado”, logo sem acompanhamento de um/uma docente orientador/a, como ocorre nos estágios obrigatórios.

Além dos estágios, há as/os que apontam cursos, palestras, disciplinas cursadas, troca com os pares, Projetos de Pesquisa e de Extensão como vivências formativas que contribuíram para o exercício da docência. Diante dos dados, vale mencionar que, das/os catorze respondentes, apenas um/a destacou a pesquisa como um elemento significativo vivenciado no processo formativo, fato que merece atenção e que faz emergir o seguinte questionamento: por que apenas um/a das/dos respondentes aponta a pesquisa como um elemento que contribuiu para o exercício profissional? Como está sendo o acesso dos/das estudantes à pesquisa? Por que valorizamos tanto os Programas se existe tanta pesquisa na Universidade, porém poucos participando de ambas?

As respostas revelaram que, de um lado, têm os/as que creditam à UFRJ uma boa formação para o exercício profissional e, de outro, há os/as que reconhecem pontos frágeis. Menção ao fato de três respondentes (03, 07 e 13) apontarem que a graduação não irá preparar 100% para "lidar com os desafios da escola", mas oferece repertório para a busca de saídas "aos desafios vividos hoje" (respondente 03).

Nessa linha, sublinha-se as diferentes percepções que os/as respondentes têm sobre o que os/as qualifica para o exercício da docência. Com isso, entende-se não existir um elemento integrador na percepção das/os estudantes entre o se sentir preparado ou não. Dado este que pode nos levar a duas percepções: uma é mesmo tendo uma parte comum dos estudantes trilhada ao longo da formação no que se refere às disciplinas (muito embora estas experiências também dependerão da/do docente que irá ministrá-la e do conteúdo programático do Programa da Disciplina), há uma parte do percurso acadêmico que é

particular para cada estudante, seja pelas experiências no estágio (obrigatório e não obrigatório), pela participação nos Projetos de Extensão - apesar da obrigatoriedade do cumprimento das horas - e em Projetos de Pesquisa, seja como bolsista de Iniciação Científica (ou de outras agências de fomento) ou na condição de voluntário; a outra credita-se à amplitude de possibilidades que o enunciado indica, posto ser uma pergunta que trata sobre se considerar preparada/o ou não, ou seja, possibilitando uma percepção subjetiva.

Quadro 3- Respostas da pergunta: “Teve/Tem, na sua formação inicial, alguma experiência formativa que você destaca?”

“[...] lá vem história (...). Em que duas vezes por semana vamos a uma escola municipal, fazemos uma mediação de leitura e depois uma atividade sobre a literatura do dia. Temos reuniões semanais de planejamento, discussão e pesquisa.” (Respondente 01)
“Estágio no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, apesar de não listado nas escolas do estágio de anos iniciais, foi permitido pela Professora Orientadora <sup>13</sup> , que conhecia minha pretensão de seguir no campo da Educação de Surdos.” (Respondente 02)
“Ter cumprido prática de anos iniciais no CAP e ter participado de pesquisas que se desenvolviam na rede municipal do Rio.” (Respondente 03)
“Extensão do PNAIC.” (Respondente 04)
“As disciplinas de fundamentos como Antropologia da educação foram de grande importância para mim, a qual despertou em mim o interesse em diferentes ambientes de aprendizado e, a partir do exercício de monitoria na disciplina, pude entender os processos de ensino e aprendizagem dentro do espaço de ensino superior. Outras disciplinas como Educação Comparada e Educação e Trabalho, nos últimos períodos, foram relevantes pois trouxeram discussões a respeito do panorama profissional dos formandos e da área de educação, o que conversou de maneira realística com as minhas vivências e experiências dentro do meu campo de atuação, além de um panorama mais globalizado do cenário da educação.” (Respondente 05)
“Monitoria na disciplina Fundamentos da Educação Especial. Participação no grupo de extensão desenvolvido no CAP.” (Respondente 06)
“Não sei se os estágios se enquadram como experiência formativa, mas não há como deixar de citar. Os estágios obrigatórios (práticas de ensino) apresentaram um papel fundamental para saber como funciona a escola na prática, nos mais diferentes segmentos e a como lidar com problemas reais (problemas esses que a FE-UFRJ não nos prepara diretamente). No entanto, a experiência formativa que merece destaque na minha formação foi a sorte de conseguir um estágio não obrigatório em uma escola de educação infantil que valoriza, respeita e potencializa os direitos da infância.” (Respondente 07)
“Os momentos de partilha nas disciplinas de práticas me permitiu conhecer outros fazeres docentes e me ajudou muito a pensar sobre minha rotina com as crianças.” (Respondente 08)
“O estágio de gestão foi uma experiência incrível, isso porque o CREJA foi um colégio muito acolhedor e com professores comprometidos com a educação pública.” (Respondente 09)
“O meu contato com a educação de jovens e adultos, foi algo que eu nunca havia tido, foi incrível” (Respondente 10)
Respondente 11 não identificou haver experiência que destaque

