



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rafaela Ribeiro de Lima

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS IMPACTOS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES**

RECIFE  
2023

Rafaela Ribeiro de Lima

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS IMPACTOS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal de Pernambuco  
para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Regina Barbosa.

RECIFE  
2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

L732p

Lima, Rafaela Ribeiro de.

O programa de residência pedagógica e os impactos para a formação docente inicial na perspectiva dos participantes. / Rafaela Ribeiro de Lima. – Recife, 2023.

221 f.: il.

Orientadora: Márcia Regina Barbosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências.

1. Programa de Residência Pedagógica. 2. Colégio de Aplicação. 3. Professores- Formação. I. Barbosa, Márcia Regina. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-090)

Rafaela Ribeiro de Lima

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS IMPACTOS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado por videoconferência em: 21/08/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Campos Cavalcante (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Alagoas  
[Participação por videoconferência]

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane de Bona (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha família, em especial minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão, pelo imenso apoio recebido ao longo desse ciclo vivido. Vocês que vibram com cada conquista minha e que acolhem minhas lágrimas sempre que preciso. Sem o cuidado de vocês nada disso seria possível.

Agradeço à minha amiga/irmã de vida, Lizabethli por me inspirar, me apoiar e me encorajar tanto desde sempre. Aquela que desde a graduação sempre esteve e está comigo, que leu meus artigos e até mesmo meu projeto de seleção para o mestrado. Ela que faz dos meus sonhos algo seu e que vibra a cada conquista minha, só tenho gratidão.

Agradeço ao professor Luiz Carlos Luz Marques e à professora Emanuel Sousa Ribeiro, meus primeiros orientadores do PIBIC, que me acompanharam e apoiaram desde o início da graduação e me apresentaram os caminhos da pesquisa científica.

Agradeço à minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Márcia Regina Barbosa, pelo apoio, colaboração na pesquisa, incentivo, paciência e por sempre respeitar o meu processo e autonomia como pesquisadora.

Agradeço à banca do exame de qualificação e de defesa, as professoras Viviane de Bona e Valéria Campos Cavalcante, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com o processo da pesquisa, suas referências foram imprescindíveis para meu desenvolvimento.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas por sempre me apoiarem e por entenderem minhas ausências durante o período do curso. Fica aqui meu agradecimento especial às meninas do inglês (Rafaela, Karlene e Karla), aos meus amigos do IFPB (Simone, Gilmara, Gizelda, Thiago, Ana Rayonara, Evandislau), às minhas amigas do IFPE (Jéssica Rivas, Nayara, Sandrely) e Olívia pelas escutas atenciosas.

Agradeço aos meus amigos e colegas do CAP, por torcerem sempre por mim, especialmente: Aldenize, Camila, Cintya, Chistiana e Carolina. Agradeço também à gestão do Colégio de Aplicação pelo apoio e suporte.

Agradeço também aos participantes do Programa de Residência Pedagógica que se dispuseram a participar e colaborar com a pesquisa nas entrevistas.

Agradeço aos amigos feitos no mestrado e que levarei para a vida: Luís e Everton, também orientandos da professora Márcia, pela colaboração de sempre. Lorena, Maria, Rairan, Taciana, Cinthia, Rafaela pelas escutas atentas e por serem o suporte nas minhas dúvidas. Foi muito bom ter encontrado vocês nesse percurso. O mestrado não teria sido o mesmo sem vocês.

Assim, finalizo dizendo que só tenho a agradecer por tudo que eu vivi nessa fase, pelas aprendizagens construídas, pelos amigos feitos, por todo apoio que eu sempre tive pra que eu tivesse condições de finalizar mais este ciclo na minha trajetória.

## RESUMO

O presente trabalho teve como proposta compreender os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional docente a partir da perspectiva de seus participantes. Assim, buscamos refletir acerca das experiências e vivências oportunizadas pelo PRP, considerando que este é um lugar de construção e trocas de saberes docentes. O programa citado foi instituído pelo MEC em 2018, através da Portaria GAB N° 38/2018 e posteriormente regulamentado pelo Edital CAPES 06/2018. Tomamos como campo de estudo um Colégio da Rede Pública Federal de Ensino, o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A investigação esteve pautada nos preceitos qualitativos, onde destacamos os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, sobre a formação de professores e contextualização da criação dos programas de formação docente, buscando compreender as pesquisas que já foram desenvolvidas a respeito do tema, aplicação de questionário no Google Docs e entrevista semiestruturada, que foi realizada com os professores orientadores, estudantes vinculados ao programa (residentes) e professores preceptores, ambos do curso de licenciatura em Educação Física. Das teorias sobre formação inicial, utilizamos sobretudo ao longo da análise os seguintes autores, como por exemplo, Pimenta (2012a, 2012b, 2002, 1997); Gatti (2014, 2013/2014, 2010); Tardif (2012, 2002); Nóvoa (2020, 2009, 1992), que apresentam o processo de formação inicial docente como um dos pontos fundamentais no processo de formação e que em suas obras postulam ideias e teorias de formação docente, saberes docentes e profissão docente. O tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi realizado com base na técnica de análise de conteúdo e para isso utilizaremos as contribuições teóricas de Bardin (2011). Salientamos a importância deste estudo para que se possa analisar o programa em questão e sua relação com a formação docente. A partir das análises, destacamos como resultados que o PRP apresentou-se aos residentes como uma oportunidade de maior permanência no ambiente escolar e a partir disso foi possível experiências de docência e um maior contato com a pesquisa acadêmica. A experiência possibilitou um maior diálogo entre a universidade e a escola, com encontros para dialogar e refletir sobre as estratégias pedagógicas e a realidade escolar, vindo a contribuir no processo de formação docente dos estudantes. Durante os relatos também foi destacado a importância do acompanhamento dos professores preceptores no percurso formativo dos licenciandos. Como resultado, ainda verificamos a partir das falas dos participantes que o PRP favoreceu a criação de um espaço de construção de novos conhecimentos, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

**Palavras-chave:** programa de residência pedagógica, colégio de aplicação, formação inicial de professores.

## ABSTRACT

The purpose of this work was to understand the impacts of the Pedagogical Residency Program on professional teaching training from the perspective of its participants. Thus, we seek to reflect on the experiences provided by the PRP, considering that this is a place of construction and exchange of teaching knowledge. The aforementioned program was instituted by MEC in 2018, through GAB Ordinance No. 38/2018 and subsequently regulated by CAPES Public Notice 06/2018. We took as a field of study a College of the Federal Public Teaching Network, the College of Application (CAp) of the Federal University of Pernambuco (UFPE). The investigation was based on qualitative precepts, where we highlight the following methodological procedures: bibliographic survey on teacher training and contextualization of the creation of teacher training programs, seeking to understand the research that has already been developed on the subject, application of a questionnaire in the Google Docs and semi-structured interview, which was carried out with the guiding professors, students linked to the program (residents) and preceptor professors, both from the Physical Education degree course. From theories on initial training, we mainly used the following authors throughout the analysis, such as Pimenta (1997, 2002, 2012a, 2012b); Gatti (2010, 2014, 2013/2014); Tardif (2002, 2012); Nóvoa (1992, 2009, 2020), who present the initial teacher training process as one of the fundamental points in the training process and who, in their works, postulate ideas and theories of teacher training, teaching knowledge and the teaching profession. The treatment of the data obtained in the interviews was carried out based on the technique of content analysis and for that we will use the theoretical contributions of Bardin (2011). We stress the importance of this study in order to analyze the program in question and its relationship with teacher training. Based on the analyses, we highlight the results that the PRP presented itself to residents as an opportunity for greater permanence in the school environment and from that it was possible to experience teaching and greater contact with academic research. The experience enabled greater dialogue between the university and the school, with meetings to discuss and reflect on pedagogical strategies and the school reality, contributing to the students' teacher training process. During the reports, it was also highlighted the importance of monitoring the preceptors in the training course of the undergraduates. As a result, we also verified from the participants' speeches that the PRP favored the creation of a space for the construction of new knowledge, produced in the relationships between institutions and subjects, integrating the different knowledge that constitute professional knowledge.

**KeyWords:** pedagogical residency program, college of application, initial teacher training.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações a partir da inserção do descritor com<br>aspas..... | 23  |
| Quadro 2 – Núcleos do Programa de Residência Pedagógica.....                                      | 97  |
| Quadro 3 – Critério de seleção dos participantes da pesquisa.....                                 | 98  |
| Quadro 4 - Publicações e apresentações de trabalhos no Papo de Estagiário.....                    | 175 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição de cotas de bolsas na modalidade residente por região/UF..... | 90 |
|---|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|             |   |
|-------------|---|
| AC          | Análise de Conteúdo   |
| ANDES-SN    | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior             |
| ANPED       | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                     |
| BDTD        | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                           |
| BNCC        | Base Nacional Comum Curricular  |
| BNCFP       | Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica |
| CAp         | Colégio de Aplicação  |
| CAPES       | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior                     |
| CEALE       | Centro de Alfabetização Leitura e Escrita                                       |
| CNE         | Conselho Nacional de Educação   |
| CP          | Centro Pedagógico   |
| CONAE       | Conferência Nacional de Educação  |
| DEB         | Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica                         |
| ENADE       | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes                                     |
| IES         | Instituição de Ensino Superior  |
| MEC         | Ministério da Educação  |
| NESF        | Núcleo de Estágio e Formação Docente  |
| MDB         | Movimento Democrático Brasileiro  |
| OCDE        | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                       |
| PARFOR      | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica                    |
| PIBIC       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica                        |
| PIBID       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                        |
| PID         | Programa Imersão Docente  |
| PISA        | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                               |
| PNE         | Plano Nacional de Educação  |
| PNFP        | Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica |
| PRP         | Programa de Residência Pedagógica   |
| PRODOCÊNCIA | Programa de Consolidação das Licenciaturas                                      |
| PROUNI      | Programa Universidade para Todos  |
| SARESP      | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo               |

|         |   |
|---------|---|
| SEESP   | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil                 |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais          |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco            |
| UFRPE   | Universidade Federal Rural de Pernambuco      |
| UNICAP  | Universidade Católica de Pernambuco           |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo             |
| UPE     | Universidade de Pernambuco                    |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| 1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO TEMA .....  | 17         |
| 1.2 REVISÃO DA LITERATURA: MAPEAMENTO E VISÃO PANORÂMICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO .....                     | 20         |
| <b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>  | <b>30</b>  |
| 2.1 REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....   | 33         |
| 2.2 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...   | 40         |
| <b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO .....</b> | <b>49</b>  |
| 3.1 PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) .....  | 52         |
| 3.2 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) .....   | 58         |
| <b>3.3.1 Origem do termo “Residência” na área educacional .....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>3.3.2 Programas de Residência na legislação brasileira .....</b>   | <b>65</b>  |
| <b>3.3.3 Experiências educacionais de residência .....</b>  | <b>68</b>  |
| <b>3.3.4 O Programa de Residência Pedagógica e a Nova Política de Formação de Professor .....</b>                             | <b>73</b>  |
| <b>4 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>91</b>  |
| 4.1 TIPO DE PESQUISA .....  | 91         |
| 4.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....  | 93         |
| 4.3 OBJETIVOS .....   | 94         |
| <b>4.3.1 Objetivo geral .....</b>   | <b>94</b>  |
| <b>4.3.2 Objetivos específicos .....</b>  | <b>94</b>  |
| 4.4 LOCAL DE PESQUISA E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES .....   | 95         |
| 4.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....   | 98         |
| 4.6 ANÁLISE DOS DADOS .....   | 104        |
| 4.7 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA .....   | 106        |
| <b>5 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: OS EFEITOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>                     | <b>108</b> |
| 5.1 PERCEPÇÃO DO PROGRAMA POR PARTE DOS PARTICIPANTES .....   | 110        |
| <b>5.1.1 O caminho até o Programa de Residência Pedagógica .....</b>  | <b>110</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 5.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS .....                                      | 118        |
| <b>5.2.1 Aproximação com o cotidiano escolar: O Programa de Residência Pedagógica como espaço de trocas e construção de conhecimentos .....</b>        | <b>118</b> |
| <b>5.2.2 Pesquisa como princípio educativo.....</b>  | <b>133</b> |
| <b>5.2.3 A formação do professor de Educação Física no contexto do Programa de Residência Pedagógica .....</b>   | <b>140</b> |
| <b>5.2.4 Limites e desafios do Programa de Residência Pedagógica .....</b>   | <b>148</b> |
| 5.3 IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....   | 158        |
| <b>5.3.1 O Programa de Residência Pedagógica enquanto construção coletiva do conhecimento: o olhar dos participantes para a formação docente .....</b> | <b>159</b> |
| <b>5.3.2 O Colégio de Aplicação enquanto espaço formativo.....</b>   | <b>169</b> |
| <b>5.3.3 O Programa de Residência Pedagógica enquanto lugar de reflexão sobre a prática pedagógica.....</b>  | <b>176</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>187</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>198</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>217</b> |
| APÊNDICE A - Questionário aplicado com os estudantes residentes .....  | 217        |
| APÊNDICE B - Roteiro de entrevista – Professor(a) Orientador(a) .....  | 218        |
| APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – Professor(a) Preceptor(a) .....   | 219        |
| APÊNDICE D - Roteiro de entrevista – Licenciando(a) - (Residente) .....  | 220        |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de análise o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sua relação com a formação docente inicial.

O Programa em estudo tem por propósito qualificar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, através do estreitamento dos laços entre escola e Instituições de Ensino Superior (IES), a partir do Projeto Institucional e dos subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes com o acompanhamento dos professores preceptores e orientadores<sup>1</sup>, através da imersão em escolas públicas de educação básica.

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), ficando sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e teve sua criação por intermédio de dois documentos: a Portaria GAB N° 38/2018 (BRASIL, 2018a) e o Edital CAPES n° 06 de 01 de março de 2018 (BRASIL, 2018b), que respectivamente o institucionalizou e regulamentou.

O Edital CAPES 06/2018 (BRASIL, 2018b) estabeleceu a chamada pública para apresentação de propostas para o Programa e através deste documento objetivou selecionar IES públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018b, p. 1).

As atividades referentes ao PRP com o Edital de lançamento de N° 06/2018 foram iniciadas no segundo semestre de 2018, tendo efetivação ocorrida entre 2018 e 2019. O referido edital estabeleceu as definições do programa, com seus objetivos, distribuição da carga horária a ser cumprida, sujeitos envolvidos na ação, etc.

A segunda edição do Programa foi regulamentada através do Edital N° 1/2020 (BRASIL, 2020a), publicado em 06 de janeiro de 2020 e o início das atividades estavam previstas para acontecer em 14 de abril de 2020. Porém, em virtude da Pandemia da COVID-19 as ações só se iniciaram no segundo semestre de 2020 à medida que as IES que fizeram adesão ao Programa e a escola campo onde o projeto seria executado retornassem com as atividades no formato remoto.

A terceira edição do PRP foi regulamentada pelo Edital CAPES 24/2022 e as atividades tiveram início em agosto de 2022 (BRASIL, 2022). Para melhor delimitar o objeto da pesquisa,

---

<sup>1</sup> Entendemos a variação de gênero na escrita do texto enquanto opção teórico-política, contudo, nesse texto optamos pela não variação, apenas para tornar a leitura mais fluida.

centramos nossas análises na experiência vivenciada a partir do Edital CAPES N° 06/2018 (BRASIL, 2018b).

Tomamos como campo de estudo um Colégio da Rede Pública Federal de Ensino, o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que atua nos níveis fundamental II e médio e está imerso em um ambiente universitário. A pesquisa foi realizada a partir dos atores sociais inseridos no Programa de Residência Pedagógica, no curso de licenciatura em Educação Física, tendo como participantes os estudantes (residentes), os professores orientadores e os professores preceptores que tiveram a experiência no âmbito do PRP instituído pelo Edital CAPES n° 06/2018, no intuito de compreender o Programa inserido a partir das discussões que envolvem a formação inicial de professores.

Desta forma, o trabalho foi organizado, de modo a abranger alguns debates acerca da formação de professores e da temática da Residência Pedagógica no âmbito educacional, onde buscamos alcançar com essa pesquisa dados de referência sobre as potencialidades e limites do Programa na aprendizagem profissional dos estudantes.

A base teórico conceitual da pesquisa, foi realizada a partir das discussões que envolvem a formação inicial de professores, com estudos sobre a formação docente no Brasil, mais especificamente a partir de discussões que são referência para a formação de professores e os conceitos que envolvem a construção dos saberes docentes. Foi nessa perspectiva de compreensão e de análise da realidade que desdobramos nossa investigação, buscando contribuir para a construção do conhecimento.

A correlação com o objeto de estudo foi feita a partir da análise de como a temática da residência na área educacional no Brasil se apresenta junto ao processo da estruturação da formação docente no Brasil enquanto política pública educacional e considerando também o processo formativo dos envolvidos no Programa.

Das teorias sobre formação inicial, utilizamos sobretudo ao longo da análise algumas obras dos seguintes autores: Pimenta (2012a, 2012b; 1997); Gatti (2014, 2013/2014); Tardif (2012, 2002); Nóvoa (2020, 2009, 1992), que apresentam a etapa da formação inicial docente como um dos pontos fundamentais no processo de formação. A formação inicial, além de possibilitar a construção de um arcabouço teórico, contribui para vivenciar as experiências da docência e pode aproximar o que se estuda na universidade com a realidade da escola pública.

Em um sentido amplo, as pesquisas sistemáticas sobre a função social da escola e a formação dos profissionais que atuam nesse espaço formativo são recentes, se comparado ao processo histórico geral da sociedade humana (DAMIS, 2011). O estabelecimento de instituições destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções

está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e expansão do ensino primário a todas as camadas da população. No Brasil, essa preocupação emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Os primeiros espaços destinados à preparação de professores partiam de uma base exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000).

Saviani (2009), em análise histórica a respeito do estabelecimento dos espaços e das políticas voltadas para a formação docente, observou que a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nas reformas da década de 1930. O autor destaca que essa questão não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório e que as sucessivas mudanças das políticas formativas, revelam precariedade e ausência no estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

À medida que a demanda por mais escolas foi aumentando, a preocupação pela formação dos professores foi ganhando destaque. Isso se materializou no estabelecimento de políticas educacionais e na produção de conhecimento científico envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Paralelo ao aumento do número de estabelecimentos escolares, alargou-se também a concepção de escola, que inicialmente possuía a finalidade específica de educação formal, cujo objetivo maior era o ensino dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Ampliaram-se as funções delegadas à escola e diversificaram-se aqueles que frequentam os ambientes educacionais, não se limitando a uma classe social específica, apesar dos desafios ainda existentes. O desenvolvimento de uma escolaridade longa, as mutações do público escolarizado, as transformações das relações sociais, das condições de vida, do acesso à informação através da tecnologia, têm impactado no exercício profissional e nas maneiras de estar no ofício de docente (LANG, 2014). Essas e outras transformações foram impactando as instituições e os agentes responsáveis por pensar a formação dos professores.

A formação profissional dos professores, segundo Nóvoa (1992), constitui-se em três níveis de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, que são interrelacionados. Desta forma, é necessário compreender que o professor também é uma pessoa e que sua ação é influenciada por experiências diversas, ideologias e posicionamentos. Com isso, o desenvolvimento pessoal deve ser considerado no processo de formação profissional, as histórias de vida e as experiências pessoais constituem a formação do professor.

Com essa discussão apresentada e a partir das mudanças de contextos e cenários que alteram e integram a formação de professores, pesquisamos o Programa de Residência Pedagógica a partir do Edital CAPES nº 06/2018. A questão central que norteou a nossa pesquisa foi: como os participantes do Programa de Residência Pedagógica percebem a influência do programa para a formação docente?

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional docente a partir da perspectiva de seus participantes.

A partir dos apontamentos apresentados, o estudo foi desdobrado em questões secundárias que nortearam o desenvolvimento da investigação, que apresentamos abaixo como objetivos específicos:

- ✓ Identificar como os professores orientadores, preceptores e residentes percebem o Programa de Residência Pedagógica;
- ✓ Analisar as experiências e vivências oportunizadas pelo Programa de Residência Pedagógica na Universidade e na escola campo;
- ✓ Investigar os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional dos residentes.

Para responder aos questionamentos apresentados, buscamos desenvolver uma investigação mais profunda e específica sobre a materialização dos projetos institucionais apresentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para o Edital nº 06/2018 (BRASIL, 2018b) e assim ser capaz de revelar os processos de implementação desenvolvidos pelas IES estudadas, no âmbito do primeiro edital do Programa.

A pesquisa no âmbito da formação de professores, é um tema de relevância social, uma vez que colabora na compreensão dos espaços educativos a partir das realidades vivenciadas na educação brasileira. Uma análise que contemple a compreensão desses processos formativos da profissão docente, a partir da perspectiva proposta pelo PRP, fornece elementos importantes voltados para a qualidade dessa experiência educacional.

## 1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO TEMA

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 2009, p. 85).

Partindo do princípio que o fenômeno educativo é um processo dialético e inacabado, trago<sup>2</sup> algumas considerações acerca do meu percurso educativo e profissional de modo a contextualizar a escolha pelo tema abordado nesta pesquisa.

Inicialmente destaco que sou filha de professora e cresci em meio a rotina de uma profissional da educação e ao seu dia a dia e as ações que envolvem planejamento, preparação de material didático, tempo para estudo e avaliação das atividades realizadas em sala de aula, entre outras. As lutas e discussões acerca da melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho do professor da Educação Básica se fizeram presentes durante minha trajetória, através da minha mãe.

Com formação em licenciatura em História, atualmente atuo como servidora técnica administrativa do Colégio de Aplicação da UFPE, no Núcleo de Estágio e Formação Docente (NESF)<sup>3</sup>. Assim, o interesse pela temática surgiu a partir da minha experiência no setor em questão, que implementa e discute ações voltadas para a formação inicial de professores. O NESF fica responsável, entre outras atividades: receber e orientar acerca dos documentos necessários para o início do estágio e formação docente no CAP, orientar os estudantes sobre alguns aspectos do funcionamento da escola e como eles podem se integrar aos diversos espaços do colégio, promover ações formativas com temáticas referentes à formação inicial. O setor busca constantemente tornar a presença dos graduandos integrada ao máximo de atividades possíveis da escola, tornando assim o espaço escolar mais aberto e próximo aos estudantes.

Destaco especificamente a minha participação em uma das rodas de conversas do Encontro de Socialização (2019) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFPE, evento que teve como objetivo o compartilhamento das práticas vivenciadas nos referidos programas, onde alguns estudantes apresentaram sua experiência nas atividades<sup>4</sup>. No evento em questão, os estudantes relataram as experiências positivas que obtiveram a partir da participação nos programas de formação docente.

Nessa minha trajetória pessoal e profissional e o contato com o Programa de Residência Pedagógica despertou-me o interesse de pesquisar os desdobramentos das ações do PRP no

---

2 Para relatar minha relação com o tema, senti a necessidade de utilizar a 1ª pessoa do singular por se tratar de uma narração de caráter pessoal.

3 Até o ano de 2021 o setor recebia a denominação de Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário (SOAE). A nova nomenclatura foi estabelecida pela Resolução N° 27/2021 que aprovou o Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

4 Os anais do Encontro podem ser encontrados em: <https://www.ufpe.br/documents/442496/3082008/ANAIS+ENCONTRO+SOCIALIZA%C3%87%C3%83O-VOL+1-RECIFE.pdf/bc337c65-399c-4b33-865d-c101d57574a7>. Acesso em: 20/11/2021.

processo de desenvolvimento profissional docente dos participantes do programa. A inserção nesse contexto de trabalho, me instigou a conhecer com mais profundidade as práticas vivenciadas no âmbito do Programa no CAp.

Buscando um “distanciamento” dessa realidade, por meio da realização de estudos mais aprofundados acerca da formação docente e, principalmente, após encontrar pesquisas que abordavam outros programas de formação docente com inspiração na residência e também as pesquisas que investigam o Programa de Residência Pedagógica em outros contextos sociais e culturais, transitei, por assim dizer, de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistêmica (FREIRE, 2009) para compreender as raízes desse modelo formativo tentando entender o que fazia com que os estudantes e professores envolvidos na ação se referissem ao PRP de modo satisfatório para sua formação. São justamente as indagações, os questionamentos que nos levam a identificar um problema e que nos conduzem a uma investigação científica, para assim alargar as compreensões e os entendimentos acerca de um tema.

Assim, “pesquisar é fazer provocações à realidade no sentido de produzir conhecimentos, portanto, é buscar ou procurar respostas para alguma coisa” (RIBEIRO, 2008, p. 131).

Além dos questionamentos expostos anteriormente, minha atuação no setor de estágio do CAp me fez querer conhecer mais sobre os conteúdos e os aspectos que envolvem a formação de professores e especificamente tive uma curiosidade de compreender a proposta do Programa de Residência Pedagógica, seu histórico, as políticas de formação docente, as contribuições para a formação dos envolvidos na ação e os impasses para a implementação do PRP.

A escolha do tema justificou-se pela trajetória profissional, como apresentado anteriormente, que despertou diversas inquietações, pela necessidade de aprofundar estudos acerca do assunto, e também, por acreditarmos na sua relevância, tendo a possibilidade de contribuir na discussão acerca da formação docente inicial de professores e qualificar as práticas desenvolvidas nesta temática.

Ao pensarmos o processo de construção da formação docente, é essencial considerar que “as salas de aula são espaços fundamentais da escola pública, e nestes espaços são tecidas redes de sentidos que possibilitam desenvolver formas de contribuir para a produção de práticas que se enredem num projeto educativo emancipatório” (GONÇALVES; RODRIGUES; RIBEIRO, 2019, p. 17). Ouvir aqueles que estão na universidade e na escola construindo cotidianamente as questões que envolvem o fazer docente e o tornar-se professor, é essencial para que possamos colaborar na construção e no entendimento das dinâmicas que envolvem o tema da pesquisa.

Destaco a pertinência de investigar os aspectos que envolvem a formação docente, a partir do Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente no Colégio de Aplicação da

UFPE, uma vez que a construção da pesquisa ampliará o entendimento e a compreensão dessa política pública.

Esse estudo torna-se importante também, pois ele trará contribuições no sentido de entendermos como a formação de professores vem sendo implementada tanto pela Instituição de Ensino Superior, quanto pela escola. Esse é um dos grandes privilégios em se fazer pesquisa: conhecer mais de perto uma realidade.

Soma-se à minha experiência profissional, a trajetória do Colégio de Aplicação com a formação docente e também o que a literatura discute a respeito do Programa de Residência Pedagógica, os quais serão abordados no decorrer do texto.

A escolha do CAP como *locus* de pesquisa se justifica inicialmente pelo vínculo profissional entre a pesquisadora e o espaço de investigação, como já relatado anteriormente e também, como destaca Silva (2016), por estar inserido em um ambiente universitário, em que vivencia a tríade ensino, pesquisa e extensão, servindo como espaço formativo tanto destinado para alunos da educação básica, quanto para os licenciandos universitários. Nesta perspectiva, os CAPs possuem um papel de destaque nos debates relativos às políticas de educação básica e de formação docente no cenário educacional.

O CAP tem como missão ser um local voltado para a formação dos futuros professores, onde destina-se a formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016).

Ao aprofundar o objeto de pesquisa, percebi que havia experiências correlatas ao objeto da minha investigação. Ao encontrar outras vivências de programas que tinham como inspiração a residência na área educacional, iniciei o trabalho de revisão da literatura, apresentado a seguir.

## 1.2 REVISÃO DA LITERATURA: MAPEAMENTO E VISÃO PANORÂMICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta seção, abordamos a Revisão da Literatura sobre o tema central que trata da formação inicial docente a partir do Programa de Residência Pedagógica, para assim compreendermos como o Programa pode impactar na formação dos futuros professores. Discutimos de maneira analítico-descritiva e interpretativa os trabalhos encontrados sobre a temática, mais especificamente em teses e dissertações.

Esta etapa do estudo possibilitou a compreensão e a análise do que já foi produzido em um determinado período sobre a temática pesquisada. No caso desta pesquisa, procuramos

revelar os estudos que têm como escopo o PRP e seus impactos nos processos de formação inicial docente no contexto acadêmico-científico.

O Programa de Residência Pedagógica estabelecido através do Edital CAPES N° 06/2018 abre um novo horizonte para a produção de pesquisas. Para isso, faz-se necessário uma revisão mais detalhada acerca das investigações já realizadas sobre o tema.

A busca pela revisão da literatura também parte da necessidade de se ter um olhar mais ampliado acerca do que vem sendo produzido sobre a Residência Pedagógica, para percebermos a evolução das pesquisas e identificar as lacunas existentes neste campo teórico. Entendemos que esta etapa é essencial no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilita conhecer a multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoques acerca de um tema e conhecer também o que já foi e do que ainda necessita ser pesquisado. Com isso, é possível identificar e refletir sobre as dimensões que vêm sendo destacadas e privilegiadas nas diferentes áreas, de que formas e em que condições têm acontecido as produções em nível de dissertações e teses.

Para Galvão e Ricarte (2019), a realização da revisão da literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos.

A produção científica deve ser entendida tanto como produção social, influenciada pelas condições históricas, quanto por seu efeito transformador dessas mesmas condições e da própria prática de pesquisa. Nesse sentido, os trabalhos científicos identificados durante o mapeamento realizado, não devem apenas ser analisados como fatos decorrentes e inseridos em determinadas circunstâncias, mas também devem ter seus resultados avaliados à luz de necessidades e objetivos sociais e interesses que os explicitam. Ou seja, além da apresentação das características gerais, é fundamental destacar sua pertinência e significado para o desenvolvimento social e sua relação política com esse desenvolvimento (SACARDO; SILVA; SANCHEZ-GAMBOA, 2015).

Acerca da revisão da literatura, tomamos como base as contribuições de Mazzotti (1999), quando a autora relata que este procedimento deve estar a serviço do problema de pesquisa. Diante disto, buscamos a partir dos referenciais bibliográficos, fazer um levantamento do que tem relevância para o nosso objeto de pesquisa, escolhendo as contribuições existentes e que possam estar interligadas com nossa investigação e contribuam na abordagem teórica da questão de análise (SANTOS NETO; FEITOSA, 2018).

Ao iniciar a etapa da revisão da literatura em nossa pesquisa, primeiro decidimos o banco de dados a ser utilizado para a coleta dos dados, em seguida escolhemos quais os descritores do

rastreio e posteriormente foi feita a escolha de quais critérios constituíram a inclusão e exclusão dos textos encontrados para análise.

Optamos por fazer um levantamento, no que se refere à produção de teses e dissertações existentes no Brasil no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O descritor utilizado foi “Residência Pedagógica”, entre aspas e delimitamos o período de análise os estudos entre 2018 a 2022.

A partir do levantamento bibliográfico feito a respeito do Edital CAPES 06/2018, observa-se que apesar do lançamento do programa ter ocorrido em 2018, com duas edições que tiveram sua ação finalizada e a terceira edição tendo sido iniciada no segundo semestre de 2022, consideramos que já existe uma quantidade expressiva de estudos que tem o Programa como objeto de investigação.

Abaixo apresentamos as produções encontradas nos bancos de teses e dissertações:

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações a partir da inserção do descritor com aspas<sup>5</sup>

| <b>Descritor: Residência Pedagógica</b> | <b>Total encontrado<sup>6</sup></b> |
|---|-------------------------------------|
| Catálogo BDTD                           | 30                                  |
| Catálogo CAPES                          | 44                                  |

Fonte: A Autora (2022), a partir de pesquisa no BDTD e CAPES.

Ao remetermos ao termo “Residência Pedagógica”, foi possível observar que existem experiências já vivenciadas em período anterior a 2018 e já estudadas por outros pesquisadores. Observamos que as vivências e as pesquisas aconteceram no âmbito educacional e na área da saúde. Apesar da concepção de implementação de um programa de formação docente baseado na ideia de “residência” ter sido pensada desde 2007 e algumas experiências já terem sido executadas (SILVA; CRUZ, 2018), o objetivo desta pesquisa foi a análise das ações que envolveram o Edital CAPES 06/2018, tendo como campo de investigação o Colégio de Aplicação da UFPE.

Durante o levantamento, quando não utilizamos o marcador temporal, foi possível encontrar experiências de formação docente baseadas na ideia de residência, que não foram

<sup>5</sup> Esse quantitativo leva em consideração apenas o critério temporal, considerando pesquisas entre o intervalo de 2018 a 2022.

<sup>6</sup> Pesquisa atualizada em 07 de novembro de 2022.

objeto de nossa análise, mas que ajudam a visualizar os demais modelos<sup>7</sup> que serviram como base para o atual Programa de Residência Pedagógica.

Decidimos utilizar a busca apenas com o descritor entre aspas porque percebemos uma quantidade expressiva quando fizemos a procura dos descritores de forma aberta, com muitas pesquisas com temas que não estavam diretamente ligados ao nosso objeto, sendo a maioria das investigações ligadas à área de saúde. E mesmo utilizando o descritor entre aspas, ainda nos deparamos com pesquisas que não estavam em consonância com o nosso objeto de análise. A esse respeito, Santos Neto e Feitosa discorrem:

Além disso, os descritores não são suficientes para escolher se uma pesquisa é relevante ou não para o pesquisador. Logo, foram definidos critérios de exclusão e inclusão. Assim, adotou-se como critérios de inclusão: correspondências com os descritores e a relação com objeto de estudo da dissertação em andamento; como critérios de exclusão: leitura do resumo e objetivos das dissertações e teses (SANTOS NETO; FEITOSA, 2018, p. 836).

A partir da ideia apresentada anteriormente, fizemos a opção de utilizar critérios de inclusão e de exclusão. A base utilizada para a inclusão foi a articulação das teses e das dissertações existentes e sua relação com o objeto em estudo, ou seja, apenas selecionamos para análise as pesquisas que tratam do Programa de Residência Pedagógica instituído pelo Edital CAPES 06/2018 e para a exclusão a não relação com o tema e objeto investigado. Foram selecionados trabalhos que contivessem a palavra “Residência Pedagógica” nos títulos e/ou nos resumos.

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida a partir da definição do critério de inclusão e seguimos as seguintes etapas destacadas abaixo:

- a) Busca preliminar de dissertações e teses na base de dados do BDTD e da CAPES, a partir do descritor “Residência Pedagógica”;
- b) Seleção das produções no período compreendido entre 2018 a 2022;
- c) Escolha dos trabalhos que possuem o Programa de Residência Pedagógica, especificamente na edição que corresponde ao Edital 06/2018 como objeto de análise e provocam a reflexão sobre a constituição da docência articulada aos processos de formação inicial, buscando compreender como o ambiente escolar e o contexto da educação pública contribui na formação de professores.

---

<sup>7</sup> Destacamos os seguintes estudos: Sobreira (2010), Poladian (2014), Pedrosa (2014), Leite (2015), Costa (2015), Leal (2016), Pires (2017), Barbedo (2018), Conceição (2018), Rocon (2018) e Faria (2018).

Após o estabelecimento dos critérios de inclusão pesquisamos o acesso eletrônico aos textos presentes nos bancos de dados que reúnem as produções da pós-graduação.

Destacamos que alguns arquivos não estavam disponíveis na íntegra para o acesso, mas todos os resumos estavam acessíveis para leitura, o que facilitou a análise.

Algumas pesquisas foram encontradas nos dois bancos de dados, porém, para efeito de análise, não fizemos a separação dos estudos considerando o banco de dados onde foi encontrada, mas levamos em consideração os critérios de inclusão expostos anteriormente.

Considerando o critério de inclusão apresentado anteriormente, das pesquisas encontradas ressaltamos as seguintes como investigações que dialogam diretamente com o nosso objeto de análise: Ferreira (2020), Gomes (2020), Barros (2020), Silva, J. (2020), Cardoso (2020), Moreira (2020), Prado (2020), Silva, F. (2020), Garcês (2020), Paes (2020), Silva, R. (2021), Araújo (2021), Guérios (2021), Godim (2021), Ramos, D. (2021), Rosário (2021), Andrade (2021), Becker (2021), Cavalcante Filho (2021), Silva, M. (2021), Ramos, L. (2021).

A preocupação dos trabalhos citados foi analisar a Residência Pedagógica como meio para a formação de professores e que acaba tendo uma relevância para o nosso objeto de estudo.

De um modo geral, observamos que há um foco nas análises de apresentar as práticas definidas na execução do programa. Haja vista que o mesmo oportuniza a aproximação da teoria e da prática, buscando a construção do conhecimento de forma a dar significado ao aprendizado da docência. As pesquisas já realizadas tiveram como foco de análise a influência da Residência Pedagógica tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores.

A revisão da literatura, possibilitou também entender melhor o funcionamento e as formas de atuação da Residência Pedagógica nas diferentes instituições, onde foi possível observar as aproximações e distanciamentos com nosso objeto, no âmbito da formação docente. Isto ratifica a importância desse estudo, uma vez que visa colaborar para o debate da formação inicial de professores e seus processos formativos ao pensar os relatos como produtores de conhecimento e a construção dos saberes docentes. As pesquisas realizadas contribuem também para o entendimento de como a formação docente no âmbito do PRP vem sendo desenvolvida. Consideramos importante nos debruçarmos sobre as demais produções uma vez que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 180).

No que se refere à formação inicial, a revisão da literatura, nos permitiu perceber que as pesquisas têm mostrado que a Residência Pedagógica tem promovido espaços pedagógicos onde é possível uma maior aproximação entre a relação teoria e prática (PAES, 2020), (SILVA, F., 2020), (SILVA, J., 2020), (CARDOSO, 2020), (BARROS, 2020), (SILVA, M., 2021), (GUÉRIOS, 2021), (ROSÁRIO, 2021) os estudos apontam que a relação entre a universidade e escola também foi fortalecida através do programa (SILVA, F., 2020), (GUÉRIOS, 2021), (RAMOS, D., 2021), (ROSÁRIO, 2021); que o maior tempo de permanência do licenciando na escola favorece o estabelecimento de vínculos com os professores preceptores e estudantes da escola campo, proporcionando um conhecimento mais profundo das várias dimensões que perpassam a escola básica, as problemáticas existentes dentro e fora da sala de aula e o trabalho coletivo como espaço que potencializou a construção dos saberes relativos à docência (PAES, 2020), (SILVA, J., 2020), (SILVA, F., 2020), (MOREIRA, 2020), (GOMES, 2020), (SILVA, M., 2021) e a pesquisa também tem se mostrado presente como princípio pedagógico norteador no percurso formativo dos residentes (GUÉRIOS, 2021), (FREITAS, 2021).

Como revelam as investigações citadas anteriormente, a Residência Pedagógica oferece um espaço rico no que diz respeito à formação de professores, porém alguns estudos demarcam os limites e fragilidades presentes nas ações estabelecidas e nas concepções pedagógicas presentes especialmente nos documentos que regem o programa.

A investigação de Prado (2020) aponta que o PRP colocou os residentes em determinadas situações, na condição de auxiliares de sala de aula, reproduzindo práticas e com ausência da problematização de tais atividades.

Já os resultados apresentados por Araújo (2021) mostraram que os residentes aprenderam os saberes docentes de forma fragmentada, demonstrando uma prática focada na imitação e não na construção de sua própria, apelo à instrumentalização técnica, a não superação de erros conceituais e obstáculos pedagógicos, além de pregarem uma visão dogmática de ciência.

No que diz respeito aos documentos que estabelecem as definições do Programa, destacamos a análise realizada por Godim (2021) onde a pesquisadora conclui que há a tentativa de substituição da formação com fundamentação teórica por um programa de formação de professores que prima em treinar o docente para a aplicação de um currículo padronizado e fundamentado na Pedagogia das Competências, valorizando, em grande medida, a prática cotidiana. Nessa perspectiva, a teoria acaba sendo esvaziada, com isso a formação inicial e o trabalho do futuro professor passam a ser despolitizados e precarizados.

Outras pesquisas apontam como limites do programa: a não inclusão de todos os licenciandos no programa, uma vez que há limitação de vagas e bolsas; sobrecarga de

atividades, reuniões institucionais não agendadas previamente e carga horária intensa (CARDOSO, 2020).

O estudo de Ramos apontou que a tríade formativa, que envolve o residente, o docente orientador e o preceptor, não foi efetivada de maneira significativa, uma vez que os preceptores apresentaram certa resistência ao assumirem a responsabilidade conjunta na formação dos residentes (RAMOS, L., 2021).

Os resultados da investigação de Andrade (2021) evidenciam que o modelo de formação inicial de professores subjacente ao Programa de Residência Pedagógica apresenta problemas, não apenas no que diz respeito à autonomia universitária, mas também no que se refere à remuneração dos bolsistas, ao excesso e à precarização do trabalho docente, bem como à centralização das decisões por parte da CAPES, indicando limitações aos entes envolvidos.

As pesquisas de Prado (2020) e Becker (2021) abordam a Residência Pedagógica a partir da sua relação com a formação continuada dos professores preceptores que participam do Programa. Percebe-se a compreensão de que o PRP possibilita um espaço de formação continuada para os professores preceptores envolvidos no programa, uma vez que oportuniza momentos de reflexão, debate e de construção de novas possibilidades pedagógicas (BECKER, 2021). Contudo, Prado (2020), ao apresentar os limites dos PRP, demonstra que o programa teve como proposta colocar o professor preceptor, como um conformador do estudante residente, mas que em alguns momentos a relação estabelecida foi hierárquica e contraditória ao proposto. A pesquisadora traz a seguinte reflexão:

Aparentemente, ao longo do período de observações, não constatamos alterações das práticas da professora preceptora ou da dinâmica da escola-campo devido à presença das residentes da IES, pelo contrário, tivemos a impressão de que as residentes foram engolidas pelo cotidiano escolar, com rotinas e tarefas a serem cumpridas, o oposto daquilo que estavam ali para fazer (PRADO, 2020, 153).

Dentre as discussões levantadas nas investigações, realçamos que algumas enfatizaram as atividades desenvolvidas no programa como forma de buscar uma qualificação na formação dos estudantes de licenciatura, proporcionando aos residentes em formação um acompanhamento mais próximo à rotina de um professor em seu ambiente de trabalho. Percebemos também uma preocupação com a valorização da experiência docente, num processo de articulação entre teoria e prática na construção da aprendizagem da docência.

Acerca dos resultados encontrados nos trabalhos analisados, ressaltamos que alguns estudos revelaram resultados que merecem destaques, como unidade entre teoria e prática,

aproximação entre IES e escolas de educação básica, aprendizagem de conhecimentos práticos, reflexão sobre a prática.

No geral, um dado sobressaiu nos resultados das pesquisas: as investigações indicam que o PRP tem contribuído para a formação de professores, sendo este espaço rico na troca e construção de saberes. Porém, alertam sobre o caráter emergencial do programa, marca das políticas educacionais no Brasil, que precisa ser superada, ou seja, dar lugar às políticas de Estado que pensem os atuais problemas da educação de forma articulada e ampla para verdadeiramente solucioná-los.

Os estudos aqui analisados apresentaram resultados que se aproximam desta pesquisa, no sentido de trazerem reflexões sobre o PRP e sobre as políticas de formação de professores, uma vez que estes favorecem a aproximação com os saberes necessários às práticas pedagógicas da realidade escolar durante a formação inicial. As análises demonstram que o espaço da Residência Pedagógica oportuniza também o ser/sentir-se docente, assim como possibilita uma formação docente ética, cidadã, crítica e contextualizada.

As investigações acerca do PRP tiveram os mais variados objetos de estudo, instrumentos de coleta de dados e participantes de pesquisa. Como instrumentos de coleta, os estudos utilizaram: entrevistas; grupos focais; questionários; análise documental, gravações de vídeos e observações. Consideramos essa informação relevante, pois acreditamos que a utilização de formas diversas de coleta de dados enriquece os debates e asseguram certa qualidade às pesquisas.

No que se refere à metodologia da pesquisa, a maioria dos trabalhos apresentados aqui realizam uma investigação de abordagem qualitativa, sendo encontrados igualmente, investigações que utilizam tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa. Dentre os instrumentos de coleta de dados mais recorrentes destacamos o questionário como instrumento mais utilizado, seguido da utilização da observação e entrevista. Isso mostra uma preocupação dos pesquisadores no tocante à visão dos participantes sobre as ações desenvolvidas no projeto. A análise documental dos subprojetos, diretrizes da formação de professores, relatórios de atividades desenvolvidos pelos estudantes, entre outros, também foram utilizados. Os estudos de forma geral são de natureza teórica e empírica.

Há ainda uma variedade de focos dos estudos em relação aos participantes pesquisados: os trabalhos abrangeram licenciandos bolsistas (residentes), coordenador institucional, professores preceptores e professores orientadores.

Os pesquisadores analisaram ações e experiências que contemplaram os cursos de licenciatura em matemática, história, química, computação, física, ciências biológicas, letras/português, pedagogia e educação física.

Depois do levantamento feito nos bancos de dados e da seleção prévia das pesquisas, percebemos que nem todas as investigações se utilizam da Residência Pedagógica como objeto de estudo. Identificamos que algumas pesquisas, se enquadram no descritor “Residência Pedagógica”, estavam dentro do critério temporal, mas não possuem o Programa como objeto de estudo, mas que tomam como parte da amostra os sujeitos que participaram do Programa de Residência Pedagógica. Aqui destacamos as seguintes investigações: Silva (2019), Marques (2019), Almeida (2020) e Castilho (2021).

Algumas das informações apresentadas na análise realizada acima, foram identificadas no corpo do texto, pois nem todo o conteúdo foi acessado através da leitura dos resumos. Ressaltamos que apesar da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) definir parâmetros para a construção de um bom resumo, ainda assim encontramos uma heterogeneidade quanto a sua escrita. Acreditamos que isso acontece devido ao fato de algumas IES descrevem suas próprias normas ou por existir uma diversidade de áreas de conhecimentos de onde essas produções são originadas e isso acaba resultando em informações ausentes.

Destacamos que o mapeamento da produção do conhecimento sobre o PRP oportunizou-nos obter um panorama das investigações acerca dessa temática. Essa etapa da pesquisa possibilitou a construção de uma análise mais ampliada sobre o programa. O exercício de descrevermos os estudos já realizados contribuiu para que possamos avançar no entendimento sobre os impactos do PRP para a formação de professores, assim como compreender as fragilidades que ainda perpassam a política. Nesse processo, foi possível conhecermos o que já foi produzido, as abordagens, as metodologias, os procedimentos de análises dos dados, os participantes e os principais resultados, o que amplia nossa compreensão em relação ao Programa e às várias estratégias formativas desenvolvidas nas diversas Licenciaturas e em diferentes contextos.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro introduzimos o tema, apresentando os motivos pela escolha do objeto em análise e analisamos os estudos já publicados. No segundo discutiremos acerca das reflexões acerca da formação inicial de professores e os conceitos que envolvem os saberes docentes. O terceiro capítulo foi apresentado uma contextualização das políticas públicas para a formação de professores, tendo como foco uma análise dos programas de formação docente. No quarto trazemos a metodologia

utilizada. E por fim, no quinto capítulo apresentamos os dados coletados a partir do nosso contato com os participantes da pesquisa, juntamente com a análise dos dados.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O processo formativo docente, apresenta-se como um momento singular em que os futuros professores adquirem conhecimentos formais teórico-práticos que vão embasar uma prática de ensino de qualidade (MARCELO GARCÍA, 1992). A docência não pode se resumir em mera transmissão e aplicação de conteúdos pré-estabelecidos, tampouco podemos esquecer do objetivo da Licenciatura “[...] que é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares” (GATTI, 2013/2014, p. 36). Nesse sentido, discutimos neste capítulo os caminhos que permeiam a formação docente e as políticas públicas que as regulamentam e que impactam diretamente na formação inicial e no Programa aqui estudado. Tiveram foco em nossa análise também, questões relativas à formação inicial, especificamente os conceitos que envolvem os saberes docentes, tema fundante que embasa esta investigação.

