

## Aprendizagem docente no PIBID e na Residência Pedagógica

Teacher learning in PIBID and in Pedagogical Residence

Aprendizaje docente en PIBID y Residencia Pedagógica

Recebido: 24/12/2021 | Revisado: 30/12/2021 | Aceito: 03/01/2022 | Publicado: 04/01/2022

### **Maria Ida Lima**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3522-3138>  
Rede Estadual do Estado do Paraná, Brasil  
E-mail: [mariaidalima01@gmail.com](mailto:mariaidalima01@gmail.com)

### **Rosa Shizue Abe Contardi**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7820-8483>  
Rede Estadual do Estado do Paraná, Brasil  
E-mail: [rosashizuecontardi@gmail.com](mailto:rosashizuecontardi@gmail.com)

### **Marinez Meneghello Passos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil  
E-mail: [marinezpassos@uel.br](mailto:marinezpassos@uel.br)

### **Sergio de Mello Arruda**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4149-2182>  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
E-mail: [sergioarruda@uel.br](mailto:sergioarruda@uel.br)

### **Lucken Bueno Lucas**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-8672>  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil  
E-mail: [luckenlucas@uenp.edu.br](mailto:luckenlucas@uenp.edu.br)

### **Resumo**

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade do estado do Paraná, cujo objetivo foi investigar a aprendizagem para a docência durante as reuniões do PIBID e da Residência Pedagógica. Para tanto, foram acompanhadas as reuniões desses dois grupos e realizadas entrevistas com seus integrantes. Do processo de interpretação das transcrições das entrevistas que foi realizado à luz da Análise Textual Discursiva emergiram três categorias: Grupo Acadêmico; Índícios de Aprendizagem; Relação com a Qualificação Profissional. Tais resultados nos levaram a considerar para sustentar esse movimento investigativo a Teoria Social da Aprendizagem de Wenger e sua conceituação de Comunidades de Prática, além dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD) que inspiraram o princípio da pesquisa. Entre as considerações conclusivas a que chegamos estão a necessidade da permanência e interconexões entre as CoPs para a aprendizagem e a qualificação profissional para a docência.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Comunidades de prática; Focos da aprendizagem docente; Qualificação profissional.

### **Abstract**

In this article we present the results of a research carried out with students from a Biological Sciences Degree course at an university in the state of Paraná, Brazil, whose objective was to investigate teacher learning during the PIBID and Pedagogical Residency meetings. To this end, the meetings of these two groups were monitored and interviews were conducted with their members. From the process of interpreting the transcripts of the interviews, which was carried out in the light of the Discursive Textual Analysis, three categories emerged: Academic Group; Learning Evidence; Relationship with Professional Qualification. Such results led us to consider to support this investigative movement Wenger's Social Theory of Learning and its conceptualization of Communities of Practice, in addition to the Strands of Teacher Learning (FAD) that inspired the research. Among the conclusive considerations we reached are the need for permanence and interconnections between CoPs for learning and professional qualification for teaching.

**Keywords:** Initial teacher education; Communities of practice; Strands of teacher learning; Professional qualification.

### **Resumen**

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con estudiantes de una carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas en una universidad del estado de Paraná, Brasil, cuyo objetivo fue investigar la enseñanza del aprendizaje durante los encuentros PIBID y Residencia Pedagógica. Para ello, se monitorearon las

reuniones de estos dos grupos y se realizaron entrevistas con sus integrantes. Del proceso de interpretación de las transcripciones de las entrevistas, que se llevó a cabo a la luz del Análisis Textual Discursivo, surgieron tres categorías: Grupo Académico; Señales de aprendizaje; Relación con la Cualificación Profesional. Tales resultados nos llevaron a considerar para apoyar este movimiento de investigación la Teoría Social del Aprendizaje de Wenger y su conceptualización de las Comunidades de Práctica, además del Focos de Aprendizaje Docente (FAD) que inspiraron la investigación. Entre las consideraciones concluyentes a las que llegamos se encuentran la necesidad de permanencia e interconexiones entre las CdP para el aprendizaje y la calificación profesional para la docencia.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado; Comunidades de practica; Focos del aprendizaje docente; Calificación profesional.