<sup>13</sup> Optou-se pela escolha trocar o nome da professora por professora orientadora pela necessidade percebida de preservar o anonimato

Respondente 12 não identificou haver experiência que destaque
Respondente 13 não identificou haver experiência que destaque
Respondente 14 não identificou haver experiência que destaque

Fonte: Confecção própria

Ao analisar os dados oriundos da questão em foco, o estágio despontou como uma experiência de destaque, cinco de catorze (Respondentes 02, 03, 07, 08 e 09), com ênfase nos obrigatórios em relação aos não obrigatórios, como no caso de quem cita a experiência numa escola de Educação Infantil. Nas respostas indicadas foram também sublinhados os Projetos de Extensão, como Lá vem História e o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), e a monitoria de disciplina (Respondentes 05 e 06).

Observa-se, por meio das respostas analisadas que, os/as graduandos(as)/graduados(as) consideram que foram formativas para seu agir, pensar e sentir docente inúmeras experiências em diversos espaços, indo além do que é vivido em sala de aula, em certa medida, corroborando com o previsto na Constituição Federal de 1988, referente ao tripé inseparável composto pelo ensino, pesquisa e extensão, que forma o eixo basilar da Universidade brasileira, como dito no Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988 - grifos meus). Assim, emerge outro questionamento: enquanto se investe tanto em Programas como os analisados neste estudo, há valorização de estratégias que oportunizem às/aos licenciandas/os uma formação que seja perpassada por este tripé, princípio expresso em documento constitucional?

Retomando as respostas, volta-se o olhar às instituições de ensino mencionadas, evidenciando o CAp - Colégio de Aplicação - que foi citado duas vezes, o CREJA<sup>14</sup> e o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos - uma vez. O contato das/dos estudantes com os três foi proporcionado pela experiência dos estágios obrigatórios. Em destaque, o CAp tem uma menção extra em relação aos outros dois devido a experiência com a extensão, reiterando o aspecto do tripé formativo, mencionado anteriormente.

Por último, sublinha-se, o fato de quatro das/dos catorze respondentes não identificarem alguma experiência formativa significativa, ao longo de sua graduação. Fica a

---

<sup>14</sup> Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

inquietação: por que será que 28% dos/das respondentes não identificaram uma experiência formativa de destaque em sua formação inicial?

Quanto às respostas acerca do que gostaria de ter vivido na formação inicial e não pode, assim segue:

Quadro 4- Respostas da pergunta: “Teve/Tem algo que você gostaria de ter vivido na sua formação inicial e não pôde?”