Ao tratarmos do tema da educação, remetemo-nos à necessidade de discutirmos sobre a formação de professores no Brasil, seja em nível de formação inicial ou continuada. Nessa perspectiva, o processo formativo precisa, portanto, ser qualificado como um todo, de modo a valorizar o papel social da profissão. De acordo com Pimenta (1997),

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um processo único englobando a inicial e contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando as suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1997, p. 85).

O interesse pela temática a respeito da formação de professores tem se intensificado, após os anos de 1980 quando os países capitalistas centrais se mostraram preocupados com os resultados obtidos nas avaliações internacionais pelos alunos da Educação Básica. No Brasil, especialmente, como resposta aos resultados dessas avaliações, viu-se uma série de reformas educacionais sob a alegação de buscar enfrentar os problemas da educação.

Ao longo dos anos 1990 e nas décadas seguintes, observa-se uma série de reformas educacionais, que devem ser vistas como um conjunto de iniciativas governamentais implementadas com o objetivo de instituir novas bases e diretrizes para a educação nacional (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006). Assim, a configuração da formação de professores no Brasil esteve atrelada ao modelo de expansão do ensino superior implantado na década de 1990,

no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Ao passo que houve inúmeras conquistas na luta pela educação, na década de 90 também ocorreu a centralização das ações, colocando os docentes e a sala de aula como alvos vulneráveis às políticas neoliberais que utilizam a qualidade do ensino baseada na instrução do conteúdo em detrimento da formação dos alunos/professores de maneira multilateral (FREITAS, 2002).

Compreendemos a política de formação de professores como síntese de múltiplas determinações e buscamos compreendê-la a partir de sua inserção no atual modo de produção capitalista, marcado pela fragmentação e alienação do trabalho, mercadorização da educação e políticas neoliberais. No que diz respeito especificamente ao nosso objeto de estudo, que é a formação de professores e sua relação com o Programa de Residência Pedagógica, entendemos essas ações inseridas em uma totalidade social e marcados pela transformação histórica.

Como parte da reforma de ensino instaurada, tivemos a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, seguida por outras regulamentações com decretos, pareceres, diretrizes, Plano Nacional de educação, entre outros dispositivos legais que objetivam-se compor as bases legais da educação brasileira. Como parte do processo social construído historicamente, a política educacional configura-se como “um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (CURY, 2001 *apud* BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006).

Desta forma, a formação de professores não está isolada das questões relacionadas com a dinâmica da sociedade, com as políticas educacionais e com a própria organização das instituições escolares (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006). É nessa perspectiva, que a presente pesquisa se insere, buscando apresentar, de forma contextualizada, a análise acerca do Programa de Residência Pedagógica.

Historicamente a formação de professores teve um viés tecnicista, ao aprender como ensinar, a partir de fórmulas prontas. Entretanto, foi com a compreensão do estudante como sujeito social, que possui conhecimentos prévios, opiniões e autonomia, que o papel dos professores na escola se alterou, devendo este agir considerando as individualidades e a pluralidade da sala de aula e pensando em práticas que favoreçam o ensino e a aprendizagem a partir desses princípios. É nessa direção que converge o pensamento de Freire (2009) quando ele afirma que “[...] educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 21).

Partimos da perspectiva que a formação de professores possui um caráter contínuo, uma vez que as experiências que formam os professores são oriundas de toda sua trajetória de vida, não apenas dos cursos de licenciatura, pós-graduação ou cursos de formação. Imbernón (2009) destaca que a mudança no campo de formação de professores ocorrerá “[...] quando a formação passar de um processo de ‘atualização’ a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda” (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Acreditamos que a formação de professores ocorre ao longo da vida e o processo de formação em nível superior e na formação contínua, ou seja, nos cursos e no dia a dia do professor em ambientes educativos (escolares e não escolares). Assim, o processo de formação de professores tem influência nas vivências na escola como estudante e como professor ao longo de sua trajetória. As experiências de vida acrescentam na formação desse indivíduo como professor, formando e reformulando suas identidades docentes.

Pimenta (2002) defende a perspectiva de formação reflexiva de professores a partir de uma análise crítica do contexto social e das práticas, uma reflexão voltada para uma ação refletida, ressignificando as teorias e conceitos desses professores, contribuindo para a problematização e análise das práticas pedagógicas no contexto escolar, buscando com que tais investigações levem ao ponto central da formação reflexiva de professores: a pesquisa.

Contudo, para alcançarmos tal patamar, é necessário investimentos no desenvolvimento profissional dos professores, na valorização da profissão docente, na criação de condições objetivas de trabalho que permitam tempo e espaço para reflexão e pesquisa dos professores sobre as práticas (PIMENTA, 2012).

Nessa linha de pensamento que demarcamos outro ponto importante quando adentramos o “universo” da formação docente. O processo de formação de professores, envolve diversos elementos históricos e pedagógicos e temáticas diversas, que interferem tanto na formação inicial, quanto na continuada. E nessa perspectiva que destacamos o seguinte pensamento de Gatti (2010):

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os ‘sem voz’) e,

também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

A partir da afirmação anterior é que demarcamos nosso esforço de buscar definir o objeto e recorte para a pesquisa, mas tendo em vista a amplitude de influências que a dinâmica educacional se encontra inserida.

Considerando essa amplitude de temáticas que envolve e interfere na formação de professores, é que delimitamos nossa pesquisa a partir do Programa de Residência Pedagógica, especificamente através do Edital CAPES nº 06/2018, que teve como escola campo o Colégio de Aplicação da UFPE, a partir dos subprojetos do curso de Educação Física. A investigação em questão, ao analisar a experiência do PRP no Colégio e Aplicação, tomou como fonte de análise os diversos aspectos que interferem na materialização da política pública em estudo.

Azevedo *et al* (2012), ao tratar da questão da formação de professores destaca as múltiplas influências que o tema está inserido, incluindo a diversidade da literatura a respeito, tanto no que diz respeito às temáticas tratadas, quanto às suas fontes. E isso, ao mesmo tempo que contribui para o estudo da temática, exige do estudante/pesquisador um cuidadoso senso de análise, seja para não perder o foco na abordagem, seja para selecionar a literatura mais apropriada para a discutir seu objeto de estudo (AZEVEDO *et al*, 2012).

## 2.1 REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores, caracterizada pelo período de iniciação do estudante no curso superior, se encontra mobilizada por estudos voltados às teorias, às metodologias e às didáticas, permite assimilar os conhecimentos específicos e pedagógicos bem como realizar suas primeiras interações com o ambiente escolar. Assim, essa fase é tida como uma preparação formal para o exercício da docência, pois é o primeiro contato com os saberes docentes (GARCÍA, 1999). Desse modo, de acordo com Pimenta e Lima (2011), essa fase é importante porque oportuniza aos estudantes compreenderem os processos de ensino e de aprendizagem como prática social.

Ao falarmos da formação inicial de professores, algumas reflexões e debates são importantes e a partir disso buscaremos tratar de alguns dos aspectos que consideramos estruturantes ao pensar a formação docente.

Ser professor na sociedade contemporânea tem sido um desafio face às exigências do contexto sociocultural e educativo, onde exige-se um novo perfil profissional, com capacidade

de mobilizar vários saberes e ter poder de decisão na sua prática de ensino. Paniago e Sarmiento (2017) refletem que as situações que acontecem em sala de aula são singulares, complexas, ambíguas, incertas, tornando-se, portanto, impossível que o professor aplique modelos prontos e acabados ou técnicas produzidas por outros.

Os autores destacam que frente a esse contexto, é necessário que o professor tenha atitude reflexiva diante dessas situações, procurando possíveis alternativas por meio da investigação para solucioná-las. Para alcançar as múltiplas exigências do processo de ensino e aprendizagem, a partir do cenário relatado anteriormente, é necessário que tenhamos uma formação inicial e continuada com perspectivas formadoras que desenvolva e prepare o licenciando para as diferentes tarefas nas quais os professores se deparam em seu cotidiano.

Compreendemos que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, uma vez que ensinar é uma prática social que se dá no coletivo.

Cada vez mais é preciso entender o trabalho docente dentro da sua complexidade e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente. Assim, a formação permanente do professor poderá auxiliar no rompimento do individualismo. Aprender na colaboração, no diálogo e na participação poderá fortalecer o interesse e a necessidade do coletivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem (IMBERNÓN, 2009). Destacamos que o ensino e conseqüentemente a prática educativa precisa ser pensada de forma contextualizada e significativa com a realidade dos alunos, o qual se apresentam como sujeitos ativos nesse processo.

Porém para que este profissional assuma a autonomia na profissão como forma de emancipação, faz-se necessário que a estrutura escolar permita a participação docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar.

As mudanças no percurso histórico da formação de professores também refletem a evolução geral do ensino e as transformações da própria sociedade, que vem se tornando cada vez mais complexa. A partir da perspectiva de formação de Imbernón (2009), destacamos a importância da construção de uma formação docente voltada para a mudança e a incerteza. O autor traz as seguintes reflexões acerca das mudanças sociais que afetam o ensino:

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social e, portanto, a formação, mudaram muito. As mudanças sempre ocorreram, porém, hoje falamos muito mais a esse respeito ou, ainda, sua percepção é maior. Cada

geração tem a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas a verdade é que nos últimos decênios estas mudanças foram bruscas e deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos. Muitas dessas mudanças eram incipientes quando a formação permanente foi institucionalizada na maioria dos países, no século XX (IMBERNÓN, 2009, p. 8).

A instituição educativa e a profissão docente tiveram uma renovação e redefinição nos seus papéis sociais e com o conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Imbernón (2011) defende que se deve formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, com a visão do ensino não tão voltado para a técnica e sim na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento em construção. Por isso, a formação deve criar espaços que possibilitem a participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A ação docente não se resume à mera transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções e isso requer uma nova formação: inicial e permanente e isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que é construído ao longo da vida e da carreira profissional. Para Imbernón (2011), um aspecto importante do saber a ser construído pelo docente é o desenvolvimento de uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto os conteúdos, ou seja, considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes.

Os estudos que refletem o processo de tornar-se professor, mostram a natureza complexa desse percurso. Nóvoa (2020), ao debater sobre a complexidade do ensino, esboça algumas ideias que envolvem o tema. O autor destaca que o trabalho docente, diferentemente de outros profissionais, depende da “colaboração” do aluno, uma vez que “ninguém ensina a quem não quer aprender” (NÓVOA, 2020, p. 229). Essa questão, destaca Nóvoa (2020), se torna ainda mais complicada quando consideramos “as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar” (NÓVOA, 2020, p. 229) e que por isso o docente precisa repensar o seu trabalho dentro do quadro de relações sociais e de redes novas.

Outra ideia esboçada na reflexão sobre o trabalho docente, diz respeito a sua característica e envolvimento do ponto de vista emocional. Assim, “os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentidos e de conflitos” (NÓVOA, 2020, p. 229). Um dos objetos do trabalho dos docentes são as relações e interações construídas no interior do espaço escolar e como destaca o autor, o distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.

A concepção de formação defendida por Nóvoa (1992) concebe a profissionalização docente como um processo permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas, destacando que um dos desafios na formação dos professores é conceber a escola como um ambiente educativo e investigativo. Para o autor, a formação deve acontecer no espaço de formação acadêmica (universidade) e no espaço de exercício profissional (escola) tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. É importante destacar que a ação dos professores da escola que vivenciam a prática educativa possui um papel importante no processo de formação profissional dos futuros licenciandos, não sendo possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Flores (2010) destaca que as investigações que envolvem o processo de tornar-se professor apontam para uma diversidade de perspectivas, passando pelos aspectos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional.

A busca pelo entendimento de como acontece a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento de que os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar.

Flores ao refletir sobre esse processo de tornar-se professor, coloca que “contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula” (FLORES, 2010, p. 183).

Tendo como objetivo de investigação pensar como acontece o processo de aprender a ensinar, a autora tem como eixo central de sua análise a importância da reflexão e investigação como elementos estruturantes de formação de professores. A autora recorre às ideias de Loughran para sustentar a argumentação de que os futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores e destaca que “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores” (LOUGHRAN, 2009, p. 34 *apud* FLORES, 2010, p. 184).

Tomamos também como elemento importante na formação de professores, o forte poder socializador que o local de trabalho exerce no futuro professor. Flores (2010) traz na sua reflexão sobre a formação inicial dois aspectos que ela considera importante no processo de tornar-se professor: a experiência e as crenças prévias e o contexto em que se exerce a atividade docente, se destacam, para a autora, como elementos definidores desse processo e tendo a

dimensão reflexiva e investigativa como balizadores dos programas responsáveis por essa formação. Diante disso, vemos a importância que a autora traz de se considerar a integração entre os aspectos profissionais e pessoais na formação de professores.

Porém, uma dificuldade encontrada no percurso formativo dos professores ainda é a visão fragmentada da formação, quando escolas e universidades permanecem, ainda e em muitos casos, em dois mundos separados (FLORES, 2010).

Além do distanciamento apresentado anteriormente, estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de alunos e de docência. Ainda, os currículos das licenciaturas expressam uma predominância dos estudos teóricos e nas diversas áreas do conhecimento, das disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área em relação à formação e fica em segundo plano o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (ARROYO, 2007).

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente tem sido destacada por Zeichner (2010), onde o autor aponta que esse distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho se apresentam como um aspecto central na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levado a uma série de experiências que tomam como eixo o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola. Tais ações buscam aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Em nossa análise, demos especial atenção à formação docente baseada na parceria entre universidade e escola, no contexto do PRP, onde buscamos identificar como essa experiência contribuiu para diminuir o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e as possíveis implicações para a formação profissional dos participantes do Programa.

Batista Neto e Santiago (2006) ao discutirem acerca da prática de ensino como eixo estruturador da formação docente, destacam a importância de que o professor em formação conheça a escola como instituição em sua globalidade, a partir de quatro temáticas:

- (1) A organização escolar, analisada a partir do estudo das instituições escolares, da escola e dos seus profissionais, das relações sociais na escola e da gestão escolar;
- (2) As condições de exercício do trabalho educativo, compreendidas pela análise das condições materiais, situação dos profissionais da educação e da formação profissional – inicial e continuada;
- (3) A produtividade escolar abordada a partir do conhecimento e pela análise dos índices dos resultados escolares tomando como referência as bases e os processos de construção do fracasso escolar;

(4) A história da instituição escolar e a sua função social por um processo de análise dos discursos oficiais e pedagógicos e os resultados escolares (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006, p. 31-32).

Esses temas, na visão de Batista Neto e Santiago (2006), buscam oferecer uma base de conhecimentos sobre a instituição escolar através de conceitos que englobam a organização, funcionamento e resposta social de modo que possibilite ao professor em formação uma visão de totalidade da escola e que esse conhecimento possa ser construído através do contato direto com a realidade concreta e a base teórica disponível e atual (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006).

Libâneo (2004) enfatiza que a formação docente deve levar em consideração a seguinte perspectiva:

[...] a formação profissional de professores a partir do trabalho real, a partir das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum que se tem sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (LIBÂNEO, 2004, p. 87).

Veiga (2011) defende políticas de formação que propiciem a construção da profissionalização do magistério, através de perspectivas de formação do professor enquanto agente social. Para a autora, como consequência das profundas transformações que o mundo sofreu, principalmente em decorrência do processo de globalização, as práticas educativas se tornaram mais complexas e sendo inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e os processos de formação dos professores.

A autora defende ainda, que a escola deve estar cada vez mais próxima da realidade e relacionar-se com a diversidade cultural e social dos alunos e estar voltada para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. A formação docente deve ter como núcleo do processo formativo ações que considerem a unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva do trabalho pedagógico, a pesquisa como base da formação e princípio educativo para que o professor seja formado como um investigador permanente da sua prática pedagógica. Destaca que uma dimensão importante na formação inicial é a pesquisa colaborativa entre os docentes e os estagiários com uma ação centrada na escola desde o início do processo de formação (VEIGA, 2011).

Destacamos que a inserção da pesquisa no ensino, durante a formação, possibilita o enriquecimento da articulação da teoria-prática, produção de conhecimentos, estimula o

licenciando a assumir uma atitude questionadora e investigativa acerca das problemáticas do cotidiano escolar. Acerca dessas questões Flores (2010) afirma que:

É necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação, e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos, futuros professores, se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor (FLORES, 2010, p. 185).

Outra concepção adotada, neste trabalho, sobre a formação do futuro professor é a apresentada por Freire (2009) quando este reflete que o ato de ensinar “não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade para a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 25). Assim, o professor criará condições críticas para a expansão do ato de aprender, instigando o educando à inquietude diante do mundo, proporcionando sua intervenção na realidade e mostrando que esta pode ser transformada a partir da prática educativa (FREIRE, 2009).

Rocha (2008) destaca que a partir dos anos 1990, emergem novas demandas educacionais com a ruptura da tradição cientificista herdada do positivismo e a valorização de outras formas de produção do conhecimento, com o avanço da ciência e das novas tecnologias. Nesse contexto, surgem novas exigências para a formação de profissionais no campo da educação. Nessa concepção, o educando é o principal beneficiário da educação, estando as ações educacionais centradas nele. Assim, a ação do professor torna-se mais ampla e a tarefa educacional não se esgota no âmbito intelectual, mas abrange ações, afetividades, posturas, convicções e saberes.

Rocha (2008) enfatiza ainda que é importante destacar a necessidade de se conceber a formação de professores como um processo contínuo e que necessita de princípios e fundamentos éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação. Uma vez que pretende-se formar professores e manter a qualidade do ensino, é necessário criar um elo coerente de aperfeiçoamento desde a formação inicial.

Diante do exposto, destacamos que os autores referenciados na pesquisa postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor, também enfatizam a escola enquanto espaço formativo, nas ações conjuntas a serem desenvolvidas entre a universidade e a escola para pensar ações formativas e a importância que os professores mais experientes têm na formação dos licenciandos.

A construção da conceituação e do embasamento teórico da pesquisa também levou em consideração estudos que coloquem o docente em seu papel social, político, crítico e reflexivo sobre a sua formação e atuação enquanto docente.

O exercício da profissão docente exige uma gama de competências teóricas e práticas que a universidade, enquanto instituição que habilita para exercer este mister, não consegue abarcar durante o processo formativo, principalmente, no campo prático (GATTI, 2010). Desta forma, o PRP possibilita um diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica a fim de articular com melhor ênfase a relação teoria e prática, além de reconhecer a escola como ambiente formativo acadêmico.

## 2.2 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os cursos de formação de professores no Brasil, voltados para o ensino das “primeiras letras”, surgiram através da criação das Escolas Normais no final do século XIX e atuaram na formação de professores para o que hoje entendemos como educação inicial e básica até 1996, quando a Lei nº 9.394 determinou a formação docente em nível superior, estipulando um prazo de dez anos para adaptação dos sistemas de ensino (GATTI, 2010).

No século XIX a educação de maneira geral era um privilégio das elites, sendo o número de escolas públicas, assim como o número de estudantes de nível médio e superior muito pequeno em relação ao crescimento populacional brasileiro, só representando um real crescimento entre meados dos anos 80 e a década de 90, quando aumentou o número de matrículas e o investimento no ensino fundamental obrigatório (GATTI; SÁ BARRETO, 2009).

Assim, para suprir a demanda docente decorrente do rápido crescimento da rede de ensino no país foram adotados uma série de processos precários, descritos por Gatti e Sá Barreto (2009) como:

Expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 11).

Esses fatores influenciam ainda hoje para que os professores vivenciem “[...] uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional” (ENGUITA, 1991, p. 1). Tais conflitos vêm sendo focalizados por um movimento internacional (NÓVOA, 1995) preocupado em tornar o ofício docente uma profissão com carreira estruturada, sua formação em nível superior e preocupada na obtenção de conhecimentos específicos, formando docentes capazes de refletir e explicitar racionalmente suas práticas.

No Brasil há uma mudança no foco dos estudos na formação de professores, para aspectos mais direcionados ao professor, aos saberes e práticas docentes, e às suas opiniões e representações (ANDRÉ, 2006) passando a “reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer” (NUNES, 2001, p. 30).

Os saberes docentes, por décadas, vêm sendo objeto de investigação, pois um indivíduo não se torna um professor apenas quando adentra e se forma na universidade, dado que a docência precisa ser vista como um processo imbricado de complexidades, estando os saberes docentes envolvidos em toda a carreira profissional. Os estudantes, ao adentrarem os cursos de Licenciaturas, trazem consigo a percepção da docência advinda dos saberes que adquiriram em suas experiências como alunos, do contato com seus professores e com o ambiente escolar (PIMENTA, 2012b). Esses estudantes, recém ingressados no curso superior, sabem muito sobre a escola; contudo, esses saberes anteriores à formação não são suficientes para construir uma identidade docente como professor (PIMENTA, 2012b).

Destacamos que a categoria de análise que engloba os saberes docentes foi escolhida de modo a possibilitar investigar os saberes docentes construídos no âmbito da Residência Pedagógica, a partir da visão dos participantes do Programa. Antes de adentrarmos na discussão acerca do tema, destacamos a referência teórica que nos ancoramos. Assim, partimos do conceito apontado por Tardif (2002):

[...] o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, colegas, pais, gestores, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p. 15).

Tardif (2012) em outro texto ainda afirma que a reflexão em torno do conceito do saber docente pode apontar para respostas diversas, advindas de autores diferentes, pois, segundo o autor, “[...] na verdade, ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza o que é um saber” (TARDIF, 2012, p. 193). O autor afirma que os saberes docentes não estão separados de outras dimensões do ensino, muito menos do trabalho cotidiano realizado pelos professores diariamente na escola. Para ele, os saberes docentes são existenciais, sociais e pragmáticos.

No presente estudo, abordaremos os saberes docentes no sentido de relacioná-los à profissão docente, pois, de acordo com Sacristán (1995), são os “saberes profissionais” que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Os Estados Unidos e o Canadá iniciaram, no final dos anos 1980, um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. As reformas se apoiavam na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino e a partir disso muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). No Brasil, a introdução da temática deu-se especialmente pelas obras de Tardif (2002, 2012). O tema saber docente também vem sendo trabalhado por autores e entre eles destacamos Nóvoa (1992), Freire (2009) e Pimenta (2012b).

Apresentaremos uma breve definição dos saberes docentes a partir dos estudos de alguns autores que consideramos relevantes no tocante a esta temática, mas sem a pretensão de explorar exaustivamente os conceitos.

Gauthier (1998) em seus estudos sobre o ensino buscou identificar as convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica dos professores. Para o autor, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Gauthier (1998) considerava ser importante avançar na pesquisa que abordasse o repertório de conhecimentos sobre o ensino buscando possibilitar enfrentar os seguintes obstáculos presentes na pedagogia: ofício sem saberes e de saberes sem ofício (GAUTHIER, 1998).

Assim, o desafio da profissionalização docente, na concepção do autor, é enfrentar esses dois obstáculos. A partir dos seus estudos, identificou-se que os conhecimentos produzidos acerca do fazer docente, foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Tardif (2002) em suas pesquisas também procurou identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente. Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já construídos. Isso posto, a prática docente integra diferentes saberes, sendo estes também oriundos de espaços diferentes, definindo o saber docente.

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

Para Tardif (2002), os saberes docentes não estão separados de outras dimensões do ensino, muito menos do trabalho cotidiano realizado pelos professores diariamente na escola.

Em sua obra, Tardif (2012) reconhece os saberes docentes como algo plural, multifacetado. A partir dessa ideia apresenta quatro tipos de saberes relacionados à atividade docente. São eles:

*Os saberes da formação profissional* significam:

Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (TARDIF, 2012, p. 37).

*Os saberes disciplinares* representam

[...] os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais (TARDIF, 2012, p. 38).

Já os *saberes curriculares* exprimem

[...] os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2012, p. 38).

E os *saberes experienciais* configuram

[...] os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (TARDIF, 2012, p. 38).

Os saberes experienciais são destacados pelo autor pela relação de exterioridade que o professor tem com os outros saberes; são as trocas, as vivências e as experiências colocadas em prática a partir dos demais saberes. Assim, vindos das experiências da vida docente, na prática profissional são denominados de saberes experienciais, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39)

Esses saberes serão enfatizados nesta pesquisa, uma vez que relacionam a prática pedagógica<sup>8</sup> aos saberes docentes. São nas trocas, entre os pares e os alunos, e com o ambiente, que o professor se depara com situações concretas e, assim, desenvolve habilidades e estratégias para resolvê-las. Consoante Tardif (2012):

Por mais que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação, e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma ‘escolar’ de tratar os conhecimentos que serão objetos de ensino (saberes curriculares), ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico, que é resultado da junção de todos eles e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão (TARDIF, 2012, p. 40).

É importante que esses futuros professores possam relacionar, de forma significativa, o que aprendem nas IES com as práticas docentes do cotidiano escolar. Percebemos que o PRP dialoga com essa proposta, seja em seus objetivos, seja em oportunizar práticas docentes e reflexões sobre elas, de modo a construir conhecimento de forma ativa e supervisionada, por meio da inserção na escola, possibilitando, assim, o contato com a realidade docente. Além disso, Tardif (2012) reitera a importância de tornar o processo formativo significativo por intermédio das trocas com outros professores mais experientes, pois

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

Compreendemos que os saberes docentes são plurais, conforme Tardif (2012) afirma, pois advêm de várias fases da vida do docente e de várias formas, relacionando-se à realidade da profissão. Desse modo, é possível perceber uma proximidade com o Programa por promover uma qualificação da formação inicial docente ao aproximar a escola pública de Educação Básica com as universidades, proporcionando experiências por meio de práticas docentes mais significativas para os residentes.

Além disso, Tardif (2012) afirma que o percurso desenvolvido pelo sujeito para se tornar professor não é possível através de “um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez

---

8 As práticas pedagógicas evidenciadas nesta pesquisa são referenciadas como campo para aquisição e trocas de saberes, modificando-se constantemente por meio da elaboração do conhecimento e das experiências adquiridas. Esse movimento de refletir e ressignificar as práticas pedagógicas envolve um professor “[...] como um sujeito de *práxis*. Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p. 68).

por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 5).

Assim, acreditamos que a construção do ser professor é essencialmente social. Sendo esse saber “sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 7).

Nesse sentido, os saberes do professor estão intimamente ligados à profissão docente e ao espaço escolar que ele ocupa. Os saberes apresentam-se como um saber social envolvido por atores individuais, o que constitui o processo formativo individual e plural ao mesmo tempo. Assim sendo, os saberes profissionais para Tardif (2012) têm múltiplas origens e só devem ser compreendidos por uma visão holística.

Paredes e Guimarães (2012), discutem que os docentes precisam conhecer a matéria que vai ser ministrada, e isso não quer dizer meramente o conteúdo em si, mas que os professores precisam conhecer a história da ciência e os obstáculos que foram superados para seu desenvolvimento, evitando visões dogmáticas e salvacionistas sobre esta.

Compreendemos, portanto, que é fundamental que o professor, ao longo de sua formação, entre em contato com o saber científico para que não permaneça no senso comum ingênuo, perpetuando as injustiças do controle científico que a ciência produz. Também é necessário que os docentes dessa área conheçam e reflitam sobre as diferentes abordagens que estão constantemente sendo discutidas no ensino de ciências (PAREDES; GUIMARÃES, 2012, p. 269).

Na busca pela problematização acerca dos saberes que constituem a docência, trazemos Pimenta (2012b), a qual afirma que os saberes da docência se dão a partir de uma construção individual, por levar em conta toda a história pessoal antes do contato com a docência, e, também, com base em uma construção social, dentro da própria profissão, por acreditar na contribuição da relação entre os pares, pois os professores constroem seus saberes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Pimenta (2012b) aborda os saberes da docência sob três conceitos: saberes da experiência, saberes do conhecimento (científicos) e saberes pedagógicos.

De acordo com Pimenta (2012b), os *saberes da experiência* são produzidos durante a vida escolar do futuro docente em sua trajetória como aluno da Educação Básica. No contato prévio com a escola, eles perpassam muitos anos no ambiente escolar; todavia, o vivenciam na perspectiva de alunos. Portanto, eles “[...] sabem, mas não *se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA,

2012b, p. 20, grifos da autora). Para a autora, outro sentido que pode ser dado aos saberes da experiência é aquele construído na prática do professor em um processo de reflexão sobre a própria ação.

Os *saberes do conhecimento (científicos)*, de acordo com Pimenta (2012b), vão além da simples aquisição de conteúdos e informações, visto que o futuro docente deve saber contextualizá-los e ser capaz de reconstruir o seu conhecimento a partir dessas ações. Dessa forma, “[...] o(a) futuro(a) docente deve ser capaz de relacioná-los ao cotidiano escolar, refletindo sobre, como, para que e quando utilizá-los” (PIMENTA, 2012b, p. 21).

Já os *saberes pedagógicos* apresentam-se como um saber articulado com os saberes da experiência, com o saber teórico e com o saber pedagógico, pois apresenta-se como um saber construído e reconstruído no cotidiano docente, a partir da prática social de ensinar (PIMENTA, 2012b). A autora acredita que a partir das experiências docentes os professores podem compreender o saber pedagógico.

Contudo, a pesquisadora percebe que os saberes pedagógicos e didáticos muitas vezes estão desarticulados com os saberes teóricos, pois estes dependem de uma organização curricular das IES, a qual apresenta, ainda, muitas lacunas. Dessa maneira, seria necessário “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, para que a relação teoria e prática fosse bem articulada” (PIMENTA, 2012b, p. 24).

Como nos mostra Nóvoa (1999), ao professor vem sendo exigido cada vez uma maior responsabilidade e complementa:

No momento atual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (NÓVOA, 1999, p. 100).

A área de pesquisa de formação de professores defende a importância da aproximação do licenciando com o campo de atuação profissional para a formação docente desde a década de 1990, através de teorizações sobre a epistemologia da prática e dos saberes docentes. A crítica à racionalidade técnica e sua dicotomização entre teoria e prática gerou uma série de estudos e pesquisas que procuravam dar conta da complexidade de fenômenos e ações envolvidas na atividade docente (MONTEIRO, 2001).

De acordo com Nóvoa (2017) a transição da formação de professores das escolas normais para as universidades no período de 1987-1992 trouxe avanços significativos para o campo da

formação, sobretudo pela ligação com a pesquisa e pela aproximação dos professores com outras profissões do conhecimento. Porém:

[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se fosse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1108).

Como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática tão apontada pelas pesquisas nos cursos de licenciaturas, desde as DCNs de 2002, houve, na legislação, o aumento da carga horária destinada a aproximar mais o licenciando do campo profissional através da implementação das 400 horas de prática como componente curricular e aumento da carga horária de estágio supervisionado. As DCNs de 2015 mantiveram estes componentes curriculares e procuraram qualificar a compreensão sobre eles, trazendo elementos que não estavam explícitos nas DCNs de 2002.

Consideramos que a aproximação do futuro professor com o campo do trabalho é importante, uma vez que há saberes da profissão docente que são desenvolvidos a partir do contato com a atividade profissional, com a escola e com professores e demais profissionais da Educação Básica. Embora as pesquisas demonstrem que houve um avanço na relação entre a universidade e a escola, ainda há grande distância entre os conhecimentos aprendidos na universidade e aqueles necessários para exercício da profissão docente em escolas públicas de Educação Básica. É notório que a tarefa de aproximar ambos locais de formação é imprescindível, embora não seja fácil. Ela requer vontade política, investimento, valorização das instituições formadoras e de seus profissionais.

Partindo do olhar do professor como um mediador do conhecimento, os cursos de formação precisam estar ancorados em práticas que desenvolvam esta habilidade junto ao futuro professor e desta forma organizar um currículo que ofereça subsídios para a construção de saberes que são específicos do magistério e conhecimentos relevantes na sociedade em que está inserido. Desta forma, se faz necessário conhecer as necessidades de atuação profissional do mundo contemporâneo e seu embasamento para os futuros professores atuarem da melhor maneira (POLADIAN, 2014).

Precisamos avançar em um movimento de formação de professores que traga as concepções da necessidade de um profissional que tenha acesso a uma formação de maneira mais ampla, com “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com

desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola” (FREITAS, 2002, p. 139).

O processo da formação inicial é, portanto, extremamente relevante e deve preocupar-se em desenvolver experiências significativas na vida pessoal (individual) e profissional (individual/coletiva) do professor. Na perspectiva de Nóvoa (1995):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nesse sentido, torna-se relevante as experiências do PRP por proporcionarem oportunidades para formação dos envolvidos quando se mostram espaços comprometidos com os processos formativos e educativos de qualidade social referenciada.

Como afirma Tardif (2012):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2012, p. 55).

Acreditamos em um processo formativo que promova a valorização do professor, do trabalho docente e da interligação entre teoria e prática, voltado a uma *práxis* que proporcione a esses estudantes de Licenciatura um processo formativo emancipatório e relacionado a um viés crítico, político, criativo e autônomo (DEMO, 2005).

A partir da discussão apresentada, passamos agora a contextualizar a temática das políticas públicas para a formação de professores e mais especificamente como o Programa de Residência Pedagógica se insere nesse percurso histórico.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO**

Este estudo discute a formação de professores e o Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente utilizando as falas dos envolvidos no Programa do curso de educação física. Para tanto, realizamos uma breve discussão acerca do cenário da política educacional da formação de professores e sua relação com os programas de formação de professores instituídos pelo MEC, a partir dos pontos destacados no capítulo anterior no contexto da formação docente.

Ao levarmos em consideração o contexto dos processos formativos docentes e ao abordarmos a formação de professores no Brasil, identificamos que, nos últimos anos, o Governo Federal tem intensificado alguns esforços referentes à valorização dos docentes por meio de programas voltados à formação de professores, que incentivam a inserção de estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas de Educação Básica durante a sua formação inicial.

Dentre as propostas oferecidas, destacamos aqui na nossa análise, dois programas federais gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que integram a Política Nacional de Formação de Professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado em 2018.

Assim sendo, nesta pesquisa, procuramos apresentar o percurso da elaboração do Programa de Residência Pedagógica dentro das políticas públicas educacionais voltadas à iniciação à docência. O Programa insere os estudantes no contexto da docência, oportunizando experiências docentes nas escolas e possibilitando a vivência no cotidiano escolar.

Neste capítulo, iremos abordar o tema central da nossa pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica. Porém, para analisar o assunto de forma contextualizada, trataremos alguns elementos e marcos fundamentais para a concretização do Programa, a saber:

- ★ Políticas públicas para a formação de professores;
- ★ Programa de Iniciação à Docência (PIBID);
- ★ Origem do termo “Residência” na área educacional;
- ★ Programas de Residência na legislação brasileira;
- ★ Experiências educacionais de residência antes do Edital CAPES N° 06/2018;
- ★ O Programa de Residência Pedagógica e a Nova Política de Formação de Professor.

Os estudos de Gatti (2013/2014) e Pimenta (2012a, 2012b) demonstram que as trajetórias de formação inicial dentro dos programas de iniciação à docência promovem ações de articulação entre teoria e prática, ser/sentir-se docente e experiências exitosas na formação inicial.

A partir da metade dos anos 2000, o Governo Federal passa a exercer um papel articulador das políticas públicas de formação de professores, até então dispersas em iniciativas isoladas de estados e municípios e sem abrangência nacional, delineando-se uma política nacional de formação docente.

Em 2007 a CAPES passou a envolver-se na formação de professores da Educação Básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Nessa perspectiva, a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007a) foi atribuída à CAPES a tarefa de fomentar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, visando subsidiar o MEC na concepção de políticas públicas, bem como auxiliar na formação de professores e propiciar o desenvolvimento científico e tecnológico do país por meio da valorização do magistério.

Uma das ações realizadas foi a parceria estabelecida entre o MEC e as IES Públicas, em que os cursos oferecidos eram ministrados de forma gratuita pelas universidades, tendo como meta atingir a formação inicial e continuada.

Posteriormente, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a)<sup>9</sup> estabeleceu algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a orientação da CAPES. Esse documento definiu os princípios básicos que deveriam orientar as propostas de formação de professores e balizaram os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC). Entre esses princípios, reconheceu a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deveria ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes.

Acerca dessa política destacamos:

No Brasil, diante ainda das muitas insuficiências no âmbito da formação de professores e o compromisso firmado com os organismos internacionais com relação

---

<sup>9</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que atualmente dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

à melhoria da qualidade da educação básica, a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (Decreto nº 6.755/2009), foi um marco significativo para legitimar e fortalecer propostas que vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação docente (CORNELO; SCKNECKENBERG, 2020, p. 5).

O Decreto ainda atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do MEC até então voltado para a formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação. Assim, o citado Decreto define, em seu artigo 10, que:

[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009a).

Visando potencializar a formação inicial de professores, a CAPES, tem fomentado quatro importantes programas voltados para a formação docente.

O primeiro, denominado de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que se dedica a professores que já atuam na rede pública, porém, não possuem a formação superior exigida na LDB. Já o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), está voltado à imersão dos licenciandos ao ambiente escolar. O terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), tem como objetivo a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive, incentivando a atualização dos professores que formam professores. O quarto e mais recente, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), objeto de estudo desta pesquisa, promove a imersão do licenciando na escola de Educação Básica.

A Residência Pedagógica articulada aos demais programas buscam qualificar a formação dos futuros professores que atuam nas escolas de Educação Básica.

Nóvoa (2009) faz reflexões sobre a necessidade da articulação entre formação e profissão docente, tendo como referência os programas de residência médica. O autor enfatiza que não se deve copiar os modelos médicos, com uma visão hospitalar, mas compreende a necessidade de uma formação profissional universitária. Destaca ainda, que a rede de saberes e de colaboração que pode se estabelecer entre universidades, formação inicial e formação continuada é enriquecedora.

Nesse sentido, o autor destaca que é necessário pensar a formação de professores como uma formação para o exercício da profissão e complementa: “Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo,

não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Buscando o aperfeiçoamento e a imersão dos futuros professores no campo de trabalho, de maneira mais intensa, surgem o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e que serão objetos de nossa análise nas próximas sessões.

### 3.1 PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Como forma de incentivar a formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), de modo a atender às atuais exigências de formação, bem como superar a falta de professores no Brasil, vários programas foram implementados pelo governo federal, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Nesse contexto, foi lançado o PIBID através da Portaria Normativa nº 38, em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b).

O PIBID teve seu início efetivado por meio do Edital Nº 01/2007 (BRASIL, 2007c). Inicialmente, o programa estava voltado apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior, porém em 2010, através da Portaria nº 72, de 09/04/2010 e do Edital Nº 18/2010, a ação foi ampliada para as instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Apenas em 24 de julho de 2010, é publicado o Decreto nº 7.219, que regulamenta o PIBID (BRASIL, 2010). Atualmente, a Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e sobre o PIBID (BRASIL, 2019a).

A proposta inicial do PIBID, em 2007, era destinar as bolsas apenas para instituições públicas. Contudo, percebe-se um direcionamento ao longo dos últimos anos também para as instituições privadas, caracterizando, de acordo com Dourado (2005), uma influência do Ensino Superior privatista e o destino de verbas públicas à educação privada, o que pode colaborar com a precarização do Ensino Superior Público.

No campo da política de formação de professores, isso revela um retrocesso, visto que os investimentos na educação pública se tornam cada vez mais escassos. Esse movimento de direcionamento de recursos públicos para instituições privadas também foi possível perceber com a implementação do PRP.

O PIBID articula-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, uma vez que visa a valorizar o processo formativo de professores. Essa

valorização aparece na estratégia 15.5 da Meta 15 do PNE, a qual visa “[...] ampliar o programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados(as) em cursos de licenciatura, no sentido de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6).

O PIBID, por meio da concessão de bolsas, tem como objetivo propiciar a articulação entre teoria e prática, estimulando a docência e valorizando o magistério, tendo como público-alvo os estudantes de diversas licenciaturas. O programa inicialmente foi direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior, focando nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Posteriormente alargou de forma significativa o oferecimento a outras licenciaturas e IES (Instituição de Educação Superior).

No seu percurso histórico, é possível perceber através da análise dos seus Editais, como o programa buscou ampliar suas possibilidades de atuação nas IES, apesar das incertezas e dos cortes sofridos nos últimos anos.

O PIBID contempla os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019a).

Podem participar do programa as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que possuam os requisitos estabelecidos em edital e apresentem seus projetos também conforme os editais publicados.

O Programa estabelece ações que proporcionam o diálogo e a colaboração entre licenciandos, coordenadores e supervisores, possibilitando um espaço de integração entre a Instituição de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica.

Os estudos acerca do PIBID apontam a dimensão das possibilidades do impacto que o programa vem trazendo para os cursos de licenciatura e as escolas de Educação Básica que recebem os bolsistas. Entendemos que devido ao PIBID e o PRP serem experiências que se

aproximam nos seus princípios, a análise desta experiência é necessária para entendermos sua amplitude e potencial de transformação das práticas de formação de professores e aqui traremos algumas pesquisas que têm como objeto o PIBID.

A análise de Paniago e Sarmiento (2017) evidenciou que o PIBID pode se constituir como um espaço de reflexão, em que o licenciando é incitado a desenvolver uma postura investigativa, elaborar e executar projetos de ensino e de investigação. As autoras identificam, que no contexto das práticas formativas e nas ações previstas no projeto institucional do IF Campo (2011-2013) investigado durante a pesquisa, é sinalizada de forma expressiva a inserção da reflexão e da pesquisa como alternativas de compreensão do contexto escolar, aprofundamento da relação teoria-prática, desenvolvimento de novas metodologias, dentre outros.

A pesquisa de Paniago e Sarmiento (2017) identificam também que o PIBID apresenta como prática formativa a utilização de levantamento sobre o diagnóstico da escola, incluindo o conhecimento do contexto histórico do espaço escolar no qual os estudantes estão inseridos de modo prévio à chegada dos licenciandos na escola campo.

As autoras evidenciam que o diagnóstico fora fundamental para o conhecimento da realidade da escola em termos pedagógicos, utilizando como base de análise informações acerca da estrutura física, recursos pedagógicos disponíveis, corpo docente, perfil dos alunos, questões objetivas de trabalho dos professores, para então ser elaborada a ação que envolve a aprendizagem dos licenciandos na docência no contexto da escola por meio de participação e intervenção.

Paniago e Sarmiento (2017) ainda constataram, no contexto do PIBID analisado, “que havia uma preocupação em planejar as ações, selecionar instrumentos de coleta de dados, avaliar os resultados e publicar, de forma semelhante ao que ocorre em um processo de pesquisa” (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 782). Acerca das diversas possibilidades ofertadas pela experiência do programa as autoras ressaltam:

O PIBID apresenta, pois, um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 784).

Pimenta (2012c) corrobora com esta reflexão ao defender a pesquisa como princípio formativo na docência e que pode ocorrer:

Por meio de estudos às realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados e determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...] (PIMENTA, 2012c, p. 31).

Outras pesquisas também identificaram um potencial formativo no PIBID, que destacamos a seguir:

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

O PIBID traz um diferencial a partir da concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores da escola de Educação Básica que acompanham as atividades dos licenciandos no espaço escolar, atuando assim como cofomadores no processo de iniciação à docência. Essa iniciativa insere os professores da Educação Básica nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior e as escolas.

Freitas (2014a) alerta para as ações de caráter compensatório das políticas de formação de professores instituídas pelo Ministério da Educação. Tais políticas têm privilegiado tratar os problemas pela sua consequência/sintomas, e não pela causa/raiz. Assim, essas políticas acabam por trazer o aligeiramento como forma de suprir carências de professores em áreas críticas do ensino por meio de programas emergentes como o PIBID e a Prodocência<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, a autora destaca que:

Hoje, como em 1997, reafirma-se que a raiz do problema da escassez de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que

---

10 O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da CAPES cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (BRASIL, 2012).

valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações (FREITAS, 2014a, p. 19).

Freitas (2014a) afirma que o PIBID surge a partir do quadro de professores apresentado em 2007, que revelava que os docentes do ensino fundamental e médio atuavam em disciplinas que sua formação não os habilitou. Dessa forma, o quadro de “escassez de professores” levou o MEC a instituir o PIBID em 2007, sob coordenação da CAPES. Assim, percebe-se que o programa surge especialmente como atratividade para a carreira docente, buscando incentivar os estudantes a optarem pela licenciatura, especialmente nas áreas de biologia, química, física e matemática.

A criação do PIBID atendia ao plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em busca de se elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em âmbito nacional para a média 6, a ser alcançada até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil (FREITAS, 2014a).

Dessa forma, o programa objetivava fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, elevar a qualidade da escola básica pública, contribuir para a relação teoria e prática, aproximar universidade e escola. Como caminho para atingir seus objetivos, o licenciando é inserido desde o início da sua formação no dia a dia e rotina da escola, sob orientação de professores das IES e professor supervisor da própria escola (FREITAS, 2014a).

Santos e Sacardo (2018), em estudo acerca do estado da arte sobre o PIBID na pós-graduação em educação, destacam que embora o programa tenha seus limites, também vem apontando para as possibilidades de contribuição, mesmo que de forma pontual, para a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento. Os autores reforçam a importância do estabelecimento de políticas de Estado, extensivas a todos os licenciandos, professores e universidades do país e de políticas que superem o caráter paliativo e pontual das reformas educacionais em todos os âmbitos. Os autores destacam também a necessidade de ter um olhar crítico e amplo sobre as políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação de professores.

A partir das pesquisas citadas anteriormente, é possível identificar que o PIBID procura oportunizar práticas docentes e torná-las significativas ao inserir o estudante de Licenciatura no ambiente da escola. Conforme afirma Nóvoa (2009), é relevante aproximar a formação docente da profissão. Assim, é possível (re)significar a docência em termos mais coerentes com a

complexidade e a realidade da profissão, dado que as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuem para a construção da identidade profissional do bolsista.