## 1. Introdução

A formação de professores é um tema a que se dedicam inúmeros pesquisadores, que em suas divulgações por meio de livros, artigos, teses e dissertações, trazem a proposição de ações exitosas que sirvam de inspiração e direcionamento para a sustentação da qualidade da Educação. Iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) fazem parte da pauta dessas pesquisas, como levantamentos recentes têm indicado (Sopelsa et al, 2021; Faria & Diniz-Pereira, 2019).

As ações desenvolvidas em ambos os Programas, que aqui destacamos, vão ao encontro das provocações de Nóvoa (1992), quando afirma que a formação e a profissionalização da docência precisam ser construídas no ambiente profissional, em um trabalho em equipe com professores mais experientes e em um processo de reflexão prático-teórico de casos concretos, visto que “aprender a ser professor envolve um processo de formação e de aprendizagem profissional” (Gomes, 2015, p. 204).

Aprender a ser professor não é simplesmente observar e replicar modelos alheios pré-estabelecidos nas escassas horas obrigatórias e burocráticas de estágio, numa precarização de formação técnica (Pimenta, 2012). Além do que nos indica tão enfaticamente Pimenta (2012), Tardif (2014) alega que a teoria apresentada nas instituições formadoras só tem sentido quando articulada com a prática no espaço de trabalho do futuro professor.

Richit (2021) ao buscar delimitar um quadro teórico sobre desenvolvimento profissional docente pautando-se em categorias teóricas dispostas na literatura internacional relativa à formação de professores, concluiu que:

[...] o desenvolvimento profissional assume natureza dinâmica e processual, baseado na apropriação de novos conhecimentos e aprofundamento de conhecimentos previamente adquiridos, na realização de aprendizagens profissionais de distinta natureza, na promoção de rupturas na cultura profissional e concretização da colaboração profissional, na disponibilidade para experimentar novas práticas e na tomada de consciência da dimensão ética do ensino (Richit, 2021, p. 15).

Por isso, considerando todas essas leituras e delimitações realizadas, compreendemos que a formação do professor ocupa distintos espaços formais, possui formadores e co-formadores junto a quem o licenciando busca aprender socialmente a articulação entre teoria e prática. Quando assumimos a aprendizagem nesses moldes podemos caracterizá-la por meio da Teoria Social da Aprendizagem, segundo Wenger (2013), que sustenta que a participação do indivíduo em um grupo com interesses em comum, na partilha coletiva de informações, na busca conjunta e solidária de soluções geram, além da troca, a criação de novos conhecimentos, possibilitando a aprendizagem de forma social. Esses grupos são denominados pelo autor por Comunidades de Prática (CoPs).

Essas Comunidades, conforme indicam Rodrigues, Silva e Miskulin (2017), foram originalmente voltadas para o setor empresarial para a resolução de problemas e inovações (Wenger et al., 2002), todavia como destacam Mega *et al.* (2020) estão cada vez mais sendo empregadas e investigadas na formação de professores. Fato que nos inspirou a assumir os grupos do PIBID e da Residência Pedagógica que pesquisamos, acompanhando a realização das reuniões, por CoPs, uma vez que seus integrantes (licenciandos, professores do Ensino Superior e da Educação Básica) possuíam objetivos em comum,

compartilhavam de experiências e conhecimentos para a resolução de problemas relacionados às exigências acadêmicas e à realização de diversas atividades na escola básica.