“Pibid mesmo mas não atingia o valor que eu precisava pra me manter na faculdade.” (Respondente 01)
“Gostaria de ter tido a oportunidade de atuar na monitoria, o que foi impossibilitado pela carga-horária exigida. Passei em primeiro lugar na prova da disciplina pretendida, porém a professora responsável afirmou que eu apenas poderia atuar se frequentasse 3 turnos escolhidos por ela (2 no fundão). Como não tinha essa disponibilidade, não pude atuar como monitora” (Respondente 02)
“Prática de educação infantil que precisou ser remota.” (Respondente 03)
“Iniciação científica.” (Respondente 04)
“Gostaria de ter vivido mais experiências que abordassem a educação e o papel do pedagogo fora dos ambientes escolares. Mesmo com eletivas como pedagogia empresarial, essa não conversou necessariamente com as realidades de atuação profissional.” (Respondente 05)
Respondente 06 não indicou haver algo que gostaria de ter vivido na formação inicial e não pôde
“Gostaria de ter participado da residência pedagógica.” (Respondente 07)
“Eu gostaria que a minha experiência durante o curso me levasse para dentro das escolas, foi muito difícil, falando sobre a minha prática na educação infantil, por exemplo, a pensar o que envolvia a demanda do cuidado. Um problema que eu não tive quando o assunto era planejamento ou sequência didática.” (Respondente 08)
“Alguns estágios que precisaram ser feitos remotamente.” (Respondente 09)
“Residência pedagógica/ PIBID” (Respondente 10)
“Queria ter entrado no pibid no início da graduação, mas não consegui vaga.” (Respondente 11)
“Oportunidades para grupos de pesquisa, estar mais por dentro da faculdade.” (Respondente 12)
Respondente 13 não indicou haver algo que gostaria de ter vivido na formação inicial e não pôde
Respondente 14 não indicou haver algo que gostaria de ter vivido na formação inicial e não pôde

Fonte: Confecção própria

Das onze respostas, quatro mencionaram os Programas enquanto as outras sete mostram justificativas variadas: grupos de pesquisa, monitoria e estágios remotos. As respostas em relação aos Programas alertam para o problema do quantitativo de vagas e do valor da bolsa-auxílio, expressas nas seguintes questões: se são Programas da Política Nacional de Formação de Professores, criada pelo Governo Federal, por que não contemplam

todos/as os/as licenciandos/as? Alguém poderia argumentar ser por haver licenciandos/as que não desejam participar deles/as, entretanto, lembra-se da diferença entre política focal e universal. A primeira é voltada para determinados grupos sociais, enquanto a segunda é direcionada a todos os cidadãos independente de sua condição socioeconômica. Com essa definição, é perceptível que a política está condicionada “a inclusão ou não de condicionalidades no desenho de políticas sociais específicas” (Kerstenetzky, 2006, p. 573).

Também, temos a questão sobre a ampla gama de experiências formativas existentes, mas que não são acessíveis a todos/as os/as graduandos/as, percebida nas falas dos/as respondentes 02 e 12. Pertinente a esse tópico, sublinha-se a palavra “oportunidade”, por tal termo aparecer nos relatos acima referidos, o que reitera o ponto supracitado sobre os Programas e Projetos oferecidos pela Universidade expressamente não serem para todas/os.

Destaca-se também a questão das vivências dos estágios obrigatórios. Os relatos das/os respondentes 03 e 09 revelam que a pandemia do SARS-CoV-2, ocorrida nos anos 2020 e 2021, fez com que a sua vivência fosse diferente do que gostariam. Tomo a liberdade de sublinhar este tema pelo fato de ter sido uma estudante que também teve a graduação atravessada pela pandemia.

Por fim, é levantada a escolha político-epistemológica da Faculdade de Educação da UFRJ em colocar a docência na centralidade do currículo, em relação às outras áreas e campos de atuação da/do pedagoga/o, conforme observado na escrita da respondente 05. Nesse aspecto, Libâneo descreve essa disputa na organização dos currículos dos cursos de Pedagogia, desde sua criação em 1939, conforme pontuado em sua obra “Pedagogia e pedagogos, para quê?” ao dizer que: “Meu ponto de vista é de que a tese da identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores, ou seja, uma licenciatura, foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da história da educação deste país” (Libâneo, 2010, p. 11).