Dessa maneira, o PIBID promove um processo de formação compartilhada entre os pares envolvidos na ação quando oportuniza as atividades no espaço escolar, compartilhando assim experiências do cotidiano docente. Nesse sentido, as contribuições do PIBID na formação inicial possibilitam a integração, a reflexão e a criação, aspectos fundamentais no contexto formativo, visto que, conforme Gatti (2013/2014):

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013/2014, p. 43)

Apesar dos estudos apresentarem as contribuições que o PIBID vem trazendo para a formação docente inicial, o programa sofreu algumas ameaças com cortes de bolsas ao longo dos anos de execução. Em 2016, o Governo Federal anunciou alguns cortes de bolsas e até mesmo a suspensão do Programa. A CAPES, por meio do Ofício Circular N° 3/2016-CVD/CGV/DEB/CAPES, de 6 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), comunicou que faria possíveis reajustes no Programa.

Nesse mesmo contexto, em abril de 2016, a CAPES publicou a Portaria N° 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016c), aprovando o novo regulamento do PIBID, que poderia prejudicar o desenvolvimento de algumas de suas atividades. Diante dessas tensões e ameaças, o Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID (FORPIBID) mostrou-se resistente a essa decisão e, por meio de uma carta aberta, divulgada em redes sociais, e do movimento intitulado *Fica PIBID*, que atingiu todo o Brasil com protestos e colaboraram para que o Programa permanecesse ativo. Diante dessa conjuntura, foi publicada, em junho de 2016, no Diário Oficial da União, a Portaria N° 84/2016, que revogou a portaria da CAPES N° 46/2016 (BRASIL, 2016c) e decidiu-se assim, pela manutenção do Programa.

Nesse contexto, o Edital N° 061/2013 permaneceu em vigor até fevereiro de 2018. Nesse ano, foi lançado o Edital N° 7/2018 (BRASIL, 2018c), em que foi possível observar que os objetivos do PIBID, em relação a fomentar a docência durante a formação inicial, permaneciam. Todavia, algumas mudanças foram percebidas, como o perfil dos bolsistas pertencentes ao

Programa, pois, anteriormente, o estudante poderia estar cursando qualquer período do curso de Licenciatura. No entanto, no novo Edital, passou a vigorar que os bolsistas do PIBID teriam que estar cursando a primeira metade do curso e não mais em qualquer momento da licenciatura.

Observa-se que o “novo PIBID” não foi bem recebido, visto que sofreu com diminuição da heterogeneidade dos participantes, redução do tempo de curso delimitado para poder participar do programa, além da redução de recursos financeiros. Destaca-se aqui que o PIBID já não contemplava todos os estudantes de todas as licenciaturas, e com esses cortes e alteração em seu formato passou a contemplar um número ainda menor. No mesmo período de reformulação do PIBID, surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP), objeto de estudo desta pesquisa.

A partir do que foi apresentado e discutido, é possível perceber que o PIBID vem proporcionando experiências enriquecedoras no sentido de trocas de conhecimento entre bolsistas e os professores envolvidos na ação. As ações desenvolvidas no programa promovem aprendizagens significativas por envolver o bolsista no ambiente escolar por um período longo, aproximando a universidade da escola de Educação Básica. Estudos como os de Nóvoa (2009, 1995) e Pimenta (2012b) reiteram a importância das práticas docentes tornarem-se significativas aos estudantes de Licenciatura, algo que o PIBID possibilita ao aproximar teoria e prática em suas propostas.

A discussão apresentada acerca do PIBID traz a necessidade de a fase da formação inicial ser repensada em toda a sua complexidade dentro do processo formativo, conforme demonstrado pelas pesquisas que têm o programa como objeto de estudo. Além disso, destacamos a importância de apresentar, mesmo que de forma breve, o percurso legal e histórico do Programa, desde a sua criação até os dias atuais, onde hoje a ação legitima-se como um Programa de política pública educacional que pode possibilitar a qualificação dos futuros docentes durante o processo formativo inicial, aproximando-os do ambiente escolar.

### 3.2 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

A formação de professores, materializada entre outras formas pela prática pedagógica docente, não está isolada das questões relacionadas com a dinâmica da sociedade, com as políticas educacionais e com a própria organização das instituições escolares (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006). Desta forma, os processos que envolvem a formação de professores vêm ganhando cada vez mais espaço e evidência, juntamente com questionamentos

relacionados à preocupação com a qualidade e os limites das práticas docentes ligadas à formação inicial.

É comum nos depararmos com relatos que informam que as práticas existentes durante a formação inicial, especialmente os estágios, não estão sendo suficientes para que os estudantes se sintam preparados para enfrentar a realidade docente. André e Fazenda, na década de 1990, em seu estudo sobre a implementação de propostas nos cursos de licenciaturas, relatam que “[...] o estágio vem sendo órfão da prática e da teoria” (ANDRÉ; FAZENDA, 1991, p. 21). Destacamos a urgência do estudante em formação desenvolver-se de maneira integral com uma educação não apenas voltada ao mercado de trabalho, mas com uma educação emancipatória no que tange ao exercício da cidadania.

Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019) em seus estudos mostram que a formação docente inspirada na ideia de residência não é uma discussão nova no Brasil. Ela apareceu sob diferentes formas e nomenclaturas, reforçando que não há uma unidade e uma continuidade dos modelos de formação instituídos.

O PRP enquanto ação nacional é um Programa recente, criado em 2018 e em 2022 teve início a terceira edição de funcionamento. Neste interstício ele passou por algumas modificações por meio dos editais e demais regulamentos que foram sendo lançados. Nesta seção, apresentamos e discutimos acerca do histórico do Programa, desde a sua concepção na área de educação, passando pelas experiências materializadas antes do Edital CAPES 06/2018 e abordamos também a sua relação com a Nova Política de Formação de Professores.

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a publicação da Portaria GAB N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018a). Posteriormente, foi lançado o Edital CAPES N° 06/2018, de 01 de março de 2018 com chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b). Este último instrumento objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam curso de Licenciatura para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018b, p. 1). O documento citado anteriormente estabeleceu as definições do Programa, com seus objetivos, distribuição da carga horária a ser cumprida, sujeitos envolvidos na ação, entre outras informações que estabeleçam o funcionamento da ação.

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e oportuniza às IES a desenvolverem projetos institucionais juntamente com as escolas de Educação Básica. O Programa já envolveu mais de 45 mil bolsas nas quase 250 Instituições de Ensino Superior que propuseram projetos institucionais. Consideramos esse número significativo para o contexto político e econômico marcado por cortes no setor público, especialmente na educação, apesar de reconhecermos que não é suficiente para resolver os problemas educacionais existentes que envolvem a formação inicial.

As atividades promovidas pelo Programa proporcionam a imersão do estudante no cotidiano escolar, onde é possível desenvolver experiências que possibilitem a interlocução entre teoria e prática.

O Edital CAPES N° 06/2018 apresenta como objetivos do Programa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b, p. 1).

O mesmo teve duração de 18 meses, com a seguinte carga horária:

[...] total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, 2 sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018b, p. 1-2).

O PRP instituído através do Edital 06/2018 contempla estudantes dos cursos de Licenciatura ou Pedagogia que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período (BRASIL, 2018b), com o intuito de aproximá-los da realidade vivenciada nas escolas.

A organização do PRP é feita da seguinte forma: Cada IES terá um Projeto Institucional, este Projeto será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura. Os subprojetos se dividem em núcleos, esses serão responsáveis pelo desenvolvimento dos subprojetos vinculados à graduação e “cada núcleo de residência conterà um docente

orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa” (BRASIL, 2018b, p. 8).

Com relação às bolsas, o Edital estabelece o seguinte: “Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedida 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa” (BRASIL, 2018b, p. 8). No que diz respeito ao fracionamento da bolsa o Edital estabeleceu o seguinte:

A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES (BRASIL, 2018b, p. 4).

Os valores das bolsas para os participantes do subprojeto são: coordenador institucional (docente da IES responsável pelo Projeto Institucional da Residência Pedagógica): R\$1.500,00; docente orientador (Docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática) R\$1.400,00; preceptor (professor da escola-campo que acompanhará os residentes): R\$765,00; e residente: R\$400,00 (BRASIL, 2019a, p. 8).

Em análise acerca dos principais documentos<sup>11</sup> que regulamentam o Programa de Residência Pedagógica, Andrade (2021) traz algumas considerações que trazemos para dialogar com nosso objeto. O autor destaca que com relação a quantidade de bolsas disponibilizadas pela CAPES para cada subprojeto (24), a participação no Programa leva até 30 residentes a trabalhar por um valor que corresponde ao pagamento de 24 estudantes, algo que parece pouco atraente para aqueles que não recebem.

Isso fica definido quando o Edital prevê que são 24 cotas de bolsas na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa, conforme citamos anteriormente (BRASIL, 2018b). Andrade (2021) ainda reflete, que a necessidade de contrapartida de não-bolsistas somada à possibilidade de fracionamento de bolsas parecia induzir as IES a compor grupos que trabalham recebendo bolsa fracionada em um valor menor que os R\$ 400,00 (quatrocentos) reais iniciais, mas onde todos os participantes recebam. E complementa a análise afirmando que:

Deve-se observar ainda que, segundo o item 5.3.2 do Edital, ‘O beneficiário de cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e obrigações deste Edital, mesmo nos meses em que não receber bolsa’ (BRASIL, 2018a, p.2), ou seja, as obrigações são as mesmas para bolsistas e não-bolsistas, mas além disso, no caso do fracionamento de bolsas a partilha não ocorrerá nunca de forma igual, sempre haverá residentes recebendo e não recebendo bolsas. Neste sentido, o modelo de concessão de bolsas

---

11 Na pesquisa, Andrade (2021) analisa o Edital CAPES n° 06/2018 e a Portaria CAPES n° 259/2019.

expresso no Edital nº 06/2018 (BRASIL, 2018a) do PRP prevê uma desigualdade constante dentro dos núcleos (ANDRADE, 2021, p. 141-142).

Já o Edital nº 01/2020 que regulamentou a segunda edição do PRP (BRASIL, 2020) e a Portaria nº 259/2019 (BRASIL, 2019a) não fizeram menção ao fracionamento das bolsas, fato que para Andrade (2021) talvez seja o avanço mais significativo em relação ao Edital nº 06/2018. Concordamos com a análise de Andrade (2021) que o Programa deveria prever bolsas completas para todos os envolvidos, uma vez que a carga de trabalho no programa é grande e fracionar as bolsas é mais uma forma de precarizar o trabalho docente já na formação inicial.

Conforme já apresentamos no capítulo introdutório desta dissertação, através do estudo da revisão da literatura, apesar dos avanços trazidos pelo PRP para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, alguns estudiosos alertam para os limites presentes nas concepções políticas e pedagógicas que o PRP representa, nas quais apresentamos a seguir algumas das críticas já feitas ao Programa.

Uma preocupação levantada por Silva e Cruz (2018), está na centralidade dada pelo programa à parte prática da atividade docente e o perigo de um esvaziamento de teoria e política e a ênfase das atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular (SILVA; CRUZ, 2018).

Outra crítica apresentada pelas autoras foi atrelar a formação de professores à reformulação curricular da Educação Básica, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da vinculação da prática docente do residente. Um dos objetivos centrais do Programa é a vinculação entre as atividades a serem desenvolvidas pelos residentes a partir da execução de ações que envolvam “unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 19). Assim, o Edital 06/2018 estabeleceu:

#### 3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018b, p. 19).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), junto a entidades do campo educacional manifestaram através de um documento, posição contrária

(ANPED, 2018) aos editais CAPES n° 6/2018 e n° 7/2018 que estabelecem o PRP e o PIBID, respectivamente.

O documento questiona a ênfase dada pelo Programa na dimensão prática, que na concepção da ANPEd, dissocia o aprendizado profissional da preocupação de dotar os professores em formação de perspectivas de análise teórica que favoreçam a ampliação da sua consciência sobre a própria prática (ANPED, 2018). Nessa direção, o Edital n° 06/2018 desconsidera o debate do campo da formação de professores, consolidado através da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (BRASIL, 2015) e retoma o que chamam de velha fórmula: observação, participação e regência (ANPED, 2018).

Também há um posicionamento com relação a vinculação entre o Programa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que apontam tal exigência como uma visão reducionista da formação de professores uma vez que limita a formação docente a um “como fazer” (ANPED, 2018, p. 3) descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

Para as entidades educacionais as ações previstas nos citados editais desconsideram o debate e as experiências acumuladas historicamente, mantendo a configuração de projetos e programas transitórios, os quais são movidos conforme a variação do volume de recursos orçamentários que a agenda de prioridades do governo estabelece (ANPED, 2018).

A partir do que foi apresentado, buscamos expor as principais características do Programa aqui em estudo e agora passaremos a discutir acerca das origens da ideia de Residência na área educacional.

### **3.3.1 Origem do termo “Residência” na área educacional**

O termo “Residência” na área da educação foi utilizado em momentos distintos no percurso brasileiro educacional. Nesse sentido, quando buscamos a origem do termo encontramos: Residência Pedagógica, Residência Educacional, Residência Docente e Residência Escolar. Assim, ao realizar o seu resgate histórico, constatamos que a ideia e a proposta de uma Residência na área educacional não são novas e cada experiência e cada projeto trazem suas particularidades e destacamos também que a origem do termo se espelha na residência médica. Os estudos acerca das propostas e das experiências de residência são voltados tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada.

A primeira utilização no Brasil que encontramos para se referir a uma experiência de residência na área educacional, foi através da expressão “Residência escolar”, mencionada por

Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do CNE. Em 1999, Mello publicou um documento que, posteriormente, foi lançado, em 2000, em formato de artigo, intitulado “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical”, com intuito de servir como base para elaboração de diretrizes para os cursos superiores de formação de professores da educação básica (MELLO, 1999).

No documento, Mello (1999), apresenta a formação de professores como sendo de “má qualidade porque não existem mecanismos de controle de qualidade dos resultados dos cursos de formação avaliados pelo desempenho dos seus egressos” (MELLO, 1999, p. 7). Como forma de resolver a situação apresentada, propõe a criação de um sistema nacional de certificação de competências para os docentes, no qual “a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente” (MELLO, 2000, p. 104).

Desta forma, para Mello (2000) as práticas são de suma importância e devem ser referência para a formação de professores. Partindo dessa lógica, Mello (2000) traz como proposta:

Residência Escolar com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor (MELLO, 2000, p. 107).

Shiroma (2003) analisa o documento de Mello (2000) e conclui que a proposta apresentada por Mello (2000) tem como objetivo direcionar o aspecto “prático” da formação de professores e sendo fundamental na formação docente, através da valorização dos saberes construídos “na” e “pela” experiência.

A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser constituído de outra forma senão na prática profissional. Segundo o documento, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível (SHIROMA, 2003, p. 67).

Em sua análise, Shiroma (2003) relaciona a proposta de Mello (2000) ao movimento gerencialista de profissionalização de professores que tomou força na década de 1990. Na perspectiva do gerencialismo, o professor tem que ser um transformador prático. O que se pretende é moldar a forma de pensar e agir dos professores visando a “desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (SHIROMA, 2018, p. 94).

Shiroma (2018) apresenta a proposta da Residência Escolar como uma epistemologia de formação que minimiza a teoria e colocando a prática como elemento “central da formação docente em oposição à proposta das entidades de educadores que defendiam uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estivessem articuladas” (SHIROMA, 2018, p. 101).

Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019) também se debruçaram sobre a temática da Residência Pedagógica, objetivando entender o percurso histórico do tema em questão. Os autores, buscando compreender a residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomaram por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica.

Silva e Cruz (2018) defendem que o Projeto de Residência Pedagógica pode ser positivo se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira. E que a concepção presente no programa valorize a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo.

A partir do estudo apresentado pelos autores, percebe-se que desde a década 2000 aconteceram experiências de residência no campo da formação nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior. Foram iniciativas isoladas e fragmentadas, sem clareza de um projeto de formação de professores a nível nacional e tratando-se de projetos pontuais e em algumas situações foi criado para solucionar problemas de rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados. Por tratarem-se de programas diversos em seus objetivos e foco de atuação, os Editais 06/2018 e 01/2020 apresentado pela CAPES não se configuram como uma continuação das experiências anteriores.

Na próxima seção apresentaremos como a temática da Residência na área educacional foi discutida nas instâncias legais da educação brasileira.

### **3.3.2 Programas de Residência na legislação brasileira**

Os estudos de Silva e Cruz (2018) e de Faria e Pereira (2019) apresentam o percurso que o PRP percorreu no âmbito da legislação brasileira antes de ser materializado como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores.

Foram várias propostas e com diferentes concepções de formação até o lançamento do Edital CAPES 06/2018, tendo a primeira discussão no Congresso Nacional surgida em 2007 através do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, em que médicos, após formados, passam por intensa prática juntamente a profissionais experientes.

O argumento utilizado para a proposta foi que a formação de professores era insuficiente para o exercício da profissão e ainda culpabilizava os docentes em exercício na profissão pelo alto número de analfabetos e repetentes na época no país e apresentou como proposta uma formação com foco na prática em sala de aula (PLS N° 227/2007). Tal ideia foi discutida inicialmente através do Projeto de Lei (PLS) N° 227/07, intitulado Residência Educacional, com carga horária mínima de 800 horas e direcionado para professores já formados que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, a Residência aconteceria como etapa posterior à formação inicial. O Art. 65 do PLS N° 227/2007, em parágrafo único, destacou: “Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, 2007d, p. 35).

A intenção original da proposta destinava-se a professores recém-formados de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a ação não era voltada para a formação inicial, como configura-se a atual proposta do PRP. Após a conclusão da Residência, o professor receberia um certificado habilitando-o à docência nas turmas dos primeiros dois anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, para exercer a profissão nas séries iniciais, a residência seria pré-requisito. Ademais, o senador sugeriu em seu projeto que este processo poderia vir a ser obrigatório como prova de títulos para os concursos públicos (PLS n° 227/2007) (BRASIL, 2007d).

Observa-se que há uma contradição no projeto, uma vez que o senador relata que a culpa dos problemas e fracassos da educação serem dos professores que estão no exercício da profissão, porém a proposta é que a Residência seja para o docente iniciante aprender com um professor mais experiente, ou seja, aquele profissional que é culpado pelos problemas educacionais. Após idas e vindas, o PLS N° 227/2007 não foi votado, sendo arquivado.

Em 2012, a ideia de residência na área educacional foi resgatada através do PLS N° 284/12 (BRASIL, 2012) do senador Blairo Maggi (PR-MT). A proposta de Maggi, trouxe a denominação de “Residência Pedagógica”, porém não se configurava mais como etapa obrigatória para a atuação docente nos dois anos iniciais da educação básica e também seria voltado para a etapa posterior da formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma de “residência”, remunerada por meio de bolsas de estudos com a carga horária mínima de 800 horas. Conforme destacado pelo Senador:

Ao reapresentarmos a proposta para análise do Parlamento, fizemos algumas adaptações que julgamos importantes. Em primeiro lugar, substituímos o termo ‘residência educacional’, utilizado no PLS n. 227/07 de 2007, por ‘Residência Pedagógica’, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Essa pauta não se tornou Lei, sendo novamente arquivada.

Acerca dos dois projetos apresentados anteriormente, trazemos para dialogar com nossa investigação, a análise da pesquisa acerca do PRP desenvolvida por Godim (2021) em que a pesquisadora destaca:

[...] compreendemos que os autores dos PLS N° 227/2007 e N° 284/2012 de Residência não possuem conhecimento sobre a formação de professores, muito menos sobre a realidade de uma escola pública. São, contudo, amparados em documentos internacionais, fundamentados no neoliberalismo e no senso comum para elaboração de tais projetos (GODIM, 2021, p. 57).

Em 2014, o senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) propôs a Residência Docente através do PLS n° 6/2014 (BRASIL, 2014b). O projeto do senador determinava que a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Já o projeto de Lei n° 6/2014, propunha a alteração da LDB. O projeto atuaria como uma etapa posterior à formação inicial, sendo ofertado a licenciados que tivessem três anos de licenciatura e direcionado para todas as etapas e modalidades da educação básica, coordenado por instituições formadoras. Ao longo do percurso de tramitação, a terminologia do projeto foi alterada para Residência Pedagógica (PLS n° 6/2014).

Destacamos a seguinte análise apresentada por Silva e Cruz (2018):

Há algumas características comuns nas propostas, destacamos a de que a residência docente se estabelecerá como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, no primeiro projeto de modo obrigatório para o ingresso na carreira e nos demais como forma de pontuação nos concursos e também de atualização profissional. A nomenclatura utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (SILVA; CRUZ, 2018, p. 232).

Para Freitas (2018), o atual Programa de Residência Pedagógica não há qualquer relação com uma Residência Médica como mencionam, visto que “a Residência médica é uma especialização em áreas específicas na medicina, e não aprimoramento pela prática, e se dá após internato de um ano, passando por todas as especialidades” (FREITAS, 2018, p. 518).

Diante do exposto, percebemos que os projetos de Lei com a temática da residência foram diversos, o que em nossa análise concordamos com Silva e Cruz (2018), isto representa uma fragilidade teórico-metodológica da proposta. Entendemos que essa fragilidade se reflete no atual modelo de Residência em vigor, uma vez que as 3 edições de também apresentaram modificações em sua estrutura e objetivos do Programa.

Na próxima seção apresentaremos as experiências da Residência na área educacional que foram materializadas antes do lançamento do Edital CAPES 06/2018.

### **3.3.3 Experiências educacionais de residência**

Para entender o atual Programa de Residência Pedagógica em estudo nesta investigação, consideramos importante conhecer as demais experiências educacionais inspiradas no modelo de “residência” que já foram criados no Brasil, em momento anterior ao PRP lançado em 2018 através do Edital CAPES 06/2018. Para um melhor entendimento acerca do tema, discorreremos brevemente sobre as principais características dos demais Programas de Residência Pedagógica encontrados na pesquisa bibliográfica realizada.

Objetivando conhecer e entender o percurso histórico do tema em questão, assim como encontrar as demais experiências de residência no campo educacional, nos debruçamos principalmente sobre os textos de Silva e Cruz (2018) e de Faria e Pereira (2019), pois os autores, realizaram um levantamento das demais experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada a partir da ideia de Residência Pedagógica. Destacamos também as seguintes pesquisas: Sobreira (2010), Poladian (2014), Pedrosa (2014), Leite (2015), Costa (2015), Leal (2016), Pires (2017), Barbedo (2018),

Conceição (2018), Rocon (2018) e Faria (2018). As análises em questão aprofundam os estudos acerca das demais experiências de residências que serão apresentadas ao longo desta seção.

As experiências que envolveram a temática da Residência na formação docente, aconteceram tanto da formação inicial, quanto na formação continuada dos professores. Desta forma, apresentamos as ações separadamente.

### **- A residência na formação inicial**

A experiência mais antiga apresentada por Silva e Cruz (2018) trata-se de um Projeto de Residência Pedagógica que foi iniciado em 2008, no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município Ivoti, no Rio Grande do Sul. O programa funciona como um estágio supervisionado em escolas ligadas à Igreja Luterana. Durante esse estágio, com duração de uma semana, os estudantes matriculados na instituição vão para outras cidades do país, hospedam-se na casa dos professores de cada unidade e, após a finalização do estágio, retornam para o Instituto e, ali, compartilham suas experiências. De acordo com Silva e Cruz (2018), o projeto ainda se encontra vigente, porém buscamos informações atualizadas sobre o funcionamento do projeto e não encontramos informações no site do Instituto<sup>12</sup>.

Desde 2009, que a Escola de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) vem realizando no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, funcionando como um estágio obrigatório supervisionado com carga horária de 300 horas. O programa da UNIFESP, é um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabelecem Acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP. Assim, a partir da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, na segunda metade do curso, as atividades – que consistem no acompanhamento do cotidiano de uma sala de aula, participando com o professor no planejamento das aulas e das atividades – são desenvolvidas e aplicadas em escolas municipais (UNIFESP, 2015).

O Curso de Pedagogia na UNIFESP tem duração de quatro anos e, na primeira metade do curso, são ofertadas aos graduandos quatro disciplinas chamadas de Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), que são uma preparação para que os estudantes nos dois últimos anos do curso entrem nas escolas como residentes. Essas disciplinas propiciam práticas como “desenvolvimento de pesquisa de campo, pesquisa documental, observação e

---

12 Buscamos informações no link: <https://www.institutoivoti.com.br/>, em 16 de janeiro de 2023.

intervenção para o conhecimento do campo educacional, em especial das práticas educativas não escolares” (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 65).

O estudo de Poladian (2014) aponta a grande contribuição do Programa de Residência desenvolvido na UNIFESP: proporcionar entre a formação inicial e a permanente do professorado uma aproximação das práticas. A ação é caracterizada, de acordo com o projeto, por um progressivo contato sistemático entre os estudantes, professores da IES e das escolas de educação básica e as metodologias do programa da universidade são diferenciadas durante o acompanhamento dos estudantes da residência, “tais como o número reduzido de alunos a serem acompanhados por cada professor, a elaboração de diários de campo compartilhados entre os estudantes e relatórios coletivos, revela avanços em relação aos estágios supervisionados comumente realizados” (POLADIAN, 2014, p. 8).

Em 2013, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), através da Resolução Nº 36, de 6 de junho de 2013, dispõe sobre o Programa de Residência Educacional em escolas da rede estadual do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013). Assim, são observados os Programas Pilotos desenvolvidos no Estado, como apresentado no Art. 1º desta Resolução:

O Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, e com observância ao disposto no Decreto nº 59.150, de 3 de maio de 2013, objetiva assegurar a unidades escolares estaduais, que venham apresentando baixos índices de proficiência, oportunidade potencializadora de melhoria de seu desempenho pedagógico, garantindo, ao mesmo tempo, aos estudantes matriculados e frequentes em cursos de licenciatura, espaço diferenciado, mais adequado e eficiente, para cumprimento do estágio supervisionado obrigatório (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

O Programa de Residência Educacional foi instituído com a finalidade de aprimorar a prática docente, porém os cursos de Pedagogia não foram contemplados nesse programa. A ação estava voltada para estudantes de licenciatura que realizavam o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e recebiam bolsa-estágio e auxílio transporte para cumprir as horas de estágio curricular supervisionado nas escolas públicas estaduais, em que o índice de aprendizagem dos alunos fossem baixo e que apresentassem vulnerabilidades (FARIA; PEREIRA, 2019). Em estudos realizados por Nakayam e Brito (2014), no Programa de Residência Educacional da Secretaria Estadual de São Paulo temos:

há uma expectativa, muito acentuada, de que os docentes em formação (licenciandos) proporcionem uma aprendizagem mais eficaz, verificável a partir da melhoria dos

índices do SARESP<sup>13</sup>, ensinando os alunos das escolas consideradas mais vulneráveis (NAKAYAM; BRITO, 2014, p. 66).

Desta forma, a Residência Educacional teve como principal finalidade o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola em que o residente (estagiário) atuava (FARIA; PEREIRA, 2019). De acordo com Silva e Cruz (2018), o programa foi suspenso em 2014.

Faria e Pereira (2019), apresentam outra experiência de residência também pensada a partir de uma proposta de imersão de licenciandos no contexto escolar. A ação é desenvolvida pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, chamado de Programa Imersão Docente (PID). O CP é um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais e o projeto está em funcionamento desde 2011. Faria e Pereira (2019) apontam que, diferentemente do modelo adotado pela UNIFESP, a imersão dos licenciandos envolvidos no PID, se realiza integralmente na própria escola-campo do CP da UFMG, não estando a atividade atrelada ao estágio curricular previsto nos cursos das licenciaturas. Os autores complementam:

Na vivência da *imersão docente* no CP/UFMG, os licenciandos têm a oportunidade de efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada em determinadas *condições de formação* que se mesclam às próprias condições de trabalho e formação dessa escola (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 341, grifo dos autores).

Os licenciandos, ao longo do processo formativo do programa, se envolvem em diversas atividades, tendo a oportunidade de acompanhar cotidianamente uma turma ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em diferentes espaços da escola. Possuem também encontros de orientação, encontros de formação geral com os coordenadores do projeto, participam de reuniões pedagógicas, se envolvem na preparação de material didático, planejamento de aulas e experimentam o exercício da docência. Além das atividades citadas anteriormente, os licenciandos são inseridos em atividades de pesquisa, onde produzem relatórios, através de textos acadêmicos.

Silva e Cruz (2018), apresentam um projeto implementado em Jundiaí (SP) semelhante a residência pedagógica e que entrou em vigor em 2014, porém sem continuidade. A iniciativa partiu da prefeitura local ao firmar parcerias com três universidades particulares da cidade. A ação é na verdade um Programa de Estágio Remunerado, que ofereceu bolsas no valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. No

---

13 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Programa, os estagiários auxiliam os professores nas atividades e vivências no cotidiano escolar, se envolvendo nas atividades de planejamento, participação em sala de aula e também aprendem conceitos relacionados à gestão.

### **- A residência na formação continuada**

O Programa Residência Docente, regulamentado pela CAPES, através da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011, é realizado no Colégio Pedro II (BRASIL, 2011). O programa, em funcionamento desde 2011, é destinado aos professores novos da rede pública já licenciados e que atuam na educação básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. De acordo com Faria e Pereira (2019):

Esses professores, assim como os professores doutores ou mestres do Colégio Pedro II que os orientam, recebem bolsa com duração máxima de nove meses, devendo cumprir o mínimo de 500 horas de atividades. Ao final do curso, o residente-docente que atende a todos os requisitos recebe o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação (Pós-Graduação *Lato Sensu*) (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 337).

Os participantes inseridos no Programa, experimentam além das vivências em sala de aula, a interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente, têm constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas, participam de oficinas e também elaboram e aplicam atividades pedagógicas, sobre a orientação de um professor supervisor (SILVA; CRUZ, 2018).

A rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, implementou, em 2011, a Residência Pedagógica por iniciativa da própria instituição. A ação partiu da Fundação Municipal de Educação de Niterói que estabeleceu uma parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para as formações (SILVA; CRUZ, 2018). O programa visa à iniciação para a docência de professores aprovados em concurso no cargo de Professor Regente I, para lecionarem como professores adjuntos.

Outro programa encontrado foi o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), aprovado pela CAPES ao final de 2013 e que passou a funcionar no CP/UFMG em 2014 e visa à formação continuada de professores nas escolas das Redes Públicas de Ensino. A partir da identificação de dados levantados por meio da Prova Brasil foi possível detectar as escolas do município de Contagem, que possuíam

estudantes com problemas relacionados à leitura, interpretação de textos e resolução de problemas. A proposta do projeto do CP/UFMG é que os residentes passariam a lecionar nessas escolas e cada grupo de residente seria orientado por docentes do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ainda sobre o Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG:

Manteve, em suas duas edições - aperfeiçoamento (Contagem/MG, 2014/2015) e especialização (Belo Horizonte/MG, 2018/2020), a intenção de propiciar condições de reflexão-ação-reflexão, desenvolvimento pessoal e profissional, alterações na prática docente, e, num espectro maior, mudanças na instituição escolar de origem do residente (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020, p. 53).

O Programa de Residência Docente do Colégio Visconde de Porto Seguro, vem acontecendo desde 2015 baseado em um curso de formação de professores que acontece na Alemanha chamado Referendariat (SILVA; CRUZ, 2018).

Como nos mostram as análises de Silva e Cruz (2018) e de Faria e Pereira (2019), as iniciativas apresentadas anteriormente foram ações isoladas e fragmentadas, sem clareza de um projeto de formação de professores a nível nacional e tratando-se de projetos pontuais e em algumas situações foi criado para solucionar problemas de rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados.

Por tratarem-se de programas diversos em seus objetivos e foco de atuação, o Edital 06/2018 apresentado pela CAPES não se configura como uma continuação das experiências anteriores, apesar de, ao nos aproximarmos dos documentos que regulamentam o programa e das falas dos entrevistados, percebemos que existem aproximações entre as ações atuais e anteriores. Isso reforça a ideia de que não há uma unidade e uma continuidade dos modelos de formação instituídos.

Diante disso, feitas as discussões sobre o histórico da Residência e a explanação dos Programas de Residência existentes, entendemos que é importante discutir sobre as políticas que regulamentam o PRP, sendo este o tema do próximo item em destaque nesta produção.

### **3.3.4 O Programa de Residência Pedagógica e a Nova Política de Formação de Professor**

O propósito neste tópico do texto é apresentar as políticas que se relacionam ao PRP, buscando situar o Programa como “[...] integrante de um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 3). Nessa perspectiva, faz-se necessário entender que o PRP faz parte de um conjunto

de políticas que integram a Nova Política de Formação de Professores e esse hall de regulamentações está articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo que por vezes essa articulação não esteja explícita.

O Plano Nacional de Educação (PNE) costuma ser elaborado no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e estabelece diretrizes, metas e estratégias que regem as políticas educacionais. O atual Plano, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, vigente para a década de 2014-2024, estabelece metas para a educação incluindo aspectos como a universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, redução das desigualdades e valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação e responsabilidade dos governos federal e estaduais (BRASIL, 2014a).

Na análise de Aguiar (2019) o PNE:

[...] o PNE 2014-2024 somente foi aprovado pelo Congresso Nacional e homologado sem sanções pela presidenta Dilma Rousseff, em 2014. Esse Plano, que passou por múltiplas mediações, tanto no MEC quanto no Congresso Nacional, onde tramitou durante quatro anos, apresenta muitos avanços com relação ao anterior (BRASIL, 2001), ao mesmo tempo que traz proposições polêmicas e controvertidas. Uma dessas questões, objeto de controvérsias, é a estratégia inscrita no PNE que remete à instituição de uma base nacional comum curricular, que deu amparo legal ao MEC para definir políticas com um viés homogeneizador para os currículos, a avaliação, a gestão e a formação de professores, contrariando, assim, a perspectiva construída, ao longo do debate educacional de uma base comum nacional que se expressasse por princípios gerais (AGUIAR, 2019, p. 16-17).

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e que regulamenta a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, faz menção à Residência Pedagógica como formação inicial ou formação continuada.

Destacamos que os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são, conforme normatiza o inciso VIII artigo 3º do Decreto nº 8.752/2016:

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de **Residência Pedagógica** (BRASIL, 2016a, grifo nosso).

O Decreto nº 8.752/2016, também apresenta como Planejamento Estratégico dos Estados e do Distrito Federal a Residência Pedagógica e traz a seguinte redação:

IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de Residência pedagógica.

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de Residência pedagógica (BRASIL, 2016a).

Com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, assume, em setembro de 2016, o seu vice, Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e retomam-se as linhas mestras do projeto político neoliberal no país (AGUIAR, 2019). Em decorrência da alteração no governo, “diversas mudanças na equipe de gestão do Ministério da Educação (MEC) ocorreram, como também medidas foram tomadas e desencadeadas como reformas educacionais” (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 147).

Estava posto o novo cenário brasileiro, um governo que chegou ao poder com o apoio do empresariado, da justiça e da mídia, apoiados também por movimentos sociais liderados por partidos da direita brasileira e por frentes parlamentares de base conservadora e fundamentalista (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 147).

A partir desse período a “instabilidade tomou conta do campo educacional e as reformas educacionais com bases neoliberais se intensificaram” (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 147).

Na visão neoliberal tem-se a menor interferência do Estado na educação, e nesse momento “existe o entendimento de que a educação deve ser para todos, mas não subsidia a inserção de todos nas escolas, mediante uma proposta emancipatória” (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 149).

Dentre as mudanças existentes nesse período está a reformulação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado desde 2007, e a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Além disso, homologou-se, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Em 18 de outubro de 2017, através de uma apresentação de slides, a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro anunciou a Política Nacional de Formação de Professores, com os seguintes destaques:

Os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2017a, s.p.).

Durante a apresentação da nova política, foi dado o destaque aos novos direcionamentos a serem privilegiados a partir do estabelecimento das novas ações a serem implementadas pelo MEC: fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil<sup>14</sup> (UAB), a flexibilização do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a criação do PRP e da Base Nacional de Formação Docente. Na apresentação de slides utilizada para o anúncio, o MEC justifica que “[...] entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017b, p. 2), e a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2015 e do Censo da Educação Básica de 2016, apresentam um “diagnóstico” que indica:

- Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram
- Baixa qualidade da formação de professores
- Currículos extensos que não oferecem atividades práticas
- Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização
- Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (BRASIL, 2017b, p. 9).

Em 14 dezembro de 2018, é apresentado pelo MEC e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento cujo título é “Proposta Para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), ou seja, uma versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores, a BNC-Formação Inicial. Esse documento, entre outras mudanças, anuncia a intenção de alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores e no contexto desta pesquisa, faz-se importante entender este documento e analisar não só suas propostas e consequências, mas também o conteúdo, seus pressupostos e fundamentos que o embasam e dão razão para sua existência (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

No documento estão previstas quatro ações: uma diretriz curricular nacional sobre a formação inicial e continuada de professores; o Programa de Residência Pedagógica; uma prova de ingresso para os cursos de licenciaturas e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

---

14 A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800/06, em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Decreto nº 5.800/06). Freitas (2007) avalia a iniciativa como tendo suas contradições, uma vez que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício. A autora apresenta essa avaliação, uma vez que a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação, uma vez que reduzem o espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e trazem como prevalência uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática das competências.

(ENADE), que se caracteriza como sendo uma prova para o final das licenciaturas (BRASIL, 2018d).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), apresentam, através do estudo do documento, que a BNCFP acena com mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura da formação inicial e continuada de professores. O documento traz como proposta que os currículos das instituições de ensino que formam professores serão redefinidos e direcionados pela Base Nacional Comum de Formação dos Professores da Educação Básica, pois os cursos de formação precisam que sejam formados professores com determinadas habilidades e competências profissionais, que tenham domínio dos conteúdos previstos na BNCC, que possuam domínio do conteúdo a ser ensinado, que busque conhecimento sobre o aluno e o contexto e que haja uma residência pedagógica eficaz, com prática no ambiente de aprendizagem. Tal compromisso deve considerar os princípios da equidade e da igualdade social, favorecendo o engajamento na formação e no desenvolvimento profissional, contemplando a criatividade e a inovação (BRASIL, 2018d).

Na proposta apresentada, é possível observar que existe um discurso de responsabilização do professor frente ao desempenho dos alunos, discurso esse que é presente nos documentos do Banco Mundial. Verifica-se que, “a partir do argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78).

Sobre o contexto que permeou a construção da proposta para BNC da formação de professores da educação básica, Farias (2019) destaca:

Não são poucos e nem inexpressivos os sinais da imposição contínua de políticas sem debate por parte do MEC no atual governo, ação fortemente denunciada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e demais entidades da área (FARIAS, 2019, p. 158).

Em ambos os documentos (BRASIL, 2017b), (BRASIL, 2018d), estão presentes a lógica gerencialista e pragmática com que o Ministério fundamentou a política em questão, considerando professores como “fatores que podem ser controlados” para determinar o “desempenho dos alunos” que têm apresentado “resultados insuficientes”. Sobre essa lógica de responsabilização por desempenho, Freitas (2014) alerta que

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais (FREITAS, 2014b, p. 1099).

Percebe-se através dos ataques, por vezes diretos e por vezes velados, aos cursos e currículos das licenciaturas que são apontados como superficiais e teóricos demais e os estágios curriculares como ineficientes.

Sem dúvida, os estágios curriculares e os cursos de licenciatura precisam ser aprimorados em diversos pontos, que incluem a integração com a escola básica no desenvolvimento dos seus processos formativos (LÜDKE; CRUZ, 2005). Porém as melhorias a serem implementadas precisam ser dialogadas a partir de dados que não restrinjam as análises a aspectos quantitativos e mercadológicos.

Chamamos a atenção para o destaque feito pela secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro<sup>15</sup> ao anunciar a Política Nacional de Formação de Professores, para o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e para a flexibilização do PROUNI. Algumas das principais críticas feitas à UAB e ao PROUNI, giram em torno de que a UAB, como qualquer curso de formação à distância, apresenta problemas que comprometem ou impossibilitam “[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais condizentes com os diferentes contextos das instituições formadoras e as necessidades dos alunos-professores” (BARRETO, 2015, p. 689) e o PROUNI é muito vantajoso para as instituições privadas, mas que não seria “[...] suficiente para a permanência do estudante no meio acadêmico até a integralização do curso” (FELICETTI; CABRERA, 2017, p. 4). Acrescentamos que o aprofundamento das políticas de formação à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um dos pontos centrais da Nova Política de Formação de Professores apresentada pela CAPES em 2018, de forma que os editais do PRP preveem a participação de residentes matriculados em cursos à distância.

Além disso, a apresentação de outubro de 2017, feita pelo MEC, traz como destaque que a “Base Nacional de Formação Docente” norteará o currículo de formação de professores, devendo a proposta em elaboração, ser articulada com estados, municípios, instituições formadoras e CNE, e disponibilizada para consulta pública no início de 2018 (BRASIL, 2017b, p. 12).

---

15 Foi também secretária executiva na gestão do ministro Paulo Renato, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Maria Helena coordenou ainda o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do ensino médio.

Contudo, o documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP) só foi encaminhado pelo MEC ao CNE em 14 de dezembro de 2018, no final do Governo Temer (BRASIL, 2018d), conforme citamos anteriormente. Sua tramitação foi interrompida em 19 de fevereiro de 2019, sob o governo de Jair Bolsonaro. Ainda assim, o documento pode ser útil para entender os direcionamentos da Política Nacional de Formação Docente, revelando sua relação intrínseca com a BNCC, inclusive no que compreende o Programa de Residência Pedagógica que contou com um subcapítulo inteiro a seu respeito (BRASIL, 2018d).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), afirmam que a BNCFP contribuiu para o processo de implementação da BNCC e destacam a importância do estudo do documento, onde enfatizam que apesar da sua tramitação ser interrompida faz-se necessário ocupar-se do seu estudo pois a própria existência da BNCC prevê e pressupõe, como condição de sua implementação, a existência de uma BNCFP:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa [...]. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (CNE, 2017, p. 21).

Assim, percebe-se como sendo fundamental para a implementação efetiva e eficaz da BNCC, a existência da BNCFP. Para Rodrigues, Pereira e Mohr “BNCFP (e a BNCC que a originou) integram um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização talvez nunca antes visto e explicitamente declarados em seus textos” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 9).

A BNCFP tem como objetivo a “[...] construção de um consenso sobre o que consiste a ação docente, o que significa ser um professor e, em alguns casos, o que significa uma ação docente de alta qualidade efetiva e eficaz” (BRASIL, 2018d, p. 24-25). Para tanto, o documento advoga que “[...] a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores” porque “[...] a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (BRASIL, 2018d, p. 6). O resultado dos alunos, por sua vez, e a efetividade do trabalho do professor, por conseguinte, são medidos por meio de avaliações educacionais em larga escala, que no Brasil, até então “[...] mostram que persistem os problemas de baixo desempenho” (BRASIL, 2018d, p. 6).

Um desses sistemas de avaliação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação

e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Contudo, ao mesmo tempo em que se baseia centralmente neste tipo de estudo comparativo entre países, em que os primeiros colocados via de regra são aqueles economicamente mais desenvolvidos, a BNCFP minimiza a influência de fatores socioeconômicos no desempenho nos testes, conforme a seguinte afirmação:

Ainda que o contexto socioeconômico dos alunos tenha grandes implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares, principalmente a efetividade do professor, são considerados centrais para a melhoria dos resultados educacionais (BRASIL, 2018d, p. 19).

O documento ainda traz que “o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, *independentemente do nível socioeconômico dos mesmos*” (BRASIL, 2018d, p. 5, grifo nosso).

Essa perspectiva curricular secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade social é histórica e muito profunda (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). As autoras destacam, ainda, que é recorrente, no texto da BNCFP, o uso de palavras como “resultados”, “eficiência”, “desempenho”, “objetivos” e a própria tríade “ensino-aprendizagem-avaliação”, o que aproxima a proposta da BNCFP às teorias tradicionais de currículo.

A lógica de culpabilizar o docente é uma das consequências das reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais (TARDIF, 2013). Nossa perspectiva não subestima a importância da escola enquanto instituição social que pode proporcionar mudanças significativas na vida dos sujeitos, como sugere a proposta da BNCFP. O que não concordamos, é que seja atribuído às escolas, aos professores e até aos próprios estudantes a função de compensar problemas econômicos e sociais de modo a deslocar o foco dos diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como muitas vezes acontece a partir da ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado.

Ao afirmar que o desempenho dos estudantes independe do nível socioeconômico e que este pode ser compensado pela escola, o documento reforça concepções meritocráticas de educação e desloca para um âmbito individual, especialmente na figura do professor, a responsabilidade em relação a desafios sociais mais amplos.

Ainda enfatizamos que essas políticas de culpabilização desvaloriza o professor e quer subalternizá-lo em um sistema de controle baseado em perspectivas simplistas e vazias do trabalho docente a exemplo de que se o aluno não aprende um suposto conhecimento e uma competência julgada por outrem como importante, a culpa cabe inteiramente ao professor.

Essa visão de gestão educacional, vem sendo alvo de fortes críticas. Freitas (2016), que vem analisando as políticas centradas em avaliações de larga escala desde a década de 1990 e afirma que

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (FREITAS, 2016, p. 140).

A partir da implementação da BNCC, esse processo se torna agudo, visto que segundo o MEC, a base deve fundamentar

[...] a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e de ações educacionais (BRASIL, 2018d, p. 9).

A BNCC traz uma série de objetivos de aprendizagem, ou “competências” a serem adquiridas, que reduzem a qualidade educacional a termos puramente quantitativos, posto que baseados em resultados medidos por meio de instrumentos de avaliação em larga escala, aos quais devem se curvar o processo de ensino e a atuação de professores e instituições escolares, responsabilizados pelo fracasso ou pelo sucesso de todo o sistema educacional.

Para o MEC:

[...] é necessário, até mesmo obrigatório, inserir a formação inicial e a continuada de professores da Educação Básica no amplo debate por meio de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018d, p. 7).

A partir do que foi discutido, percebe-se que a BNCC coloca-se como referencial estruturante do trabalho docente, tendo em vista as competências que se esperam serem desenvolvidas nos alunos. Assim, o bom desempenho alcançado pelos estudantes determina

também o investimento financeiro direcionado às unidades escolares, ou seja, maiores investimentos quanto melhores os resultados nas provas.

Um destaque que fazemos é a forma como a BNCFP apresenta os aspectos relacionados à carreira docente. No documento citado, a valorização docente está concreta e diretamente relacionada ao desempenho do professor (e de seus alunos) em testes padronizados (BRASIL, 2018d). Além disso, carreira e salário passam a ser atrelados ao desempenho em provas.

De acordo com Tardif (2013), há três décadas, professores sentem que ganhos já obtidos - como carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros - estão ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização baseada em concorrência, prestação de contas, salário segundo mérito e instabilidade no emprego. Buscam justificar e atrelar uma ideia de controle do trabalho docente e qualidade do processo educativo, mesmo já sendo comprovado que tal lógica de valorização docente e métricas simplistas não funciona. Escolas com situações institucionais, sociais e estruturais mais adequadas, juntamente com a valorização docente que envolve condições de trabalho, carreira e salário é que potencializa o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido,

[...] ignorar que a atividade do professor, para além de sua formação, depende de suas condições de trabalho, salário, carreira, condições de vida é no mínimo uma incompetência muito grande. Da mesma maneira, entendemos que chega às raízes da maldade e das más intenções, isolar a aprendizagem dos alunos de fatores como condições sociais e econômicas, de vida digna e de esperança de futuro (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 31).