Souza e Souza (2021) considerando o desenvolvimento da pesquisa que realizaram afirmam sobre a importância do Estágio Supervisionado quando de sua conclusão, e a sensação de completude que ele traz para o processo formativo, pois é este estágio curricular obrigatório que proporcionada “a vivência contínua, prolongada e por completo, que envolve os processos de cuidar e educar, o planejamento, a cultura escolar, os espaços e ambientes, os materiais, a avaliação, precisando tomar decisões em função das ações a realizar e interagindo com a comunidade escolar” (Souza & Souza, 2021, p. 2).

Pautamo-nos também nos resultados de uma pesquisa que remete ao termo “comunidade”, assim nominado – *Participação em uma comunidade docente*, como sendo um dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD) e que é assumido pelos autores como sendo “um instrumento que pode ser utilizado para analisar o aprendizado para a docência em diversas configurações, tanto na formação inicial como na formação em serviço” (Arruda et al., 2012, p. 25) e que possui outros quatro eixos estruturantes (além do eixo comunidade já destacado): Interesse pela docência; Conhecimento prático da docência; Reflexão sobre a docência; Identidade docente.

Visando compreender o processo de aprendizagem docente no âmbito do PIBID e da RP interpelamos cinco estudantes de um curso de Ciências Biológicas a respeito de suas participações no PIBID e na RP, solicitando a eles que comentassem sobre seus processos de aprendizagem no âmbito desses Programas. Os detalhes a respeito das questões que lançamos a eles e os resultados a que chegamos são o principal objeto deste artigo.

Nas próximas seções do artigo trazemos alguns esclarecimentos a respeito das CoPs e dos FAD, por se tratarem no nosso aporte teórico para o desenvolvimento da investigação, diversos detalhes sobre os procedimentos de coleta, de organização e de interpretação dos dados, os resultados e as conclusões a que chegamos com relação ao fenômeno investigado.

## **2. Comunidades de Prática (CoPs) e os Focos da Aprendizagem Docente (FAD)**

Wenger (2013) destaca em seu texto que a partir de 1998 ficou consolidado o conceito de Comunidades de Prática como um importante ambiente de aprendizagem. Para ele, pela condição de seres sociais não vivemos, nem aprendemos nada sozinhos, vivemos em relações com outras pessoas ao compartilhar, experienciar, opinar, dentre tantas ações, o trabalho colaborativo com uma finalidade em comum.

Segundo o autor supracitado “o principal foco desta teoria é na aprendizagem como participação social” nas inúmeras atividades do cotidiano, com o envolvimento e a participação em um grupo ou equipe que influencia o que fazemos, somos e “como interpretamos o que fazemos” (Wenger, 2013, p. 248).

Na mesma direção, trazemos Imbernón (2016) a fim de relacionar a Educação com redes educacionais, ao afirmar que:

Hoje em dia não se pode falar de educação do futuro sem falar da importância das redes educacionais. As redes, (ou seja, as relações entre pessoas, grupos e instituição, mas com características especiais) são um mecanismo mediante o qual se criam alianças e se geram espaços de intercâmbio dinâmico entre as pessoas, grupos e instituições de diferentes lugares do mundo, com objetivos claros e comuns (Imbernón, 2016, p. 202).

À medida que nossas preferências, interesses e interações sociais são alterados “deixamos de pertencer a determinado grupo e passamos a integrar outros, assim acontecem com as comunidades de prática no decorrer de nossas vidas” (Wenger, 2013, p. 249).

Ao repensar a aprendizagem, torna-se necessário considerar alguns aspectos. No que tange aos indivíduos, “significa que aprender é questão de se envolver e contribuir para as práticas de sua comunidade” (Wenger, 2013, p. 251). Ao considerar as comunidades e organizações, o mesmo autor esclarece:

Para as comunidades, significa que aprender é questão de refinar a sua prática e garantir novas gerações de membros. Para as organizações, significa que a aprendizagem é questão de manter as comunidades de prática interconectadas, pelas quais a organização aprende o que aprende e assim, torna-se efetiva e valiosa como organização (Wenger, 2013, p. 251).