Assim, uma problemática levantada é a falta de compreensibilidade sobre as práticas educativas: o que são, quando e onde ocorrem. Ao entrarem em contato com a amplitude de seu campo através de disciplinas eletivas que não são ofertadas todo período letivo, como expresso na fala da/o respondente 05. Enfim, demonstra-se abaixo os enunciados recolhidos sobre os Programas:

Quadro 5- Respostas da pergunta: “No caso afirmativo (de ter ouvido falar sobre os Programas), conte sobre em linhas gerais (Em caso negativo, escreva ‘Não’)”

“Alguns amigos meus fizeram” (Respondente 01)
---

“Ouvi relatos de colegas que descreveram como muito proveitoso” (Respondente 02)
“Acompanhei 2 editais que foram disponibilizados ao longo de minha graduação, mas em ambos eu não me encontrava dentro do período exigido para seleção. O 1º pediu estudantes de períodos finais. Quando eu cheguei lá, as regras mudaram e exigiram graduandos no início do curso.”(Respondente 03)
“Através de e-mail e profs divulgando” (Respondente 04)
“Sim, ouvi sobre o PIBID, ao qual uma amiga fez parte do programa e gostou muito. Foi o espaço que a motivou a seguir carreira docente no sistema de rede pública. No entanto, nunca pude realizar programas como esse devido à necessidade de trabalhar em tempo integral. A respeito da residência, só tive conhecimento recentemente, ao escrever sobre na minha monografia.”(Respondente 05)
“Algumas colegas participaram.” (Respondente 06)
“Sim, porém não tinha disponibilidade para participar desses programas.” (Respondente 07)
“O pibid era um sonho para a minha turma 2017.2, todavia, não era possível para muitos por conta do horário, um curso noturno então majoritariamente todos trabalhavam.”(Respondente 08)
“Ouvi falar em alguns trabalhos apresentados em congressos e por divulgação de vagas pela própria coordenação do curso. Em resumo, o pibid é um programa voltado para o desenvolvimento da docência em instituições de referência.” (Respondente 09)
“Conheci amigas que fizeram, mas não pude fazer pois já era bolsista de IC” (Respondente 10)
“Sempre afirmavam ser uma das melhores experiências formativas da faculdade.” (Respondente 11)
“Grupos de pesquisa em campo” (Respondente 12)
“Apenas no final do curso.” (Respondente 13)
“É muito interessante para a nossa formação, mas demanda muito do tempo do estudante. E para participar seria necessário abrir mão de outras atividades pessoais.” (Respondente 14)

Fonte: Confecção própria

Primeiramente percebeu-se que houve respondentes que confundiram o que a questão estava pedindo, tais como 01, 04, 06 e 13. Em suas respostas aparecem falas dizendo como souberam dos Programas (ou quando) ao invés de também relatar o que ouviram dizer sobre os mesmos, exemplificadas pelos/as respondentes supracitados. Isso suscita a hipótese de que essa pergunta em específico poderia ter sido formulada de outra forma.

Além disso, coloca-se a questão do perfil estudantil ao qual os Programas são voltados. Ele é expresso no mais recente Edital publicado no sítio eletrônico da PR1 de seleção interna de licenciandos para adesão a eles:

Somente poderão candidatar-se licenciandos que atendam aos seguintes critérios de elegibilidade: I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura participante dos subprojetos da UFRJ; II - ser aprovado no processo seletivo realizado pela coordenação de área do subprojeto; III - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da UFRJ; e IV - possuir disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do PIBID, conforme carga horária mensal de 20 horas semanais. (UFRJ, 2024)

Também exposto em fatores situacionais que compõem o contexto de vida do/da licenciando/da em Pedagogia pela UFRJ, através das/dos respondentes 03, 05, 07, 08, 10 e 14.