Concordamos com Hypolito (2019) quando afirma que o desempenho nos exames está relacionado a diversos fatores:

As condições de trabalho e de salário a que o magistério está submetido são muito precárias, estando as escolas públicas, elas próprias, em condições também muito precárias. Além disso, o financiamento da educação pública é bastante insuficiente, assim como a formação docente, que está submetida a regras e condições muito distantes daquelas consideradas adequadas. Com efeito, esta premissa [de que melhorar a qualidade docente a partir do resultado dos estudantes em testes padronizados é a forma mais eficaz de melhorar os testes educacionais] é absolutamente inadequada para aferir qualidade docente (HYPOLITO, 2019, p. 191).

Em análise acerca do documento aqui em destaque, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) afirmam que a BNCFP representa:

Para além da mais que discutível profundidade das ideias, o texto da BNCFP materializa um desserviço prestado à população não especialista no campo da pesquisa em Educação, pois não possibilita a identificação e compreensão das reais origens dos problemas da educação no Brasil. Há, também, no texto analisado, termos com sentidos e significados diferentes que são usados como sinônimos, como ocorre com aprendizagem e desempenho. A noção de qualidade da educação é reduzida à qualidade de ensino, à assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativa de aprendizagem. Todos estes elementos estão ligados à uma ideia linear de que professores bem preparados são professores que ensinam melhor e, por conseguinte, são professores cujos alunos aprendem mais (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Dados apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006 abordam que os professores devem trabalhar em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. No relatório realizado pela OCDE, é discutida a preocupação sobre a falta de estímulo em seguir na carreira docente, o que acarreta a desistência de professores competentes, fato que evidencia a necessidade de criação de políticas públicas para a formação de professores.

Foi, portanto, após a divulgação desse conjunto de ações para a formação de professores que foi instituído, pela CAPES, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018a), o PRP voltado para as licenciaturas. O Programa foi formulado enfatizando a valorização da formação prática durante a formação inicial, compondo horas de imersão na realidade escolar, visando, em longo prazo, à reformulação dos estágios dos cursos de licenciaturas.

A experiência da CAPES com outros programas, principalmente o PIBID, proporcionou a implementação do PRP e assim a Residência Pedagógica passa a ser uma das estratégias que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Desta forma, o licenciando inicia sua imersão na escola de educação básica na segunda metade do respectivo curso que frequenta.

O documento que apresenta a “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” também traz a argumentação de que a Residência é “Inspirada nos modelos clínicos da formação de médicos e outros profissionais da área da saúde” (BRASIL, 2018d, p. 34), o que vem sendo apontado pela literatura que trabalha com a formação docente, como uma estratégia de *marketing* sem materialização real de melhores condições de formação e carreira para os professores, seja os que estão em formação ou os que estão em exercício na profissão.

As residências das ciências médicas, consolidadas no Brasil há décadas, ocorrem exclusivamente como programas de formação continuada e uma das maiores disparidades entre

os dois modelos é a bolsa de um Residente nas áreas de saúde que é de R\$4.106,09<sup>16</sup> por 60h semanais, enquanto a de um Residente do PRP é de R\$400,00 por 40h semanais (BRASIL, 2019a). Mesmo a bolsa de maior valor do PRP de R\$1.500,00 oferecida aos Coordenadores Institucionais, não chega à metade daquela oferecida aos Residentes das Ciências da Saúde.

Para Freitas (2018), o Programa Residência Pedagógica não guarda qualquer relação com a residência médica, uma vez que esta é uma especialização em áreas específicas na medicina, e não aprimoramento pela prática, e se dá após o internato de um ano, passando por todas as especialidades.

Após a interrupção da tramitação da BNCFP em fevereiro de 2019, a versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores passou a fazer parte da pauta do MEC, sendo oficializada através da Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), direcionada somente para a formação inicial de professores, na qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sua tramitação e oficialização ocorreu sob inúmeras críticas visto que o documento foi considerado uma ação imposta unilateralmente pelo Governo Federal.

Diversas entidades educacionais se reuniram e lançaram a nota intitulada “Contra a descaracterização da Formação de Professores” (ANPED, 2019) em defesa da Resolução CNE/CP N°2, de 01 de junho de 2015, revogada pela então Resolução N°2/2019. Estudiosos e entidades ligadas à área de Educação apontam esse documento como tendo um caráter extremamente autoritário, prescritivo e regulador, por não ter sido discutido com o meio educacional e a sociedade (PIRES; CARDOSO, 2020).

A noção de competências presente desde a década de 1990 retorna à cena nas resoluções N° 2/2019 (BRASIL, 2019b) e N° 1/2020 (BRASIL, 2020b), como também na BNCC para a Educação Básica, homologada em dezembro de 2017. De acordo com Baldan e da Cunha (2020), as Bases Nacionais Comum para a formação de professores contidas nas diretrizes supramencionadas tem por objetivo alinhar a formação de professores à BNCC, pois o vínculo entre estes documentos é claro por estarem fundamentados na perspectiva da formação por competências.

A BNCC além de ser determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passa a conduzir e a dominar o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica (BAZZO; SCHEIBE, 2019). De acordo com as autoras, o professor nesse momento deve

---

16 Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/dezembro/bolsa-para-residentes-em-medicina-e-em-area-profissional-de-saude-tem-incremento-de-23>

ser formado para atender às prescrições da BNCC, documento com tramitação polêmica pela pouca participação do meio educacional em sua elaboração, levando em conta que sua aprovação aconteceu com o discurso de atendimento a um currículo padrão para todo o País. Ainda segundo as autoras, a BNCC foi elaborada com uma visão tecnicista/instrumental baseada em orientações de grupos empresariais interessados em formar um trabalhador submisso, dada a oferta de um currículo mínimo, lhe é negado o direito à uma formação que propicie o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

O processo que originou a BNCC foi marcado como sendo vertical, pouco transparente e nada discutido, conforme aponta Farias (2019). A literatura apresenta que houve três versões, com equipes de elaboração distintas, com objetivos diversos e que teve ao final mais dissensos do que consensos. Assim como a BNCC não teve a discussão esperada e necessária, e a BNCCFP também se apresentou como uma proposta que “[...] não circulou, não foi conhecida e não foi discutida para além de seu restrito círculo de elaboração antes da data de seu lançamento” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 30).

Nessa conjuntura é possível constatar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente recorrem à uma racionalidade neoliberal baseada em um discurso e pensamento pela lógica das competências, construção de “um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78). Segundo os autores, esse cenário conduz a um reducionismo na concepção da docência, pois tais diretrizes se configuram como estratégias de regulação da prática docente, um discurso que restringe e se limita ao aprender habilidades e competências, numa preocupação que se resume ao saber-fazer.

De fato, as DCN's de 2015 (BRASIL, 2015) e as de 2019 (BRASIL, 2019b) e 2020 (BRASIL, 2020b) apresentam projetos de educação muito distintos, o que se pode atestar desde a construção de ambas, visto que a primeira resultou de um processo de colaboração democrática entre a comunidade educacional, enquanto a segunda foi considerada imposta, como apresentado anteriormente.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCNs) foram instituídas em 2002 e teve, entre outros objetivos, desvincular as licenciaturas dos cursos de bacharelado, dando a elas projetos específicos e currículos próprios e modificar a configuração da formação até então vigente denominada de 3 + 1. Estas DCNs foram influenciadas por pesquisas educacionais que fazem oposição ao modelo de racionalidade técnica, ou seja, à formação de professores como profissionais técnicos, que deveriam apenas

aplicar conceitos, metodologias e teorias pedagógicas na prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2007).

De acordo com Andrade *et al.* (2004), as DCNs de 2002 introduzem no cenário brasileiro um novo modo de compreensão sobre a formação de professores e docência, ao entenderem a escola e a prática docente como locais de produção de conhecimento e o professor como um profissional que reflete sobre a sua prática e, nesse processo, produz saberes necessários à sua profissão.

Em 2015, tem-se a aprovação das novas DCNs que procuraram avançar na indicação de necessidades formativas e, além do reconhecimento da docência como espaço de produção de conhecimentos, apontaram campos de conhecimento e estudos fundamentais à formação e atuação do professor, tais como “[...] questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Embora estas novas DCNs apontassem para uma “base comum nacional” para formação de professores, o documento trata de temas para valorização do magistério, como piso salarial e condições de trabalho, sem associar progressão ou bonificações por desempenho nas avaliações como propôs a proposta da BNCFP (SERRA, 2021).

Esta diferença importante entre as DCNs de 2015 e a BNCFP, em termos de controle via testagem e avaliações (muito mais evidentes nesta última), também está relacionada a mudanças na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFP).

Nas DCNs de 2015 a valorização do magistério constitui um eixo à parte, composto por diversos fatores como piso salarial, dedicação exclusiva, “[...] destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (BRASIL, 2015, p. 15), entre outros.

Em sua análise, Serra (2021) ressalta a importância da implantação das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), pois ele destaca que a mesma teve como grande qualidade a abrangência das Formações Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, visto que propiciou a organização interna e tornou possível adequações nas realidades das Universidades e demais IES, valorizando os processos formativos e a criação de espaços de reflexão tão significativos para a consolidação da formação de professores. Para o autor, a revogação de tal resolução não se justificou uma vez que sua implantação era relativamente recente e que não houve tempo suficiente para a avaliação dos resultados de sua efetivação nos cursos de licenciatura, não sendo possível também a verificação de sucessos ou falhas oriundas de sua implementação (SERRA, 2021).

As Diretrizes presentes nas Resoluções N° 2/2019 (BRASIL, 2019b) e N° 1/2020 (BRASIL, 2020b), “rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366). Para as autoras, pela primeira vez na história, havia sido elaborado um documento orgânico com a ousadia de articular a formação inicial e a formação continuada abarcando as Universidades e as Instituições de Educação Básica.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Além disso, até mesmo campos de conhecimento e estudo conquistados historicamente nas DCNs de 2015 foram modificados e/ou retirados. De acordo com Hypolito (2019), as DCNs de 2015 passaram por amplo processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014 e constituem uma proposta que tenta solucionar um desafio antigo dos cursos de formação docente: compatibilizar aumento de carga horária teóricas de fundamentação com aumento de carga horária de prática para diminuir a dicotomia na formação.

A Resolução N° 2/2015 (BRASIL, 2015) apresenta pontos relevantes quanto à valorização profissional docente, ao referir-se à melhoria permanente da qualidade social da educação. Assim, no que diz respeito à formação inicial e continuada, apresenta, no Art. 1°:

Art. 1° Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e **nos programas** e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2-3, grifo nosso).

A Resolução faz referência a pontos importantes sobre a formação inicial e continuada, assim como os programas são citados como princípios que buscam valorizar o magistério.

A aprovação da Resolução N° 2/2019 (BRASIL, 2019b) caracteriza a imposição de uma agenda que representa a retirada da autonomia das instituições de ensino, sejam básicas ou

superiores, a homogeneização curricular, através de uma formação limitada ao básico, oposta à formação plural e cidadã pretendida nas Diretrizes anteriores.

Felipe (2020), aponta três pilares das novas Diretrizes que nos ajudam a compreender o documento. Segundo a pesquisadora, esta abordagem utilitarista

[...] 1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às ‘aprendizagens essenciais’ previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (FELIPE, 2020, s.p.).

Nos aproximamos da perspectiva da autora no que diz respeito à necessidade de buscarmos uma “[...] formação geral e profissional ampla que permita aos professores o domínio dos conhecimentos que lhes cabe socializar e o discernimento para decidir o que é bom ensino e as finalidades a que ele deve servir” (FELIPE, 2020, s.p.). Desta forma, defendemos a seguinte compreensão ao falar da formação docente:

A formação de professores é um campo de tensão permanente porque confronta projetos inconciliáveis: de um lado uma visão adaptativa e funcional da educação que pressupõe como essencial à formação o desenvolvimento de competências inerentes ao trabalho, despolitizando as opções políticas que definem o que é relevante aprender. De outro, uma visão crítico-emancipadora alicerçada na compreensão do duplo papel da educação, qual seja, reproduzir a dominação e desafiá-la (FELIPE, 2020, s.p.).

A versão final da Resolução N°2/2019 (BRASIL, 2019b) foi homologada pelo MEC em dezembro de 2019 e incorporou, em partes, aquilo que estava previsto na BNCFP (BRASIL, 2018d). Mas, é importante compreendermos que a nova Resolução, antes de qualquer coisa, chancela o movimento de alinhamento e estreitamento curricular da formação de professores à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), à BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e à BNCC do Ensino Médio (2018), assim como dá outro rumo para aquilo que vinha sendo entendido e construído como Diretrizes para a formação de professores no país, através das DCNs de 2015 (BRASIL, 2015).

Assim, as mudanças que têm ocorrido no campo educacional vêm operando no sentido de mascarar e até mesmo desconsiderar influências de fatores extraescolares. Como consequência adentram nas instituições educacionais um imperativo de ideias como individualização, competição, responsabilização e empreendedorismo com vistas a formar um

trabalhador flexível e que desenvolvam competências e habilidades de caráter praticista e tecnicista (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

A partir do que foi apresentado, através da contextualização dos documentos que serviram como base para o lançamento do PRP, foi possível observar, especialmente a partir do estudo comparado das versões preliminar e oficial das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores, onde percebe-se que a versão preliminar havia um capítulo destinado à “Residência Pedagógica” (BRASIL, 2018d, p. 33), enquanto que a Resolução N° 2/2019 (BRASIL, 2019b) não faz nenhuma menção ao Programa. Essa ausência obviamente não foi por esquecimento o que nos levou a pensar: esta será mais uma política do MEC descontinuada? A resposta para esse questionamento só poderá ser dada a partir dos estudos que venham a continuar acerca do tema, para observar a dinâmica do Programa para que as futuras análises comparadas, especialmente entre as demais edições do Programa possam verificar de que maneira a política vem se modificando ao longo de sua existência e quais os significados dessas alterações.

A partir do contexto apresentado vemos como as iniciativas trazem mudanças significativas no processo educativo, que representam um profundo retrocesso, com a retomada e o aprofundamento das políticas neoliberais regressivas, excludentes, desiguais, que trazem uma perspectiva individualista, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso (FREITAS, 2018).

Um destaque que trazemos e que consideramos um enfraquecimento do PRP é a diminuição no quantitativo de bolsas oferecidas pela CAPES nas 3 edições de funcionamento do Programa (Edital n° 06/2018, Edital n°1/2020 e o Edital n° 24/2022). Abaixo apresentamos a tabela 1 com a respectiva distribuição de cotas de bolsas na modalidade residente por região/UF apresentado nos editais:

Tabela 1 - Distribuição de cotas de bolsas na modalidade residente por região/UF

| <b>REGIÃO</b>       | <b>QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE</b> |             |             |
|---------------------|---|-------------|-------------|
|                     | <b>2018</b>   | <b>2020</b> | <b>2022</b> |
| <b>Centro-Oeste</b> | 4.845   | 3.264       | 3.555       |
| <b>Nordeste</b>     | 14.599  | 9.768       | 9.870       |
| <b>Norte</b>        | 5.138   | 3.456       | 3.780       |

|                    |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|
| <b>Sudeste</b>     | 11.739 | 7.824  | 7.830  |
| <b>Sul</b>         | 8.679  | 5.784  | 5.805  |
| <b>Total Geral</b> | 45.000 | 30.096 | 30.840 |

Fonte: A autora (2023).

A partir dos números apresentados acima, é possível perceber a diminuição no quantitativo de bolsas especialmente da primeira para a segunda edição do Programa. Já da segunda para a terceira edição houve um acréscimo no quantitativo das bolsas, porém não consideramos ser um aumento expressivo diante da dimensão do Programa e que não repôs a diminuição ocasionada da primeira para a segunda edição. Se levarmos em consideração os benefícios apresentados pelos participantes, apesar das críticas a respeito das concepções que o PRP está inserido, esperava-se um aumento no número de bolsas na terceira edição do PRP.

A partir do que foi apresentado e discutido, nesta seção buscamos apresentar de forma crítica os antecedentes políticos que culminaram na criação do Programa de Residência Pedagógica, bem como acerca do panorama da nova política de formação de professores e sua relação com o PRP. Apesar de já existirem algumas análises acerca do tema, consideramos que ainda há muito a ser investigado para que tenhamos um conhecimento mais consolidado sobre o assunto.

Salientamos também a importância da discussão e reflexão sobre a complexidade existente no processo de proposição e implantação de diretrizes educacionais relacionadas à formação dos profissionais da Educação Básica, pois tais processos adquirem inquestionável relevância ao configurar-se em um grande desafio no que diz respeito à definição do real papel do professor e sobre as especificidades de seu trabalho. Nessa conjuntura, existe a necessidade de rejeição ao ideário pragmático e neoliberal das competências pois “o neoliberalismo captura as subjetividades ao encetar o mercado como princípio de inteligibilidade, medida e verdade da sociedade” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 61).

A partir das seções apresentadas até aqui, esperamos ter contribuído no entendimento do contexto que proporcionou a política em estudo, bem como proporcionado a criação de bases que favoreçam o entendimento das circunstâncias e dos documentos relacionados ao PRP.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordamos os caminhos que foram percorridos na realização desta pesquisa, tais como: enfoque metodológico, os atores sociais da pesquisa, o local, os instrumentos de coleta de dados e o método utilizado para análise dos dados.

O pesquisador ao definir um tema de investigação e transformá-lo em objeto de produção científica se depara com uma série de questionamentos e definições a serem tomadas, no que diz respeito à construção teórico-metodológica que será utilizada para apresentação e análise dos dados. Trazer a realidade encontrada no campo de pesquisa para a produção acadêmica é um desafio e trabalho que deve ser cuidadosamente esculpido, como uma obra de arte.

Acerca dos aspectos teóricos a serem utilizados, Gondim e Lima (2002) trazem a seguinte reflexão:

A metodologia explicita as questões norteadoras e as estratégias que serão utilizadas para a abordagem empírica do objeto. Essas questões – que já aparecem, implícita ou explicitamente, na definição do objeto – devem ser recoladas ou redefinidas em termos de estratégia metodológica que se pretende seguir, articulando-a com o quadro referencial teórico. Nesse como em outros aspectos, não se pode evitar uma certa redundância, uma vez que, a rigor, a metodologia está presente desde o início do projeto, na medida em que é muito difícil separar o que fazer, do como fazer (GONDIM; LIMA, 2002, p. 53).

O percurso metodológico também deve ser construído de forma alinhada à revisão da literatura e a escolha dos referenciais teóricos. Diante disso, Lüdke e André (2018) afirmam:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-2).

Com o objetivo de apresentar nossas escolhas teórico-metodológicas, apresentamos a seguir o percurso metodológico percorrido nesta pesquisa. A partir dele será possível compreender o caminho percorrido durante a investigação.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo deu-se a partir da perspectiva metodológica de abordagem qualitativa, de característica analítico-descritiva e interpretativa, uma vez que reconhecemos os sujeitos no

seu contexto histórico e analisamos as experiências dos participantes do PRP nos seus processos formativos, no curso de Licenciatura em Educação Física das respectivas Universidades nas quais estavam vinculados.

Envolve, portanto, a compreensão do conhecimento contextualizado e dinâmico, em razão de considerarmos a pesquisa como princípio científico e formativo tanto para os participantes da pesquisa, quanto para a própria pesquisadora, pois este estudo procura saber-fazer e refazer o conhecimento por meio da análise, da descrição densa, da interpretação, da elaboração própria, da autonomia formativa e da autoria (DEMO, 2005).

As políticas públicas educacionais estão atreladas a decisões políticas; logo, é necessário refletirmos sobre o Programa de Residência Pedagógica a partir dessa noção, pois “[...] as mudanças pretendidas nas políticas e programas de formação precisam ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais” (FLORES, 2015, p. 193).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura ouvir os participantes e desenvolver um entendimento e interpretação da realidade baseado nas ideias deles, buscando apreender o que os sujeitos estão vivenciando, considerando as experiências e os pontos de vista deles.

Para dialogar conosco acerca da produção do conhecimento científico, trazemos Gamboa (2007):

[...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...] (GAMBOA, 2007, p. 46).

Nesse tipo de estudo, o pesquisador estabelece uma relação direta com seu objeto, haja vista que o processo investigativo é advindo através das percepções e concepções subjetivas. Para isso, a pesquisa se orientou a partir das falas, sentimentos, reflexões, críticas, impressões e sugestões dos participantes através das entrevistas.

Para Lüdke e André (2018), a abordagem qualitativa permite, dentre tantos outros aspectos, a descrição, análise e avaliação dos dados da pesquisa de forma estruturada e intensa, sendo o pesquisador seu principal instrumento.

A pesquisa qualitativa, por ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados, permite ao pesquisador entrar em contato com as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere para assim buscar entendê-lo. Lüdke e André (2018) destacam que as situações em que ocorrem os fenômenos estudados são influenciados pelo contexto e por isso “as pessoas, os

gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13).

Essa perspectiva possibilita a manifestação das percepções e experiências dos protagonistas que vivenciaram o objeto em análise. Assim, a necessidade de compreendermos as experiências vividas no PRP, a partir das percepções dos participantes do Programa, definiram os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

De acordo com as ideias de Minayo (2003), a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em um viés de significados; busca-se compreender a significação das motivações, interesses, valores, crenças e comportamentos, os quais configuram para além de uma simples investigação, uma relação de profundidade e tem como objetivo a descrição dos fatos, tendo como foco a compreensão e interpretação minuciosa dos significados presentes no fenômeno estudado.

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa, para Richardson (1999):

[...] não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Destacamos a utilização da abordagem apresentada anteriormente, uma vez que ela busca a compreensão, a interpretação, bem como a explicação do conjunto de acontecimentos sociais resultante das interações entre os indivíduos. Os significados fundamentam essa lente de análise e assim os pesquisadores investigam os sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências, considerando que a importância do objeto buscado está na perspectiva dos participantes. Assim, a abordagem qualitativa possibilitou enxergarmos a formação inicial de professores a partir da visão dos participantes inseridos no Programa de Residência Pedagógica.

No processo de produção dos dados, buscamos evidenciar a empiria à luz dos autores que discutem a problemática da formação de professores, como Pimenta (2012a, 2012b, 2002, 1997); Gatti (2013, 2013/2014); Tardif (2002, 2012); Nóvoa (2020, 2009, 1995, 2009), com vistas a produzir inferências e interpretações sobre as experiências dos participantes do PRP no contexto da formação inicial.

#### 4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Marconi e Lakatos (2013) discorrem que a pesquisa, “[...] sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, ela vai responder às necessidades de

conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidar ou confirmar as mesmas” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 16). São as inquietações, os questionamentos que levam o pesquisador a encontrar um problema e o conduz à uma investigação científica. A identificação de questões que permeiam o estudo, integra sujeitos e realidade e a partir da pesquisa, passando a dar respostas científicas às questões.

A implementação de uma política em ambiente escolar é algo que não acontece apenas pela exigência de uma norma. É um processo que envolve pessoas e rotinas estabelecidas, demandando cuidado na introdução de mudanças (SILVA, 2016). Assim, a execução do Programa Residência Pedagógica sofreu influência das políticas educacionais do Estado e das legislações, a partir do que foi definido no edital de funcionamento do Programa, entre outros instrumentos que regulamentam a formação de professores, conforme discutimos no capítulo anterior e além destes observamos que também houve influência da cultura organizacional dos atores que compõem a comunidade, seja da universidade ou da escola.

O Programa de Residência Pedagógica tem por propósito aprimorar e incentivar a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura, através do estreitamento dos laços entre escola e IES, a partir do Projeto Institucional e dos subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes com apoio e acompanhamento dos professores preceptores e orientadores, pela imersão em escolas de Educação Básica. Deste modo, a questão central que norteou nossa pesquisa foi: como os participantes do Programa de Residência Pedagógica percebem a influência do programa para a formação docente?

A partir do questionamento anterior, a investigação buscou compreender, na perspectiva dos participantes, como estes percebem a influência do programa para a formação docente, cujos questionamentos orientaram para a definição dos seguintes objetivos.

## 4.3 OBJETIVOS

### 4.3.1 Objetivo geral

Compreender os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional docente a partir da perspectiva de seus participantes.

### 4.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar como os professores orientadores, preceptores e residentes percebem o Programa de Residência Pedagógica;
- ✓ Analisar as experiências e vivências oportunizadas pelo Programa de Residência Pedagógica na Universidade e na escola campo;
- ✓ Investigar os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional dos residentes.

Visando alcançar o objetivo da pesquisa, o trabalho foi desenvolvido a partir de duas etapas, que nos auxiliaram na organização metodológica para um melhor entendimento e contextualização do objeto em estudo.

A primeira etapa do estudo foi iniciada com a análise bibliográfica e documental, etapa esta que englobou a revisão da literatura, a fim de conhecer as demais pesquisas que abordam o PRP e os estudos que discutem a formação de professores, tentando conhecer também o debate acerca da formação de professores no Brasil e seu arcabouço histórico. A pesquisa documental foi realizada a partir do Edital da CAPES 06/2018, principal documento que foi referência para a primeira edição do Programa.

A segunda fase, a etapa empírica da pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário com os estudantes e de entrevistas semiestruturadas com os estudantes residentes, professores orientadores e preceptores que estiveram envolvidos no Programa.

Tal conjunto de coleta de dados teve como direcionamento entender como foi o desenvolvimento do Programa, bem como os possíveis impactos na formação de professores, verificando assim sua materialização no contexto específico do Colégio de Aplicação.

#### 4.4 LOCAL DE PESQUISA E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

A investigação foi realizada com os participantes inseridos no Programa de Residência Pedagógica (PRP) a partir dos núcleos que tiveram como escola campo o Colégio de Aplicação da UFPE, cujos participantes da pesquisa foram os estudantes (residentes), professores orientadores e preceptores que tiveram a experiência no âmbito do PRP instituído pelo Edital CAPES N° 06/2018. Desta forma, a pesquisa teve como campo o Colégio de Aplicação da UFPE e a amostra da investigação foram os participantes do Programa vinculados ao curso de licenciatura em Educação Física.

Tendo em vista que o propósito da pesquisa foi compreender os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional docente a partir da perspectiva de seus

participantes, no que diz respeito à dinâmica de construção de conhecimentos no processo de formação, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos.

O Colégio de Aplicação da UFPE recebeu os subprojetos da residência da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Núcleos do Programa de Residência Pedagógica

| Licenciatura    | UF de origem |
|-----------------|--------------|
| Biologia        | UFPE         |
| Química         | UFPE         |
| Filosofia       | UFPE         |
| Física          | UFPE         |
| História        | UNICAP       |
| Matemática      | UFPE         |
| Educação Física | UFRPE        |
|                 | UFPE         |
|                 | UPE          |

Fonte: A autora (2021).

As investigações desenvolvidas pela atual pesquisa, foram realizadas com os três núcleos da três Universidades que enviaram os subprojetos de licenciatura de Educação Física que atuaram na escola, uma vez que fazem parte do fenômeno que desejamos investigar e poderão contribuir com maior profundidade nas investigações.

Conforme apresentado anteriormente, os participantes da pesquisa foram os estudantes (residentes), professores orientadores e preceptores que tiveram a experiência no âmbito do PRP. Destacamos ser importante escutar os residentes para entender como a inserção neste programa influenciou no seu percurso enquanto professor e foi essencial entender também como os professores orientadores e preceptores procuraram conduzir as orientações das atividades desenvolvidas tanto na Universidade quanto na escola campo.

Consideramos relevante envolver tanto professores, quanto estudantes em formação, pois buscamos captar as perspectivas diversas acerca do objeto. Ludke e André (2018), afirmam que “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRE, 2018, p. 14) e destacam também que “ao considerar os

diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LUDKE; ANDRE, 2018, p. 14). Apesar da diversidade dos relatos, foi possível perceber aspectos comuns da experiência; contudo vividos de formas particulares em razão de suas trajetórias de vida e de formação, e do contexto institucional onde estão inseridos. Entende-se aqui, que o envolvimento no Programa, permitiu que todos os envolvidos nas ações tenham sofrido influência do PRP em sua formação e prática docente. Durante o nosso contato com o Programa de Residência Pedagógica, despertou-nos o interesse de pesquisar a construção dos saberes docentes, a partir dos desdobramentos das ações do PRP no desenvolvimento profissional dos professores e estudantes residentes participantes dessa iniciativa.

Os participantes foram escolhidos de acordo com os critérios descritos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Critério de seleção dos participantes da pesquisa.

| <b>Docente</b>  | <b>Residentes</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter participado do Programa de Residência Pedagógica na condição docente orientador (docente da Instituição de Ensino Superior) e docente preceptor (docente da escola de educação básica).</li> <li>- Ter manifestado interesse em participar da pesquisa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter cumprido o período completo do programa (18 meses);</li> <li>- Ter manifestado interesse em participar da pesquisa.</li> </ul> |

Fonte: A autora (2022).

Para delimitarmos a amostra da pesquisa, optamos por efetuar um levantamento da listagem dos estudantes que participaram do Programa e dos professores que atuaram como orientadores e preceptores, no âmbito do curso de Educação Física. Os dados foram obtidos junto ao Núcleo de Estágio e Formação Docente que detém as informações dos estudantes e professores que realizam atividades de formação docente no Colégio de Aplicação. Após essa consulta, o contato e convite foi feito diretamente pela pesquisadora aos estudantes e professores que participaram do Programa.

Para manter o padrão ético da privacidade nesta pesquisa, os participantes foram identificados aleatoriamente da seguinte forma: para identificar os professores que estiveram na função de orientador do Programa utilizamos a sigla PO + número (PO1, PO2, PO3), já os professores da escola que estiveram na condição de preceptor sigla PP + número (PP1, PP2, PP3) e por último para identificar os residentes utilizamos a sigla RE + número (RE1 a RE6).

A escolha por usar codinomes com numeração foi para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa e preservar suas identidades e suas localidades. Fizemos a opção por

não separar os participantes a partir dos seus vínculos institucionais, ou seja, ao longo da análise não será feita a identificação referente a qual Universidade o participante está vinculado. Para garantir o anonimato dos participantes ao longo da análise dos dados, também decidimos manter o masculino, quando nos referimos aos entrevistados, preservando assim sua identidade de gênero.

#### 4.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Iniciamos a pesquisa utilizando como instrumentos para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, assim como a pesquisa documental como embasamento teórico do estudo e conferindo assim, suporte teórico-metodológico. A base teórica é importante nas pesquisas qualitativas, pois colabora para melhor entendermos e interpretarmos os dados obtidos a partir do objeto investigado (MINAYO, 2003).

Minayo (2003) ainda nos traz que, “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (MINAYO, 2003, p. 19).

Como parte da pesquisa bibliográfica realizada e a fim de contribuirmos para o enriquecimento da pesquisa, nos debruçamos na revisão da literatura sobre os principais estudos que abordam o Programa de Residência Pedagógica, nos bancos de dados da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No âmbito do estudo documental analisamos o principal documento que regulamentou a primeira edição do programa: o Edital 06/2018.

Para a etapa empírica da pesquisa, usamos como instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. A percepção dos participantes, teve como *corpus* de análise as falas contidas nas entrevistas dos estudantes residentes e dos professores orientadores e preceptores do programa. A combinação dos instrumentos apresentados anteriormente, possibilitou-nos responder aos objetivos deste estudo e desta forma entender o que os envolvidos no Programa pensam sobre ele.

Flick (2009) ao falar sobre a utilização do questionário na realização da coleta de dados expõe que o uso de questionários tem por objetivo receber respostas comparáveis. Por isso, as questões, são designadas de forma idêntica para todos os participantes.

O questionário (Apêndice A) aplicado, foi construído com perguntas objetivas direcionadas para os estudantes residentes que estiveram vinculados ao PRP. O instrumento

teve como objetivo consultá-los quanto ao interesse em participar da pesquisa e traçar um perfil dos envolvidos no Programa com informações relativas aos critérios de inclusão dos participantes.

A escolha pelo questionário foi para construir um perfil dos estudantes, com informações acerca do ano de conclusão do curso, tempo de permanência no Programa e a experiência profissional do estudante buscando identificar aqueles que estavam no exercício da docência. A ideia inicial da pesquisa foi utilizar como amostra apenas os residentes que após a conclusão do curso, seguiram a carreira docente e estavam atuando como professores. Porém, após a aplicação<sup>17</sup> do questionário percebemos que a maioria dos respondentes não estava no exercício da docência.

Desta forma, modificamos o critério de seleção da amostra, retirando o critério de inclusão que seria estar no exercício da docência para participar da entrevista. Assim, o questionário foi aplicado com 21 (vinte e um) estudantes utilizando um formulário do Google Docs. como plataforma para coleta das informações. Dos 21 estudantes que responderam ao questionário, 6<sup>18</sup> demonstraram interesse em participar da entrevista.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os professores orientadores (Apêndice B), professores preceptores (Apêndice C) e estudantes residentes (Apêndice D) que participaram do PRP, buscando conhecer as impressões dos participantes acerca do Programa de modo a buscar compreender os impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional docente a partir da perspectiva de seus participantes.

Participaram da entrevista 3 professores orientadores, 3 professores preceptores e 6 estudantes. Os participantes são oriundos das 3 universidades, a saber: 1 estadual e 2 federais do Estado de Pernambuco. São todas instituições públicas, porém com diferentes características quanto à organização institucional e às dimensões do PRP. Todas as entrevistas foram realizadas remotamente, através do Google Meet. Estiveram envolvidos na pesquisa aqueles que se disponibilizaram em colaborar com a investigação, sendo esclarecidos da importância do apoio para o processo da cientificidade, bem como foram deixados livres para a participação, e ainda garantido o sigilo na apresentação dos dados coletados.

---

17 O questionário foi aplicado em fevereiro de 2022. Participaram do PRP um total de 28 estudantes residentes, sendo 12 do núcleo da UFPE, 8 do núcleo da UFRPE e 8 do núcleo da UPE. Dos 6 estudantes que participaram da entrevista, tivemos a participação de 2 de cada universidade envolvida no processo. Os 28 estudantes representam o total de residentes do curso de Educação Física que atuaram no CAP, porém nem todos demonstraram interesse em participar da análise e responder aos instrumentos propostos. Dos 28, conseguimos um total de 21 respostas no questionário e 6 participaram das entrevistas.

18 Destacamos que no momento de realização das entrevistas todos os residentes já haviam concluído o curso.

Sobre o instrumento de coleta de dados aplicado na pesquisa, destacamos que utilizamos a entrevista semiestruturada por ser um dos meios de se adquirir informações sobre o objeto. Ribeiro (2008) considera como sendo:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes e o entrevistador deve definir o foco principal do estudo. Na entrevista semiestruturada o pesquisador também tem a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas que aparecem durante a entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Nesse caso, o entrevistador usa um roteiro para a entrevista, sendo flexível em sair do roteiro para que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). O pesquisador precisa estar atento e saber ouvir para realizar novos questionamentos quando for necessário, mas sem influenciar no discurso do participante. Assim, ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre os detalhes importantes que possam aparecer.

A entrevista permite maior aprofundamento à realidade estudada (LUDKE; ANDRE, 2018), possibilitando que o pesquisador possa adentrar as sensibilidades, as emoções do entrevistado, as percepções dele sobre o objeto, as problematizações e confissões. Consideramos que ouvir o outro transmite mais sensibilidades do que o escrever, assim a entrevista passa a ser humanizada na medida em que o entrevistador de maneira empática, cuidadosa e respeitosa passa a ouvir o participante. A coleta de dados através da entrevista exige do pesquisador uma escuta atenta das informações e a criação de um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (LUDKE; ANDRE, 2018).

Através das entrevistas foi possível adentrar nas experiências e detectar os valores, as práticas efetivas que foram desenvolvidas na Universidade e na escola em que foram desenvolvidas as ações de formação por meio do PRP.

O instrumento utilizado mostrou-se adequado aos objetivos do trabalho visto que permitiram captar as opiniões individuais, mas também compreender de forma coletiva a visão

dos envolvidos devido a escolha de uma amostra que envolve diversos atores inseridos no processo de formação.

Manzini (2004), em análise sobre o roteiro de entrevistas desenvolvidas por jovens pesquisadores e sua adequação com os objetivos da pesquisa, destaca alguns cuidados que os pesquisadores devem ter ao construir e aplicar este instrumento de coleta de dados. A respeito disso o autor reflete:

[...] o jovem pesquisador parte do pressuposto de que a entrevista pode alcançar o estudo de fenômenos factuais, ou seja, o desejo é estudar fatos, mas por meio da entrevista só é possível estudar o relato sobre os fatos. Nesse sentido, acaba ocorrendo uma confusão em trocar relato pelo fato (MANZINI, 2004, p. 4).

Então, complementa o autor afirmando que “por meio de uma entrevista teríamos uma versão sobre o tema estudado” (MANZINI, 2004, p. 5). Assim, através da entrevista foi possível compreender o que as pessoas pensam a respeito do fenômeno estudado. Toloí e Manzini (2013), enfatizam que através das entrevistas, o pesquisador busca identificar junto à outra(s) pessoa(s) as versões dos fatos para determinadas situações, e estas, podem se diferenciar de uma pessoa para outra. É possível, então pela entrevista, identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições, todos sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela. Para Manzini (1990/1991), a entrevista é fundamentalmente um processo de interação social. O autor salienta que cabe ao entrevistador desvelar o fato e tomar muito cuidado para não trocar o relato pelo fato. Deste modo, os dados apresentados são o relato, ou seja, a impressão das pessoas acerca do objeto.

Ludke e André (2018) ao falarem sobre a importância de o pesquisador ter um roteiro que direcione a entrevista, destacam que:

O pesquisador precisa estar atento não apenas (e rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE; ANDRE, 2018, p. 42-43).

O caráter de interação que permeia a entrevista é marcado pela atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. O instrumento permite correções, esclarecimentos e adaptações no momento em que ocorre o diálogo entre o pesquisador e o

entrevistado. No caso da entrevista semiestruturada, o pesquisador tem maior flexibilidade podendo fazer as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRE, 2018).

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, mas que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Fraser e Gondim (2004), a entrevista é considerada como uma “[...] forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 139).

Realçamos, que a entrevista nesta pesquisa assume uma perspectiva dialógica, uma vez que consideramos o pesquisador e os participantes em uma posição de interação com consciências e, portanto, não vemos os participantes da pesquisa como objeto de uma explicação ou produto de uma ciência, mas percebemos estes inseridos em um contexto dialógico.

O roteiro de entrevista, após finalizado, foi testado previamente através de um estudo piloto. O instrumento foi aplicado com um egresso do curso de Educação Física da UFRPE, que participou do PIBID durante sua graduação. A utilização de um estudo piloto, permitiu que pudéssemos repensar na quantidade de perguntas, de modo que a entrevista não ficasse muito longa e cansativa e foi possível também fazer ajustes em questões que não haviam ficado bem elaboradas para o melhor entendimento do participante.

Cada grupo de participantes teve o mesmo roteiro de entrevista apenas sendo adequado a sua atuação no Programa. Dessa forma, todos os grupos obedeceram a uma metodologia pré-estabelecida. O instrumento possibilitou orientar o processo de discussão e aprofundar o tema. Os áudios dos encontros foram gravados e transcritos, fornecendo rico material para a análise dos dados.

Desta forma, o roteiro de entrevista foi construído de modo a contemplar o grupo de estudantes e um outro roteiro voltado para o grupo de professores orientadores e preceptores. Esse último roteiro, conforme é possível observar nos Apêndices B e C, são parecidos, apenas com algumas adaptações considerando as especificidades de cada participante.

Ressaltamos que o roteiro foi construído de forma que fosse possível atender os objetivos e pontos centrais da pesquisa. No primeiro momento, as perguntas giraram em torno de entender a perspectiva dos participantes acerca do Programa de Residência Pedagógica, quais suas

percepções acerca da ação e o que levou os envolvidos a participar do Programa. Em um segundo momento, direcionamos as questões de modo a buscar compreender que aprendizagens os envolvidos destacavam a partir da participação no Programa. Por fim, buscamos englobar questões que possibilitasse entender os impactos trazidos pelo PRP para a formação docente e como essa experiência de trocas entre os envolvidos impactou em sua prática pedagógica.

As entrevistas ocorreram remotamente e foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2022. Os registros foram feitos por meio de aparelho de celular e tablet, onde apenas o áudio foi gravado e as gravações foram autorizadas pelos participantes no início da entrevista. A duração dos encontros variou bastante. De modo geral, destacamos que as entrevistas com os professores orientadores e preceptores tiveram uma maior duração do que as entrevistas realizadas com os estudantes. Compreendemos que por possuírem uma maior experiência profissional, os docentes exploravam de forma mais detalhada as questões trazidas pela pesquisadora.

Antes do início de cada entrevista, a pesquisadora solicitava a autorização para a gravação da mesma e iniciava a dinâmica explicando com uma breve apresentação pessoal e da pesquisa e relatando como o momento estava estruturado. Após todas as dúvidas sanadas, a entrevista era iniciada. Em algumas entrevistas tivemos oscilação no sinal da internet, seja da pesquisadora ou do participante, mas nenhuma entrevista teve o conteúdo comprometido em virtude da instabilidade. Lembramos que embora o tempo de cada participante tenha variado, todas as perguntas foram respondidas e problematizadas pelos envolvidos.

Ao final da entrevista, quando todas as questões foram feitas aos participantes, separamos um momento livre para que os participantes pudessem falar livremente sobre algum ponto que não havia sido abordado na entrevista, caso o participante desejasse. As entrevistas só foram finalizadas quando o assunto estava totalmente esgotado.

Alguns residentes demonstraram maior facilidade na comunicação e envolvimento com as temáticas abordadas, enquanto outros foram mais diretos na resposta ao relatar as experiências vividas. De maneira geral, consideramos que a experiência com a entrevista foi um momento muito rico de diálogo e interação tanto para a pesquisadora, quanto para os participantes.

Todo o trabalho de transcrição<sup>19</sup> das entrevistas foi feito pela pesquisadora. Como destacam Toloi e Manzini (2013): “A transcrição da entrevista é um trabalho árduo que necessita de bastante concentração na sua execução e, muitas vezes, reavaliações sobre o

---

19 Transcrição: é a passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita (MEIHY, 1998, p. 77).

conteúdo descrito. Não é difícil de executar a transcrição, mas é um trabalho bem cansativo e desgastante” (TOLOI; MANZINI, 2013, p. 3306).

No percurso da construção desta pesquisa, alguns desafios fizeram-se presentes e destacamos aqui a disponibilidade para participação dos residentes envolvidos no Programa na entrevista. Tivemos uma quantidade considerável no preenchimento do questionário (21 respostas), porém quando entramos em contato através do e-mail para agendar a entrevista, só obtivemos o retorno de 6 participantes. Já com relação aos professores orientadores e preceptores, todos prontamente se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Consideramos que a oportunidade de explorarmos e pesquisarmos diferentes sujeitos e contextos trouxe satisfação pessoal, no sentido de possibilitar um aprofundamento sobre os processos de formação docente, pois assim pudemos ter acesso, mesmo que através das falas, ao contexto vivenciado pelos participantes na ocasião do Programa.

Destacamos que o processo de coleta de dados foi precedido pelo percurso de legalização da investigação para atender ao rigor ético necessário. Desta forma, encaminhamos o projeto deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE. Após a aprovação, em junho de 2022, com o Parecer de número 5.452.615 demos prosseguimento à preparação e envio por e-mail dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes.

#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), para compreender as informações coletadas, nas entrevistas. Após a realização das entrevistas, procedemos com as transcrições e posteriormente com a análise e sistematização dos dados.

Bardin (2011) define análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Destacamos a importância da utilização da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), uma vez que a técnica orienta o pesquisador desde a organização do material a ser analisado, buscando identificar nele tendências e padrões relevantes até a construção das inferências que darão sustentação para as considerações da pesquisa. Utilizamos a técnica, pois

esta busca construir o significado a partir da mensagem, organizando e categorizando as informações.

A análise de conteúdo se utiliza da leitura e organização dos dados de modo que ajuda o pesquisador a encontrar os sentidos e significados de uma determinada realidade. A utilização da AC permite compreender para além dos seus significados imediatos.

Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) nos mostram que a análise dos dados, ainda que não se dissocie das demais fases da pesquisa, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

Os dados recolhidos foram organizados e analisados de acordo com Bardin (2011), seguindo as três fases da análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos; 3) a inferência e interpretação. Dos tipos de análise sugeridas pela autora, utilizamos a análise temática categorial. A partir dos objetivos e questões da pesquisa, ao analisar as informações evidenciadas nas entrevistas alguns focos foram se delineando e se configurando como categorias.

Organizamos as unidades de registro a partir de uma categorização semântica, em que foram reunidos, em temas, os aspectos comuns evidenciados nas entrevistas. Para além das categorias definidas previamente, outras emergiram ao longo da análise. Apoiamos as interpretações nos referenciais teóricos em que baseamos a investigação e assim fomos concretizando a análise possibilitada pelo cruzamento dos dados empíricos com os saberes teóricos, o que nos permitiu construir o conhecimento que aqui apresentamos.

As categorias escolhidas foram as que se mostraram mais relevantes em função dos objetivos propostos. Desde o início da pesquisa, pudemos pensar nas categorias de análise; todavia, no decorrer da investigação e após a aproximação com os dados, surgiram novas categorias, construídas após a análise do material (MINAYO, 2003). Nesse sentido, entendemos que:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2003, p. 70).

Consideramos ser pertinente a utilização dessa técnica, pois ela nos possibilita o entendimento dos sentidos atribuídos aos fatos, colaborando no acesso às opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas nos discursos dos sujeitos (BARDIN, 2011).

Durante a análise dos dados, especialmente das entrevistas, Romanelli e Biasoli-Alves (1998) enfatizam a importância do papel do pesquisador para dar conta do material coletado, pois este está inserido em representações, vivências e experiências e os conteúdos das falas dos participantes contêm subjetividades e muitas vezes as falas são produzidas e elaboradas por sujeitos com diferentes recursos reflexivos e com maior ou menor facilidade de expressão verbal. Ainda sobre a análise das entrevistas, Ribeiro (2008) destaca que

[...] as respostas dadas no ato da entrevista chegam ao entrevistador repletas de sentido, às vezes sem muita reflexão, sendo a fala elaborada com a síntese de múltiplas experiências que o entrevistado mesmo seleciona e interpreta no exato momento em que é interrogado ou questionado (RIBEIRO, 2008, p. 144).

A análise de conteúdo foi realizada seguindo os caminhos metodológicos propostos por Bardin (2011), iniciando com a pré-análise:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011, p. 125).

Essa primeira fase consiste na escolha e organização dos materiais que serão analisados. Na presente pesquisa foram escolhidas para análise as respostas das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes do PRP.

Na primeira fase é possível, também, fazer a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011).