Fernandez *et al.* (2016), ao citarem os estudos de Wenger (2002), destacam que as organizações que cultivam as CoPs são a única estrutura organizada capaz de lidar com as questões relacionadas ao conhecimento, ao considerar seu gerenciamento e as conexões entre a aprendizagem e o desempenho das funções exercidas e sem limitações. Agregamos ainda a menção das várias nomenclaturas que as CoPs podem assumir, como redes de aprendizagem, grupos temáticos, clubes de tecnologia, dentre outras e apresentam características diferentes umas das outras: presenciais ou virtuais, locais ou regionais, grandes ou pequenas e diferem-se, principalmente pelo conhecimento específico compartilhado.

As CoPs dependem de três pilares que são o domínio, a comunidade e a prática. De início, o domínio se caracteriza como o interesse que o grupo compartilha. O segundo, a comunidade, constrói-se com as relações de interação e compartilhamento de informações. Por último, a prática, se caracteriza com o próprio desenvolvimento das informações compartilhadas, conforme Wenger (2013).

As comunidades de prática desenvolvem e evoluem continuamente e perpassam por estágios acrescidos de princípios que são:

[...] desenhar a CoPs pensando na sua evolução; manter o diálogo entre a perspectiva interna e externa; convidar os diferentes níveis de participação; desenvolver espaços públicos e privados para comunidade; focar no valor da CoPs; combinar familiaridade e estimulação; criar um ritmo para a comunidade (Wenger, 2002 *apud* Fernandez, 2016, p. 46-47).

Soma-se às características e estágios referentes das CoPs, a definição trazida por Imbernón (2016, p. 204) ao dizer que “uma comunidade de prática é um grupo constituído com o objetivo de desenvolver um conhecimento especializado”. Os princípios básicos das CoPs apontados pelo autor são: todos têm algo a ensinar e todos tem algo a aprender; o sucesso de uma pessoa é o sucesso das demais; os componentes se ajudam mutuamente para resolver um problema ou levar adiante uma ideia ou um projeto; deve haver uma coordenação que desempenhe um papel de facilitador para unir-se e estabelecer relações de confiança.

Associamos, então, para o desenvolvimento desta pesquisa os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) que inspiraram o início da investigação, que trouxe em pauta o objetivo de investigar a aprendizagem para a docência durante as reuniões do PIBID e da Residência Pedagógica de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade do estado do Paraná e Comunidades de Prática.

Para concluir esta seção trazemos alguns esclarecimentos a respeito do “Foco Comunidade” que compõem os FAD, que Arruda, Passos e Fregolente (2012) assim o nominam – *Participação em uma comunidade docente* – e considera os seguintes critérios para identificar os indícios de aprendizagem: a existência de momentos de integração dos estudantes em atividades pertinentes às comunidades; as indicações de que os sujeitos aprendem juntamente com professores mais experientes e, também, com seus colegas futuros professores; relatos que remetem à reflexão coletiva relacionada à linguagem e às práticas usadas por esses grupos.

Foi com esse aparato teórico – FAD-CoPs-FAD – FAD inspirando o início de investigação, CoPs sendo aproximado do movimento de pesquisa em função do que os relatos evidenciavam, FAD sendo retomado para a balizar a interpretação do que emergiu, que pudemos compreender essa ‘aprendizagem para a docência’ dos estudantes pesquisados, enquanto participantes dos Programas PIBID e RP.

### 3. Procedimentos Metodológicos

O que realizamos aproxima-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa descrita por Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores na abordagem qualitativa os dados coletados são ricos em detalhes, pois buscam descrever o fenômeno estudado em seus pormenores. Para eles “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos [...], o processo mediante o qual as pessoas constroem significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

E complementam, pesquisas qualitativas oferecem suporte aos pesquisadores no estudo de temáticas não quantificáveis e que envolvem uma descrição detalhada de processos, técnicas e análises.