De igual modo, é necessário enfatizar a percepção e expectativa que os respondentes têm sobre os Programas e o que entendem sobre os mesmos, ao analisar os relatos das/os respondentes 02, 09, 11 e 12. Ao sondar as respostas, tanto as referidas acima quanto o restante, vemos que os Programas são enxergados como uma experiência imperdível para a formação docente, que acredita-se poder ser explicada por sua ampla e intensa divulgação seja ao propiciar sua difusão em eventos acadêmicos, seja pela adesão e farta comunicação por parte de docentes da Faculdade de Educação, no caso do curso de Pedagogia.

Também é traçado o paralelo entre o estágio obrigatório e o PIBID, ao ver que a/o respondente 09 afirma que esse último é “um programa voltado para o desenvolvimento da docência em instituições de referência”. Afinal, o estágio não deixa de ser também uma experiência formativa com igual objetivo implementado no mesmo lugar? Tanto os Programas, quanto os estágios obrigatórios são vinculados a colégios públicos de confiança dos/das docentes da IES. Então, retoma-se a questão: qual a diferença, de fato, entre um bom Projeto de Estágio Institucional Qualificado e os Programas de Formação Docente propostos pela CAPES/ MEC?

Ao entrar em contato com as falas dos/das respondentes 08 e 11, é viável a referência a um oásis ao considerar a capilaridade dos Programas (conhecidos por 100% das/os respondentes que compõem o público-alvo), em relação ao desejo expresso de participar deles que não tem como se realizar, tendo em vista que não há vagas para todos. A impossibilidade de acesso universal aos Programas contrasta com sua visão hegemonizada como “uma das melhores experiências formativas da faculdade” em “instituições de referência”. Como o espaço formativo de uma Universidade Pública pode abrigar e contribuir para a formação de um sonho viabilizado para tão poucos?

Ao pensar nessa pergunta, sublinha-se o adjetivo “Pública” ao falar da Universidade e das políticas de formação docente, e, com isso, interpela-se acerca da ideologia<sup>15</sup> reforçada nas experiências formativas dos respondentes, questão levantada anteriormente: a lógica do capital na formação docente adentrando todas as IES, inclusive as públicas. Tal fenômeno é

---

<sup>15</sup> O sentido adotado de ideologia no trabalho é de interpretação gramsciana, onde ela é uma concepção de mundo que organiza as massas e permeia a luta pela hegemonia (Liguori e Voza, 2017, p. 400)

descrito na tese de doutorado de Flores (2021) ao discorrer sobre a presença dos Programas dentro das IES:

(...) compreendemos estar numa quadra histórica de notável avanço do capital sobre o ethos público, numa jornada em que diferentes estratégias se dirigem a seu ataque “por dentro” com vistas à crescente “subordinação da educação formal estatal” (CATINI, 2021) à lógica burguesa hegemonic. Por dentro das IPES [Instituição Pública de Ensino Superior], mirando a Formação Docente, foi possível verificar a articulação de diferentes caminhos para o avanço da sociabilidade burguesa. [...] Ao se submeterem às seleções públicas, as IPES incorporaram em sua rotina a agenda, um vocabulário, um léxico, a lógica que (de)forma a serviço da sociabilidade burguesa (p. 175).

A partir das falas dos/das respondentes acerca dos Programas, emerge a necessidade de que seja estudado posteriormente o porquê dos Programas se transformarem em um sonho para uma turma e a maneira em que o desejo de adesão a eles é levado aos estudantes.

Encerra-se este capítulo com a compreensão da necessidade da escuta das/dos estudantes que não fizeram o PIBID e/ou o PRP, por ele provocar reflexões acerca dos relatos dos sujeitos não devidamente ouvidos sobre suas experiências formativas, posto o destaque diametralmente oposto dado àqueles que vivem a experiência dos Programas.