Em um primeiro momento, foi realizada a leitura “flutuante”, que “consiste em estabelecer contato direto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Em suma, imergir nas transcrições para trazer as primeiras impressões.

Após a coleta dos dados passamos a fazer um processo de comparação dos elementos colhidos nas entrevistas articulando as falas dos residentes e dos professores orientadores e preceptores, com o referencial teórico.

#### 4.7 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Creswell (2010) destaca a importância de identificar um problema de pesquisa que beneficie os indivíduos que estão sendo estudados, um problema que será significativo para outras pessoas além do pesquisador. Como cuidado ético, o autor também enfatiza ser relevante que os indivíduos que elaboram a proposta do estudo comuniquem o propósito da investigação para os participantes.

Desde o primeiro contato com os participantes, buscamos esclarecer a importância da contribuição para o processo da cientificidade, bem como deixamos os participantes livres para realizar a adesão ou não da pesquisa e garantindo o sigilo na apresentação dos dados coletados.

## **5 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: OS EFEITOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

À medida que a demanda por mais escolas foi aumentando, a preocupação pela formação dos professores foi ganhando destaque. Isso se materializou no estabelecimento de políticas educacionais e na produção de conhecimento científico envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

Paralelo ao aumento do número de estabelecimentos escolares, ampliou-se também a concepção de escola, que inicialmente possuía a finalidade específica de educação formal, cujo objetivo maior era o ensino dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Ampliaram-se as funções delegadas à escola e diversificaram-se aqueles que frequentam os ambientes educacionais, não se limitando a uma classe social específica, apesar dos desafios ainda existentes.

O desenvolvimento de uma escolaridade longa, as mutações do público escolarizado, as transformações das relações sociais, das condições de vida, do acesso à informação através da tecnologia, têm impactado no exercício profissional e nas maneiras de estar no ofício de docente (LANG, 2014). Essas e outras transformações foram impactando as instituições e os agentes responsáveis por pensar a formação dos professores.

De acordo com Mainardes (2006), no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. Nesta perspectiva, a ação e aquilo que pensamos e defendemos têm implicações no processo de implementação das políticas. Assim, torna-se importante, no caso específico do nosso estudo, conhecer e analisar os processos de implementação da política de formação de professores, implementada através do PRP.

Destacamos a importância da realização de pesquisas acerca do PRP para conhecer de forma mais aprofundada os seus impactos para a aprendizagem da docência na formação, no contexto das IES e das escolas campos, levando em consideração o que os participantes envolvidos nesta política têm a dizer.

Entendemos que a formação profissional docente precisa se fazer presente na formação em nível superior e esse percurso formativo acompanhará o professor por toda sua vida como docente. Consideramos, a partir da proposta de Nóvoa (2017), importante pensar a formação de professores como formação profissional que vá além da convicção que por vezes se atrelou a imagem de que “o ensino é uma atividade relativamente ‘simples’, que se exerce ‘naturalmente’” (NÓVOA, 2020, p. 229). Nessa perspectiva, o autor traz a seguinte reflexão:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas também há uma enorme dificuldade na sua formulação e na sua conceituação. Afirmo, como hipótese de trabalho, que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (NÓVOA, 2020, p. 231-232, grifo do autor).

Nóvoa (2020) considera importante que a formação de professores seja pensada em conjunto com o espaço que o professor vai atuar e que a constituição dos saberes a serem construídos leve em consideração a complexidade que envolve o trabalho docente.

A partir dessa compreensão sobre a formação profissional docente, entendemos a proposta do PRP, a partir da aprendizagem profissional na escola-campo e na IES, se aproxima da perspectiva apontada por Nóvoa (2017), que deve ser pensada a partir do vínculo da formação de professores com o contexto da realidade escolar.

Consideramos de grande relevância que a formação de professores seja estudada a partir de uma consciência do contexto social e político presente na sociedade. Imbernón (2009) destaca que não é possível “falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 9-10).

Tendo dito isto, o autor destaca a importância de se analisar a profissão docente interligada à situação atual das instituições educativas, uma vez que ainda para o autor “não podemos separar a formação do contexto do trabalho ou nos enganaremos no discurso” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Se faz necessário olhar para o tema da formação de professores buscando superar a concepção de formação docente como um processo linear e de transmissão de conhecimentos para o exercício do ofício de professor (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011) e a partir do reconhecimento que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (FLORES, 2010).

Por fim, ressaltamos que as discussões trazidas até o momento para o texto refletem um esforço para refletir acerca do processo formativo de professores da Educação Básica, que resulte na formação de um professor que, consciente e autonomamente, reconheça e assumase

como profissional da educação, tendo condições para um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente.

## 5.1 PERCEPÇÃO DO PROGRAMA POR PARTE DOS PARTICIPANTES

A discussão inicial apresentada aqui se voltou para compreender qual o entendimento da percepção dos participantes acerca do Programa e o que fez cada um ao fazer a escolha para participação nesta política.

A importância de ouvir as percepções dos próprios participantes vem da necessidade de entendermos o contexto estudado a partir de quem vivenciou o Programa. Assim, por meio desses relatos, buscamos compreender o impacto dos Programas de formação inicial, nesse caso específico, do Programa de Residência Pedagógica.

Com isso, estruturamos o texto e o roteiro de entrevista de modo a entender primeiramente o que fez os diversos participantes, seja na condição de residente ou professor preceptor e orientador a participarem do programa.

### 5.1.1 O caminho até o Programa de Residência Pedagógica

A identidade profissional docente, conforme discute Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída no interior da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente situado. Nesse sentido, a autora afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Trazemos o questionamento sobre “em que momento se aprende a ensinar”, e para dialogar conosco nos ancoramos em Vaillant e Garcia (2012) onde apresentam uma reflexão interessante para responder tal indagação. Para os autores, antes mesmo de se entrar na

universidade, as pessoas já têm certo contato com experiências ligadas ao “ensinar”, cujo processo está presente no cotidiano de todos, pois quando adultos, existem inúmeras atividades que realizam a instrução de algo para alguém. “De maneira indireta, traz-se consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa de sala de aula” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 53).

Assim, toda a trajetória de vida irá contribuir ou moldar aspectos relacionados ao futuro profissional docente. Além disso, para Vaillant e Garcia (2012), existe uma memória dos professores para os indivíduos que estiveram ao longo de sua vida escolar, e cada docente irá formar uma imagem do que é ser “professor”. À medida em que os indivíduos entram em um curso de formação inicial, vão utilizar as experiências vividas nos diversos espaços por onde frequentaram anteriormente como filtros para absorverem as novas informações.

A partir desta perspectiva, temos que a formação de professores não ocorre em um momento específico ou em um único Programa, mas que ela é contínua e com inúmeros fatores internos e externos à universidade. Com isso, observa-se o processo formativo como um processo complexo, imbricado de singularidades que perpassa por vários caminhos e que se configura como desafios importantes na vida dos estudantes da Educação Superior que o vivenciam.

Entendemos que para discutir a percepção que os participantes possuem do PRP, o primeiro passo foi perceber como cada residente ou professor chegou até o programa, buscando compreender as motivações que levaram cada um a participar da ação. Para isso, utilizamos informações obtidas através das entrevistas.

Começamos apresentando as motivações dos residentes, ao serem questionados sobre o que o levou a participar do PRP, onde é possível observar as seguintes respostas:

Então, a residência pedagógica, é... quando eu vi que era programa residência pedagógica... Primeiro porque era um programa totalmente diferente, novo. E eu... residência, residência eu só via muito falar sobre questão na área de saúde. Principalmente na área médica né. Do curso de medicina. [...] E eu dizia, o que é residência? É parecido com o **estágio**. Sendo que é muito mais aprofundado. E aí eu sabendo dessa questão, e sabia dessas coisas, eu fiquei meio que curioso, mas também a questão de tá observando né. Eu disse não, eu acho que vai dar certo essa questão, de eu ver como é que vai ser. E aí questão de ser um programa novo, a questão também de ter uma **bolsa**, querendo ou não, a gente estudante de universidades públicas federais, a gente precisa de algum subsídio para poder se manter. [...] Para poder fazer, então a gente precisa pra manter as coisas básicas né (RE1, grifo nosso).

Percebemos que o estudante leva em consideração a possibilidade de vivenciar uma experiência mais aprofundada a partir do Programa e menciona também a importância da bolsa para ajudá-lo a se manter no curso.

Outro estudante quando questionado sobre sua motivação para participação no Programa descreve que:

Então, é que chegou o estágio lá do curso que a gente tem que ter experiência né da docência e tinha o estágio e tinha o programa da residência como opções e a residência diferente do **estágio** oferecia uma bolsa né. Uma **bolsa** de incentivo, acho que isso foi o diferencial para mim optar em vez do estágio. A primeiro momento foi isso (RE2, grifo nosso).

Em mais um relato, a bolsa aparece como um diferencial e atrativo para participação no Programa.

Então é... na época eu ainda não tinha feito nenhum estágio, assim além dos estágios obrigatórios né que a própria Universidade pede que a gente tenha e mesmo assim nos **estágios** obrigatórios a gente não tinha uma, uma vivência muito grande. Porque a gente ficava observando e tal, tinha um momento que a professora deixava... mas não era tanto assim, na teoria o estágio é para você viver mesmo, mas nas escolas que eu acabei fazendo **estágio** eu não tive essa abertura muito grande. Então acabou que eu também consegui **ser bolsista** e tudo, então juntou o útil ao agradável. [...] Teve a questão também de ser no Colégio de Aplicação né, que era dentro da Universidade. Então todo mundo que tá nessa área da licenciatura quer ter acesso aquela escola, quer ver como funciona, quer participar, tá ali por dentro. Então pelo fato de ter sido, de saber que ia ser no Colégio de Aplicação também foi uma motivação em participar do programa né (RE3, grifo nosso).

Para o estudante citado anteriormente, além da possibilidade de ter uma experiência mais ampliada do que o estágio e a possibilidade de ser bolsista, também levou em consideração o fato da ação ser no Colégio de Aplicação, espaço que para ele foi um diferencial. Durante a entrevista ele também destaca que tinha interesse em atuar juntamente com o professor que seria seu preceptor na escola.

No relato a seguir temos o seguinte destaque:

O que me levou a participar do programa foi a experiência né, que eu ia ter com a docência, de tá ali ministrando aula, de tá em contato com os alunos um pouco, um contato maior com os alunos do que no **estágio**, é... essas questões mais da proximidade de tá ministrando aula e tá mais assim perto do que eu quero também como experiência, como experiência profissional. Então foi essa a questão maior da proximidade com os alunos, com os conteúdos e é foi essa a justificativa maior, assim para minha entrada no residência e pela experiência também (RE4, grifo nosso).

A oportunidade da experiência com a docência e o maior contato com os alunos, com os conteúdos são apontados como elementos importantes para a escolha e para a participação no Programa.

Destacamos por último, mais alguns elementos tidos como essenciais que foram visualizados como possibilidade a partir da experiência no PRP. Desta forma, apresentamos:

Pronto, eu me interessei na residência pedagógica justamente para eu melhorar meu desempenho como professora né. Porque no **estágio** a gente não teve tanta oportunidade assim de conversar com um profissional da nossa área, faz muita falta quando a gente chega na escola e a gente não tem aquela pessoa de referência. Então na residência pedagógica a gente conseguiu trabalhar muito diretamente com alguém da área e com os próprios alunos, sabe? Além de debater, além de fazer trabalhos a respeito disso, além de entender todo o contexto dentro e fora da aula, sabe? Então é muito diferente quando a gente tá dentro da residência, quando a gente tá dentro de um **estágio**, em uma escola pública que não tem o profissional lá né. Até não digo nem de estrutura da escola sabe que isso é uma questão muito subjetiva, vai de pessoa pra pessoa utilizar o espaço da maneira mais criativa possível, mas não ter aquela pessoa pra conversar sobre a dinâmica da aula, do chão da escola, de entender o que a gente tá falando faz muita diferença né (RE6, grifo nosso).

A partir da fala apresentada anteriormente, vemos os aspectos que o participante RE6 traz como importantes na sua experiência no Programa. Um elemento apresentado como destaque foi a possibilidade de ter o acompanhamento mais próximo do professor da escola para dialogar sobre as questões vivenciadas. Entendemos ser necessário o estabelecimento de um relacionamento amistoso entre preceptores e residentes, ou no caso dos estágios entre supervisores e estagiários, para que a partir desse acolhimento, ambos saibam ouvir o outro e nessa construção de empatia mútua poderá se ter maior facilidade em aceitar críticas e sugestões das aulas e assim realizar as reflexões das aulas com mais tranquilidade.

Em um dos estudos realizados por Benites *et al.* (2012), os autores apontam que apesar da legislação acerca do estágio ter avançado, o reconhecimento da importância do professor que atua como supervisor, ainda não foi alcançado.

A importância do professor que acolhe os estagiários na forma de uma política pública enquanto alguém que tem um papel claro, que deve ter uma formação específica, ser remunerado e ter um plano de carreira ainda não foi alcançada mostrando brechas no setor da formação, tanto para o futuro professor quanto para o próprio sistema de ensino que trabalhará com as consequências (BENITES *et al.*, 2012, p. 23).

O professor que acompanha os estudantes em formação, seja na condição de preceptor ou supervisor de estágio, é uma figura imprescindível na orientação e qualificação das atividades desenvolvidas junto aos graduandos para assim melhor contribuir em sua formação.

Diante do que foi apresentado nas falas iniciais, os estudantes discorrem sobre os motivos que os levaram a ingressar no programa. Reconhecem o valor da bolsa como um atrativo, mas destacam que a possibilidade de um contato mais próximo com o universo da escola e com as situações da prática profissional foi o fator crucial para a adesão ao Programa.

O ingresso no PRP foi percebido como uma possibilidade de suprir o que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.

Temos como elemento que surgiu de modo espontâneo e comum nas falas, a possibilidade de diferenciação com o estágio. De modo geral, todos buscaram a possibilidade de aprofundar seu contato com a escola e a partir disso tinham como expectativa que este momento poderia trazer experiências relativas à docência. Buscaram uma maior proximidade com o campo profissional e assim uma aproximação com os estudantes da educação Básica, assim como tinham como referência a figura dos professores preceptores, que serão apresentados como destaque em outros relatos ao longo da análise.

Os estudantes apontaram também que o Programa possibilitou experimentar ações da profissão. Adquirir experiência é uma consequência dessa vivência docente realizada no PRP, ou seja, inserido no contexto profissional e com profissionais conhecedores do cotidiano escolar o Programa proporcionou ensaiar situações de ensino.

Ressaltamos, que foi extremamente rico a oportunidade que tivemos de realizar a entrevista com vários residentes, pois a partir das falas, vemos como cada um vai trazendo elementos diversos que consideraram importantes no momento de decisão para a entrada no programa. Percebe-se que os relatos são diversos, onde uns aprofundam mais e outros menos, o que levou cada um a escolher participar da experiência. O caminho e as motivações até o programa apresentam diferentes formas e importância para cada um dos estudantes. Mas de modo geral, os dados demonstram que os residentes estavam em busca de uma experiência que juntasse os conhecimentos e estudos das universidades com a possibilidade de construir novos conhecimentos e experiências na escola.

Apresentaremos, a seguir, as motivações para a participação no Programa que envolveram os professores preceptores e orientadores. Trazemos os trechos das entrevistas, pois entendemos ser importante apresentá-los e a partir disso discutir os diversos olhares acerca da temática envolvida.

Primeiramente apresentamos as motivações que envolveram os professores preceptores.

O participante PP1 traz os seguintes argumentos para a sua participação no PRP:

Primeiro a proximidade que eu tenho com a própria Universidade a qual o programa estava vinculado. Naquele momento foi a Universidade de toda minha formação acadêmica, seja na perspectiva da graduação, da especialização, no caso pós-graduação Lato Sensu e pós-graduação Stricto Sensu. Então eu fiz até aqui todo meu percurso de formação acadêmica né. Então tem uma ligação inclusive afetiva, por professores e professoras ainda da casa. Então esse foi um primeiro fator que me fez pensar na possibilidade de ingressar na residência pedagógica. Assim, o segundo fator eu diria que foi justamente o argumento que a professora orientadora utilizou né. De

que residentes perderiam suas bolsas e aí eu penso não do contexto apenas financeiro, mas também financeiro, mas também no processo que eles perderiam né. Por já ter passado seis meses já no programa e aquilo seria cortado abruptamente. Então também pensei nos residentes sob o ponto de vista da própria formação deles. E por fim né, com o terceiro fator eu diria que tá atrelado muito esse segundo que é a possibilidade de mesmo no programa que eu posso até ter minhas questões, posso ter minhas críticas e meus questionamentos, mas dentro de um programa como esse também contribuir com a formação desses e dessas estudantes. Então acho que esses três fatores resumem bem o que me motivou estar no programa de residência pedagógica (PP1).

Vemos que o professor levou em consideração sua relação afetiva e sua referência acadêmica com a universidade de origem do subprojeto e a possibilidade da contribuição para a formação dos estudantes a partir da experiência no Programa.

Já PP2 se baseou nos pressupostos do Colégio de Aplicação enquanto espaço destinado a receber estudantes da graduação, também tomou como referência o formato do PIBID para refletir sobre as ações que seriam realizadas no PRP e a possibilidade de poder contribuir na formação inicial dos estudantes da graduação a partir da sua própria experiência enquanto docente da Educação Básica. De fato, existem algumas semelhanças entre os programas, como por exemplo a relação de proximidade entre universidade e escola, através da interação dos acadêmicos e dos professores da Educação Básica.

Bom, por estar no Colégio de Aplicação né, o Colégio de Aplicação ele já tem essa, digamos, essa tarefa de trabalhar com a formação inicial, isso é uma coisa. A outra questão é de ter participado do PIBID né. Eu sabia que o programa de residência pedagógica ele não era semelhante ao PIBID, mas do ponto de vista da contribuição para a formação inicial, eu entendia que era um programa interessante. [...] E eu pensei que eu podia também né tá engajada nesse processo, visando a contribuição da formação inicial daqueles estudantes de educação física (PP2).

A PP3 envolvida em um dos subprojetos, apresenta os seguintes argumentos para sua entrada no programa:

Eu acho que o fato de trabalhar com formação de professores e poder também ter um contato com a graduação né e de alguma maneira a gente se renova também. Então, ao mesmo tempo que a gente contribui com a nossa experiência de sala de aula, a gente se renova. Eu acho que esse é o principal ganho e também pela questão financeira né, que é algo importante (PP3).

Vemos a partir dos relatos que a decisão de cada preceptor parte de diversos argumentos e interesses: sejam uma vinculação pessoal e vínculo com a universidade de origem do subprojeto, seja pela já tradição do próprio Colégio de Aplicação de trabalhar com estudantes da graduação, mas algo que une os três docentes foi o fato de a partir das suas experiências enquanto já professores da Educação Básica de poderem contribuir com a formação dos estudantes em formação e reconhecerem também que a ação possibilitou receber contribuições

em sua prática pedagógica, conforme será possível visualizar com mais evidência ao longo da análise.

Apresentaremos e discutiremos agora as motivações dos professores orientadores. Destacamos que os três professores já tinham experiência na temática de formação de professores, sendo docentes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionados nas Universidades de origem do programa.

Assim quando perguntado sobre o que levou a participar do PRP, temos:

Durante todo o meu período de envolvimento desde a graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado... eu sempre me debrucei sobre a formação e a prática pedagógica de professores e professoras e percebi né tanto pelo edital, no caso né do primeiro que você tá fazendo a entrevista, percebi pelo edital e também pelos objetivos estabelecidos neste edital né, a possibilidade de garantir no nosso curso de licenciatura que os estudantes, as estudantes pudessem intervir no chão da escola e também dialogar essa formação inicial da licenciatura com egressos, ou seja, a formação permanente dos professores que estão na rede. Tanto municipal, estadual, quanto privada. Essa foi a maior motivação que eu consegui identificar para que a gente submetesse o subprojeto. Essa valorização da docência e dentro de si próprio compromisso de valorização, nós também por um compromisso político, social nós optamos para garantir né que esse chão da escola, fosse o chão de escola pública, por compreender também que diante do nosso esforço coletivo né, da percepção da compreensão que nós temos da educação física na escola, compreendia então que realmente esse programa poderia, no início né... logo de início compreendi isso, poderia contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da formação em relação a saberes e o conhecimento (PO1).

Vemos que além da aproximação com a temática que envolve a formação docente, somou-se a possibilidade ofertada pelo Programa de aproximar o estudante em formação ao seu campo de atuação profissional, sendo esta uma escola pública. Essa aproximação é vista como possibilidade de contribuição com a formação dos residentes ali envolvidos.

Como argumentos para a participação no Programa, PO2 nos apresenta os seguintes elementos de destaque, uma vez que já atuava como docente dos três componentes curriculares de estágios:

Além desse fato, [...] e encontrar, ainda que com muita incoerência, mas uma possibilidade da gente qualificar esse espaço formativo, eu tenho alguns estudos tanto no estudo do meu mestrado, quanto no estudo doutorado, na área de currículo e prática pedagógica. Então veio como um desafio que eu quis, que eu tive interesse de abraçar e o meu nome foi aprovado pelo colegiado para ficar à frente como docente [...] (PO2).

A partir do relato transcrito anteriormente, percebe-se novamente que a escolha para participar do programa segue uma trajetória de pesquisa já percorrida pelo docente no curso de mestrado e doutorado, o que em nossa análise isso já qualifica a ação por envolver pessoas que

além de se identificar com a temática, possuem um arcabouço para pensar nas estratégias teórico-metodológicas a serem desenvolvidas.

Por último, trazemos os argumentos apresentados por PO3:

A gente entendia que os pressupostos defendidos por dentro do programa daquele edital não condizia com o que a gente defendia que era vincular a Base Nacional Comum Curricular à questão do residência, bem como a própria forma de você perceber o estágio supervisionado. Então a gente tem os professores que coordenaram nesse edital todos trabalhavam com ESO. Então esse debate foi bem intenso. Então a gente tinha essa possibilidade de negação e a gente tinha a possibilidade de dizer por dentro como a gente faria, do que era possível fazer. Essa foi a tomada de decisão, sobretudo porque a gente tem um público, de um sistema de cotas muito robusto na licenciatura que necessita participar financeiramente de programas. Veja, a gente não tá negando a contribuição do programa nesse primeiro momento, não é isso. Mas o que é que nos leva a aderir no primeiro momento a participação do programa? Dar condições desse estudante se manter dentro da universidade. Então, não participar, para cada núcleo a gente perderia 18 bolsas. Então essa foi a primeira, digamos assim, primeira decisão, mas de fato não foi uma decisão fácil. Politicamente falando, porque quem assumiu, assumiu sobre muitas críticas de outros que fizeram a opção de não participar do edital, sabe? Então teve todo um mal estar no sentido político de você aderir a esse tipo de programa. Mas foi assim feita, a gente participou do processo seletivo, construímos o projeto institucional, recebemos a bolsa e não só tomamos a decisão de receber esses estudantes né, a partir desse número expressivo de bolsas para cada núcleo, mas principalmente fazer com que a gente por dentro pudesse desenvolver baseado em uma outra proposição que não fosse aquela que tava composta por dentro do edital. E assim foi feito (PO3).

Em seu relato o professor apresenta seus argumentos a partir do que foi discutido na Universidade pelo grupo que se envolveu diretamente com o programa. Então traz, a partir da sua fala não apenas sua opinião pessoal, mas a posição do coletivo de docentes envolvidos no programa, demonstrando uma ação colegiada na tomada de decisões. O docente, quando perguntado acerca da sua participação, contextualiza todo o processo de adesão do programa, destacando que nos argumentos contrários ao Programa está inserido o debate acerca da vinculação da política à BNCC e ao estágio, mas que a Universidade decidiu mesmo sendo contra alguns princípios presentes no Edital que regulamentou o PRP, fazer a adesão ao Programa para garantir as bolsas que foram essenciais para a manutenção dos estudantes no curso.

Percebemos a partir do que foi apresentado, que os caminhos percorridos até o programa pelos professores preceptores e orientadores e pelos residentes revelam suas intenções iniciais quanto ao PRP. Assim, foi possível delinear as expectativas de cada participante no PRP a partir dos trechos apresentados anteriormente, uma vez que cada um apresentou as particularidades em relação à escolha de ingresso no programa.

## 5.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS

O Programa de Residência Pedagógica provoca-nos a refletir sobre a constituição da docência articulada aos processos de formação inicial docente e sobre como as experiências de conhecer, compreender, analisar e avaliar o ambiente escolar e o contexto da educação pública contribuem na formação de professores e na construção dos saberes docentes (TARDIF, 2012).

Nóvoa (2019) discute a necessidade de criar um “terceiro lugar” para a formação de professores, no entanto, está claro que não se trata de uma iniciativa com a pretensão de desequilibrar a relação entre escola e universidade para um espaço ou para o outro. Segundo o autor:

Precisamos de um ‘terceiro lugar’ para formar os professores. Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a ‘cidade’, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como ‘escolas formadoras’. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas. Para isso, é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da universidade e, depois, com a ‘cidade’, através de uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública (NÓVOA, 2019, p. 203).

A temática da formação inicial de professores é algo bastante complexo, ao passo que a literatura sobre o assunto apresenta diversos formatos, ideias, conclusões sobre a formação, e se percebe que não existe um único olhar ou entendimento sobre o assunto. Por isso é importante dialogar com autores que trazem definições necessárias para tal compreensão e delinear melhor a história da construção do Programa Residência Pedagógica em âmbito nacional como proposta para auxiliar na formação inicial docente.

### 5.2.1 Aproximação com o cotidiano escolar: O Programa de Residência Pedagógica como espaço de trocas e construção de conhecimentos

Identificamos que os participantes percebem as experiências no PRP como possibilidade de aproximação com a realidade docente durante a fase inicial. A proposta do Programa, proporciona a inserção do estudante no ambiente educacional durante a graduação, é tida como algo positivo ao relacionar os saberes docentes por meio da inserção nesse espaço.

Conforme Tardif (2012), os saberes só ganham sentido na sua relação com o trabalho, uma vez que o saber docente é um saber do trabalho, sobre o trabalho e que vem do trabalho. Assim, os saberes adquiridos na formação inicial passam a ter significado quando conseguem se correlacionar com as experiências profissionais, neste caso, com o ambiente educacional.

Soares *et al.* (2016) asseguram que a participação na realidade escolar por meio da convivência com os alunos, professores e funcionários da escola é essencial para estabelecer uma relação com o aprendizado acadêmico.

Conforme podemos observar nos relatos que apresentamos:

Pronto, na escola a gente tinha oportunidade de conhecer assim, de participar até de contribuir mesmo na nossa, na nossa fala né junto com os outros professores, ia para reunião de classe, de dizer como é que os alunos estavam progredindo, de participar de excursões, ia com eles, organizar os eventos esportivos, a gente tinha muito contato assim de criar vínculo mesmo, muito contato direto assim além das aulas, além das aulas das regências que eu quero dizer. Mas assim fora né e o diário de campo que a gente sempre tinha [...] (RE6).

Então, na verdade eu não, eu não tive experiência depois que eu me formei, mas assim, durante esse processo da residência a gente teve contato com todas as experiências que o professor vive né, dentro de uma escola, como eu disse. Desde o planejamento, a ministrar as aulas, fazer avaliação, até o conselho de classe. Então eu acho que deu um suporte bom assim, as aprendizagens eu coloco nesse sentido, como experiência, experiência, competência que o professor deve ter (RE2).

A partir das falas apresentadas anteriormente, vemos que há um reconhecimento da importância da participação nas diversas atividades que os residentes envolveram, as quais proporcionaram um entendimento da dinâmica escolar, bem como o conhecimento da rotina de um professor da escola de Educação Básica e outras visões de escola e educação.

Acho que a principal é saber trabalhar em grupo e acho que eu posso dizer que **a maior parte das coisas que eu aprendi em relação à escola em si, a planejamento de aula, a organização de aula, a aprender assim a conduzir uma sala de aula, a conduzir uma aula foi na residência pedagógica.** Porque na universidade, nas aulas assim a gente aprende, mas é muito teórico, muita teoria, na teoria tudo é lindo, tudo é maravilhoso, mas quando a gente parte para prática mesmo que a gente pega uma sala de 6º ano, são crianças que estão ali com sede de aprender, com zero vontade de ficar quieto, de ficar em silêncio (risos) é quando você realmente pega e fala: caramba! Agora sim! eu sei o que é ser um professor e não sentado numa cadeira escutando o professor que tá lá na frente da aula para vários adultos que estão ali em silêncio prestando atenção é completamente diferente né. Ele diz assim: ah você tem que fazer isso, isso e isso, mas quando você chega lá, você não consegue nem fazer a primeira coisa, quanto mais a última. Por que é completamente diferente do que a gente estuda na parte teórica. Então o programa fez com que eu realmente aprendesse como é ser um professor né. Porque na faculdade mesmo a gente não tem essa noção não (RE3, grifo nosso).

Outra análise importante foi feita a partir do trecho apresentado anteriormente, em que vemos, ao nos aproximar das declarações do participante, que a universidade ainda tem dificuldade de aproximar os conhecimentos trabalhados no currículo com a realidade escolar. A dificuldade em fazer a articulação entre teoria e prática pode estar relacionada à percepção do professor em formação de que as teorias pedagógicas não conseguem atingir os problemas próximos do cotidiano da escola. A partir da experiência no Programa, os participantes puderam vivenciar momentos da docência e refletir sobre suas práticas durante o processo formativo, acumulando e trocando conhecimentos.

Para Moraes, Ramos e Galiazzi (2004):

É a reflexão sobre a prática e a análise cotidiana das ações desenvolvidas com os alunos que contribuem efetivamente para tomadas de consciência sobre as questões do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, o conhecimento vai se tornando mais complexo, com condições de oferecer, cada vez mais, respostas aos problemas que vão se apresentando (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004, p. 95).

Vemos como o argumento apresentado anteriormente se materializa a partir da experiência do residente, ao demonstrar a importância da prática cotidiana e das relações construídas com os estudantes da Educação Básica:

As aprendizagens que a residência me proporcionou foi a questão da desenvoltura né, da participação mesmo, da fala, da criação do conteúdo e organização das aulas, o tempo de aula também que era muito importante, a questão da comunicação com o aluno de entender... é... ah, como eu posso dizer?... de entender as questões que eles trazem também né, de fazer essa dinâmica de falar e de ouvir, isso foi bastante importante e essa interação mesmo de avaliar, de tá discutindo em sala os temas, então foi bastante importante para mim (RE4).

Os participantes passam a olhar para o PRP como forma de aproximação da futura profissão e acreditam que essas vivências promoveram experiências que, talvez, apenas na formação inicial não teriam.

Os relatos a seguir, demonstram também o sentimento de autoconfiança que foi sendo construído por dentro dessa experiência no Programa. O dia a dia vivenciado tornou-se oportunidade de conhecerem e de se aproximarem da realidade docente, pois, a partir das práticas pedagógicas realizadas na ação, os residentes relacionam os saberes disciplinares com os experienciais (TARDIF, 2012), sentindo-se mais seguros e podendo refletir sobre suas práticas. Percebemos, a partir desses relatos, que a possibilidade de inserção na escola oportunizou aos residentes um arcabouço de experiências e práticas pedagógicas que vão se relacionando e complementando com os conhecimentos estudados na universidade.

Então, pra mim foi muito válido porque eu tinha algumas dificuldades né de comunicação com os alunos mesmos e com o passar do tempo eu fui perdendo essa, posso dizer essa timidez de lidar com o aluno, de falar, assim em uma quantidade maior de aluno e nossa! Foi uma experiência muito, muito bacana, muito rica com essa questão da intervenção e foi muito proveitosa assim para mim, é... poder desenvolver realmente essas qualidades né, de falar, de me comunicar melhor (RE4).

Outro residente destaca o seguinte acerca da sua experiência:

Eu acho que as aprendizagens é basicamente isso mesmo. É você saber como planejar as suas aulas, saber como conduzir uma aula, saber como controlar as crianças naquela para elas alcançarem o objetivo que você está propondo naquela aula. Então é isso, isso você só aprende realmente na prática quando você está ali, quando você está com seus alunos. Então eu acho que é basicamente isso. A residência pedagógica ela não é para lhe ensinar a parte teórica que você tem que fazer e sim como você fazer, você realmente fazer de todo jeito porque você tá ali você tem que conseguir fazer, não simplesmente ah eu poderia fazer assim. Não! Você vai ter que fazer assim ou você vai ter que ter um plano b, c, d até dar certo porque você tá ali na sala de aula, você tá ali dentro da quadra, as crianças estão ali esperando a sua aula, olhando para você e você vai ter que fazer dá certo (RE3).

Em parte, essa sensação de confiança que foi sendo construída e citada pelos diversos residentes, foi proporcionada pelo fato de saberem que tinham o apoio do professor da escola, sempre ali disponível para auxiliar os estudantes nos momentos de dificuldades. Dessa maneira, para superarem as dificuldades, os futuros professores tornaram-se sujeitos mais autoconfiantes e deram um importante passo para seu bem-estar docente.

Como podemos observar a partir da análise das falas, os processos de construção dentro do PRP são recíprocos entre professores orientadores, professores preceptores e licenciandos. O diálogo constante entre os diversos participantes da ação, favoreceu a troca e partilha de experiências e saberes, o que possibilitou a cada sujeito uma constante formação baseada na pessoalidade e na profissionalidade.

O professor preceptor é o que tava com a gente lá na escola né, então ele auxiliava a gente desde o planejamento, a gente fazia os planos de aula e mostrava a ele e aí quando ele tinha algum comentário a fazer, quando ele achava melhor alterar alguma coisa ele retornava pra gente, a gente corrigia e ele explicava o porquê e durante as aulas também quando acabava a gente fazia a avaliação dessas aulas, ele colocava os principais pontos (RE2).

Então, todos esses processos de aprendizagem que obtive lá no Colégio de Aplicação foi muito enriquecedor, enriquecedor para mim. Então assim, ah... o fato de ter essa construção, esses diálogos, essas intervenções ajudou bastante. Então ah... eu creio que assim, ah fato também de a gente ter a professora preceptora muito presente, tá entendendo. Principalmente quando a gente tinha determinadas dificuldades, a gente diz... professora aqui oh... acho que hoje não foi legal. E aí ela entrevista, e aí falava com a gente. Explanava, oh... esse objetivo não tá bem explícito (RE1).

Que ela foi uma excelente coordenadora<sup>20</sup>, uma excelente professora, uma excelente amiga nas horas que a gente tava assim sabe aperreado, sem saber o que fazer, estressado com tanta coisa que acumulava da faculdade, de outras coisas que a gente tinha, que a nossa vida não era só a residência pedagógica. Então é isso, é dizer que ela foi uma... como é que eu posso dizer, ela tava ali para não deixar ninguém desistir, sabe? E graças a ela eu tive essa experiência maravilhosa na residência pedagógica (RE3).

Sobre a imersão, a gente sempre tinha reuniões com a professora preceptora, todas as atividades eram... como eu posso dizer?... é... eram debatidas entre a gente, organizadas e sempre tinha opinião, ela deixa a gente muito à vontade, é... para opinar e pra dar aula também, muito à vontade. Ela intervia em algumas coisas, pra auxiliar a gente mesmo e o grupo conseguia de certa forma lidar com as questões, das práticas, das atividades... isso foi bem, bem assim firmado entre a gente. (...) Então foi uma coisa que impressionou todos nós do grupo de estagiários né que tá ali avaliando o aluno e a preceptora também foi bem paciente de explicar todas as formas do que ocorria a avaliação do colégio e a gente sempre tava participando das avaliações. Então isso foi um destaque, assim bem importante na residência para o grupo (RE4).

A principal coisa que eu lembro é... poder aprender com a professora lá, ela fez muita diferença. Assim quando a gente via um conflito, tá dentro da aula e a gente tá querendo ensinar um conteúdo e a gente via um conflito entre os alunos e a gente não saber lidar com aquela realidade, não saber o que falar e a professora poder assim nos ajudar a entender como era a dinâmica, o manejo mesmo dos alunos, pra que aquele conteúdo fosse passado e não tivesse nenhum conflito entre, entre eles e nem com a gente sabe, no final de tudo eles conseguiram assim ter uma crítica sabe, sobre o conteúdo a gente conversava sempre no final, fazia roda e eles sempre davam um feedback (RE6).

Durante as entrevistas foi unânime, mesmo não havendo uma pergunta direcionada nesse aspecto, a importância para os residentes do professor preceptor na formação dos estudantes, para tirar dúvidas e conduzir as atividades junto aos estudantes da escola. Entendemos que a oportunidade de envolvimento com professores mais experientes cria possibilidades de melhor compreensão do cotidiano escolar durante a formação inicial.

A partir das falas, foi possível perceber que as ações desenvolvidas pelo PRP tiveram uma formação baseada no diálogo e no trabalho coletivo, de modo a realçar a responsabilidade social da profissão docente, a qual acontece no coletivo e entre os pares (NÓVOA, 2009). As experiências possibilitadas pelo Programa permitiram que a fase inicial de formação fosse desenvolvida por meio das trocas entre os pares e da aproximação dos residentes com o cotidiano escolar, fazendo-os refletir sobre suas práticas durante a formação inicial. De acordo com Imbernón (2011), essas ações reflexivas durante o processo formativo fazem

[...] com que a profissão docente e sua formação se tornem, de maneira correspondente, mais complexas, superadoras do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, em que os professores estão ausentes, já que se convertem em um instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução, cujas competências são apenas de aplicação técnica (IMBERNÓN, 2011, p. 100-101).

---

20 O estudante usa o nome Coordenadora, mas durante a fala estava se referindo ao professor preceptor.

Nóvoa (2009) enfatiza que a formação de professores precisa ser significativa na vida dos futuros docentes e, também, centrar-se na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as experiências oportunizadas pelo Programa servem de referência para o trabalho escolar.

A fala dos participantes é interessante pois nos permite visualizar a existência de um ambiente propício no sentido de contribuir para a qualificação da formação docente, uma vez que criou possibilidades de ensino e de aprendizagem que contribuem com o processo formativo dos licenciandos. Nesse sentido, ensinar não deve se resumir em atos de transmissão de conhecimento, indo muito além disso, como nos lembra Freire (2009):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento (FREIRE, 2009, p. 47).

Um ponto evidenciado, nas entrevistas, é a constante troca de experiências e saberes oportunizados pelo PRP. Tanto os residentes reconhecem que a proximidade com os professores, já experientes, possibilitam momentos de aprendizagens, quanto os professores preceptores reconhecem que o espaço da residência trouxe aprendizagens para ambos.

Mas quero reafirmar né que o programa né... todo programa de Formação Inicial ele tem uma contribuição a dar em vários vieses né. Tanto para a escola que recebe, é uma contribuição, para Universidade que tá formando né, contribuições institucionais... é uma contribuição também para os estudantes, no caso que estão em formação inicial de poder se aproximar de um determinado campo, que é a escola, de observar aquele dia a dia, de pensar sobre questões que é possível que não tenha passado no seu currículo, **é uma contribuição também para quem está nesse processo, que foi o meu caso como preceptora**, que acompanhava as atividades dos residentes, que acompanhava seus planejamentos, a elaboração também de material didático. Então certamente eu fui muito formada por eles e com eles nesse processo de pensar essas produções, essas elaborações de materiais didáticos, de refletir algo que na educação física é meio que cristalizado né (PP2, grifo nosso).

Diante disso, classificamos o PRP como um espaço de estudos colaborativos, onde segundo Ferreira, Henrique e Costa (2015):

[...] as práticas de formação colaborativas se apresentam como modalidades emergentes, se constituem em objetivo de investigação mais intensiva há pouco mais de uma década. Esse tipo de formação se identifica com as perspectivas críticas e reflexivas que valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015, p. 293).

Essa relação de colaboração fica evidente no PRP, nos diversos relatos e momentos diferentes das entrevistas, possibilitando visualizar este espaço como extremamente rico para a troca e construção de conhecimentos, quebrando a lógica de relação hierarquizada entre os docentes já formados e os professores em formação. Os dados apontam também que a relação estabelecida entre os residentes e professores preceptores não é apresentada na lógica de controle ou fiscalização e sim de acompanhamento e apoio de alguém mais experiente, dando-lhes retorno, críticas e sugestões acerca do processo pedagógico. Na medida em que os preceptores e residentes discutem e refletem sobre os problemas enfrentados durante o Programa, em diferentes contextos, possibilitam uma troca de experiências capaz de produzir novos conhecimentos.

Becker (2020), em sua pesquisa acerca do PRP, apresenta o Programa como um espaço de formação continuada para professores preceptores e em sua análise conclui que o PRP apresenta-se como um modelo de formação continuada que possibilita aos professores aprender com os outros (BECKER, 2020).

Outro ponto importante e que destacamos aqui, foi a maneira como os residentes desenvolveram metodologias que respeitem o processo formativo do estudante, a partir do diálogo. O trabalho docente nas últimas décadas vem se caracterizando como complexo, heterogêneo e multifacetado, pois cada vez mais, a realidade da escola na contemporaneidade torna-se plural e mutante.

Então assim, era um ponto positivo que assim levei para vida, essa forma de passar o assunto, de conversar mesmo, de ser uma roda de conversa, de ser uma coisa mais tranquila e você poder pensar sobre o que você tá fazendo e ter algum sentido naquela aula é o que eu destaco que a residência trouxe assim de diferencial (RE6).

O estudante em outro momento retoma a importância do diálogo entre professor e estudante nas questões que envolvem ensino e aprendizagem.

Sobre essas aprendizagens que eu tive na residência que eu digo, repito né que eu levei para minha vida e a minha vida profissional também, eu acho assim riquíssimo a forma como a gente vai conduzir a conversa com outro, passar o assunto com outro, a aprendizagem, o ensino-aprendizagem mesmo, a dinâmica, o manejo, o criar o vínculo. Pronto o **criar o vínculo** com o aluno, seja o aluno, seja o paciente ou seja o contexto que a gente tiver, faz toda diferença dentro da troca de aprendizagem sabe, dos saberes (RE6, grifo nosso).

E tinha também uma coisa que ele tinha, que eu achei muito interessante no Colégio de Aplicação... é como se fosse um conselho de classe, também, mas não só de docentes. Aí seria a relação de alunos e docentes. Então os docentes eles explanavam o que eles queriam tudinho, faziam uma carta, uma carta de diálogo, dizendo os pontos positivos e negativos e o que podia melhorar, o que é que tava acontecendo naquele período, naquele semestre e os docentes também fariam a mesma coisa e tentariam em comum acordo fazer um upgrade né! Vamos dizer assim, uma melhora do sistema

de ensino. Isso me deixou muito fascinado. Porque assim, quando você abre **canais de diálogo**, você consegue assim, muitas coisas de retorno né, de vantagem e tal (RE1, grifo nosso).

Ao estarem inseridos no contexto de trabalho, a escola pode tornar-se um espaço crítico-reflexivo de formação para os residentes, pois, a partir dos relatos vemos como as experiências de inserção proporcionaram conhecer a realidade do cotidiano escolar de forma reflexiva. Os graduandos percebem as trocas de experiência como algo muito significativo, uma vez que estas permitem que estes reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

O convívio com colegas e professores mais experientes contribui para a apropriação de diferentes saberes e, conseqüentemente, para a formação da identidade docente.

Nas reuniões da escola a gente geralmente debatia planejamento. Ela tirava nossas dúvidas em relação ao planejamento, a gente participava efetivamente também das outras atividades da escola que envolvia a educação física, como por exemplo a festa junina, jogos internos, abertura de jogos, todas essas coisas que envolvia a educação física a gente participava também. Não era só apenas sala de aula, não era só a aula normal. Então, essas reuniões serviam pra isso. Escola né, sempre todo mês tem uma data comemorativa, tem uma coisa, então a gente ficava sempre ali planejando, vendo como colocar a educação física no meio daquele tema, daquela festa, daquele evento que ia acontecer (RE3).

Observa-se, a partir dos relatos, que os estudantes ao longo dos 18 meses que estiveram inseridos no programa tiveram a oportunidade de participar de diversas atividades formativas: conheceram o projeto pedagógico da escola, os diversos setores que a compõem, sua estrutura física, observaram aulas e criaram vínculos com os estudantes da escola, participaram do conselho de classe, realizaram o planejamento das aulas e a regência a partir de uma lógica de ensino e sequências didáticas estabelecidas, se envolveram na organização e criação dos eventos da escola que envolviam a educação física, entre outras ações formativas. Tudo isso demonstra o rico espaço construído cotidianamente visando a formação daqueles que estavam em formação.

Para muitos residentes, o Programa é considerado como um espaço de “trocas” e possibilidades de aprendizagens e a possibilidade de exercer a docência. Como relataram, por exemplo, dois participantes: “[...] uma experiência mesmo de docência por tudo que a gente fez” (RE2). Ao refletir acerca das aprendizagens presentes no Programa o residente afirma que: “Elas impactam de forma positiva no meu desenvolvimento, no desenvolvimento do residente, em questão de você tá ali e conhecer realmente a rotina, como lidar com o aluno, com as atividades e é algo positivo, que acrescenta na vida profissional e acadêmica” (RE4).

Observamos, nas falas dos professores preceptores e orientadores, o quanto as experiências de inserção na escola, por meio do PRP, podem ser assertivas, reafirmando um dos objetivos do Programa, que visa favorecer a inserção dos estudantes de Licenciatura no ambiente escolar durante a formação inicial.

Então o fato de ele passar mais tempo e aí não se reduzir, não se resumir a apenas a aula em si, mas a conhecer todos os processos que envolvem a escola. Então por exemplo, os residentes de educação física mencionavam muito como tava sendo rico para eles conhecer como funcionava o conselho de classe no CAp. Como é que funcionava cada serviço pedagógico que existe no CAp, como é que os estudantes se portavam em outros momentos que não eram aula, corredores, recreios, entrada e saída do turno escolar. Então eles viviam a escola na sua totalidade. **Então eu penso que a residência permite isso né, esse contato não somente mais próximo, mas por mais tempo e de forma mais aprofundada e isso contribui de uma maneira que eu, por exemplo, gostaria de ter tido na minha formação** (PP1, grifo nosso).

O Programa eu considero que foi uma verdadeira imersão no ambiente escolar, considerando que os residentes tem né, o próprio programa exigiu uma carga horária grande né. E eles precisavam tá muito tempo na escola. Então tinham uma oportunidade de conhecer um pouco a dinâmica da escola, no sentido dos diferentes componentes curriculares, mas também o recreio, o intervalo do almoço e no que se diz respeito ao contexto específico da educação física. Observaram bastante aulas né, minha e a gente planejou junto. Então a gente sentou para fazer um cronograma da intervenção deles. O que é que cada um, qual seria o dia, qual seria a atividade que ia fazer. Eles traziam um plano de aula, a gente pensava as atividades juntos, fazia a intervenção sempre é... eu sempre observando e apoiando eles e ao final de cada intervenção o grupo todo parava para pensar e refletir sobre aquele momento. E aquele momento de avaliação né, de um feedback, de uma reflexão sobre a prática era um momento muito rico. Eu penso que foi um dos momentos mais ricos da formação de cada um daqueles estudantes. Porque ali eles tinham, eles apresentavam os medos deles, a angústia, a dúvida, a tristeza, mas também celebravam quando tinham feito suas intervenções, por conseguir, por responder dúvidas dos estudantes, por mobilizar outros saberes durante a intervenção, algo que eles não tinham planejado né. Isso tudo assim a gente discutia, a gente refletia e fazia com que aquilo fosse repensado para próxima aula, como seria a próxima aula? De forma que sempre tivesse um fio condutor de uma aula com outra, embora eles tivessem, fossem pessoas diferentes, que fossem fazer as intervenções, mas havia uma lógica envolvida ali, considerando que tava todo mundo sempre junto, todo mundo sempre muito junto (PP2).