Mantendo a opção pelas análises qualitativas, e tendo em mãos os textos relativos à transcrição das entrevistas, optamos por assumir os procedimentos analíticos explicitados pela Análise Textual Discursiva (ATD) que defende:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p. 192).

Para estruturar este artigo, trouxemos informações a respeito das entrevistas semiestruturadas realizadas, individualmente, com cinco estudantes de um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade pública do estado do Paraná.

A fim de orientar o andamento da entrevista, idealizamos quatro questões a serem respondidas por eles, todavia, de antemão informamos que outras questões esclarecedoras foram feitas durante a realização da entrevista, dependendo do que era declarado por cada um dos entrevistados, entre elas destacamos a que foi mais recursiva: você teria um exemplo para esclarecer sua resposta? Segue as quatro questões principais: Q1 – Você participa ou já participou do PIBID ou da Residência Pedagógica? Q2 – O que você aprendeu nas reuniões do PIBID e/ou da Residência Pedagógica sobre docência? Dê exemplos. Q3 – Aquilo que você aprendeu foi importante para sua prática docente futura? Por quê? Q4 – Qual era a periodicidade das reuniões de que você participava, por exemplo, semanal, quinzenal? Diante dessa periodicidade, você considera que elas foram suficientes?

Cabe informar, para finalizarmos esta seção, que para a organização dos dados e a orientação das interpretações, as questões da entrevista foram codificadas pela letra Q associadas ao número da questão em Q1, Q2, Q3, Q4 e os estudantes foram representados pela letra E – E1 a E5. Por conseguinte, os excertos que trazemos na continuidade do artigo, para exemplificar nossas alocações nas categorias evidenciadas, estão assim representados – E1Q1 – que neste caso refere-se ao estudante 1, quando responde à questão 1.

### 4. Apresentação e Análise dos Dados

Nesta seção dedicamo-nos a apresentar os dados, ou seja, exemplos dos excertos que nos levaram a elaborar as categorias e subcategorias, pois a completude das informações coletadas exigiria muitas páginas para serem apresentadas, o que acreditamos não ser necessário em um artigo. Por isso, afirmamos que os excertos selecionados são representativos do que expomos nas colunas iniciais do quadro e sustentam nossas argumentações posteriores.

Para organizar o Quadro 1, optamos por trazer na primeira coluna as três categorias emergentes: Grupo Acadêmico; Índícios de Aprendizagem; Relação com a Qualificação Profissional. Na segunda coluna inserimos as subcategorias referentes a cada categoria e na terceira coluna os exemplos que elucidam nossas interpretações e escolhas.