## ENTRE A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA, A MATERIALIDADE: CONSIDERAÇÕES EM CURSO

Ao longo da pesquisa monográfica, percebeu-se que as questões expressas pelos/as estudantes que compõem o público-alvo é um possível reflexo de uma importante questão concernente à formação de Pedagogas/os pela Universidade Federal do Rio de Janeiro: o fato de existir uma ampla diversidade de experiências de aprendizagem possíveis na instituição, porém vividas desigualmente entre os estudantes, ou pior, acessadas e oportunizadas de modo desigual.

As respostas revelaram que não é falta de desejo de passar por vivências, digamos, valorizadas, mas que a abstinência de boa parte desses estudantes em relação a algumas delas, como os Programas por exemplo, é justificada por efetivamente não estarem disponíveis a todas/os!

Assim, indaga-se: como um direito se contrapõe a outro? Como uma Instituição Pública de Ensino Superior não está atuando combativamente em prol de todos e todas os/as estudantes terem iguais chances de ter uma educação tão referenciada e com acesso a políticas estudantis que contribuam para sua permanência de fato, além do acesso? Como o Estado descumpre o seu dever para/com seus cidadãos?

Frente a isso, emerge a necessidade de que sejam feitas pesquisas posteriores acerca da desigualdade de vivências experienciadas ao longo da formação docente inicial, tanto dentro da UFRJ quanto em outras IES e, comparativamente, em um cenário nacional. Além disso, lembra-se da urgência de conhecer o que os estudantes de Pedagogia pensam sobre os Programas pesquisados. Neste trabalho procurou-se apreender o que tinham para dizer sobre sua formação inicial. Entretanto, frente ao seu ideário acerca dos Programas, foi percebida a possibilidade de entender o que todos os estudantes de Pedagogia falam sobre os Programas, tanto dentro da UFRJ, quanto em outras IES e no Brasil. Nesse sentido, é preciso aprender também como o desejo de participar dos Programas chega nos discentes das IES, principalmente, mas também aos seus docentes, que ocupam lugar de coordenação dentro deles.

Com a hegemonia do pensamento que não questiona os Programas via Editais, ao contrário, da busca pela universalização de processos formativos de qualidade reconhecida para toda/os em vias de se tornarem docentes, acompanha-se a aprovação do Projeto de Lei (PL 7552/2014) na Comissão de Educação da Câmara, que transformaria o PIBID em Política de Estado, ou seja, o coloca dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

No PL, é proposta a mudança do Art. 65 da LDB para que ao parágrafo abaixo seja acrescido o seguinte texto: “Art. 65. Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.” (Brasil, 2014)

Diversas pessoas comemoraram a aprovação do PL numa primeira instância, dizendo que transformar o PIBID em Lei garantiria que “esse programa não fique à mercê de cortes ou mudanças de governo” (UNE, 2025), indo além, argumentando que seria uma maneira de “assegurar a valorização da carreira docente, a qualidade na formação dos educadores e o fortalecimento da educação pública” (UNE, 2025). No entanto, ocorrem alguns paradoxos. Primeiramente, a aprovação do PL alegadamente representa tal qualidade na formação docente, porém é referente a um Programa que não é disponibilizado para maioria dos/das licenciandos/as. Além disso, é contraditório que fortaleça a Educação Pública quando, não somente é voltado para uma parcela ínfima de graduandos, como também para uma pequena parte das escolas públicas. Nesse caso, talvez seja mais certeiro afirmar que seria um modo de “assegurar (...) o fortalecimento” de algumas escolas da Rede Pública, deixando à margem a maioria das instituições de Ensino Básico, em especial aquelas referenciadas pela(o) Respondente 10, ao mencionar a educação periférica.

Por outro lado, se compreendemos que sua inserção na Lei significa sua universalização, precisamos inquirir sobre a real possibilidade desse movimento chegar à finalidade anunciada tendo em vista a demanda orçamentária que demandaria. De onde, efetivamente, virá o financiamento para tal guinada? Em tempos de sucessivos e profundos arrochos impostos aos Direitos Sociais, e à Educação destacadamente, vislumbramos no horizonte possibilidade minimamente concreta para a efetivação desta promulgação?