Para alguns dos residentes entrevistados, a única experiência na docência durante a graduação de forma mais aprofundada foi no Programa de Residência Pedagógica. Isso revela a importância de estarem inseridos na escola de forma paralela à formação inicial e com o acompanhamento dos professores, tanto da Universidade, quanto da escola.

Acreditamos que essa relação “formação inicial - inserção na escola” possibilita a compreensão do processo educativo ainda na formação inicial de maneira mais completa, pois, quando as práticas pedagógicas são realizadas de forma planejadas e supervisionadas, isso contribui para o trabalho docente. Conforme Tardif (2012) afirma, o contato com a escola oportuniza ir além dos saberes disciplinares, visto que a noção de saber é plural e engloba “[...]”

os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

No contexto das entrevistas, ainda acerca da temática das aprendizagens possibilitadas aos residentes durante o Programa, os Professores orientadores também destacam a diversidade de experiências que a ação representou, conforme podemos observar nos trechos abaixo:

[...] Então nesse sentido né, o programa tem efetivamente contribuindo e tem apontado índices relevantes para os estudantes. Porque eu coloco para os estudantes? Porque nos seus relatórios eles colocam exatamente né, esse sentimento e essa compreensão de que o programa veio e para muitos inclusive foi uma primeira realidade e experiência concreta no chão da escola. E compreender né, trouxe também subsídios, elementos para que eles possam compreender como a escola funciona e como a escola está estruturada né. Porque essa escola, é a escola que eles vão intervir após a conclusão do curso. Então o programa na realidade e o caráter da nossa proposta né... as propriedades, os pressupostos, os princípios que nós estabelecemos na nossa construção e o envolvimento da coordenação pedagógica, o envolvimento das preceptoras e essa parceria dialógica com a gestão de cada escola, aponta exatamente para o que eles expressam nos relatórios. Compreender não só as possibilidades, não só os limites, mas compreender para além desses dois parâmetros, o que realmente pode ser repensado na sua atuação, como ele pode buscar nas disciplinas que eles cursaram anteriormente, subsídios para essa intervenção (PO1).

Então o estudante planejava junto com o preceptor, regia aquela aula e o preceptor dava o feedback a ele. Além de ter essa participação constante do preceptor, eu na figura de docente orientadora, eu visitava todas as escolas campo. Então se essa semana eu ia assistir uma aula lá do CAp, na próxima semana eu ia assistir uma aula da outra escola campo. Eu ficava rodando nas escolas e isso possibilitava levantar elementos para que a gente nas reuniões que nós fazíamos, ampliadas, eram reuniões com a presença de todos os residentes, preceptores e comigo, nós discutíamos a realidade que era vista durante as aulas (PO2).

Eu acho que um primeiro destaque que eu faria nesse processo de formação de fato é a rotina. Professor tem que ter rotina não é? A gente lida com uma série de saberes, a gente sabe que a gente pode ter dificuldade naquele momento de se expor no sentido de apresentar os caminhos para aqueles que estão na escola e que você não pode fingir que tá dando aula, você vai ministrar a aula, a aula precisa existir e você tem que ter responsabilidade com o conhecimento. Mas a rotina do planejar, do discutir o planejamento, de pensar com seu grupo, de alternativas, de colocar em prática, de voltar, então por mais que isso esteja implícito e explícito na prática do professor pelo fato desses estudantes em sua grande maioria terem tido poucas experiências de intervenção [...] Então esse processo de rotina, como é a rotina de um professor? Participar de um conselho de classe. O que é um conselho de classe né? Entender o funcionamento da escola, conhecer um projeto político pedagógico de fato na sua, no seu processo de construção dentro da escola. Ele é só um documento que tá lá ou de fato existe todo o calendário construído a partir do que a escola se propõe a fazer com o projeto político-pedagógico dela? Então, esse contato, primeiro com a escola do residência pedagógica tem uma articulação diferenciada do ESO nesse sentido. Pra mim esse é um ponto importante que contribui para o aluno (PO3).

Em relação aos diálogos, vemos como tanto os professores orientadores e preceptores destacaram a pluralidade de situações vivenciadas pelos estudantes da graduação: para alguns

foi a primeira experiência docente de forma mais aprofundada em uma escola, a oportunidade de realizar as atividades de docência com a presença e acompanhamento de um professor da escola e ter também como referência um trabalho de orientação e leituras realizados na universidade também potencializam a ação docente, tendo com isso a possibilidade de conhecer mais de perto os desafios e a rotina de um professor da Educação Básica, assim como os diversos espaços que compõem a escola e como esta se organiza do ponto de vista pedagógico e estrutural.

As falas dos participantes deram indícios de que as reuniões com os preceptores e orientadores eram permeadas por estudos e discussões em torno da prática pedagógica. Em diversos momentos das entrevistas, tanto dos residentes, como dos professores, vemos o destaque feito ao planejamento e preparação para as aulas que seriam assumidas pelos licenciandos.

A preparação para ministrar uma aula acontece muito antes do momento em que o professor entra na sala de aula. O planejamento, muito enfatizado na fala dos participantes, é entendido por Libâneo (1993) como uma atividade norteadora na tomada de decisões da escola e também dos docentes, que almeja alcançar resultados eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, planejar é organizar e coordenar a ação do professor, uma vez que o planejamento de ensino é algo construído para orientar a prática docente e que visa direcionar as ações propostas de acordo com os objetivos estabelecidos.

Dessa forma, as experiências do contato com o cotidiano escolar oportunizam o conhecimento e as trocas dos saberes, pois as aprendizagens não ocorrem apenas nos contextos formais de educação (TARDIF, 2012). Nesse caso, todo o percurso que acontece no interior do Programa, sejam as ações desenvolvidas na universidade ou na escola, através dos encontros, reuniões, planejamentos, desenvolvimento das atividades, fazem parte do processo formativo dos residentes e contribuem com a formação inicial.

As atividades em grupo apresentam o caráter social como forma de troca de saberes e experiências, visto que, de acordo com Formosinho (2009), as atividades da docência se constroem a partir de “[...] saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas” (FORMOSINHO, 2009, p.9), sendo neste caso o PRP um espaço formativo qualificado.

A aproximação com o contexto escolar e as experiências de docência oportunizadas pelo Programa oportuniza as trocas de saberes entre professores mais experientes e os ainda em formação. Os relatos nos mostram a oportunidade da construção dos saberes docentes pelo viés

do ensino-aprendizagem, sob um olhar humano e contextualizado, pois ensinar não é apenas transferir conhecimento, é compreender que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1997, p. 146).

Essa visão humana faz com que o Programa contribua para a formação de um profissional mais sensível e atento às realidades sociais durante o processo formativo de seu início de carreira. Para Freire (2009): “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2009, p. 34).

Nas entrevistas, foram destacadas o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir do diálogo e a possibilidade que o Programa deu do estabelecimento de vínculos na relação professor-aluno.

Sobre essas aprendizagens que eu tive na residência que eu digo, repito né que eu levei para minha vida e a minha vida profissional também, eu acho assim riquíssimo a forma como a gente vai conduzir a conversa com outro, passar o assunto com outro, a aprendizagem, o ensino-aprendizagem mesmo, a dinâmica, o manejo, o criar o vínculo. Pronto o **criar o vínculo** com o aluno, seja o aluno, seja o paciente ou seja o contexto que a gente tiver, faz toda diferença dentro da troca de aprendizagem sabe, dos saberes. Então assim, hoje eu fiz, eu já concluí uma especialização em Saúde Mental, então foi outra outra perspectiva, mas assim deu para conseguir dentro do meu grupo aplicar isso, sabe? Fazer aquela, aquela roda de conversa, meu grupo é de atividade física, mas ter aquela roda de conversa e trazer essa humanidade, sabe? Você não tá distante, você tá assim, é professor e paciente, é professor e aluno, mas a gente tá ali junto nisso, sabe? Então a gente vai conseguir acompanhar melhor o que é aquele crescimento, sabe? (RE6, grifo nosso).

Esse aspecto pode ser exemplificado também pelo relato a seguir:

Parece até repetitivo né, essas questões de **troca de diálogo**. Mas assim, a questão de você ter um conselho de classe, que todos os professores participam e constroem juntos o projeto pedagógico da escola eu acho extremamente importante. Não só ficar relativo a coordenação e direção da escola, porque a escola é um corpo vivo né (RE1, grifo nosso).

Ao nos aproximarmos das declarações dos licenciandos, foi possível reconhecer que existiu um desenvolvimento gradual no que se refere a uma postura de autoconfiança e da importância de se levar em consideração os aspectos mais ligados às relações interpessoais entre professor e estudante e isso pode ser observado no trecho abaixo:

Não tive muita dificuldade, a princípio a dificuldade que nós tivemos, não só eu como todos, foi em questão da turma que a gente tava, não era uma turma muito receptiva, o professor já tinha avisado que a turma tinha dificuldade de lidar com agentes externos a não ser o professor, com estagiários ou qualquer outra coisa. Mas para mim, como eu já vinha tendo uma maior facilidade de contato, para mim foi mais fácil conseguir alcançar aquela turma mesmo com as barreiras que eles mesmos impuseram. Então foi mais tranquilo. [...] Alguns ficavam mais dificultosos em interagir e participar das aulas e quando participavam era... a gente sentia que era só por obrigação de estar participando, fazendo porque o professor tava junto, não era aquela coisa de boa vontade de tá participando. Mas isso foi quebrado ao longo do tempo (RE5).

Durante a entrevista com o preceptor do núcleo do residente que apresentamos anteriormente, vemos como isso foi sendo trabalhado no processo de regência dos residentes:

Mas quando você chama atenção para esse lado, esse acontecimento né, de um processo de crescimento vamos dizer assim, de uma ou mais residentes. Isso eu me lembro muito bem e isso é muito curioso também nessa turma em particular, porque foi uma das turmas de intervenção da residência e eu me lembro bem que, é claro que agora eu vou falar a partir de um exemplo fora da residência, mas para chegar na residência né. [...] A gente fez uma avaliação do próprio comportamento deles e delas como turma e do papel deles e delas enquanto estudantes da Educação Básica na formação desses graduandos e graduandas né, das licenciaturas. [...] Mas essa turma em particular ainda demonstrou essa resistência a esse agente externo, vamos dizer assim. Eu chamo de agente externo, tô chamando esse indivíduo né, que vem da graduação e entra no colégio de aplicação para fazer algum tipo de intervenção, seja no estágio, seja na residência ou mais recentemente no PIBID. E a dupla de residente que estava aí sim responsáveis pela regência nessa turma começaram a demonstrar uma certa insegurança, por que a turma não dava um retorno positivo, pelo contrário a turma demonstrou realmente resistência e o que foi curioso nesse caso é que a gente começou a trabalhar em cima disso no entendimento em que os dois tinham que, os dois inclusive tinham um perfil bem distintos. [...] Bom, e aí eu tive que conversar com os dois, no sentido de que vocês precisam estabelecer então uma melhor relação professor-aluno, não tem outro caminho, não vai ser pela via da obrigatoriedade... Embora a via da obrigatoriedade também é uma via, ou seja há obrigações que nós como docentes temos que cumprir e há obrigações que os discentes também têm né. Mas eu penso que aí tem muita ver com Paulo Freire né ou a gente estabelece as conexões a partir dessa afetividade, de uma melhora nessa relação professor-aluno ou processo não vai se efetivar como a gente deseja. Se for apenas pelo viés da obrigatoriedade. Isso chegou num ponto e aqui eu concluo minha fala, em que a experiência que esses dois tiveram na residência se transformou no relato de experiência deles para um evento que a gente tem no CAP, que é o Papo de estagiário ou estagiária e o título do trabalho era mais ou menos nesse sentido... não vou lembrar exatamente do título, mas dizia algo como a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem em educação física em uma turma do ensino fundamental. Ou seja, eles avançaram tanto nessa perspectiva que isso repercutiu na forma como eles estabeleceram as aprendizagens mesmo dos estudantes que eles quiseram compartilhar isso em um evento em que haviam relatos de experiência sobre residência, sobre PIBID, sobre estágio e por aí vai. Então eu acho que foi de fato uma experiência marcante e merece destaque mesmo nessa experiência da residência (PP1).

Com base nos relatos apresentados anteriormente e a partir das ideias de Tardif e Lessard (2011), é possível observar que os residentes vão percebendo a relação ensino-aprendizagem

para além do aspecto cognitivo e levam em consideração que o processo do trabalho docente tem como elemento as interações humanas, visando as trocas sociais. Para os autores, uma das dimensões do trabalho docente é a experiência, que é compreendida como situações repetidas ou vivenciadas, principalmente no ambiente educacional.

A partir dos relatos, pudemos observar que o Programa amplia a visão do real sentido da docência e possibilitam terem contato com dimensões da docência que antes só conheciam na teoria. São, assim, elementos que acreditamos que contribuem para a identidade docente ao longo da carreira, pois o trabalho docente é plural e dinâmico.

Dentre os processos para a formação docente, os primeiros anos da docência são muitas vezes marcados por insegurança e dúvidas. Acreditamos que a experiência no Programa pode minimizar esses enfrentamentos desafiadores, pois é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (GARCÍA, 2011, p. 9).

Entendemos que essas inseguranças e dificuldades, comuns de qualquer início de carreira, são amenizadas devido ao fato dos licenciandos terem na figura do preceptor uma referência e auxílio para buscar caminhos que visam transpor as dificuldades encontradas. As afirmações a seguir, demonstram a importância da presença do professor da escola junto aos estudantes da graduação: “Eu sei que o professor ele sempre tava dando suporte pra tudo” (RE5) e “[...] porque a gente tem apoio tanto do professor preceptor, quanto do nosso orientador lá na universidade e é muito importante a gente está construindo a etapa assim da nossa prática docente com o professor ali auxiliando [...]” (RE2).

Com base nisso, a escola exerce um papel indispensável no início da carreira profissional dos professores, o que aponta para um período que precisa ser auxiliado e partilhado com aqueles que já conhecem a dinâmica de funcionamento do ambiente escolar (GONÇALVES, 2017).

Diante desses relatos, observamos que a experiência no Programa proporcionou aos licenciandos terem reconhecimento do seu futuro espaço de exercício profissional por intermédio do diálogo entre teoria, prática e cotidiano escolar. Essas experiências pedagógicas remetem ao que Tardif (2012) apresenta como conhecimento construído na prática, não de forma a reduzir o conhecimento aos conhecimentos práticos, mas, sim, possibilitar ao estudante relacionar a teoria e a prática dentro das ações pedagógicas, além da apropriação dos próprios saberes, e desenvolver o autoconhecimento na carreira docente.

Ao final de cada, de cada intervenção, a gente também parava, para fazer um feedback, uma avaliação daquele momento e eu acredito, eu não tenho nenhuma dúvida disso, que esse foi um dos momentos mais ricos, que a gente pode ter no programa de residência pedagógica. Apesar das dificuldades, mas também celebrando o que foi feito de muito bom. Foi um momento de aprendizagem, tanto para mim, como para cada um né, para saber se portar diante daquela fala às vezes um pouco mais difícil de ser dita, mas necessária, ou mesmo de incentivar, de elogiar, de destacar algum aspecto pedagógico que foi relevante naquela aula. Então era um momento realmente muito rico (PP2).

O Programa ao promover o processo de socialização profissional ainda na formação inicial e proporcionar uma aproximação com o cotidiano escolar, possibilita aos estudantes conhecer os diversos aspectos e processos que envolvem o fazer docente, diminuindo assim o “choque de realidade” que muitos docentes em início de carreira costumam relatar (GARCÍA, 2011).

O PRP estabelece um “[...] elo entre o ensino básico e superior, a formação e a profissionalização, o acadêmico e a escola” (ALMEIDA, 2020, p. 18) na medida que o Programa proporciona a inserção da Universidade nas escolas de Educação Básica e vice-versa. As trocas proporcionam que os participantes vivenciem os conhecimentos teóricos da universidade e os correlacionam com a prática experimentada. O relato que se segue demonstra o que discutimos anteriormente:

Eu penso que vivenciar o chão da escola é de uma outra dimensão, mas sempre articulada com aquilo que se aprende né, teoricamente com aquilo que se apropria na universidade e eles chegaram com uma base, uma bagagem muito boa, muito interessante e quando né não tinha ou sentiam falta de alguma coisa que pelo currículo mesmo não tinham acessado ainda, eles buscavam, eles iam atrás, recorriam a alguns professores e a medida do possível naquilo que também me cabia, eu contribuía com a formação deles. Então assim, eles chegaram com essa base muito boa e vivenciar né a escola, vivenciar o chão da escola, o trabalho pedagógico, as práticas e as reflexões, assim eu não tenho nenhuma dúvida que foi um diferencial na formação deles (PP2).

No Brasil, ainda há um longo caminho a percorrermos quando tratamos da qualidade dos processos formativos, dos saberes docentes voltados à profissão e da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial. Contudo, a partir dos relatos, identificamos que, por intermédio das ações docentes na escola, os participantes do PRP, seja na condição de residente ou preceptores e orientadores percebem e reconhecem na criação e na realização de suas atividades uma forma de construir e reconstruir conhecimento por meio das ações pedagógicas do Programa ainda na formação inicial.

Com isso, o PRP busca oportunizar essas experiências de inserção ainda no processo formativo, de modo coletivo e supervisionado, e relacionar os saberes docentes de forma a articulá-los e aproximá-los da realidade desse futuro professor.

Mizukami *et al.* (2010) ressalta a importância do trabalho entre os pares para aprendizagem da docência, visto que é uma forma de aprender com os êxitos, as frustrações, desacertos, assim como com as falhas e com a partilha de conhecimentos.

A partir das falas, é possível observar que o PRP propiciou muitos momentos de formação, observação, reflexão e intervenção para os residentes e docentes orientadores e preceptores.

Diante do exposto, percebemos que o processo formativo como um todo, principalmente a iniciação à docência, torna-se uma fase de grande importância na carreira do professor. Nóvoa (2009) argumenta que a docência precisa ser construída próxima da realidade da profissão docente, articulada a uma base teórica forte, desenvolvida na universidade, contextualizada e crítica, valorizando, assim, trocas de saberes e experiências.

Apresentamos neste tópico, porque entendemos o PRP como espaço de trocas de saberes e construção de conhecimentos e como os participantes do Programa reconhecem a potencialidade da ação nesse sentido. Com momentos de reflexão e discussão acerca dos problemas que se apresentam diariamente em suas aulas, e com trocas de saberes e experiências entre os diferentes atores envolvidos, o PRP estudado, oportunizou aos participantes momentos formativos muito ricos e úteis à sua atuação enquanto professores de Educação Física.

## **5.2.2 Pesquisa como princípio educativo**

Outra dimensão relevante na formação de professores é a presença da pesquisa e de todo o universo de oportunidades que ela carrega para potencializar a atuação docente. Construir conhecimento, pesquisar, frequentar e organizar eventos foi tido pelos participantes como um espaço de fundamental importância para compreender como a pesquisa pode e deve fazer parte do dia a dia do docente e dentro da sala de aula.

Dito isso, trazemos a perspectiva de Demo (2005) quando o autor afirma que o professor precisa refazer-se como autor e pesquisador, uma vez que necessita criar e recriar conhecimento inovador.

Entendemos a importância da formação baseada em um processo de reflexão e investigação, uma vez que, conforme afirma Tardif (2013):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do

professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2013, p. 254).

Existem divergências de pontos de vista acerca da pesquisa na formação e prática docente e do professor reflexivo, porém amplia-se gradativamente o número de teóricos que advogam a favor dessa ideia. Destacamos aqui alguns autores como: Ludke (2006); André (2006); Pimenta (2012c); Nóvoa (1999) e Zeichner (2008). Não faremos nessa pesquisa uma distinção das concepções dos autores, apenas pontuamos algumas ideias que foram referenciais em nossa discussão.

Acerca desse debate, destacamos Zeichner (2008) quando o autor defende que a prática reflexiva é a orientada pela pesquisa. O movimento da prática reflexiva, segundo Zeichner (2008), pressupõe o reconhecimento de que os professores exercem um papel ativo na definição das intencionalidades e finalidades de seu trabalho, como reação à perspectiva que os professores são meros técnicos, reprodutores de ideias. Zeichner (2008) denuncia que o termo tem sido apropriado, inclusive, para legitimar reformas políticas educacionais sustentadas nos princípios da racionalidade técnica. Pimenta (2005) chama atenção para o uso indiscriminado desse termo e advoga em favor de professores investigadores e de políticas públicas que possibilitem as condições objetivas para o exercício dessa prática na escola.

As reações contrárias à perspectiva de professores investigadores e/ou reflexivos estão ligadas ao argumento de que pesquisar e ensinar são atividades distintas, portanto o professor não possui tempo e condições de trabalho para o exercício da pesquisa. Outro argumento contrário à perspectiva do professor reflexivo está ligado ao pouco crédito ao conhecimento produzido pelo professor, em decorrência de não ter uma formação teórico-metodológica apropriada para o trabalho com a pesquisa.

Com efeito, apesar da existência de diferentes correntes teóricas que permeiam a questão de professores reflexivos e ainda reconhecendo que o uso desse termo já foi utilizado de forma errônea e demasiado, acreditamos nesta perspectiva formativa para uma formação de professores que reflitam, analisem, façam intervenção em sua prática educativa e produzam o conhecimento sistematizado. Reconhecemos também os desafios para que esta perspectiva formativa seja operacionalizada no contexto escolar, que dentre as muitas questões envolvidas destacamos a natureza política da formação inicial e das próprias condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Contudo, insistimos que ao invés de acentuar estes obstáculos como se fossem intransponíveis, devemos buscar alternativas para superá-los, incluindo a luta

coletiva por políticas públicas que garantam formação, condições adequadas de trabalho e valorização profissional.

Colabora ainda para o debate, Diniz-Pereira e Lacerda (2009) ao afirmarem que é preciso “[...] tentarmos, junto com professores e professoras de escolas, discutir possibilidades de inserção da pesquisa no ensino, ao mesmo tempo em que se lute para que as condições de trabalho dos docentes melhorem significativamente” (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1236).

O que acreditamos e defendemos é uma formação que tenha por base um processo de reflexão e investigação, considerando que “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa [...]” (NÓVOA, 1997, p. 25). Nessa direção, o trabalho com a investigação na formação inicial contribui para que o futuro professor, ao se deparar com as situações da docência no ambiente escolar, possa melhor compreender os desafios dessa realidade e com isso possa desenvolver práticas alternativas e criativas, evitando assim se tornar reproduzidor de informações e de conhecimentos científicos em sua prática futura.

O profissional docente reflexivo entende que seu fazer pedagógico requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que esta precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25)

Pimenta (2012c) enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do fazer docente. Destaca que revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana do professor a partir do confronto de ideias e de práticas com teorias, faz parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica.

Assim, é importante que a formação de professores seja o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos a partir da educação formal, entendido como um campo altamente complexo no qual devem ser levadas em conta questões históricas, políticas e culturais e jamais ser um espaço de subserviência ao saber a ser transmitido (BALDAN; CUNHA, 2020).

Acreditamos em um processo formativo no qual o ensino e a pesquisa andam de mãos dadas, colocando os sujeitos no lugar de construtores de sua história e não espectadores. Nas palavras de Cunha (1994) trazemos:

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (CUNHA, 1994, p. 32).

A pesquisa revelou-nos, através das falas, que o PRP se apresentou como proposta positiva e interessante para a qualificação da formação inicial, no sentido de ter oportunizado os participantes a estarem em contato e no desenvolvimento de pesquisas.

Assim, os dados apontam que o Programa oportunizou práticas de investigação e estimulou a formação do “professor pesquisador” por intermédio da participação em eventos científicos a qual aconteceu por meio da reflexão sobre a ação docente. As práticas estabelecidas oportunizaram a construção de trabalhos sobre as ações desenvolvidas no PRP, colaborando para que os futuros docentes pudessem ser/sentir-se professores por meio da pesquisa.

As práticas pedagógicas estabelecidas no Programa permitiram também que os licenciandos desenvolvessem habilidades como pesquisa, planejamento e execução das atividades em grupo, de modo a fortalecer os laços e o trabalho em grupo, aspectos essenciais dentro do ambiente escolar. Sobre isso, Nóvoa (2009) aponta que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 209).

Observamos que as atividades e as dimensões da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do PRP, deram lugar às atividades de pesquisas, planejamento das atividades práticas; estudos teóricos; estudos sobre a docência; avaliação e troca de experiências; e produção científica com a participação em eventos científicos. Durante a análise, fizemos uma busca no currículo lattes dos residentes entrevistados e encontramos publicações em formato de relato de experiência, resumos e artigos. Porém, o conteúdo desses achados não foi objeto de análise de nossa investigação.

As falas a seguir nos apresentam o caminho percorrido pelos estudantes e suas práticas de pesquisa:

E aí por fim a gente ainda nessa imersão tudinho, começou alguns trabalhos e tivemos a oportunidade de ir para o congresso em Natal. Que é o congresso do Programa de Residência Pedagógica junto com o PIBID. Teve alguns trabalhos do PIBID de lá também e aí a gente foi né. Cada núcleo teria que apresentar um trabalho. Pra gente apresentar para esse congresso. E aí a gente fez um trabalho. (...) A gente teve essa

oportunidade. Passamos uma semana em Natal acompanhando tudo que tinha de trabalho em referência ao Programa Residência Pedagógica. O da gente foi voltado à educação física escolar (...) foi em 2019, então foi muito gratificante também, foi muito enriquecedor porque também conhecemos outras áreas de trabalho. E assim, como era um congresso a nível Brasil e internacional, então assim a gente teve muitos trabalhos e enriqueceu muito né, a área de conhecimento (RE1).

A gente teve atividades de elaboração de relatos de experiência para serem apresentadas em congressos né, os seus relatos, então eles tiveram esse tipo de atividade (PO3).

Consideramos também que os próprios docentes orientadores e os cursos de licenciatura foram beneficiados pelas práticas vivenciadas no programa. Observamos isso a partir dos seguintes relatos.

Também ela contribuiu nesse processo de formação, de discussões e reflexões na residência, contribuiu nesse repensar para o atual currículo de educação física que está sendo trabalhado (PO1).

E aí a partir dessa experiência eu comecei a mostrar aos estudantes que não necessariamente sair migrando em diferentes escolas que fossem de grande porte, pequeno porte era aquilo dali que iria significar qualidade para o processo formativo dele. Então ela (a Residência Pedagógica) contribuiu com isso, ela me trouxe mais uma vez o chamamento para algo que eu via muito a partir de estudos, a partir de artigos, a partir de testes, que era o estágio é o espaço que pode sim desenvolver pesquisa, o estágio é um espaço rico para o desenvolvimento de pesquisas e a partir da Residência Pedagógica eu vi isso se materializar e nem precisou vir tanto de mim esse movimento de incentivar os estudantes a se inscreverem em determinado evento (PO2).

Vemos a partir das falas apresentadas anteriormente, que a experiência com o Programa possibilitou que as práticas e o currículo do curso de Educação Física sejam repensados no sentido de possibilitar vivências formativas que se integrem com a pesquisa científica e que reveja o percurso do estudante ao serem inseridos na escola.

Das possibilidades formativas observadas identificamos alguns momentos fecundos para a formação no contexto do PRP, os quais consistem no diagnóstico dos dados obtidos a partir da experiência no CAp. O diagnóstico envolve um processo de estudo, investigação por meio de coleta de informações pertinentes à realidade escolar, análise e sistematização teórica, processo que configura uma situação de pesquisa. Nessa perspectiva trazemos Pimenta (2012c) e sua reflexão acerca da pesquisa como princípio formativo na docência e que pode ocorrer:

Por meio de estudos às realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados e determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e

analisar as escolas existentes com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...] (PIMENTA, 2012c, p. 31).

Ao confrontarmos os objetivos estabelecidos no Edital CAPES 06/2018 (BRASIL, 2018b) com as entrevistas colhidas, percebe-se um alinhamento entre a proposta e as práticas materializadas acerca do diagnóstico, sinalizada nas entrevistas abaixo:

Essa experiência, ela é muito importante para quem tá começando a sua docência né. Para quem, para quem tá desenvolvendo como profissional, como professor, então é importante esse contato. É um programa que possibilitou muita, muita experiência né, além de da questão da própria aula, nós residentes fomos pra um Congresso representando né o programa e lá apresentamos alguns dados né coletados da residência. Então também é outra experiência a fim de acrescentar melhor na nossa docência e é muito importante, eu defendo bastante esse, esse programa para que outras pessoas também possam ter a mesma oportunidade que eu tive (RE4).

Então, essa valorização da formação ela é materializada e ela está refletida na participação desses estudantes, dessas estudantes em congressos, não só na socialização que é específica do programa né, mas em congressos a nível nacional e a nível internacional (PO1).

Os relatos revelaram que as experiências vivenciadas no contexto do PRP, foram aprofundadas e se transformaram em publicações para serem apresentadas em eventos científicos, conforme já destacamos anteriormente e a participação no Programa também possibilitou a produção sistematizada em trabalhos de conclusão de curso.

E foi tão bom e gratificante, Rafaela, que só eu, existem outros trabalhos, mas eu orientei quatro trabalhos a partir do Residência Pedagógica. Dentro dos seus limites e possibilidades. Então se não tivesse de algum modo né, esse Programa não tivesse impactado na formação deles, provavelmente eles não teriam interesse em desenvolver o trabalho monográfico. Mas eu conheço outros que foram orientados por outras professoras a partir da experiência do Residência. Então isso me deixou assim muito feliz, como devolutiva pra sociedade né. Eles produziram sim por dentro do programa, mas para além disso eles ainda fizeram a opção de concluir o curso trazendo essa temática como foco né. Acho que é isso, pra gente ir pensando esse processo formativo, contribuiu demais pra mim (PO3).

[...] dessa experiência nós tivemos estudantes fazendo trabalho de conclusão de curso a partir da experiência da residência pedagógica, nós tivemos essa experiência alimentando apresentação de trabalhos de âmbito nacional e internacional, nós tivemos estudantes se submetendo a seleção de mestrado e sendo aprovado em mestrado acadêmico, tudo a partir da experiência construída por dentro da residência pedagógica (PO2).

Eu tive uma leva de residentes muito boa e que realmente se identificou com o universo escolar e também com a pesquisa. Dentro da Educação Física, sabe Rafa, a gente tem uma dificuldade porque muitas vezes o pessoal entra para fazer licenciatura sem saber o que é a licenciatura. E aí entra para licenciatura, mas quando vê que queria o bacharelado. E aí vive um conflito. E a Residência Pedagógica ajuda muito eles a se encontrarem. Então assim, eu tenho residentes hoje que estão na escola, eu tenho

notícia de pelo menos dois que dos 10 que estão na escola e muitos deles também foram para a área acadêmica. Então deixa eu contar aqui, [...] então eu tenho pelo menos cinco que fizeram mestrado, 5 de 10. Então eu acho também que é um número bem alto né, de estudantes que seguiram a carreira acadêmica, aí com sucesso. Então acho também que a residência foi sim um divisor de águas para incentivar essa questão de estudo justamente a partir desse combinado que a gente tinha de ler, discutir e né estudar algumas questões (PP3).

Vemos que as falas surgem tanto dos professores orientadores, quanto do professor preceptor, o que nos mostra que os estudos teóricos e as pesquisas foram introduzidas e realizadas tanto no ambiente da escola, quanto na universidade.

As análises mostram, portanto, que houve uma iniciação a pesquisa durante o PRP. Além disso, os trabalhos não ficaram restritos à prática em sala de aula, mas envolveram questões mais amplas como a própria contribuição do Programa para a formação de professores, conforme relato a seguir.

Embora seja o meu olhar como coordenadora, mas eu tô te dizendo também a partir dos próprios dados que os meninos estudaram nas monografias. Um deles tem como pergunta geradora: Qual é a contribuição do programa residência pedagógica para a formação de professores de educação física? (PO3).

Observamos então que PRP apresenta, pois, um espaço rico em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, a partir das seguintes possibilidades de inserção na escola: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar e ocupar os diversos espaços da escola de Educação Básica; podem vivenciar as relações heterogêneas, afetivas e complexas de sala de aula e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa, fato que se concretizou na experiência estudada.

À medida que eles iam sendo provocados a sistematizar aquela experiência, por que a gente precisava fazer o relatório pra CAPES no final do processo, então a medida que nós íamos fazendo minicursos, fazendo relatos parciais eles começaram a dizer: professora a senhora não acha que isso aqui não dá meu TCC não? Isso daqui ficou tão interessante. Então de fato a pesquisa, ela foi nascendo de forma orgânica com a experiência que eles iam tecendo por dentro da residência pedagógica (PO2).

Consideramos que a oportunidade dos estudantes escreverem acerca das vivências experimentadas foi extremamente rica para a formação deles. Fato reconhecido por eles, conforme demonstramos em relatos anteriores. Quando escrevemos, explicitamos nossos pensamentos e narramos nossas histórias de vida, mesmo que através de textos científicos e depois podemos olhar para eles e tomar decisões a partir da reflexão sobre a nossa prática. Ao

construir esse tipo de reflexão é possível identificar alguns elementos que foram importantes em situações concretas e ainda, conhecer melhor quem está narrando.

Assim, consideramos as pesquisas produzidas no contexto do PRP, seja pelos residentes ou professores envolvidos no processo, como importantes instrumentos para ser utilizado na formação docente por permitirem a reflexão sobre a prática e os dados apontam que essa também foi a impressão dos participantes da intervenção, ao menos parte deles. Acreditamos também que podemos recorrer aos relatos como instrumento metodológico para potencializar a formação docente, assim como a reflexão e a pesquisa podem ser utilizadas como alternativas para a compreensão do contexto escolar.

### **5.2.3 A formação do professor de Educação Física no contexto do Programa de Residência Pedagógica**

Estudos como os de Gatti (2014, 2013/2014, 2010), Nóvoa (2020, 2009, 1992), Pimenta (2012a, 2012b, 2002, 1997) e Tardif (2012, 2002) revelam a urgência em aproximarmos a teoria desenvolvida na universidade com as atividades práticas da docência, para que o futuro professor possa revisitar as teorias que estuda e, ao mesmo tempo, inventar e reelaborar o contexto de sua prática. Nesse sentido, a partir de uma visão crítica e contextualizada sobre os processos de formação inicial docente na Educação Superior, a prática não deve ser observada como um fim em si mesma, uma vez que a relação entre teoria e prática necessita fazer-se presente em todo o contexto educativo.

Para Moreira (2021) a formação docente não pode ser vista apenas como uma atividade prática, resumida a capacitar o professor a dominar técnicas e métodos a serem empregados nas salas de aula esperando-se “sucesso” em tal empreitada. Nesse quadro, torna-se imperativo que no currículo de formação docente seja reservado espaço significativo para que o professor possa avaliar e realizar escolhas sobre o que e como ensinar e que possa estar consciente das razões e das necessidades a que visa atender. Segundo o autor, a formação docente deve ser capaz de habituar o futuro professor aos problemas com os quais os conteúdos curriculares apreendidos possam oferecer soluções provisórias, dessa maneira performando sua iniciação aos grandes desafios a serem enfrentados para a educação na sociedade atual.

Aqui é preciso destacar que a relação entre teoria e prática é objetivo do PRP e que, como apontam os trabalhos analisados na revisão da literatura, assim como o estudo em questão, essa relação tem sido aproximada a partir das ações do Programa, mesmo considerando os limites existentes. No entanto, precisamos indagar sobre qual concepção de relação teoria e prática

estão assentados os objetivos do Programa, pois, como já mencionado em outro momento, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta pedagógica do PRP estão sob uma epistemologia e pedagogia que relegam à teoria um papel secundário, desconsiderando, em última análise, a relação dialética e de unicidade entre teoria e prática.

Conforme já apresentamos, a inserção no PRP estabeleceu uma relação direta com o campo de atuação profissional e possibilitou compreender o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem.

Esta seção apresenta um olhar sobre a aprendizagem para o exercício docente em Educação Física e como a experiência no PRP contribuiu para as aprendizagens dos participantes.

Porém, antes de adentrar nos caminhos da formação, trazemos uma breve caracterização da área de Educação Física, que se apresenta como uma importante via de construção de conhecimento, em que o aluno vivencia experiências que vão auxiliar na construção de sua própria identidade e autonomia.

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a Educação Física deve possibilitar ao aluno o conhecimento e as experiências necessárias e estabelece um importante papel de:

[...] integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

A Educação Física escolar deve contribuir para colocar o aluno em contato com esse acervo de conhecimento, configurando um lugar e um tempo de aprendizagem, em que, segundo Soares, “a aula seja um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde àqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão ‘praticar’ o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar” (SOARES, 1996, p. 11).

Assim, é fundamental que o professor reconheça que a Educação Física escolar enquanto conhecimento a ser tratado na escola, possibilita ir além de fundamentos e de técnicas, já que segundo Darido (2012):

[...] ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO, 2012, p. 55).

O professor também precisa considerar o aluno de maneira integral, como um ser que possui um corpo, no contexto de uma educação do homem em todos os aspectos, levando em conta as experiências adquiridas anteriormente e suas particularidades enquanto um ser que sonha, deseja, brinca, emociona-se e demonstra seus sentimentos através de diversos movimentos, rompendo com um modelo de educação fragmentada e proporcionando uma educação do corpo por inteiro.

Hunger *et al.* (2009) afirmam que o currículo de graduação em Educação Física deve garantir, por meio de seus conteúdos e disciplinas, competências necessárias no que se refere aos conhecimentos históricos, científicos e filosóficos, bem como socioculturais, técnicos e pedagógicos, para que o profissional seja capaz de atuar na sociedade.

Dada a caracterização da área e a devida importância para a formação inicial, convém destacar que para tornar-se professor é preciso experimentar a profissão, como menciona Guarnieri (2005) para quem “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2005, p. 9). Para a autora, o trabalho docente propicia o direcionamento para a articulação do conhecimento teórico-acadêmico, com o contexto escolar e a prática docente por intermédio da reflexão.

A constituição da prática pedagógica dos professores de Educação Física está relacionada não só a sua formação acadêmica, mas também aos saberes produzidos e aprendidos em função de experiências vivenciadas ao longo da vida e da reflexão sobre a prática cotidiana (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013).

Garíglío (2006) compartilha a ideia de que os saberes de base dos professores de Educação Física não se resumem ao domínio dos conteúdos de ensino, uma vez que não basta conhecê-los e dominá-los para dar conta das demandas do ambiente escolar. Zeichner (2008) acrescenta e defende que os professores precisam conhecer e saber como transformar o conteúdo acadêmico pelo qual são responsáveis, relacionando-o com o que os alunos já sabem, possibilitando o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada.

Portanto, tão importante quanto pensar na formação de bons professores ou em políticas públicas para formação de professores, é refletir sua atuação profissional enquanto agentes críticos, reflexivos, conscientes de sua importância na sociedade e capazes de opinar e interferir em diferentes contextos da sociedade, ou seja, um especialista em lidar com diferentes desafios da realidade escolar, bem como para saber se posicionar diante das demandas e exigências desse universo (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.27).

Caminhando em direção a este raciocínio, as políticas públicas educacionais exercem um papel fundamental na qualificação da formação docente e na melhoria da qualidade de ensino.

É diante desse cenário que emerge o foco do presente estudo, no Programa de Residência Pedagógica, uma vez que se apresenta como uma importante política pública educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação, com a finalidade de inserir os estudantes de licenciatura das universidades brasileiras nas escolas de Educação Básicas para que os mesmos possam iniciarem a docência e contribuir para sua formação e para a melhoria da educação pública.

Ademais é preciso construir pontes que estabeleçam ligação entre os saberes apreendidos na formação e a atuação profissional dos professores de Educação Física na escola. É diante disso que o PRP se apresenta como um caminho capaz de ligar a Universidade e a escola de Educação Básica, propondo a articulação de conhecimentos e formas de aprender e de ensinar, auxiliando na formação e atuação profissional de futuros professores.

Conforme já foi apresentado, o PRP possibilita inserir o licenciando na escola proporcionando a compreensão do cotidiano escolar enquanto espaço para aprender a lidar com o que acontece para além da sala de aula, estabelecendo uma formação mais ampla com a finalidade de evidenciar a correlação existente entre a teoria e a prática.

A integração entre Universidade e Educação Básica, faz da escola o ambiente central no processo de formação dos licenciandos. Assim, ao inserir os licenciandos no ambiente escolar, o PRP proporciona a oportunidade de interligar os conhecimentos apreendidos na universidade com o que acontece no cotidiano escolar.

Diante do que foi discutido, a construção dos saberes docentes relativos à Educação Física escolar foi uma das preocupações da pesquisa. Desta forma, direcionamos uma questão na entrevista de modo a entender de que forma os participantes percebem e avaliam a experiência do PRP na formação do professor de Educação Física.

No que se refere aos aspectos mencionados anteriormente, os participantes destacam que:

Então assim, eu como disse no início da entrevista eu já, eu fui criada dentro de uma escola, então eu já tinha um pouco de noção. Mas não na educação física em si, então mesmo eu já tendo um pouco de noção eu ficava maravilhada durante várias, vários momentos do programa pelo fato da Educação Física mesmo que eu não tinha essa experiência com a educação física. Então eu acho que é um programa que todo mundo deveria conseguir ter acesso né (RE3).

Bom, essa questão né, de trazer o movimento corporal, a cultura corporal é riquíssima pelo menos no Colégio de Aplicação foi uma experiência que eu tive é... com o festival de dança, entre outras oportunidades que eu tive de vivenciar né. E foi bastante rico porque a gente criou junto com eles, a gente participou também junto com eles. Então essa experiência foi tanto rica para eles, quanto para a gente também, acho que mais pra gente que já entende e dá um significado maior para essa questão. Foi uma, uma experiência bastante ampla nesse quesito, tanto do material que a escola ofertava, quanto também da disponibilidade dos alunos, que eles se empenhavam bastante e a

gente também se empenhou bastante para, para realizar o festival de dança. Então foi bastante importante (RE4).

É porque no Aplicação o professor ele levava Educação Física realmente, vou botar entre aspas a sério. Ele buscava a teoria, a base, os conceitos teóricos, o fundamento teórico e levantava tudo isso, além da prática. Ele fundamentava as aulas práticas de acordo com a base teórica que ele estudava, que ele seguia a abordagem teórica. Dificilmente vê isso em uma escola particular e muito menos pública e lá eu consegui enxergar [...] esse conceito diferente de educação física. [...] Nas outras escolas a educação física é vista só como uma, um momento de diversão, uma prática não esportiva, mas uma prática corporal que pode ser trabalhado de uma forma sistemática básica, falando de trabalhar só esportes, os jogos e as brincadeiras e só simplesmente jogar bola que muitas escolas fazem isso, muitos professores fazem isso. Não tem uma sistematização de conteúdos, não tem uma sistematização de aula, não tem um acervo teórico e nem de autores clássicos da Educação Física. Diferente do que [...] foi com o Aplicação. Ele fazia totalmente o contrário do que já era previsto a gente tá fazendo em qualquer outra escola, ele fazia a gente buscar a teoria, os autores clássicos, a literatura clássica de educação física e fundamentar as nossas aulas de acordo com aquilo (RE5).

Os relatos demonstram a importância da aproximação do estudante da graduação com o ambiente escolar de modo a possibilitar a construção dos conhecimentos específicos da Educação Física e ao seu movimento na escola como um todo.

Assim, no espaço escolar, neste caso em estudo o Colégio de Aplicação, os residentes tiveram a oportunidade de estarem inseridos em um ambiente onde a Educação Física é trabalhada enquanto componente curricular e a partir dos conhecimentos e dos seus conteúdos, valorizando assim o campo específico da área e a experiência profissional dos licenciandos.

Vimos também que a experiência possibilitou aos estudantes observar como os professores da escola faziam escolhas por determinados saberes e conteúdos, em detrimento de outros ao longo das práticas desenvolvidas. Essa informação torna-se relevante especialmente considerando o contexto da Educação Física, pela ausência do livro didático no componente curricular. Desta forma, a experiência no Programa, de forma prolongada proporcionou aos residentes observarem e vivenciarem a sequenciação, dosagem e hierarquização dos conteúdos ao longo do tempo escolar.

Esse aspecto pode ser observado pelo relato a seguir:

Eu acho que para a formação de professor de educação física a residência pedagógica ela é indispensável, ela é essencial. Porque veja só, a gente não tem um histórico como outros componentes curriculares que tem conteúdos bem estabelecidos para cada ano, série de ensino como a matemática, por exemplo. A gente sabe que as quatro operações são ensinadas até o quinto ano, a gente sabe que no sexto ano inicia a fração, por exemplo né. Isso não acontece na educação física, a gente não tem nos conteúdos bem estabelecidos a cada série de ensino. E isso, os próprios conteúdos, eles podem variar dependendo da proposta que a gente escolhe. Então a experiência da residência pedagógica é fundamental para que o professor ele se oriente com relação a sua prática pedagógica, ele reflita né, sobre um caminho que ele pode seguir, ele pense como ele pode sistematizar os conteúdos, as temáticas ao longo dos treze anos de escolarização

que a gente tem né. Como é que ele pode variar isso, como é que ele pode colocar isso num grau de progressão acadêmico e científico pertinente pra educação básica. Então eu penso que a residência pedagógica principalmente na educação física ela é fundamental. Aí a gente não tem livro didático né, que a gente possa seguir que estabeleça os conteúdos. Então é, tudo isso faz muita diferença para sistematização do conhecimento e aí essa reflexão na residência é fundamental (PP3).

Bom, estar na escola vai exigir que eles mobilizem outros saberes né. Uma coisa é aquilo que eles estudavam, mas outra coisa é mobilizar esse saber da prática pedagógica né para o trabalho pedagógico. E do ponto de vista assim da formação do professor de Educação Física, estar na escola, ter oportunidade de viver a escola, seja uma reunião de pais que eles participavam, fosse um conselho de classe que eles participavam, fosse na elaboração de um parecer, junto comigo, pensar o desenvolvimento daquele estudante em cada um desses temas que é educação física traz, é uma outra natureza que a universidade não fornece né. Então, pelo menos esses três aspectos que eu coloco né, que é a reunião de pais, conselho de classe e a preparação dos pareceres, assim são elementos que eles precisaram realmente, era algo novo, eles precisavam pensar sobre aquele momento, é... muitas vezes era o novo, o inesperado, uma reunião de pais como é que eu vou me portar? O que é que eu devo dizer? Então eles estavam perto ali de mim, para me ouvir e se fosse caso falar também. Então assim, mobiliza outros saberes que às vezes na universidade por mais bem preparado que eles estejam, não, não alcança né. A gente não alcança, é um tipo de formação que só o saber da prática mesmo que nos permite desenvolver (PP2).