**Quadro 1** – Organização analítica do *corpus*<sup>1</sup> investigativo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos dos relatos</b>
Grupo Acadêmico	Participantes do PIBID e/ou RP	<p><i>Já participei dos dois e pra mim foi enriquecedor as duas formações, de formas diferentes obviamente, mas pra mim foi muito bom. (E2Q1)</i></p> <p><i>Sim, participei do PIBID no segundo e terceiro ano e depois agora na residência. (E5Q1)</i></p> <p><i>Participei do PIBID por dois anos e agora participo da residência desde que começou o projeto. (E4Q1)</i></p>
Índícios de Aprendizagem	O que aprende	<p><i>Que devemos sempre nos atentar com todos os alunos, buscar saber se de fato aprenderam a matéria dada antes de passar para outro conteúdo [...] sempre inovar as formas de passar esse conteúdo para a turma, pois nem todos aprendem quando passado de apenas uma forma. (E3Q3)</i></p> <p><i>[...] me ensinou aquilo que devo e aquilo que não devo fazer dentro de sala [...]. (E2Q3)</i></p> <p><i>Aprendi sobre didática para dar uma aula melhor e conseguir prender a atenção dos alunos usando recursos além do quadro de giz. (E1Q3)</i></p> <p><i>[...] que o professor tem que estar preparado, sempre ter uma segunda opção, uma carta na manga porque nem tudo aquilo que a gente prepara para trabalhar em sala vai conseguir realmente aplicar, às vezes para você está perfeito mas quando você vai chegar lá não é bem daquele jeito você tem que adaptar a questão, também do bom relacionamento com os alunos (E4Q3).</i></p>
	Como aprende com os professores	<p><i>A gente traz (nas reuniões) o que presenciou junto com os professores em sala de aula, questões do que acontecem e eles passam coisas, como os termos que a gente tem que aprender pra nosso melhoramento para quando a gente for professor. (E4Q2)</i></p> <p><i>Em todas as reuniões a gente discutia as questões de sala de aula, como o professor montava a aula, [...] ensinavam mais ou menos como a gente deveria lidar com determinadas situações. (E2Q2)</i></p>
	Como aprende com os estudantes da graduação	<p><i>[...] exemplo fazendo demonstrações e aulas práticas e também trocamos experiências com outros residentes. (E1Q3)</i></p> <p><i>Alguns encontros quinzenais e outros semanais dependendo da necessidade do que iríamos fazer nas reuniões, [...] a quantidade de reuniões foi suficiente para podermos trocar experiências e discutir assuntos sobre a residência. (E3Q4)</i></p> <p><i>[...] a gente conseguia fazer um bom uso desse tempo, tanto teve apresentações de miniaulas em que nós residentes montamos uma aula em cima dos que os nossos coordenadores pediram e tivemos um retorno também dos preceptores, dos professores do qual nós acompanhamos, também conseguimos fazer, ouvir relatos tantos dos professores quanto de outros residentes, [...] foi uma quantidade bem legal porque a gente [...] conseguia então discutir, conversar, trocar ideias, relatos, então quanto a periodicidade foi suficiente. (E4Q4)</i></p>
Relação com a Qualificação Profissional	Prática docente	<p><i>[...] quando assumi o PSS, tive mais facilidade de ministrar uma sala de aula, sabendo a maneira que devia agir com os alunos, como passar o conteúdo, ter domínio do mesmo e também da turma, me senti preparada para o cargo. (E3Q4)</i></p> <p><i>[...] foi bem significativo pra mim o aprendizado porque quando você sente o que é estar a frente de uma turma, com auxílio de um professor mais experiente, é muito satisfatório porque você consegue já ter, [...] uma noção quando você estiver sozinho com a sua turma em situações baseadas nas experiências que eu tive com as turmas da residência. (E4Q4)</i></p>
	Observação da prática docente	<p><i>Sim, pois quanto mais conhecimentos nós adquirimos sobre a docência, melhores professores poderemos nos tornar, já que podemos ver nossas deficiências como professores e onde podemos melhorar e as trocas de experiências com outros residentes também contribui para isso. (E1Q4)</i></p>

Fonte: Autores.

<sup>1</sup> “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126).

Na Categoria – *Grupo Acadêmico* – elaboramos somente uma subcategoria – *Participantes do PIBID e/ou RP* – que por si só já destaca nosso critério de inserção, pois traz os relatos dos estudantes sobre a participação nestas CoPs, que possuíam objetivos estabelecidos pelos Programas e pela Instituição Universitária em que estavam matriculados. No excerto que selecionamos da resposta dada pelo estudante 2 à questão 1 temos essa comprovação, que vai ao encontro do que nos coloca Imbernón (2016, p. 204) ao afirmar que “uma comunidade de prática é um grupo constituído com o objetivo de desenvolver um conhecimento especializado”.