Dessa forma, se enxerga a necessidade de haver um acompanhamento do trâmite da PL 7552/2014 sob uma perspectiva crítica, junto com estudos acerca de sua proposição como Política Pública, considerando também as contradições que o Projeto carrega ao se tratar dos Programas estudados neste trabalho.

Compreender, a partir daquelas/es que têm se formado na UFRJ, que há experiências formativas relevantes que se dão no Curso de Pedagogia da Universidade independentemente da existência e do desenvolvimento local de Programas focais nos leva a crer que a pergunta que devemos nos impor é: por que não há investimento para toda/os, num projeto que se enuncia como universal de formação que seja de qualidade socialmente referenciada? Por fim, essa pesquisa se propôs a “escovar a história a contrapelo” sobre o que tem sido

recorrentemente anunciado e propagado sobre estes Programas, seja na UFRJ, seja nacionalmente. Afinal, há muitas formas possíveis de ler e de se compreender as intenções e os efeitos das Políticas Editais.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.552**, de 2014. In: Câmara dos Deputados. Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/1920102014131014.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1-15. 29 maio 2024. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-4-de-29-de-maio-de-2024-569490939>. Acesso em: 13 jun 2025.

CAPES. CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Governo Federal. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Online: CAPES, 21 jun. 2024. Disponível em:  
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 8 out. 2024.

CAPES (Brasil). Denise Pires de Carvalho. PROGRAMA NACIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID, EDITAL Nº 10/2024. [PROCESSO Nº 23038.001033/2024-21]. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR: PROGRAMA NACIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID EDITAL Nº 10/2024**, [S. l.], p. 1-16, 28 maio 2024. Disponível em:

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024\\_Edital\\_2386922\\_SEI\\_2386489\\_Edital\\_10\\_2024.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf). Acesso em: 18 abr. 2025.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de paulo freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, [s. l.], ano 1, n. 1, p. 55-66, Jan/Jun 2008. Disponível em:

[https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis\\_pedagogica.pdf](https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis_pedagogica.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. Livro 1, p.39-51.

FLORES, Renata Lucia Baptista. **A Política de Editais como religião laica:** o legado dos governos PT para a Formação Docente. Orientador: Olinda Evangelista. 2021. 241 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230947/PEED1606-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jan. 2025.

GABINETE PESSOAL DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA . Presidência da República. Governo Federal anuncia reajuste em bolsas de graduação, pós, iniciação científica e Bolsa Permanência. **GOV.BR**, Online, 15 fev. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/02/governo-federal-anuncia-reajuste-em-bolsas-de-graduacao-pos-iniciacao-cientifica-e-bolsas-permanencia#:~:text=Em%202023%20haver%C3%A1%20125%2C7,sejam%20ofertadas%2053%2C6%20mil.> Acesso em: 17 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2023. Brasília: INEP, 2024.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas Sociais: focalização ou universalização?. **Revista de Economia Política**, [s. l.], v. 26, ed. 4, p. 564-574, Outubro/Dezembro 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-31572006000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/4qDF8Yvm33v8bMPLHrbBK7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 208 p. ISBN 978-85-249-0697-8.

LIGUORI, G.; VOZA , P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)** . Tradução: Ana Maria Chiarini et al. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986. v. 1. 110p.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979a.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural,. 1979b. (Os Pensadores)

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. V. I, II e III. São Paulo: Abril, 1983.

MENDONÇA, P. B. de O. **A METODOLOGIA CIENTÍFICA EM PESQUISAS EDUCACIONAIS: PENSAR E FAZER CIÊNCIA**. Interfaces Científicas - Educação, 5(3), 87–96, 2017.

OÁSIS. In: **DICIONÁRIO Online Priberam de Português**. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlDLPO>. Acesso em: 10 jun 2025.