Souza Júnior (2007) ao refletir acerca da constituição dos saberes escolares, apresenta o percurso histórico da Educação Física e que trazemos para o diálogo. Como disciplina escolar, a Educação Física é uma área de conhecimento recente enquanto conjunto de conhecimentos a serem tratados no interior da escola. Ainda que a literatura e fontes históricas apresentem que o componente esteve presente desde os primórdios da educação, a sua configuração como componente curricular na escola brasileira, por exemplo, seguindo critérios e estrutura semelhante às demais disciplinas, deu-se por volta de meados do século XIX. Isso, comparado às demais áreas do conhecimento, como língua portuguesa e matemática, é algo muito recente, pois estas assumiram critérios e estrutura de uma educação formal e sistemática desde a antiguidade. Por isso, uma questão pertinente na formação do professor de Educação Física é a definição dos saberes a serem abordados em aulas e apreendidos pelos alunos e que remonta à questão da falta de construção de uma tradição.

O autor ainda enfatiza que é necessário que a Educação Física venha a acontecer como prática pedagógica, demonstrando uma sistematização perante os professores, os estudantes, a escola como um todo, pois, enquanto se der a partir do espontaneísmo, não conseguirá expressar sua importância diante do currículo na escola de Educação Básica (SOUZA JÚNIOR, 2007).

O relato a seguir traz o destaque de como a oportunidade de vivenciar as especificidades da Educação Física escolar a partir da experiência no Programa, especialmente considerando o tempo ampliado que os residentes tiveram na escola, partindo de um trabalho intencional, com uma estruturação planejada, crítica e consciente.

Veja, eu penso que, como eu falei a questão do tempo pedagógico ampliado isso deu uma condição de uma qualidade maior de uma formação. [...] Eu posso arriscar dizer que a totalidade desses estudantes que estiveram na residência saíram professores e professoras de educação física. Obviamente que alguns com uma profundidade maior no conhecimento e aí tem muito mais a ver como a forma como encararam a graduação do que o próprio espaço da residência. Outros com menos, alguns mais, com mais desenvoltura né, quanto a didática, quanto a forma de se relacionar com os estudantes, quanto a postura profissional mesmo, questão de vestimenta, questão como se portar dentro da escola, por que vamos pensar que a residência não se resumia apenas ao espaço, no caso de educação física da quadra, mas a entender a escola como um todo, como um espaço educativo. [...] Mas no que se refere à prática que eles tiveram, eu diria que eles saíram professores e professoras (PP1).

Os saberes escolares particulares da Educação Física precisam ser selecionados e passam por uma organização quantitativa e qualitativa no currículo escolar. Os professores realizam arranjos e disposições na organização do saber no tempo e espaço escolar, sendo o planejamento um importante procedimento para essa organização (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Veja, na escola campo específica que é a tua pesquisa, ela possibilita, ela possibilitou aos residentes que lá estavam a materialização de diversos conhecimentos que eles tinham acesso na universidade e que se fosse uma escola outra pública qualquer talvez eles não conseguissem com tanta aproximação tendo em vista sobretudo a estrutura física que o CAp conta, a experiência prévia dos estudantes, isso facilita demais o trabalho, que a maioria dos estudantes eles tinham um acervo de conhecimento junto à educação física e a possibilidade de termos turmas que eram com número de estudantes muito reduzidos (PO2).

Percebe-se que o participante PO2 reconhece a importância para o exercício da docência de futuros professores ao vivenciar situações concretas no ambiente escolar. Isso possibilita que os acadêmicos tenham aproximações entre as dimensões que necessariamente se articulam enquanto professor a partir da experimentação com situações inesperadas e cotidianas (SILVA, 2009). Silva (2009) ainda complementa que, “é nessa experiência de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo” (SILVA, 2009, p. 25). Diante disso, o distanciamento entre a formação inicial de professores e a realidade escolar dificulta a compreensão da relação entre teoria e prática, ou seja, a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos para o contexto específico do ensino escolar.

No relato anterior, PO2 traz um destaque para a boa estrutura física do Colégio de Aplicação nas aulas práticas de Educação Física, realidade nem sempre encontrada em escolas públicas. O fato da escola apresentar uma estrutura com condições materiais que possibilitou o

desenvolvimento das atividades pedagógicas foi apontado pelos participantes como um fator positivo na ação vivenciada.

Mas acho que essa, esse domínio do conteúdo da Educação Física em confronto com os saberes experienciais dos estudantes também da escola da Educação Básica, do confronto com que o professor sabe né, do que ele traz e às vezes o professor fica muito assim, às vezes preocupado, o preceptores de aquilo que ele tá trazendo de ser retrógrado, de achar que tudo que tá na Universidade é o que se tem de mais avançado, é o que a gente idealiza, mas no final das contas a gente tem muito mais aproximações do que distanciamentos né. Então essa aproximação com o campo escolar coloca a universidade em contato de fato com a realidade, com o que na educação física a gente chama com os pés no chão da escola. Pode ser em qualquer lugar, no teto, na parede, mas esses pés no chão revela ao professor em formação, ao professor que já tá formado universitário e aquele preceptor que a gente tem muito mais desafios para serem discutidos coletivamente do que nos distanciarmos dessa realidade. Então isso também permitiu esse confronto. Nunca vi isso... professora nunca vi isso, nunca tive isso na universidade, coisas que eles vão levantando como problemática. Dizendo assim: oh! a gente tem até disciplina de avaliação, mas a gente não sabe como avaliar. Não é um nó pra quem é professor? (PO3).

O relato anterior vai ao encontro das ideias de Imbernón (2011), uma vez que a perspectiva do autor traz a ideia de que a formação de professores deve acontecer considerando as vivências reais da educação (IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, a compreensão de PO3 indica que a participação dos residentes no PRP permite, muitas vezes, desenvolver um contato maior com o “chão da escola” e a partir disso fazer uma reflexão sobre o contexto da docência. A imersão vivenciada potencializou também ter contato com conhecimentos que não foram vistos ou que não haviam sido suficientes na universidade.

A aproximação dos residentes com a escola possibilitou que os envolvidos na ação construíssem conhecimentos sobre o espaço de atuação que irão trabalhar, conhecendo as dificuldades e entendendo o contexto escolar e a realidade da profissão.

No contexto das entrevistas percebemos que as atividades aconteceram considerando um trabalho baseado na “coletividade”, uma vez que as práticas conjuntas entre residente, professor preceptor e orientador favoreceram uma formação baseada no diálogo.

A partir do que foi apresentado nos relatos, consideramos a inserção no contexto do PRP como um momento importante para a formação dos residentes e dos professores que estiveram inseridos na ação, no que diz respeito aos espaços formativos e práticas vivenciadas. Os dados apontam ainda, que a experiência contribuiu para delimitar os saberes específicos do professor de Educação Física em formação.

O contato com os dados analisados e a apropriação dos estudos sobre a formação de professores, nos mostra que as atividades vivenciadas no PRP permitiram compreender que não se aprende a ser professor somente na graduação em licenciatura, isso também acontece na

socialização com indivíduos envolvidos no processo. Além disso, o Programa ofereceu a possibilidade de vivenciar o que acontece no ambiente escolar, ter a oportunidade de compreender o espaço de trabalho docente, assim como os desafios existentes na escola.

#### **5.2.4 Limites e desafios do Programa de Residência Pedagógica**

A formação docente necessita ser vista como um caminho capaz de fornecer inúmeras oportunidades aos professores para que possam transitar livremente na busca pelo desenvolvimento e construção de relações, valorizando de forma contínua seus próprios conhecimentos e os de seus pares, associando-os com suas trajetórias e experiências pessoais (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Ainda segundo os autores, a formação docente deve ser entendida como uma incessante caminhada dos profissionais da educação e que nesse caminhar possam estar presentes as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, inatas de seres integrais potenciais autores de sua própria formação.

Nessa perspectiva de formação, torna-se necessário o entendimento de que o saber docente não pode ser constituído somente pela prática, esse saber depende do crucial diálogo com a teoria, permitindo o repensar do processo pedagógico. Nesse prisma, o saber docente necessita ser visto como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Portanto, torna-se imprescindível a compreensão sobre a fundamental importância da articulação entre teoria e prática construída também nas experiências e relações docentes, pois a mesma pode oferecer perspectivas de análise sobre o todo do trabalho docente. Nesse âmbito, “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Com o intuito de perceber não só as potencialidades, mas também as fragilidades do PRP, as análises desenvolvidas identificaram nos relatos que alguns elementos merecem ser explicitados. Assim, a investigação revelou que da mesma forma que as possibilidades no contexto do PRP são abundantes, os desafios, as tensões e fragilidades também o são. Destacamos aqui, que consideramos de extrema relevância a possibilidade de que as ações desenvolvidas durante a formação inicial sejam constantemente avaliadas para que, ao longo

do tempo, se adequem às necessidades da educação contemporânea e possa pensar o trabalho docente e suas relações dentro e fora da escola.

Aqui discutimos e apresentamos alguns limites e desafios que foram apontados e posteriormente analisados à luz das falas dos participantes. Os elementos apresentados nesta seção se complementam à análise já desenvolvida no capítulo que se voltou para o estudo acerca do histórico do Programa e dos documentos que regulamentam o PRP.

Uma das dificuldades enfrentadas durante as ações de implementação da Residência Pedagógica foi o fato de a política estar atrelada à BNCC. O Edital que regulamentou o Programa, estabeleceu que a Residência Pedagógica visa: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b).

A vinculação da prática docente do residente e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelando o PRP e a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica foi apontada como um aspecto problemático por diversos autores que estudam o tema. (SILVA; CRUZ, 2018) (FARIA; PEREIRA, 2019).

A BNCC constitui-se, no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das ações das políticas educacionais no âmbito da formação de professores, estabelecendo relações com várias outras políticas que influenciam a formação de professores em questões fundamentais como o currículo das licenciaturas tendo como referência a BNCC; a construção do perfil profissional docente à luz do que deve ser ensinado, de acordo com os conteúdos previstos na BNCC, entre outras ações (FREITAS, 2018).

Ainda para Freitas (2018) a BNCC:

A resistência dos professores à BNCC será um processo que pode ser fortalecido, se incorporarmos professores das redes públicas nos colegiados de cursos, comissões de formação, aprofundando os vínculos com a educação básica, construindo percursos formativos que enfrentem e superem as dificuldades do exercício profissional dos professores iniciantes formados pelas IES. Devemos materializar parcerias para aprofundar os vínculos das IES com as redes públicas, incorporando professores mestres e doutores da educação básica aos programas de pós-graduação que formam professores (FREITAS, 2018, p. 525).

Freitas (2018) aponta como consequência da aprovação da BNCC uma série de prejuízos para a formação docente, a saber:

[...] a vinculação da Base Nacional de Formação à BNCC, plenamente validada pelo PNE, representará um retrocesso sem precedentes na concepção de formação, com a

retomada de proposições derrotadas na década de 90, pós-LDB, de feições neoliberais, como a redução da formação, retirando as áreas de fundamentos da educação e das ciências pedagógicas, desconhecendo as proposições que vem sendo construídas pelos educadores, em especial a Anfope, principalmente o conceito de base comum nacional, um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, inclusive na pedagogia, e contemplados nas DCN 2015, aprovadas pelo CNE (FREITAS, 2018, p. 517).

Mesmo que sempre tenha havido algum nível de centralização curricular no Brasil, é inédita a forma como foi definido o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano e em cada componente curricular em todo o território nacional como faz a BNCC, ainda mais quando esta foi elaborada de forma verticalizada e sem efetivo diálogo com a comunidade escolar e acadêmica. Além disso, a noção de direitos de aprendizagem presentes na terceira versão do documento foi muito reduzida quando estes foram tornados sinônimos a competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Essa proposta leva-nos a refletir e a discutir o interesse do Governo com a criação da BNCC e de sua inserção no PRP, como também os seus impactos na formação inicial docente, uma vez que notamos um certo cenário disciplinador e controlador (SANTANA; BARBOSA, 2020).

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em nota, mostrou-se contrária à implementação do PRP pela sua vinculação do programa com a BNCC e por acreditar que o formato em que a BNCC se encontra ataca a autonomia, a formação e o trabalho docente. A inserção da BNCC no contexto do Programa tem caráter regulador, pois, na perspectiva da ANDES-SN, apenas as ações do Programa

[...] não têm como objetivo resolver a questão da formação de professore(a)s, o que só pode ocorrer em ações casadas com a valorização docente, o que inclui a formação inicial e a formação continuada, salários, condições de trabalho que passam pelo número de aluno(a)s em sala de aula, pelas condições físicas e pedagógicas das unidades educacionais, da gestão democrática, pela existência de uma carreira que estimule o crescimento pessoal e profissional do(a) docente (ANDES-SN, 2018, n.p.).

Assim, a relação da BNCC com o Programa de Residência Pedagógica gerou muitas críticas sobre suas reais intenções dentro do campo educacional.

Essas críticas foram pontuadas também nas exposições de alguns participantes.

Ao questionarmos sobre os principais desafios enfrentados durante o PRP, a relação do Programa com a BNCC logo aparece na fala de PO3: “Os desafios estavam primeiro em executar um edital que feria os princípios de formação de professores”. (PO3)

O tema em questão aparece na fala do professor também em outro momento, logo no início da entrevista, quando perguntamos os motivos que fizeram participar do Programa e o

docente pontua que o fato da ação está vinculada à Base ia de encontro aos pressupostos defendidos pelo curso e pela Universidade: “A gente entendia que os pressupostos defendidos por dentro do Programa daquele edital não condizia com o que a gente defendia que era vincular a Base Nacional Comum Curricular à questão do residência, bem como a própria forma de você perceber o estágio supervisionado” (PO3).

O fato é que, a vinculação entre o programa e a BNCC incomodou a comunidade acadêmica a ponto de ser levado em consideração a possibilidade da não adesão ao Programa, mas a Universidade decidiu seguir o caminho de fazer parte da ação, com a responsabilidade de não limitar a formação proporcionada através do Programa aos princípios da BNCC.

O processo de decisão pode ser observado no trecho abaixo:

Então a gente tinha essa possibilidade de negação e a gente tinha a possibilidade de dizer por dentro como a gente faria, do que era possível fazer. Essa foi a tomada de decisão, sobretudo porque a gente tem um público, de um sistema de cotas muito robusto na licenciatura que necessita participar financeiramente de programas. Veja, a gente não tá negando a contribuição do programa nesse primeiro momento, não é isso. Mas o que é que nos leva a aderir no primeiro momento a participação do programa? Dar condições desse estudante se manter dentro da universidade. Então, não participar, para cada núcleo a gente perderia 18 bolsas. Então essa foi a primeira, digamos assim, primeira decisão, mas de fato não foi uma decisão fácil. Politicamente falando, porque quem assumiu, assumiu sobre muitas críticas de outros que fizeram a opção de não participar do edital, sabe? Então teve todo um mal estar no sentido político de você aderir a esse tipo de programa (PO3).

A BNCC também aparece como inquietação na fala de PO2, enquanto o docente relata o processo de adesão da Universidade vinculada ao Programa de Residência Pedagógica. A etapa de adesão da IES ao Programa também ocorreu sob desconfiança e críticas à sua vinculação à BNCC.

A não concordância seria a obrigatoriedade, por exemplo, da implementação da BNCC. Porque nós reconhecíamos que esse documento de âmbito nacional, a versão final dele, ela está envolta em uma complexa rede de tensão. Ela foi muito mais uma imposição do que uma construção coletiva. Então chegar sem que houvesse de fato uma valorização, uma discussão e obrigar que as escolas passassem a materializar isso, inclusive no edital ele colocava que seria a implementação, obrigatoriamente a implementação da BNCC e a revisão dos cursos de licenciatura para que trouxesse esse conteúdo para o Ensino Superior. Então nós não concordávamos com isso, mas estar por dentro do processo nos daria condição de revelar o que é que significa essa tentativa de imposição, de construção de determinados conhecimentos na Educação Básica e no Ensino Superior (PO2).

Ao discorrer sobre as aprendizagens possibilitadas aos residentes através do Programa, PPI problematiza a vinculação do PRP à implementação da BNCC e como isso interferiu no processo de desenvolvimento das ações, mas que, na medida do possível, foram superadas,

através da decisão de não limitar as experiências pedagógicas a um documento que não foi reconhecido como legítimo por parte da comunidade acadêmica e escolar.

Mas eu preciso dizer que algumas amarras também nos traziam limitações né. Exemplo, a obrigatoriedade de atrelar todo o processo pedagógico à BNCC. E num momento inclusive que a BNCC tinha passado por uma série de equívocos a nosso ver, sobre o ponto de vista de um bloqueio de uma versão que já estava encaminhada com uma série de sugestões e aí a BNCC se restringe a basicamente professores, na terceira versão o Sudeste basicamente e isso desconsidera por exemplo a nossa realidade de Nordeste né, dentro da Base e aí agora a gente tá no programa de residência pedagógica que precisa ser atrelada a essa base. Então eu me lembro da angústia dos residentes e das residentes em construir um plano de aula, por exemplo e identificar a partir daquilo que tava sendo pensado para a aula, qual era a competência e qual era a habilidade que tava descrita na BNCC que se atrelava aquilo. Isso começou a ser uma angústia porque às vezes a gente percebia uma preocupação maior, com um comprimento de uma regra do edital, do que propriamente dito pela ampliação do tempo, do espaço e da ação pedagógica. [...] Então isso angustiou muita gente, angustiou tanto os residentes, como me angustiou [...], como angustiou também a professora orientadora. Isso foi uma das questões que nos limitaram, eu diria né. Mas nós tentamos superar isso, compreendendo que mais importante do que estabelecer competências e habilidades era estabelecer aprendizagens qualitativas por parte tanto dos estudantes da educação básica, como dos residentes (PP1).

Em outro momento da entrevista, ao ser questionado sobre os desafios enfrentados durante o desenvolvimento do Programa, PP1 voltou a pontuar a vinculação do PRP com a BNCC, destacando que não considerava o documento como legítimo.

Por fim, eu destacaria a que eu também já mencionei que é a obrigatoriedade de atrelar todo o processo à BNCC. Esse também foi um desafio muito grande que a gente teve que superar. Primeiro para conhecer a BNCC né, era um documento relativamente recente [...] (PP1).

Já os residentes, pontuaram brevemente acerca da BNCC no Programa, porém não aprofundaram muito acerca do tema:

Tem a BNCC que segue em Amazonas. Então assim, por mais que você tenha um documento centralize, mas os Estados têm dificuldades. Porque, por exemplo, em Recife pelo menos na área de educação física que a gente observa a mudança cultural nas questões das danças. A gente quando paga a cadeira de dança aqui em Recife a gente tem frevo, mas lá no Maranhão tem um boi bumbá. Aí você desce para o Rio Grande do Sul, tem a galocha, tem a fanfarra. Aí você diz assim meu Deus como é que a gente vai unificar um documento só, com uma coisa só?! Então assim, tem que se respeitar muitas questões da diversidade cultural e a questão do diálogo (RE1).

Tinha muita palestra sobre os conteúdos mesmo de educação física, do que a gente tinha, BNCC e tudo que a gente tem que passar no ensino fundamental, que era onde a gente estava atuando ou ensino médio quais são os conteúdos que a gente tinha que tá trabalhando e os transversais né, os conteúdos transversais né. Questão de gênero, questão de sexualidade, questão ambiental. Enfim tudo que a gente podia tá trabalhando dentro das nossas aulas e a reunião maior a mais votada a isso (RE6).

A temática acerca da BNCC foi destacada apenas na fala dos dois residentes citados anteriormente, dos seis entrevistados. Enfatizamos ainda que o roteiro de entrevista não previu nenhuma pergunta direcionada para esta temática, desta forma, nos relatos transcritos anteriormente, seja dos professores preceptores e orientadores e residentes, a questão emergiu durante as falas de modo espontâneo, e foi problematizada dentro do contexto do Programa de Residência Pedagógica.

Outra importante limitação apontada no Programa é a falta de oportunidade para todos os estudantes de Licenciatura participarem do PRP, o que consideramos que isso contribui para uma certa desigualdade no processo de formação inicial. A não adesão de todos os estudantes, acaba por possibilitar vivências apenas para alguns por tratar-se de oferta de bolsa remunerada. O fato de a ação não ser universal, uma vez que não alcança todos os estudantes das licenciaturas faz parte de uma lógica excludente e do projeto meritocrático da CAPES.

A lógica meritocrática da CAPES – bolsas e programas para poucos – que regula, fomenta e avalia a pós-graduação no Brasil, é incompatível com as ações necessárias à educação básica, que devem ser massivas e universais (para 2 milhões de professores ou mais), igualitárias, coletivas e solidárias, sem editais e sem seleção, mas necessitam acompanhamento e avaliação em processos coletivos nas próprias escolas (FREITAS, 2018, p. 520).

Essa fragilidade do PRP foi apontada nas falas dos participantes considerando a limitação do número de bolsas ofertadas pelo Governo, quantidade esta que vem diminuindo a cada edição, pois o número de bolsas vem sofrendo cortes a cada novo edital. Não sendo o Programa uma oferta universal, isso também representa uma desigualdade entre quem participa ou não dos programas, tanto no aspecto formativo, quanto em relação ao apoio financeiro dado pelo Estado aos estudantes da graduação.

Mas a limitação de bolsas, por exemplo, já diz que o programa não é para todo mundo. É um público bem restrito. [...] Mas eu tinha um grupo reduzido comigo né, dentro da perspectiva do número de estudante na licenciatura em educação física [...], eu tinha um quadro bem reduzido de estudantes comigo na residência e nesse sentido também uma elitização, porque eram estes e estas que ganhavam uma bolsa, ganhavam esse apoio financeiro, **uma imensidão ficou de fora** (PP1, grifo nosso).

Sobre o Residência **eu acho que deveria abranger mais alunos**. Porque a gente passou por um processo de classificação na faculdade, de inscrição, de classificação para ver se seria aprovado ou não. Como é um projeto muito importante para a docência, para currículo também, eu acho que deveria abranger mais alunos [...] (RE5, grifo nosso).

[...] mas que fosse mais acessível. Não com entrevistas, com vagas limitadas, sabe? Eu não sei como tá agora, mas na minha época eram vagas limitadas. Então eu acho

que ele é essencial, então não deveria ter essas limitações. Eu acho que todos, **que todos os alunos que querem participar deveriam poder ter acesso** (RE3, grifo nosso).

Em outro momento da entrevista a estudante traz o seguinte relato sobre o Programa: “Então, a residência pedagógica é um programa incrível, eu amei assim participar, fazer parte de tudo isso e **deveria ser uma coisa que todo mundo pudesse ter acesso e conseguisse participar também**” (RE3, grifo nosso).

O relato acima traz elementos que remetem a boa participação que o estudante teve, na qual proporcionou bastante aprendizagem, a ponto de querer que todos os graduandos tenham a mesma experiência e assim todos passem um tempo no PRP, em função de se tratar de uma oportunidade formativa muito gratificante.

A bolsa ofertada, apesar de não ser disponibilizada para todos os estudantes, para aqueles que recebiam, ela foi essencial inclusive para a manutenção dos residentes no curso. Conforme é possível verificar nas falas a seguir: “[...] ainda a bolsa também que é muito importante né, pra o universitário nessa fase” (RE2).

E o próprio estudante para além de ter a equivalência dos estágios, ele tinha a contrapartida da bolsa, infelizmente no nosso país mesmo que a bolsa seja uma bolsa com valor muito pequeno, é um elemento que muitas vezes permitiu que o estudante concluísse seu curso de licenciatura. Então esse conjunto de elementos, de unidades, permitiram ao estudante construir um conhecimento mais sólido (PO2).

Ao relatar dos desafios enfrentados durante o período da Residência temos o seguinte relato:

Primeiro financeiro. O financeiro contava muito. A gente tinha uma bolsa de 400 reais, porém todo..., vamos dizer, todo ano aumentava a passagem. E aí a gente teria que ter passagem para Universidade, passagem para o Residência Pedagógica, porque era distante um do outro e passagem para você retormar pra sua casa. Então o financeiro contou muito, nessa, nessa minha principal dificuldade. Nesse período da residência veio nascer meu filho. Então assim, foi outra também dificuldade que eu tive relacionada, não de dizer de perrengue, mas notícia maravilhosa tudinho [...] mas tem as responsabilidades também quando você se torna pai e mãe (RE1).

Foram reveladas também algumas fragilidades na relação entre os currículos universitários, uma vez que alguns estudantes chegaram na escola e não se sentiam “preparados” o suficiente para desenvolver as regências. Nesse viés, o Programa aparece como forma de minimizar algumas lacunas estruturais da formação inicial, porém, apesar disso, não se apresenta como uma ação que consegue dar conta de resolver todas as questões e problemáticas que envolvem a formação inicial. Nos relatos também estão presentes as

inseguranças que surgiam sobre a profissão, principalmente em relação às ações cotidianas que a docência exige.

O início da carreira profissional docente é marcado, muitas vezes por medos, angústias e inseguranças e uma sensação de adentrar em um território desconhecido, apesar das experiências proporcionadas ao longo do curso. A prática da docência é então aprendida sendo professor, errando e aprendendo com os erros, observando colegas mais experientes no ambiente de trabalho e percebendo a difícil e necessária interlocução entre teoria e prática, universidade e escola.

Eu acho que na época tinham dois elementos que eu consigo lembrar agora. Um foi a busca pelos conteúdos que eu senti falta em algumas disciplinas, então tive que fazer essa parte sozinha [...] e a outra foi... o desafio foi o medo de errar, o medo de errar, o medo de dar errado. Mas assim, o bom foi que a gente tinha o apoio lá né, a gente tinha o apoio do professor então, isso foi diminuindo até cada dia a gente conseguia evoluir mais na nossa prática (RE6).

Assim, eu acho que desafio, eu colocaria mais... é... acho que... ministrar uma aula em si no Colégio de Aplicação, que é um colégio diferente né, de boa qualidade, é um desafio né dá uma aula que vá agregar pra aqueles alunos ali acostumados com ótimas aulas, isso pra mim foi um desafio (RE2).

O principal desafio que foi o mais que marcou foi a barreira que eu te disse imposta pelos alunos, a não receptividade foi o principal obstáculo na residência. O despreparo da gente, pra lidar com uma complexidade no nível do Aplicação (RE5).

Os residentes, apesar das inseguranças decorrentes da inexperiência, mostraram-se reflexivos e interessados em melhorar profissionalmente na carreira e afirmaram que o Programa contribuiu em diversos sentidos.

Outro ponto apontado como um desafio foi o cumprimento da carga horária da Residência. De acordo com o Edital 06/2018, os residentes deveriam cumprir uma carga horária total de:

440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018b, p. 1-2).

Nessa perspectiva, os residentes estavam imersos na escola-campo de maneira planejada, com vistas a explorar, vivenciar e experimentar o cotidiano da sala de aula e todos os elementos internos e externos que a compõem. Porém, a carga horária por um lado que possibilitou um maior aprofundamento no conhecimento dos diversos espaços e possibilitou experiências diversas nas aprendizagens dos participantes, vivenciados ao longo dos 18 meses do Programa,

essa carga horária em determinados momentos também foi colocada como um elemento de desafio no contexto do PRP.

De acordo com os relatos, o desafio girou em torno da dificuldade de conciliar as demais demandas da graduação com o Programa e também a dificuldade no entendimento da CAPES com relação ao cumprimento da carga horária destinada para a regência. Assim, temos as seguintes falas:

Principal desafio para mim foi o tempo. Porque quando eu fiquei sabendo da residência e quis participar eu já tava do meio para o final do meu curso. Então a gente tem uma carga horária que precisa ser cumprida né, naquela parte ambientação, imersão e avaliação e é uma quantidade de horas que não é um absurdo, mas também não é pouco. E aí como eu já estava do meio para o fim do curso e participava de outras coisas também como grupo de pesquisa, monitoria e tal... para mim, o que eu enfrentei assim de ruim foi essa questão de... chegou um tempo que eu achava que eu não ia conseguir concluir a quantidade de horas que é cobrado pelo programa. Mas aí no final acabou que deu certo. Mas em relação à vivência em si... sala de aula, com minha coordenadora, com as pessoas do próprio Colégio, funcionários e tal eu não tive nenhuma questão não (RE3).

O principal desafio, o principal calo no Programa de Residência Pedagógica é a carga horária, que é muito alta. Carga horária muito alta a se cumprir e assim no CAP a gente tem uma política né, de regência onde a gente, o professor precisa reger uma quantidade de aulas. E aí eram muitos residentes para reger uma quantidade grande de horas e eu sem poder deixar essa regência tão grande acontecer porque eu também precisava dar aula. Então esse foi o principal problema e o principal desafio assim que eu considero que atrapalhou a gente. [...] Isso, o problema é o que é considerado regência. Então por exemplo, o planejamento muitas vezes não era considerado regência, a própria regência em dupla que podia ser considerado, eles queriam que fosse uma regência una. Então tudo isso era problemático. Então se fossem outros aspectos considerados, avaliação né, atividade de avaliação, de montar parecer né, não era considerado regência. Tudo isso para gente é regência (PP3).

A partir da fala de PP3 vemos as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da carga horária de regência. De acordo com os relatos, a CAPES tinha um entendimento de que era necessário que os residentes desenvolvessem 100 horas de atividades de regência, porém no contexto da Educação Física isso não era possível, considerando a carga horário do componente curricular na escola. No caso do Colégio de Aplicação, já há um entendimento de que o estudante da graduação pode reger até 20 horas/aula por semestre letivo, para que o professor da escola possa ter garantido o seu espaço de regência também. E as demais atividades de regência irão compor a carga horária de regência com as ações destinadas ao planejamento, preparação de material didático e a avaliação da aprendizagem. Tudo isso, para o CAP irá compor a carga horária de regência.

Porém a CAPES, tinha um entendimento diferente e não aceitava as demais atividades como carga horária destinada para a regência. Pontuamos que os 3 núcleos de Educação Física

que atuaram no CAp tiveram essa dificuldade. Considerando também que cada núcleo tinha entre 8 e 10 residentes, não foi possível disponibilizar a carga horária de 100 horas de regência “pura”. Até onde foi possível pesquisar, obtivemos a informação que o limite da carga horária de regência definido pela escola foi considerado incluindo também as atividades que antecedem e sucedem a regência e sendo o fato informado à CAPES através dos relatórios.

Consideramos esse ponto relevante, assim como o posicionamento da escola e dos professores orientadores e preceptores, uma vez que garante a autonomia didático-pedagógica das escolas e das universidades em cumprir o Edital de modo a não ferir pressupostos já estabelecidos pela IES e escola.

O edital do PRP desde seu lançamento apresentou lacunas nos seus objetivos e propósitos além de prever uma extensa carga horária de regência, sendo este um dos elementos de maior dificuldade de implementação. Observamos que o colégio buscou orientar os preceptores que a carga horária total de regência recomendada pelo referido Programa, deveria respeitar as determinações internas do CAp para distribuição e ordenamento da carga horária máxima assumida pelos residentes, tomando como ponto de consenso que a regência de uma atividade pedagógica não se restringe apenas e unicamente ao momento da sala de aula, mas todo um conjunto de ações que antecede o encontro com os alunos e os desdobramentos advindos desse mesmo encontro.

Dois outros desafios foram pontuados por um dos professores orientadores, a saber: o primeiro está relacionado à manutenção do hábito de leitura entre os estudantes, que acreditamos que também tem ligação com o desafio apontado pelo residente, apresentado anteriormente, acerca das dificuldades de conciliar as demais demandas da graduação com o Programa. O segundo apontado no relato, foi a dificuldade de planejar e discutir as intervenções na universidade, considerando as realidades diversas nas 3 escolas campos que participavam de um dos subprojetos.

O primeiro grande desafio né, foi o esforço coletivo da criação ou da manutenção do hábito da leitura. Isso foi muito, muito, muito, muito complicado. Porque como você pode né, escolher uma proposição de ensino no campo da Educação Física sem conhecer pelo menos as cinco proposições, digamos que tem um percentual né de adesão muito, muito alto né. Como é que você vai para sala de aula, você vai para quadra, você vai para o pátio, você vai para pista, você vai para o espaço de barro que a sua escola tem, você vai para natação se a escola tiver piscina sem você elaborar um planejamento? E para você elaborar um você precisa dominar determinados princípios dentro dessa perspectiva que a gente vem conversando aqui nessa entrevista né. Então, um grande desafio, eu diria mais do que dificuldade, um grande desafio foi a questão da leitura né. De ter digamos né, dos 20 residentes você realmente ter a totalidade dos 20 residentes lendo aquele texto né. Outro grande desafio né, foi no sentido de viver né, o espaço que a escola oferece com tantas diferenças. [...] Então, o grande desafio foi equalizar não é, essas intervenções não no sentido de dizer: nós vamos realizar

porque nós todos somos iguais. Isso é mentira, nós não somos iguais. Somos muito diferentes, o que nós temos são direitos iguais e dentro desses direitos iguais, dentro da minha realidade né (PO1).

Outra dificuldade pontuada foi em relação aos professores preceptores para conciliarem as atividades da escola com as do Programa. Em uma das universidades, houve a prática de realização de formações com palestras, minicursos ou conferências e as ações eram destinadas aos participantes da Residência, sejam professores ou os estudantes.

Assim, o participante PP2 descascou que nem sempre foi possível conciliar as demandas da escola, de supervisão dos estudantes e paralelo a isso, também participar das formações oferecidas, conforme vemos a seguir.

O principal desafio que eu considero, foi... eu não consegui ir para todas as formações né, todas as formações continuadas que foram oferecidas pelo programa, eu não conseguir ir e também acho que a gente sempre pensa que a gente pode ter contribuído mais, pode ter investido mais em algum momento. Mas ao mesmo tempo eu penso que o que precisava ser feito, o que precisava ser dito, foi dito né. A gente... recebemos alguns recursos materiais, tivemos formação continuada, tivemos o incentivo de ir para congresso né. Então, assim a gente tinha muito apoio da supervisão, a gente tinha as portas abertas da escola. Então desafio às vezes é no dia a dia, um estudante que se atrasa mais, que de repente não consegue vir em todas as aulas né, mas um grande desafio assim eu não percebo não (PP2).

Diante do que foi apresentado, destacamos que as percepções acerca do que representou “limites e desafios do PRP” variou bastante, sendo uma experiência singular, onde cada participante apresentou a sua, dentro de um contexto de construção do conhecimento e considerando as experiências pessoais, assim como o lugar que cada participante ocupa, sendo na condição de residentes ou professores preceptores e orientadores.

### 5.3 IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gatti (2013) reflete acerca das diversas modificações pelas quais a escola vem passando e que ao longo do tempo foi exigindo que formasse cidadãos. Com essa demanda, é imprescindível pensar nos profissionais que compõem essa nova escola, tendo estes profissionais a necessidade de serem bem formados para exercer, da melhor maneira possível, suas funções dentro das novas configurações sociais e suas demandas, visto que necessitam ser detentores de ideias e práticas educativas fecundas.

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia (GATTI, 2013, p. 55).

Pontuamos que consideramos a investigação, análises e interpretações realizadas a partir desta pesquisa, reafirmam a importância de estudos sobre a formação inicial docente relacionadas à política de formação de professores, como o PRP, conforme afirma Fiorentini (2008, p. 49):

Se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação.

Na análise a seguir serão apresentados e discutidos alguns aspectos que se destacaram nos dados, buscando compreender os impactos e as influências dessa experiência para os participantes envolvidos no PRP.

### **5.3.1 O Programa de Residência Pedagógica enquanto construção coletiva do conhecimento: o olhar dos participantes para a formação docente**

De acordo com Nóvoa (1995, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Com isso, o PRP oportuniza aos acadêmicos experiências de situações do dia a dia escolar, de como planejar, executar e lidar com os desafios da profissão docente ainda na formação inicial, o que favorece a ação-reflexão-ação. Tais experiências são planejadas e vivenciadas com o acompanhamento de professores da graduação (orientador) e da escola campo (preceptor), num movimento de diálogo constante.

Os caminhos da docência são complexos, nesse sentido e conforme afirma Tardif (2012), o saber docente é definido como plural e as ações desenvolvidas pelo PRP se apresentaram como um espaço de pluralidade da docência ainda na fase de formação inicial.

Tardif (2002) ainda salienta que a questão do saber docente deve ser reconhecida em um sentido mais amplo, pois necessita ter um grau de abrangência que possa envolver os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes; atributos que devem ser transformados em elementos constitutivos do saber, saber-fazer e saber-ser. Diante do desafio

da formação profissional imposto ao professor, torna-se necessário o entendimento de que a essa formação está incorporada toda uma vivência de experiências educacionais que compõem o chamado saber docente.

Tardif (2002) cita dois elementos de extrema importância para a formação docente: o primeiro leva em conta que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e o segundo, que o professor considere que o seu trabalho cotidiano, além de um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, é também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Nesta seção centraremos nossa análise em torno do olhar dos participantes sobre a experiência possibilitada pelo PRP e como isso impacta na formação docente.

Como foi possível perceber após as análises, os depoimentos acerca da participação no PRP foram positivos, onde os residentes destacam o privilégio de serem formados no contexto da Educação Básica, além da oportunidade de ter o acompanhamento do professor da escola (preceptor) durante as ações desenvolvidas. Percebemos assim, como é potente levar o estudante em formação para a escola e fazê-lo vivenciar com mais proximidade a rotina escolar, partindo de uma ação pensada e estruturada anteriormente e com a participação da universidade e da escola nos processos formativos.

O trecho abaixo representa falas que demonstram esse aspecto:

Achei que foi boa, foi satisfatória. E como eu disse, a gente tinha suporte né, tanto da escola que tinha uma estrutura muito boa, alunos que estavam com conhecimento bastante elevado assim para faixa etária, quanto do professor né ajudava a gente né a colocar os principais pontos das nossas aulas e a gente tinha muito tempo para planejar as aulas também né. Então eu acho que foi satisfatório nesse ponto (RE2).

As percepções dos participantes em relação às contribuições do Programa para a sua formação inicial estão relacionadas, em grande parte, à aproximação com o ambiente escolar e por oportunizar um contato com o futuro ambiente profissional do estudante.

Pronto Rafaela, como eu até comentei né já. Eu acho que a residência ela é essencial assim. É o primeiro momento que a gente vai ter, ainda dentro da graduação, de estar na realidade né, tá no chão da escola, tá próximo do que a gente vai trabalhar. Tudo bem que tem o estágio, mas ainda assim o estágio ele não dá todos os aparatos que a gente precisa pra a nossa formação mesmo, acho que a residência pedagógica é muito mais completa. Então acho que é importante, é essencial, é necessária (RE6).

Quando perguntado sobre qual o sentimento ao participar do Programa o residente relata: “Foi gratificante, foi uma experiência muito assim, além do que eu imaginava, cresci muito em relação a desenvolver os meus materiais né, a questão da didática. Então foi muito importante

para essa minha formação acadêmica. Foi muito significativo” (RE4). Dessa maneira, ele é considerado um Programa que favorece o desenvolvimento de espaços para estudos e criação de materiais didáticos, ações voltadas para a prática do residente.

Um dos participantes envolvidos no Programa demonstra no relato a satisfação e a importância no desenvolvimento das ações realizadas, assim como reconhece a necessidade de práticas formativas que envolvam a Universidade e a escola e o seu papel com a formação de professores. Sua fala é evidente no sentido de percebermos como o Programa possibilitou uma troca e um intercâmbio de saberes e relações construídas para fortalecer a formação docente.

Então assim, toda essa vivência ela é muito formativa né, a gente enquanto preceptor a gente precisa além de perceber essa contribuição, a gente precisa também tá disposto a contribuir. Porque vai ser essa via de mão dupla né, a gente vai estar recebendo uma contribuição de uma instituição, mas a gente também vai estar contribuindo de alguma forma na formação inicial daqueles estudantes da graduação (PP2).

Em outro momento da entrevista, quando questionado sobre o que o PRP deixou para a escola, o participante reafirma o compromisso da equipe de Educação Física do CAP com a formação dos estudantes e reconhece que o Programa contribuiu também para a sua formação continuada e a possibilidade de poder repensar a sua própria prática.

Ele reafirmou o papel da escola, o nosso compromisso né enquanto a equipe de educação física com a formação desses professores, ele contribuiu com a formação continuada né, a minha, por exemplo e também e ele proporcionou essa, essa, esse fazer reflexivo né dos estudantes, no sentido de pensar sobre a sua prática, de escrever e de socializar num congresso (PP2).

Os relatos revelaram que as práticas com a pesquisa e o suporte teórico, o planejamento, as situações vivenciadas pelos residentes, os fizeram ser/sentirem-se professores. Eles puderam exercer a docência e passar pelas dificuldades que o ambiente escolar proporciona durante a formação inicial. Desta forma, os dados apontam que o PRP vem contribuindo para uma formação de qualidade.

A minha experiência foi bastante completa no Colégio de Aplicação. Todos os recursos, todas as fundamentações teóricas a gente teve, recursos tanto para a teoria, quanto pra a prática, tivemos todos. Conteúdos a gente tinha como sistematizar todos eles, as criações das aulas, o planejamento das aulas, foi tudo muito completo. Abrangeu tudo o que a educação física durante o curso diz que tem que ser dessa forma (RE5).

Entendemos que o PRP, no contexto estudado, atuou como fomentador de práticas docentes fundamentadas em vivências reflexivas dentro do ambiente escolar. O Programa

concedeu oportunidades para que os residentes pudessem acompanhar o dia a dia da vida docente e contribuir com os professores da escola. Conforme afirma Pimenta (2012b), “[...] o futuro profissional não pode construir seu saber fazer, se não a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 2012b, p. 10). Conforme já vimos anteriormente, o Programa atuou também como forma de manter os estudantes na Universidade.

Olha o programa em si, é um programa necessário para a manutenção dos estudantes no processo de formação inicial na universidade. A política pública educacional que tem o cuidado com o processo formativo de professores ela tem o cuidado institucional com a sociedade brasileira (PO3).

Com relação à experiência no Programa, o residente relata que “a gente consegue colocar em prática boa parte daquelas discussões que a gente tem né, tanto da educação, como da educação física” (RE2). A fala anterior demonstra como as vivências possibilitaram a aproximação das discussões que eram desenvolvidas na universidade e que puderam ser visualizadas e materializadas no chão da escola.

Ao analisarmos o relato apresentado anteriormente, assim como outros que apresentamos ao longo do texto, evidenciamos como a participação na ação trouxe um arcabouço teórico e prático para a fase inicial. A fase da inserção profissional é vista como um momento de enfrentamentos, pois, conforme Dubar (2001), ela é, ao mesmo tempo, pessoal, profissional e sociocultural, a qual precisa ser contextualizada, analisada e relacionada aos demais fatores do contexto social.

Isso nos faz refletir que a passagem por uma formação inicial de qualidade social e política potencializa a aproximação da universidade com o espaço da escola, pois valoriza a reflexão sobre a ação nas práticas docentes, bem como desenvolve a autoria e a criação de métodos e metodologias fundamentadas na pesquisa e que são também realizadas nos programas (VANZUITA, 2018). Dessa forma, essas práticas podem fazer com que o futuro professor possa enfrentar a fase de inserção no mundo do trabalho com mais segurança.

Nesse sentido de fortalecer as práticas desenvolvidas foi que o PRP possibilitou momentos formativos ao longo do desenvolvimento da ação, possibilitando a aproximação entre a universidade e a escola e o fortalecimento do arcabouço teórico tão importante na formação docente, seja inicial ou continuada. Abaixo, temos o relato, que nos apresenta uma noção de como as atividades foram estruturadas:

Eu considero que a experiência foi muito boa né. Foi um ano e seis meses de programa e eu considero que foi excelente. Porque? A gente teve uma aproximação muito

interessante, tanto no sentido do programa lá na universidade [...], de um momento de acolhimento que foi chamado de caravana da formação docente. Então era um momento em que as pessoas, elas, todo mundo era recebido né, pelos acho que coordenadores gerais do programa, da Universidade. Então todos os núcleos, a cada semestre ia participar dessa caravana. Tinha palestras e esse primeiro contato de todo mundo, para conhecer quem seriam os residentes né, quem seria o supervisor. A partir daí a gente teve um... que foi chamado de ciclo de formação. Então a supervisora né, do núcleo de educação física ela fez um momento assim pedagógico para apresentar o programa e para apresentar as diretrizes do nosso trabalho (PP2).

Dentre as potencialidades apontadas pelos residentes, uma delas foi a possibilidade da qualificação do processo formativo por meio das experiências práticas realizadas na inserção nas escolas. Isso se diferencia da transmissão do conhecimento na atividade da docência e coloca os licenciandos na condição de autores ou coautores, ou melhor, de serem protagonistas das ações e de desenvolverem a autonomia no conjunto formativo.

[...] então você permite você ter uma vivência maior na escola e aí quando você vai é... pra o relatório final... você constrói um relatório final riquíssimos de detalhes, de situações e pensa assim: rapaz eu passei isso, isso, fiz isso e aí você tem esse retorno, tá entendendo? Então, quanto mais interação Universidade, escola e ensino superior, eu acredito que a gente vai ter um sucesso né, um retorno dos alunos (RE1).

O contato com o cotidiano escolar, por meio do PRP, repercutiu positivamente nas falas dos participantes e possibilitou ser visto como um espaço formativo que qualifica as práticas pedagógicas também dos professores preceptores. A partir do relato apresentado abaixo, percebemos como a experiência contribuiu também para a formação dos professores já formados. Assim, quando perguntamos se o PRP influenciou na prática docente tivemos a seguinte resposta:

Sim, o programa ele foi formativo não apenas para os estudantes que estavam fazendo a sua formação inicial. Mas ele foi formativo também para mim como preceptora. Digo isso porque, penso que a forma como a supervisão<sup>21</sup> do programa tratou o programa de fazer formações continuadas sobre várias temáticas da educação física e outras problemáticas que giram em torno dessa área, claro que promoveu e agregou conhecimento daqueles que eu já tinha, me fez repensar sobre algumas questões e eu não tenho nenhuma dúvida que foi formativo para mim também (PP2).

Observamos também que o Programa impactou não só na formação e aprendizagem dos preceptores, mas temos o reconhecimento da ação como algo positivo no relato do docente da universidade:

---

<sup>21</sup> A docente usa o termo “supervisão do programa”, mas está se referindo ao trabalho pensado e estruturado pela professora da universidade, a professora orientadora.

Pra mim eu resumo a experiência do residência pedagógica como processo formativo extremamente importante assim, mas não é um termo, mas dizer que ela impacta diretamente na formação do professor coordenador, sobretudo porque está coordenando um grupo você tá exercitando um outro processo da docência que é a gestão, não é? (PO3).