Para a Categoria – *Indícios de Aprendizagem* – como os depoimentos trouxeram informações diversificadas observou-se três grupos de respostas que foram assim subcategorizadas: *O que aprender* (que está vinculado àquilo que os estudantes indicavam ter aprendido durante a participação nessas CoPs); e duas outras relacionadas a com quem aprenderam, no nosso caso, professores e outros estudantes da própria graduação – *Como aprender com os professores* e *Como aprender com os estudantes da graduação*. Tais subcategorias remetem-nos ao que destaca Wenger (2013, p. 251), quando afirma “que aprender é questão de se envolver e contribuir para as práticas de sua comunidade”.

Sobre essas três subcategorias retomamos os excertos listados na coluna 3 para sublinhar aquilo que nos chamou mais a atenção durante a interpretação. Temos primeiramente caracterizações a respeito de aspectos do que foi aprendido: “[...] aquilo que devo e aquilo que não devo fazer em sala” (E2Q3); a necessidade de utilizar diferentes recursos para inovar as aulas, inclusive manter um bom relacionamento com os alunos (E1Q3, E3Q3 e E4Q3). Ao focarmos nos professores formadores – do Ensino Superior e da Educação Básica, deparamo-nos com aspectos a respeito da futura docência, presentes nas falas selecionadas de E2Q3, E4Q2 e de E2Q2 aqui retomada “ensinavam mais ou menos como a gente deveria lidar com determinadas situações” (E2Q2). Finalizamos este parágrafo com aquilo que foi aprendido com os próprios colegas do curso nas reuniões dos Programas e destacadas pelas trocas de experiências declaradas “fazendo demonstrações e aulas práticas e também trocamos experiências com outros residentes” (E1Q3). Soma-se, ainda, a periodicidade das reuniões, sendo estas consideradas suficientes para as atividades propostas, de acordo com E3Q4 e E4Q4.

Com relação à terceira Categoria – *Relação com a Qualificação Profissional* – destacamos os excertos que mencionam um aprimoramento para a prática docente, ao relatar experiências, valorizando o conhecimento teórico com a mesma finalidade de qualificação profissional. E neste momento retomam o que praticavam e o que observavam outros praticando, por isso a corrobora com o que Arruda, Passos e Fregolente (2012) preconizaram em seus resultados trazendo o foco – *Participação em uma comunidade docente* – como um dos eixos estruturantes para o processo de formação e da aprendizagem dos acadêmicos.

## 5. Considerações Finais

Nosso ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados apresentamos neste artigo era a compreensão do que estava sendo aprendido sobre docência pelos estudantes entrevistados. Em virtude dos relatos obtidos emergiram as três categorias já descritas e que nos encaminharam para um referencial teórico não assumido inicialmente e que conceitua as Comunidades de Prática. Por intermédio desta releitura conceitual e que assumimos por referencial teórico fomos levados a constatar que os Programas PIBID e RP, categorizados por *Grupo Acadêmico* e vivenciados, na ocasião, pelos estudantes que fizeram parte da pesquisa possuem características das CoPs, que segundo Wenger (2001) dentre outros requisitos têm um compromisso mútuo, uma tarefa conjunta, ou seja, compartilhar um repertório de conhecimentos.

Quanto aos *Indícios de Aprendizagem* no que se refere àquilo que foi aprendido, E1 mencionou que aprendem a ‘didática’ para dar aula, E2 relatou que aprendeu o que deve e o que não deve fazer em sala de aula, E3 mencionou que o professor deve se atentar para o que os alunos aprenderam e inovar suas formas de ensinar e E4 argumentou que o professor

deve sempre ter alternativas para trabalhar e se adaptar à sala de aula, além de destacar a necessidade de ter um bom relacionamento com os alunos. Relatos esses que corroboram com o que afirma Wenger (2013, p. 248) “o principal foco desta teoria é na aprendizagem como participação social”.