PR1 - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Rio de Janeiro). PIBID. Seminário Formação e Saber Docente –: PIBID e PRP/UFRJ 2023. In: PR1 - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Rio de Janeiro). PIBID. **PIBID e PRP**. Online: PR1, 2023. Disponível em:

<http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/seminario-formacao-e-saber-docente-pibid-e-prp-ufrj-2023>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PR1/UFRJ. EVASÃO, RETENÇÃO E SUCESSO NA GRADUAÇÃO: uma análise da década 2010-2019. **Pró-Reitoria de Graduação**, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1i898CGw9Ix6jgCy-sE-T\\_0V1aqQ4xiR8/view](https://drive.google.com/file/d/1i898CGw9Ix6jgCy-sE-T_0V1aqQ4xiR8/view). Acesso em: 15 abril 2025.

PR1/UFRJ. Graduação em números. **Pró-Reitoria de Graduação**, 2024. Disponível em: [https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/Graduacao-em-Numeros/Graduacao-em-numeros-20240723.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/Graduacao-em-Numeros/Graduacao-em-numeros-20240723.pdf).

PR1 - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Rio de Janeiro). PROGRAMAS DE BOLSAS SOB GESTÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Pró-Reitoria de Graduação**, 2024. Disponível em: [https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/Bolsas-Academicas/2024/Bolsas\\_Academicas\\_OUT-2024.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/Bolsas-Academicas/2024/Bolsas_Academicas_OUT-2024.pdf). Acesso em: 15 abril 2025.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **DECRETO N° 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**, Brasília, ano 195º da Independência e 128º da República, 9 maio 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 15 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim; CHIZZOTTI, Antonio; FAZENDA, Ivani; FUSARI, Maria F. de Rezende e; LUDKE, Menga; BOCHNIAK, Regina; KENSKI, Vani M. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

UNE OFICIAL (@uneoficial). “**O PIBID VAI VIRAR LEI!**”. Instagram, 22. mai. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJ-Pj8URJNn/?igsh=dTA2ZW1pZGc2MDQ%3D>. Acesso em: 10. jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenação de Estágios da Faculdade de Educação da UFRJ. **DÚVIDAS FREQUENTES: PERGUNTAS E RESPOSTAS**, Rio de Janeiro, p. 1-3, 2024. Disponível em:  
<https://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/07/DUVIDAS-FREQUENTES-COORDENACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Edital 498/2024. **Resultado da etapa de homologação das candidaturas ao Edital 498/2024**, [S. l.], p. 1-2, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Graduação. Edital 498/2024. **Resultado final do processo de classificação dos candidatos ao Edital 498/2024**, [S. l.], p. 1-2, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). Pró-Reitoria de Graduação. Edital nº 660. **HOMOLOGAÇÃO DAS INSCRIÇÕES: EDITAL N° 660 DE 28 SETEMBRO DE 2022 SELEÇÃO INTERNA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS PARA O PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 24, 2022. Disponível em:  
[https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/Projeto-Institucional-Bolsa-Iniciacao-Docencia-PIBID/2022/Resultados/Resultado\\_da\\_homologacao\\_das\\_inscricoes-Edital\\_660-2022.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/Projeto-Institucional-Bolsa-Iniciacao-Docencia-PIBID/2022/Resultados/Resultado_da_homologacao_das_inscricoes-Edital_660-2022.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). Pró-Reitoria de Graduação. Edital nº 898. **EDITAL N° 898, DE 25 DE OUTUBRO DE 2024**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-11, 2024. Disponível em:  
[https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/Projeto-Institucional-Bolsa-Iniciacao-Docencia-PIBID/2024/Editais/SEI\\_4806389\\_Edital\\_898-2024.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/Projeto-Institucional-Bolsa-Iniciacao-Docencia-PIBID/2024/Editais/SEI_4806389_Edital_898-2024.pdf). Acesso em: 21 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ (RJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: **Fatos e números**. [S. l.], 14 abr. 2022. Disponível em:  
<https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/fatos-e-numeros/>. Acesso em: 15 abr. 2025.