Mantendo as interpretações na categoria *Indícios de Aprendizagem* e trazendo os aprendizados ocorridos por meio do convívio com os professores, tanto da universidade quanto da escola básica, e os estudantes/colegas da graduação E2 relata sobre orientações ocorridas durante a elaboração das aulas e como deveria agir em determinadas situações, E4 comenta a respeito das sugestões dos professores na sala de aula que remetiam para os processos futuros de docência e E1 destaca as possibilidades de troca de experiências nos momentos de reunião. Novamente esses depoimentos vão em direção ao que Wenger (2013, p. 251) indica “para as organizações, significa que a aprendizagem é questão de manter as comunidades de prática interconectadas”.

A *Relação com a qualificação profissional* (assumida por uma das categorias) coloca em cena a RP reafirmando seus objetivos que entre eles estão: a qualificação para a formação profissional; a participação da prática docente; a observação desta prática, e mostraram-se presentes nos relatos dos estudantes.

Para comentar essa evidenciação trazemos Pimenta (2012) que defende que a prática reflexiva é uma prática social. Assim, aquilo que o licenciando aprende e reflete coletivamente, na participação da comunidade de professores envolvidos no PIBID e RP, contribuem na formação de seu repertório de exemplos vivenciados em sala de aula para sua futura profissão. E retomamos o que Machado *et al.* (2015, p. 72) revelam a “ocorrência da aprendizagem em diferentes locais e contextos, como na vida cotidiana, ao longo da existência”, sem obrigar-se à intermediação de um gestor ou da consciência de estar aprendendo, o que estas CoPs nos mostraram.

Por fim, finalizamos essa seção concluindo que a partir da análise dos dados expressados pelos licenciandos a participação no PIBID e na RP contribuiu com o processo de aprendizagem durante sua formação acadêmica e como isso ocorreu, percebemos a relevância das mesmas na formação e qualificação profissional. Além disso, as relações estabelecidas nas CoPs, apontam para a necessidade de interconexões entre elas a fim de contribuir tanto de forma social quanto acadêmica, para uma compartilhada formação inicial de professores e uma qualificação profissional a partir das reflexões oportunizadas pela própria comunidade.

Pensando em propostas futuras pretendemos investigar as CoPs em outros âmbitos sociais ou em outros contextos, além das Comunidades de Prática formativas – PIBID e RP.

## Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

## Referências

- Arruda, S. M., Passos, M. M. & Fregolente, A. (2012). Focos da Aprendizagem Docente. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(3), 25-48.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Faria, J. B. & Diniz-Pereira, J. E. (2019). Residência Pedagógica: afinal o que é isso? *Revista de Educação Pública*, 28(68), 333-356.
- Fernandes, F. R., Cardoso, T. A., Capaverde, L. Z. & Silva, H. F. N. (2016). Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 44-52.
- Gomes, M. O. (2015). Residência Educacional. In: Gatti, B. A. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Cortez.



- Machado, E. S., Arruda, S. M., Passos, M. M. & Maistro, V. I. A. Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID Ciências. (2015). *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 8 (Ed. Sinect), 71-86.
- Mega, D. F., Souza, D. G., Vera-Rey, E. A. & Veit, E. A. (2020). Comunidades de Prática no Ensino de Ciências: uma revisão da literatura de 1991 a 2018. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, 42, e20190264-1-18.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez.
- Richit, A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. *Research, Society and Development*, 10(14), e342101422247.
- Rodrigues, M. U., Silva, L. D. & Miskulin, R. G. G. (2017). Conceito de Comunidade de Prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. *Revista de Educação Matemática*, 14(16), 16-33.
- Sopelsa, C. S. P., Santos, I. & Rausch, R. B. (2021). Características das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). *Revista Cocar*, 15(31), 1-20.
- Souza, E. B. & Souza, A. B. (2021). Estágio supervisionado e de regência na Educação Infantil: aprendendo a ensinar. *Research, Society and Development*, 10(15), e401101522941.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Vozes.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Paidós.
- Wenger, E. (2013). Uma teoria social da aprendizagem. In: Illeris, K. *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Penso, 246-255.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School.