Importante ressaltar também o período ampliado que os residentes puderam ter contato com a escola a partir do PRP favoreceu as práticas desenvolvidas, a partir de um “[...] processo contínuo que envolve diversas situações [...]” (PIRES, 2017, p. 26). Esse período ampliado que a Residência possibilita foi destacado na fala de PP1 quando perguntado sobre como foi a experiência de ter participado do Programa:

Bom, veja, eu posso dividir isso em algumas partes né. Acho que primeiro, acho que foi fundamental e que eu penso que foi um processo muito rico para mim inclusive e eu volto a tocar na tecla de que eu tenho meus questionamentos acerca da residência, mas passar um ano junto a estudantes da graduação... porque eu penso que essa é uma das questões né. [...] E isso torna o processo por si só um processo muito rico, né. Porque você consegue estabelecer não só uma conexão do ponto de vista afetivo e na relação que nesse caso não é tanto de professor-aluno, mas de supervisor, ou orientador, enfim diante de qualquer função que exerça né e residentes, você consegue estabelecer um início, um meio e um fim e acompanhar esse processo de crescimento dos residentes. Então isso para mim foi muito rico né. [...] foi um processo em que eu vi residentes que tinham muito receio de estar à frente de uma aula, de ministrar uma aula, de reger uma aula, alguns e algumas inclusive, eu me lembro muito particularmente de uma residente, que implorava para não reger a aula. Por nervosismo, por vergonha né, de falar em público, o medo mesmo e que encerrou o processo da residência, a meu ver, na minha avaliação e na avaliação também na professora orientadora, com uma condição enquanto docência muito boa, muito positiva. Então você consegue ver dois pontos né: um início, de uma não conseguir reger uma aula e no fim muito bem definido, uma pessoa que conseguia ter elementos pra reger uma aula com qualidade. Então esse processo e não apenas os dois polos né, é que foi o grande, a grande riqueza ao meu ver de todo o processo da residência (PP1).

Com relação ao período ampliado da Residência PP1 continua:

Então dá para de fato você estabelecer um processo de conhecimento, um processo de aprendizagem da docência, de construção até mesmo da própria identidade docente, de uma forma mais tranquila, vou assim chamar né. Não é atropelado, a gente não é cobrado pelo tempo, pelo menos não do ponto de vista em que tem uma carga horária para cumprir em pouquíssimo tempo né. E aí às vezes você precisa correr com algumas atividades, com algumas demandas, senão não vai dar conta. Então o processo da residência procura ampliar esse tempo pedagógico, vamos dizer assim. Ele dá essa condição, isso também foi algo muito, muito positivo na minha experiência com a residência, visto que é claro que eu sempre comparava e essa comparação, por favor não era do ponto de vista qual é melhor e qual é pior, mas eu sempre comparava a experiência de supervisão, embora na residência se chame de preceptoria né, mas esse processo de supervisão de estudantes da graduação, em regência no estágio e na residência. Então esse tempo pedagógico ampliado realmente foi uma experiência muito positiva, ao meu ver isso me trouxe de fato uma leitura muito bacana do que foi feito na residência (PP1).

Ao ouvir e analisar o depoimento, o participante pontua que devido ao período mais longo de acompanhamento dos estudantes foi possível observar a evolução no sentido de autoria, de criação, de identificação e de segurança na atuação como docentes.

O período pedagógico ampliado da Residência também foi enfatizado na fala de PO2, ao narrar acerca da sua experiência no Programa:

Veja, a Residência Pedagógica, ela me surpreendeu positivamente. A surpresa positiva se dá quando eu levo em consideração que apesar de ter sido um programa que tem seu nascedouro com a tentativa de imposição de um documento curricular, mas ele vem com uma possibilidade das instituições revisitarem o percurso formativo, revisitarem em sobretudo o que significa o estágio enquanto espaço formativo. Então, ele nos possibilitou retomar estudos, aprofundar estudos sobre o que significa o estágio para a formação do licenciado, uma maior aproximação com as escolas da Educação Básica, porque na medida em que o estudante naquela primeira edição a ideia era que ele passasse 18 meses na mesma instituição, eu tinha uma oportunidade de acompanhar esse estudante na mesma instituição por 18 meses, coisa que no estágio nem sempre a gente consegue, por que a instituição hora permite que ela seja, hora ela é nossa parceira, mas no semestre seguinte eu não tenho a garantia de que ela vai abrir vaga de estágio lá. Então eu tenho alguns momentos de quebra e quando eu consigo ficar 18 meses com o estudante, imerso na mesma realidade, sendo acompanhado por um preceptor e com uma ligação orgânica entre escola básica, residente e Universidade isso é um salto qualitativo para o processo formativo. Então, me surpreendeu positivamente nesse sentido, por perceber que de fato quando a gente consegue ter um acompanhamento mais sistemático dos estágios e aqui eu tô chamando de estágio levando em consideração que a residência teve essa equivalência dos estágios obrigatórios, é sim um salto qualitativo para a formação dos estudantes (PO2).

Percebe-se, no PRP, um maior envolvimento do residente na escola de Educação Básica, participando não apenas das aulas, mas também da vida da escola, assim como, um envolvimento maior dos professores da graduação e dos professores da escola. Essa aproximação da Universidade-Escola parece ser um ponto chave na formação docente.

A escola, assim como a instituição de ensino, pode contribuir uma com a outra, a primeira abrindo as portas para a aprendizagem dos graduandos e para possíveis pesquisas e a segunda possibilitando a atualização e aprimoramento de conhecimentos para os professores da escola (NATASHA; NEIRA, 2016, p. 42-43).

Outra dimensão importante que trazemos, é que os dados apontam que a participação no PRP contribuiu para a inserção profissional de uma maneira positiva, pois possibilitou o contato com conceitos que envolvem a gestão de sala de aula, planejamento e avaliação da aprendizagem. Desta forma, o PRP permite-nos refletir também sobre o processo de inserção profissional dos estudantes das licenciaturas e a partir da experiência da pesquisa foi possível verificarmos que as atividades decorrentes do PRP favoreceram a aproximação com a profissão

docente, tornando o Programa uma oportunidade que visa provocar aprendizagens significativas.

Então sou muito fã desse programa que possibilitou experiências bem amplas e significantes né e eu vou levar esse programa é... para minha vida e para minha vida profissional. Então, eu cresci muito a partir dele e incentivo né, aos meus colegas a participarem desse projeto porque é muito importante realmente para a formação do professor (RE4).

Eu acho... assim eu teria algo a acrescentar seria que o programa residência pedagógica que ele fosse permanente, que fosse um... como é que eu posso dizer, que fizesse parte até de uma grade curricular não como um programa a parte [...] Então assim, eu acredito que o residência pedagógica poderia ser um programa permanente de tanto ele como o PIBID para principalmente formações iniciais e é o estágio deveria ser pensado no estágio também de longo período, né de um estágio de um período maior. Agora que também pensasse o estágio de uma parte remunerada e uma parte não remunerada (RE1).

De acordo com Cordeiro (2002) e Vanzuita (2021), o processo de inserção profissional não se limita apenas ao momento da entrada dos indivíduos no mundo do trabalho após saírem do processo de educação/formação. Os autores consideram que a inserção profissional pode ser compreendida desde as experiências no estágio ou a participação em programas, como o PRP, no papel de docentes, até mesmo com a possibilidade de desenvolver a prática da pesquisa como princípio educativo e formativo. É uma problemática contemporânea em que todo o contexto – da sua formação inicial e dos primeiros anos de trabalho – precisa ser levado em consideração.

Outro destaque que trazemos é que o PRP promove um processo de formação compartilhada entre os pares quando oportuniza as atividades no espaço escolar, compartilhando assim experiências do cotidiano docente. Nessa perspectiva, as contribuições do Programa na formação inicial possibilitam a integração, a reflexão e a criação, aspectos fundamentais no contexto formativo, diante disso Gatti (2013/2014) nos diz que:

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos (GATTI, 2013/2014, p. 43).

A partir da análise realizada, observamos que o PRP, no contexto das 3 Universidades estudadas, amplia as relações e o vínculo entre as IES e a escola pública de Educação Básica, no estudo em questão com o Colégio de Aplicação, ao articular o contato do residente com as práticas docentes dos preceptores.

As atividades acontecem no coletivo, entre os pares, em um processo formativo supervisionado, com orientação para um melhor entendimento das complexidades do cotidiano docente. Dessa forma, torna o contato com a realidade escolar algo exploratório, autônomo e criativo para o estudante de licenciatura participante do Programa, reforçando que o processo formativo significativo deve estar atrelado ao espaço da escola (TARDIF; LESSARD, 2014).

Então o diálogo e o acompanhamento sistemático, ele é um salto qualitativo. Na verdade, eu poderia até dizer que ele é imprescindível para o processo formativo denso. É sem sombra de dúvida muito importante saber o que acontece e pra esse saber você tem que estar presente, você tem que problematizar junto ao estudante, o que significa tá acontecendo na realidade (PO2).

Sim Rafa, pra mim foi muito válido, porque o programa... assim o nosso núcleo a gente tem alguns pontos que a gente priorizava né. Além da orientação dos meninos, do planejamento, dessa experiência... a gente tinha a questão do estudo dirigido que a gente fazia, então a gente sempre tava estudando algumas obras. Tanto lá com a docente orientadora, como internamente na escola. A gente escolhia algumas obras pra discutir e isso foi se convertendo também na... existia um combinado né, não vou dizer uma obrigação, existia um combinado do núcleo que a gente tem que participar de eventos. Então a gente participou de muitos eventos científicos e isso foi bom também, o exercício da pesquisa, o exercício da cientificidade, fez a gente crescer bastante. Então acho que foi muito positivo pra os meninos e para mim também (PP3).

Diante desse contexto, o Programa mostra-se articulado com os processos formativos que já vinham sendo desenvolvidos nas universidades que se envolveram com o PRP, na medida em que proporcionaram educação de qualidade aos seus participantes, de modo a valorizar o processo formativo nos cursos de licenciatura.

O trabalho coletivo é fundamental para formação de professores, uma vez que a escola não se estrutura sozinha, ela é constituída na coletividade (WELTER; SAWITZKI, 2014). É nesse contexto que os residentes juntamente com os professores compartilham saberes, dificuldades e se apoiam nesse processo de formação.

Destacamos também como ponto positivo no impacto na formação docente a interação entre os residentes e o estudante da Educação Básica no cotidiano escolar. Torna-se vital que se considere a relevância das interações interpessoais que possam vir a fortalecer a atividade docente como prática mobilizadora e transformadora, que tenham o poder de associar o político, o intelectual e o acadêmico, ações que possibilitem a não subordinação da formação e da atividade docente à lógica do mercado (MOREIRA, 2021).

No relato do professor preceptor, acerca do que os residentes deixaram para a escola a partir das práticas desenvolvidas, temos a dimensão do afeto na formação docente sendo colocado como destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Bom, acho que além do trabalho que eles deixam né, porque no momento em que eles vão reger, eles deixam todo um trabalho pedagógico, eles ajudam a gente bastante quando a gente vai fazer, por exemplo o nosso festival de educação física, eles são peça fundamental, os meninos da residência, os estagiários eles sempre estão ali sendo colaboradores fundamentais na arbitragem, na organização. Então eles são fundamentais nesse momento. Eu acho que os estudantes do CAp já estão muito acostumados também com a presença dos estagiários né, então eu acho que eles cativam os meninos. Então eles deixam afeto. Eles marcam, **eles deixam afeto tanto pra os meninos, quanto pra gente** (PP3, grifo nosso).

No trecho apresentado anteriormente, percebemos a existência de relações marcadas pela afetividade. Esse discurso reforça a ideia de que a efetivação do papel da escola está além da propagação de um saber científico, uma vez que se trata de um espaço também capaz de gerir um ambiente humano e afetivo (SANTOS; SILVA; MARQUES, 2012).

Esse destaque também é feito por outro professor preceptor, ao narrar sua experiência no Programa. Interessante perceber, que o desenvolvimento das relações interpessoais entre professor e aluno vai sendo interiorizado pelos residentes e sendo objeto de problematização nas práticas desenvolvidas:

Para além disso, eu diria que além das questões afetivas e das questões da docência, é perceber também como eles cresceram, eles e elas né, sob a égide da própria relação professor-alunos, deles e delas enquanto residentes. Então perceber, por exemplo, que eles não, não atinavam muito para o quanto isso era importante para a consecução do próprio processo de ensino-aprendizagem, mas centravam muito nas questões técnicas né, nas questões do próprio planejamento da aula, das atividades em si que eram desenvolvidas na aula, mas não pensavam tanto nas relações. E eles também começaram a perceber como isso era importante também para a própria consecução do processo como um todo de ensino-aprendizagem (PP1).

Os depoimentos são uma demonstração de que uma boa convivência com o grupo é essencial para promoção de um ambiente de aprendizagem próspero e que isso foi sendo trabalhado na formação inicial dos estudantes.

O trecho acima apresentado, também demonstra a importância de um aspecto da formação docente que já discutimos em outros momentos ao longo do texto: a necessidade de se estruturar os momentos formativos considerando as situações reais. Vemos que a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes, como eles foram construindo um saber essencial à prática do professor que é a importância das questões afetivas e as relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) nos dizem:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Diante do que foi abordado e analisado, temos que as ações desenvolvidas no PRP em estudo, trazem como contribuição muitas reflexões, vivências e trocas de experiências para os participantes envolvidos e no caso dos residentes, auxiliando-os a conhecer e entender melhor sobre a sua formação inicial, possibilitando pensar nos desafios da docência a partir das realidades concretas vivenciadas.

### **5.3.2 O Colégio de Aplicação enquanto espaço formativo**

Entendemos que fazer a escola a cada dia é uma tarefa complexa e que demanda a mobilização de conhecimentos, experiências e a definição de princípios para que possamos chegar aos objetivos que acreditamos. A partir dessa compreensão, buscamos olhar para a Educação Básica como um espaço de construção do conhecimento que acontece em companhia das práticas compartilhadas entre os professores dentro dos limites e possibilidades existentes. Nas palavras de Garcia (2017): “É no encontro entre as paixões e os saberes que a prática cotidiana de ser professor e de produzir currículos tece, que se alimentam os possíveis das escolas” (GARCIA, 2017, p. 10).

A pesquisa possibilitou também entender os impactos que o CAp teve na condução do PRP na formação inicial dos estudantes das licenciaturas no processo de inserção destes no espaço escolar e como se deu seu contato com a prática docente.

Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar *com* a escola e não só *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos - na forma de trabalho coletivo -, analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos *da moda*, ressignificando-os, são atributos de um(a) profissional capaz de dar novas respostas às situações hoje demandadas por estas instituições e pela sociedade (LIMA; GOMES, 2012, p. 194, grifo das autoras).

Foi nesse entendimento que buscamos conduzir a análise acerca do impacto que o Colégio de Aplicação teve na formação dos participantes do Programa e qual a percepção deles acerca da experiência vivenciada na escola.

A Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013 publicada pelo Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CAPs vinculados às Universidades Federais, reforça o compromisso dos colégios com a formação docente e campo de atuação dos estagiários, estabelecendo em seu artigo 2º que os colégios têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013). Assim, a origem dos CAPs está relacionada à proposta de construir um espaço no interior da universidade, com condições práticas/experienciais para formar professores.

O Colégio de Aplicação tem como missão ser um espaço destinado à formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio dos futuros professores (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016).

Dentre as singularidades, a exemplo da sua relativa autonomia didático-pedagógica, o CAP também tem um importante papel de “promover a experimentação de novas metodologias em relação às demandas e dificuldades existentes na Educação Básica, bem como, e principalmente, participar da formação inicial e continuada de professores das localidades e regiões onde estão inseridos” (LIMA, 2009, p. 56). Constituindo um espaço no interior da universidade, com condições experienciais para formar professores, os CAPs ocupam papel de destaque nos debates relativos às políticas de educação básica e de formação docente.

Almeida (2014), destaca que “o caráter experimental do colégio dava liberdade ao professor de elaborar o seu currículo escolar, desenvolvendo práticas pedagógicas diversificadas e criativas” (ALMEIDA, 2014, p. 47). Tal reflexão demonstra que devido ao seu aspecto experimental isso torna o CAP um ambiente propício para discussão permanente de suas práticas pedagógicas e não apenas a reprodução de modelos existentes.

O colégio recebe diversas modalidades de estágio: estágio de observação e regência das licenciaturas, estágio de psicologia, pedagogia e serviço social, além das disciplinas das licenciaturas que requerem o CAP como campo de investigação, como didática e metodologias de ensino, porém sem característica de Estágio Curricular Obrigatório. Também atuam neste espaço, estudantes dos programas de formação docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP).

No ano de 2019 o CAp recebeu 664<sup>22</sup> estudantes para realização de atividades de formação. Deste total, 64<sup>23</sup> eram participantes da Residência Pedagógica das seguintes disciplinas: biologia, química, filosofia, física, história, matemática e educação física. O Programa de Residência Pedagógica instituído pelo Edital CAPES 06/2018 teve início no Colégio de Aplicação (CAp) no semestre letivo de 2018.2.

Conforme apresentamos anteriormente, o CAp-UFPE tem como missão desenvolver ações voltadas para a formação docente. Desta forma, o trânsito de licenciandos já faz parte da rotina da comunidade escolar. Vale ressaltar que os residentes que atuaram no CAp dividiram os mesmos espaços pedagógicos com estudantes do PIBID e dos estágios curriculares, que se caracterizam com atividades de natureza similares, porém cada um com objetivos diferentes de atuação, fundamentação, objetivos e condições diversas. A rotatividade de estudantes das licenciaturas, sejam de estágio ou de programas de formação, mistura-se com a rotina da sala de aula, que, por sua vez, já tem em seu cotidiano, inúmeros desafios a serem superados.

Nossa análise acerca da relação entre o Programa e o Colégio de Aplicação, buscou compreender qual a percepção que os participantes possuem acerca das práticas realizadas ao longo da execução do PRP no CAp. Percebemos que durante as entrevistas os participantes traziam alguns destaques ao colégio, tanto no que diz respeito às concepções pedagógicas da escola, quanto à boa estrutura física do CAp. Destacamos que o roteiro de entrevista não previu nenhuma questão voltada diretamente para que o participante fizesse um destaque para a sua experiência formativa no Colégio de Aplicação. A referência à escola, enquanto espaço que qualificou a experiência no PRP foi feita de maneira espontânea por alguns participantes.

O Colégio de Aplicação ele tem uma... como é que eu posso dizer... o espaço físico muito assim completo vamos assim dizer né. Então, para um profissional de educação física lá para ele trabalhar é uma coisa assim que você não encontra né, é uma realidade completamente diferente que você não encontra em outras escolas e outras instituições. Então para um profissional de educação física que está iniciando como a gente ainda estava, ainda estávamos na faculdade, foi uma coisa boa e ruim ao mesmo tempo. Porque lá a gente tinha tudo, vamos assim dizer para gente trabalhar qualquer tipo de esporte, qualquer tipo de dança, qualquer tipo de luta, de jogos, de tudo. Então a gente tinha... como é que eu posso dizer a palavra... a gente tava amparado de estrutura, de material, de profissionais, de coordenadores, de tudo. Então ter tido essa experiência foi muito boa, mas ao mesmo tempo é ruim pelo fato da gente achar que a gente vai sempre ter aquilo que a gente chegar em outras instituições e a gente não tem nem sequer uma bola para trabalhar (RE3).

---

<sup>22</sup> Esta quantidade refere-se a todas as entradas de inscrições feitas nos dois semestres letivos de 2019 contemplando todos os estudantes provenientes dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) e de todas as disciplinas da graduação que procuram o CAp como campo de formação. Fonte: Relatório SOAE 2019.

<sup>23</sup> Este número refere-se ao semestre 2019.2. Em 2018.1, período de início do programa no CAp, o SOAE registrou 73 estudantes. Fonte: Relatório SOAE 2019.

O relato anterior demonstra a importância do contato com o ambiente escolar de modo a aproximar a literatura específica da área da Educação Física escolar, as condições materiais para as aulas que possivelmente pode influenciar na seleção dos conteúdos para a disciplina.

Foi uma experiência nova, de trabalhar numa instituição Federal, com uma abordagem e um ensino que não fazia parte do que eu tava estagiando em outras escolas. Então, dentro do Aplicação eu tive uma experiência de realmente entender o que era a educação física em todos os âmbitos (RE5).

Então, é eu achei essa parte da avaliação deles e assim, e digo que o Aplicação foi uma escola fundamental para mim, porque ela quebrou vários segmentos engessados que a gente sabe do ensino né, da educação (RE1).

No final da fala o estudante ainda destaca a importância na troca de diálogo em que as práticas do componente curricular que ele acompanhava aconteciam. E ao narrar acerca das aprendizagens obtidas no PRP, traz o seguinte destaque:

Então, eu gostei muito do Aplicação nesse sentido porque ele dá liberdade tanto para o docente, como para o aluno, mas não a liberdade de virar libertinagem, mas uma liberdade que você possa construir, possa planejar e aí você possa executar as aulas e ter um melhor retorno pedagógico possível (RE1).

As minhas aprendizagens durante o programa foi ter acesso a uma instituição que é difícil e a experiência, como eu disse logo no começo que era à parte, o ensino do Aplicação é à parte das escolas. Então, essa nova vivência, essa nova forma de ensinar, de planejar, de aplicar as aulas lá foi um aprendizado enorme para mim, foi o diferencial do Aplicação (RE5).

Ao final das entrevistas sempre deixamos o participante livre para relatar alguma experiência que tenha chamado atenção durante o Programa e que o roteiro de entrevista não tenha contemplado. O participante RE4 trouxe como olhar acerca da sua experiência o destaque ao colégio, como sendo um espaço que o recebeu de forma acolhedora e isso fez com que ele se sentisse parte da comunidade escolar. Podemos, por meio da experiência relatada, estabelecer nexos com as categorias teóricas de nossa pesquisa. A aproximação realizada entre a universidade e a escola, no contexto do PRP estudado, demonstrou que o vínculo estabelecido entre os espaços formativos, proporcionou uma sensação de pertencimento e a construção da identidade docente a partir da experiência vivenciada.

Acho que assim, as questões também da própria escola né, do CAp ter sido uma escola bastante acolhedora né e proporcionou para a gente questão de gestão e questão de organização, proporcionou pra nós residentes uma experiência muito rica né, então é algo que tem que ser pontuado também essa questão do acolhimento da escola em relação aos residentes que eu acho que é o ponto inicial de tudo para poder fluir melhor

essa questão da proximidade do residente com a escola. [...] a gente participou de todas as reuniões, isso fez com que a gente se sentisse parte ali né, não só meros residentes, mas parte realmente da escola (RE4).

Ao longo da análise desenvolvida, já apresentamos o PRP como um espaço que apresenta momentos de reflexão docente, discute entre o grupo os problemas diários do contexto escolar e possibilita uma troca constante de saberes e experiências entre seus participantes. Consideramos que as relações estabelecidas em direção à construção dos conhecimentos durante o Programa foram potencializadas devido ao histórico e experiência do CAP com a formação docente inicial. Esse aspecto pode ser observado no relato a seguir:

O Colégio de Aplicação ele permitiu esse salto qualitativo tanto pela sua condição de infraestrutura, mas também pela natureza da sua própria origem né. Ele já nasce como esse espaço que privilegia o diálogo entre o ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade federal de Pernambuco. Então quando nós chegávamos lá, nós tínhamos esse espaço aberto e sempre um espaço que buscava a formação de um estudante crítico. [...] Então escolher o Colégio de Aplicação, ter ingressado como uma possibilidade de trabalho para gente significou sim um diferencial para os estudantes, até porque é um espaço formativo muito disputado dentro de Recife, quando se fala você sabe que as vagas para estagiar lá acabam rápido (PO2).

O destaque feito ao CAP como um espaço formativo potente, pode ser também observado a partir do relato do participante PO3 ao narrar acerca da sua participação e sentimento em relação à experiência no PRP:

Então você tem que coordenar obviamente o processo de formação dos alunos, organizar momentos de formação, de poder conversar com o preceptor, de visitar as escolas né, de saber que as realidades são diferentes, o Colégio de Aplicação por exemplo foi um campo de intervenção dos estudantes [...], mas quando a gente faz o contraponto né e eles vão relatando muito isso nos relatos sabe Rafaela, que eles vão mostrando como foram em outros núcleos, então em determinado momento eles pesam na questão da estrutura, dizem que a estrutura pesa muito porque não é toda escola que tem estrutura do Colégio de Aplicação, de ter um acompanhamento, tem um setor específico para isso né, para recebê-los, ao mesmo tempo tem outros pontos que acabam se aproximando por que a prática pedagógica se revela de diferentes maneiras (PO3).

Apesar dos avanços existentes na área, na Educação Física escolar ainda é forte a centralidade nos aspectos que envolvem o esporte e treinamento, através do desenvolvimento de capacidades físicas. Em direção contrária a esta perspectiva, o participante RE5, demonstra ter tido a oportunidade de no Colégio de Aplicação, ter vivências mais amplas acerca da educação física escolar, conforme é possível observar no relato a seguir:

A abordagem teórica, comportamento, vivências, conteúdos, a didática, a troca de experiências professor-aluno, acervos e abranger realmente todas as áreas de Educação Física não ficar só naquela sistematização do jogo, esportes, brincadeiras, digamos assim. A educação física no Colégio de Aplicação era abordada como um todo é uma coisa bastante importante o incentivo ao esporte, a prática esportiva extra aula de educação física eles eram incentivados sempre e tinha retorno deles (RE5).

No Colégio de Aplicação, existe um evento chamado “Papo de Estagiário(a) - Roda de conversa sobre estágio, programas de formação de professores e docência”, que é uma ação voltada para discutir a formação inicial de professores, desenvolvida no âmbito do colégio, a partir das experiências vivenciadas no CAp. Os objetivos do evento são:

Fomentar um espaço de reflexão sobre o lugar do estágio e dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de professores e professoras; socializar as práticas de estágio e vivências pedagógicas dos programas desenvolvidas no CAp-UFPE; estimular uma postura crítico-reflexiva no(a) graduando(a) diante do seu campo de atuação e consolidar-se como um espaço pedagógico de discussão sobre formação de professores(as) dentro do CAp-UFPE (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2023).

Até o momento, cinco edições foram realizadas: 2017, 2018 e 2019 e 2021 e 2023<sup>24</sup>. A ação conta com a apresentação e a publicação de um texto no formato de “relato de experiência” e as publicações são fruto das experiências formativas vivenciadas pelos estudantes da graduação no colégio. Os textos são produzidos pelos estudantes e têm como coautores os professores preceptores ou supervisores de estágio.

Abaixo apresentamos um quadro para visualização do quantitativo de trabalhos já apresentados e como o evento recebeu grande contribuição dos programas que atuam no CAp, tanto o PRP, quanto o PIBID.

Quadro 4 - Publicações e apresentações de trabalhos no Papo de Estagiário

| <b>Publicações e apresentações de trabalhos no Papo de Estagiário</b> |                     |
|---|---------------------|
| <b>Edição 2017</b>  | <b>Edição 2018</b>  |
| Total PIBID: 1  | Total PIBID: 1      |
| Total estágio 8   | Total Residência: 5 |
|   | Total Estágio: 9    |
|   |                     |
| <b>Edição 2019</b>  | <b>Edição 2021</b>  |

<sup>24</sup> Os trabalhos apresentados no Papo estão disponíveis em: <https://www.ufpe.br/papo-de-estagiario>.

|                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| Total PIBID: 18      | Total PIBID: 7      |
| Total Residência: 20 | Total Residência: 9 |
| Total Estágio: 8     | Total Estágio: 16   |
|                      |                     |
| <b>Edição 2023</b>   |                     |
| Total Estágio: 14    |                     |

Fonte: A autora (2023), a partir das informações disponibilizadas pelo setor de estágio do CAP.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, percebemos que a Edição de 2019 coincidiu com a finalização das atividades realizadas pelos Programas, tanto do PIBID, quanto do PRP através dos editais iniciados no segundo semestre de 2018, aqui em análise. Isso refletiu em um aumento considerável de trabalhos apresentados com relação às duas edições anteriores. Os dados apontam não só um crescimento quantitativo, mas sobretudo qualitativo na formação dos estudantes, que foram materializados através da produção dos textos. Destacamos que as publicações são fruto dos diversos componentes curriculares que desenvolvem as atividades de formação docente, não se restringindo à Educação Física. Na edição de 2019 foram apresentados 7 trabalhos na área da Educação Física, dos 20 totais apresentados. Consideramos esse um número expressivo de publicações.

O compartilhamento de experiências revela a diversidade das formas de conhecimentos que compõem o saber docente, bem como a natureza plural da formação docente. Assim, as trocas proporcionadas pelo evento em análise, revelam que os encontros são espaços de compartilhamento de experiências que viabilizaram ouvir e refletir sobre diferentes perspectivas de educação e de práticas docentes.

No relato a seguir, o participante PP1 reconhece a importância do Programa para a escola e da própria ação do Programa na escola como forma de contribuição para a formação docente que é pensada e materializada cotidianamente nas ações do Colégio:

Agora eu penso que nós tivemos, isso também tem muito mais a ver com a forma como o próprio Colégio de Aplicação pensa esses programas de formação né, a própria formação docente no CAP, a gente teve uma contribuição muito grande do programa no evento Papo de Estagiário. Por que a gente teve muita produção, diria inclusive desse grupo da residência, a gente teve vários trabalhos aprovados, a gente teve... eu fui inclusive nas rodas de discussão desses trabalhos e vi uma contribuição desses estudantes para escola em termos de retorno, ou seja, o que é que o programa deu de retorno a escola em si pra a gente até pensar também enquanto escola como tá recebendo esses programas de formação. Então eu penso que essa foi uma das formas de contribuição do programa residência para a escola e a própria contribuição para o professor preceptor e pra as turmas onde houve intervenção né. Eu identifico essas

contribuições, sabe Rafaela, eu identifico que a própria ação em si do programa na escola foram formas de contribuição (PP1).

Diante do que foi apresentado, consideramos o PRP como um espaço de troca de experiências, uma vez que a ação coloca em contato de forma mais próxima a Educação Superior e a Educação Básica como um espaço educativo que pode ser compreendido como um importante instrumento metodológico facilitador no processo educacional e formativo.

### **5.3.3 O Programa de Residência Pedagógica enquanto lugar de reflexão sobre a prática pedagógica**

A experiência no Programa de Residência Pedagógica trouxe como impacto a possibilidade de os participantes revisitarem suas práticas pedagógicas, através das ações desenvolvidas, conforme foi possível perceber nas entrevistas.

Observamos, a partir das falas dos participantes, que houve uma preocupação em possibilitar que as ações desenvolvidas representassem uma aproximação da relação entre teoria e prática de forma significativa no processo formativo. Nos encontros realizados, sejam na escola ou na universidade, foi possível refletir sobre as experiências vivenciadas.

Quando questionados sobre se as atividades vivenciadas no PRP promoviam momentos de reflexões/debates sobre a prática pedagógica dos residentes, tivemos os seguintes relatos que nos possibilitam visualizar como as ações foram desenvolvidas:

Sempre. Sempre acontecia isso. Todas as aulas a gente dava oportunidade aos alunos, ah... eu não tive aulas que foram construídas por eles, que eu poderia até ter oferecido essa, esse segmento né. Mas aí a gente construía as aulas, no final a gente sentava, conversava então eles sempre ou dava um retorno crítico, reflexivo ou positivo. Era sempre nessas três, nesses três viés. Então assim, a gente dava uma aula por exemplo de voleibol. Ah professor: acredito que tal tal, mas isso em um determinado momento, não naquele momento que a gente tava aplicando a aula. Então a gente sentava tudinho, conversava: oh pessoal, o que é que vocês acharam da aula de hoje? Tem alguma reflexão, alguma crítica, algum fator positivo o que é vocês acharam? O que é que pode melhorar para próxima aula? (RE1).

Sim, primeiro que nós tínhamos uma reunião de orientação, vamos dizer assim e que essa reunião acontecia entre preceptor e os residentes e as residentes. Então ali a gente discutia, seja no pós aula, para discutir a aula em si, ou seja no momento que era à parte aí não era para discutir uma aula, mas era para discutir o todo do que tava acontecendo na residência e nós tínhamos encontro, embora eu preciso reconhecer em um número menor, mas nós tivemos também encontros com a orientação da professora orientadora na própria Universidade né. Então os encontros entre preceptor e residentes aconteciam no próprio Colégio de Aplicação e eram dois momentos distintos: ou a gente se reunia no pós aula ou a gente marcava de fato uma reunião específica com o grupo como um todo ou a gente se reunia também com a professora orientadora aí nesse caso era na universidade de origem do programa né. Nessa nós

tivemos poucos momentos, mas tivemos. Afora isso, nós tivemos também encontros de compartilhamento de experiências (PP1).

Acerca da temática, o participante continua:

Então a gente tinha esses momentos de reunião e de discussão do que tava acontecendo. Que eram momentos assim... pra mim a grande riqueza destes momentos era, por exemplo um residente que apenas observou a aula que tava sendo regida por uma outra dupla de residentes e eles contribuía com aquela aula, ou seja, isso fazia com que eles estabelecessem o processo de avaliação do próprio fazer docente. Então não era somente eu regendo, mas era eu regendo e eu também observando outras regências. E isso a gente aproveitava para discutir no coletivo. E isso é um processo muito rico né. Porque eu começava a perceber, por exemplo, onde uma certa dupla de regência avançou, onde ela não tava avançando e utilizar isso pra pensar também o meu próprio agir. Os meus próprios planejamentos, isso eu tou falando me colocando no lugar dos residentes né. Então eu acho que foram momentos ricos (PP1).

Ainda sobre a possibilidade de destinar momentos voltados para refletir sobre as experiências vivenciadas, tivemos o seguinte relato de PO2:

Então eu tinha as reuniões menores para discutir o que era peculiaridade e tinham os momentos de reflexão com o maior grupo para que a gente pudesse pensar os elementos que eram comum e em alguns momentos levantar porque aquele elemento que era particular de tal escola não estava presente na outra se a gente enxergava que era um elemento que era muito importante para a educação básica como é o caso dos conselhos existentes lá no CAp (PO2).

Destacamos que as atividades de orientação do Programa, desenvolvidas tanto na universidade, quanto na escola, tinham seus fundamentos nos princípios educativos que possibilitavam aos residentes uma postura ativa diante do trabalho que vinha sendo desenvolvido e nessa perspectiva buscava-se a preparação para práticas pedagógicas ancoradas em uma educação emancipadora e não apenas transmissiva.

O caminho teórico metodológico percorrido pelo Programa, a partir do momento que possibilitou a constante visita às práticas desenvolvidas, também estabeleceu um maior vínculo entre a universidade e a escola, nos encontros realizados, conforme vemos no relato a seguir:

Mas de fato o que é que eu organizei junto com os preceptores? Que a gente uma vez por mês tinha que ter um processo formativo. E aí a gente estabeleceu diante da demanda dos estudantes, então a gente fez toda uma construção primeiro da discussão, a retomada da discussão da didática, da metodologia pra poder discutir essa prática pedagógica. Então nós realizamos encontros formativos com todos eles uma vez por mês, encontros formativos, reuniões sistemáticas na verdade com os preceptores. Então a cada 15 dias sempre que necessário também né, a gente tinha uma reunião com os preceptores. Às vezes não dava tempo de fazer quinzenalmente, então a gente fazia uma reunião por mês, por que o professor na escola ele não pode estar também disponível pra tudo que a gente tá propondo fazer. Mas a gente tinha reunião sistemática, a gente na visita que eu fazia a escola é... ali mesmo também já era o

momento de conversar com professor para discutir um pouco como era que tava o grupo, como era que ele se sentia diante daquilo que tava sendo apresentado pros meninos (PO3).

Outro olhar que foi desenvolvido a partir das práticas estabelecidas, está voltado para o processo do ensino docente baseado na aprendizagem reflexiva, na medida em que se ganha experiência na área. Diante da reflexão da prática docente, Freire (2009) afirma que o momento de reflexão crítica sobre a prática é algo que deve ser permanente na rotina dos professores, isto é, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2009, p. 40).

Assim, o desenvolvimento do PRP, articulado ao processo de formação dos estudantes de Licenciatura, procurou oportunizar vivências e experiências críticas e reflexivas durante a formação inicial, por meio da inserção dos acadêmicos no ambiente escolar. Nóvoa (1995) problematiza os processos formativos na docência no sentido de provocar nos estudantes o senso crítico, criativo e reflexivo. Dessa forma, na perspectiva de Pimenta e Lima (2011), a prática reflexiva (re)significa as práticas docentes e deve ser um “[...] momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48).

Ao abordarmos a importância da reflexão na formação de professores, percebemos que o desafio para o futuro docente é estar cada vez mais preparado para enfrentar, além das experiências didático-metodológicas, situações do fazer-saber envolvidas no processo da formação docente e, dessa forma, estar apto para refletir criticamente sobre suas ações.

Tratar do tema e das práticas que envolvem a formação inicial docente precisa ser discutido de forma séria e reflexiva, uma vez que o processo de formação docente é, ao mesmo tempo, complexo, plural, coletivo e individual.

Nesse cenário, é de extrema relevância a reflexão de que “as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 223).

Nesse sentido, ao buscar desenvolver práticas reflexivas, as ações implementadas no Programa aconteciam dentro de um contexto de debates e discussões acerca dos temas a serem trabalhados na escola. Esse aspecto pode ser exemplificado pelo relato a seguir, quando perguntamos se as atividades vivenciadas na experiência do PRP promoviam momentos de reflexões/debates sobre a prática pedagógica dos residentes:

Sem sombra de dúvidas né, porque como eu falei anteriormente né, nós temos como base, para o programa, para o subprojeto, a unidade teórico-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, nós realizamos roda de diálogos, oficinas temáticas, visita nas escolas parceiras, reuniões de abertura com fórum, com a participação da equipe gestora de cada escola, [...]. Além das oficinas, do Fórum, da roda de conversa, dos festivais que a gente vivencia né... os estudantes, as estudantes participam das reuniões pedagógicas da escola e eles trazem, a gente se encontra uma vez por semana, nesses dois últimos editais nos reuníamos às terças-feiras de 6 às 8, onde nós discutimos né temáticas tanto tomando como referência os conteúdos, os cinco conteúdos da Educação Física: o jogo, esporte, ginástica, dança e a luta e essas temáticas que a gente chama de temáticas transversais e de interesse para a formação humanizada, social, política e aí a gente tinha discussões com temáticas como: gênero, diversidade, relações étnico-racial, tolerância, inclusão, corpo, cultura e lazer. Então essas discussões feitas nas terças-feiras, eles faziam pesquisa, trabalho com TDO, o que é que eu chamo de TDO? É estudo didático orientador. Então todas essas vivências, todas essas práticas, todas essas estratégias que a gente fala, eles recebem um texto didático orientador né, com autores, com pensamentos, orientando o que tem que conter nesse momento, qual é a questões que eles podem levantar nas reuniões pedagógicas das escolas, tendo sempre como referência central 2 eixos: a formação na escola que eles estão intervindo e a formação de docente. Então a gente tem uma discussão sobre docência, a gente tem uma discussão sobre planejamento participativo, a gente tem discussões sobre as proposições metodológicas no campo da educação física e da educação. Discutimos também as concepções, que concepções a gente assegura ao intervir através residência pedagógica nesses espaços escolares né. A concepção de mundo, a concepção de educação, a concepção de homem e mulher e de todos os gêneros e formas de identificação que as pessoas asseguraram e querem assegurar (PO1).

Zeichner (1993) corrobora a perspectiva da presença da reflexão acerca das práticas docentes ainda na formação inicial ao ressaltar a importância das ações reflexivas no cotidiano docente, pois entende que a articulação entre teoria e prática é ponto fundamental para essa reflexão. Nesse viés, a formação inicial é um momento para a aquisição de conhecimentos formais, uma vez que esses contribuem para a preparação profissional.

Dessa forma, o PRP aparece como possibilidade de inserção dos estudantes dos cursos de Licenciatura no cotidiano escolar, fazendo com que esses futuros docentes consigam refletir sobre suas práticas docentes ainda durante a fase de formação inicial.

Um destaque que trazemos a partir da análise, foi o relato feito pelos preceptores, onde pontuam que estar à frente das atividades do PRP possibilitou que (re)significassem suas práticas, qualificando a formação continuada, apontando como sendo válido também a experiência de se envolver no processo formativo dos residentes.

Faz a gente refletir sobre a nossa prática pedagógica o tempo inteiro. Os questionamentos que os alunos fazem né. Porque a gente tá escolhendo aquele caminho? Porque a gente escolhe aquela proposta? Porque a gente escolheu aquela atividade? Porque a aula tem aquele objetivo? Enfim, fazem a gente pensar e repensar o que a gente tá fazendo. Então eu acho que foi muito positiva a experiência (PP3).

Eu tive a oportunidade também de pensar e repensar a minha prática docente, de conhecer coisas novas a partir daquilo que os residentes traziam. Então foi uma troca bem interessante (PP2).

Ainda sobre a influência do PRP na prática docente, temos o seguinte relato:

Eu penso que sim por uma questão fulcral. Eu passei, não que eu não fizesse isso antes, mas a residência me deu elementos para compreender ainda mais a importância disso, que é a reflexão sobre a prática, sabe. Porque às vezes a gente tá tão imerso na correria né, no dia a dia, no cotidiano que a gente reserva pouco, pouco tempo para pensar sobre o que faz e a residência me dava essa condição de ficar pensando sempre sobre o que se fazia né. Porque muitas vezes, vamos pensar eu tava naquele lugar de observador, não mero observador em si, mas daquele que tava, entre aspas do lado de fora da aula, acompanhando a docência daqueles residentes, fazendo então uma avaliação pra gente depois ter um retorno, ter uma conversa, ter um feedback. Isso, esse processo me fez aprofundar a importância disso na própria prática docente. Porque inclusive eu consegui enxergar e dessa feita com mais propriedade ainda o fruto disso. Porque foi justamente por que a gente conversava, a gente dava retorno, a gente ampliava e aí a gente via na outra aula como a coisa acontecia, aí a gente refletia de novo, aí via na outra aula como isso avançavam ou não e a gente continuava refletindo sobre essa prática e aí lá no final da residência a gente viu o resultado de todo esse processo. Esses pequenos saltos qualitativos né, na ação, no processo de ensino-aprendizagem. Então, me fez por mais que a gente repita isso quase como jargão né, que é importante a gente pensar sobre o que faz, refletir sobre a prática, mas a residência me deu essa condição de pensar isso com mais profundidade. Por que via a coisa acontecendo na minha frente né. Eu via a evolução daqueles meninos e aquelas meninas a cada aula que passava. E aí me deu a condição de pensar, eu não posso abrir mão disso né. Eu tenho minhas correrias, eu tenho minhas demandas, eu tenho minhas tarefas, mas eu preciso parar e pensar sobre o que faço. Porque senão eu não avanço, senão vou ficar estagnado, senão vou fazer aquilo que eu falei anteriormente que é eu reproduzir práticas de outrora né. E a prática pedagógica ela é uma prática tá em constante evolução, em constante reflexão. [...] e um crescimento tremendo, mas se eu puder eleger um elemento foi a forma como hoje eu adoto esse ato né, vamos chamar de a formação do professor reflexivo né. Porque quando nós refletimos, pensamos sobre a prática. Eu acho que isso foi uma contribuição enorme que a residência me deu como docente (PP1).

O Programa também foi tido como espaço para repensar as práticas nos relatos apresentados a seguir:

Então para minha formação como docente da universidade me permitiu ter essa possibilidade de exercitar esse processo formativo não só de alguém que coordenava, de que tinha que preparar do ponto de vista da gestão o acompanhamento daqueles jovens e daqueles preceptores que também eram jovens, [risos] era entender sobretudo qual era o meu papel ali, me visitar como professora, de pensar sobre minha prática, de entender que quando eu seleciono um texto eu preciso ter muito claro para mim para além da sala de aula que eu tô colocando os estudantes no processo de formação que é a formação do professor pesquisador. [...] Então para mim essa é a principal experiência que eu posso dizer assim do que me favoreceu, do que contribuiu para minha formação, foi essa possibilidade de aprender com os meninos também, os meninos dominam a tecnologia que eu não domino. [...] Então aprendi muito com isso, tanto é que no processo de pandemia muitas coisas, ah os meninos me ensinaram a fazer aquilo, então tinham algumas coisas que eu já sabia lidar minimamente, mas era minimamente mesmo. Então aprender com eles também foi muito interessante, a dinâmica de trabalho sabe, festivo sempre, tinham os momentos mais ásperos?

Tinham né, não tinha como não ter, você puxar a orelha, deles reclamarem de outras coisas, mas eu acho que também o vínculo foi muito forte diante desse trabalho que foi produzido (PO3).

Influenciou, eu acho que o programa ele me desafiou a construir um projeto para ser desenvolvido em médio prazo, eu tô chamando aí de médio prazo esses 18 meses, até então os estágios eu pensava ele sempre na lógica de semestres, porque é a forma como a universidade é organizada e quando eu tive a oportunidade de elaborar o projeto para residência pedagógica, eu vislumbrei a possibilidade de fomentar no estudante, dentro daquilo que for possível, que ele ao invés de pular de escola, em escola que essa imersão em um determinado contexto, qualifica muito mais o percurso formativo dele. Porque ele consegue se inserir, ser mais propositivo frente ao reconhecimento daquela realidade, assim como as práticas dele começam a ser legitimadas pelos próprios estudantes e isso facilita (PO2).

Trazemos para dialogar conosco a perspectiva de Libâneo (2004), onde o autor destaca que para que o professor planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), possa expressar seus pensamentos e resolva problemas, ou seja, seja capaz de pensar, então é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Desta forma, pontuamos aqui que é importante, senão essencial que na graduação os licenciandos experimentem espaços de reflexão sobre sua prática e que construa uma postura dialógica no seu fazer docente nas experiências de docência.

Os trechos abaixo representam falas que demonstram esse aspecto:

Depois das aulas a gente sempre se reunia, antes e depois das aulas nós nos reunimos para discutir alguns pontos que poderiam ter sido melhorados, ou pontos positivos que a gente poderia também levar para as outras aulas e dentro da própria aula também a gente debatia entre os alunos, a gente fazia sempre no final da aula uma avaliação com eles, para eles trazerem esse feedback de como foi, de como a gente poderia trazer outra forma para eles, então esse feedback deles, dos alunos era importante para a gente para melhorar futuras atividades pra que a gente possa, que a gente poderia fazer de outra forma e também para a gente nos avaliar né, como a gente estava conduzindo as nossas aulas (RE4).

Sim, sim. Tinha sim. Depois de todas as aulas que a gente intervia, a gente sentava com eles [se referindo aos estudantes]. A gente começava com uma roda de diálogo, explicando como é que seria aula, tal. As intervenções, qual era o objetivo. Oh pessoal, segundo a construção do planejamento, feito na escola tudinho... eles também ficavam sabendo do planejamento que ia ocorrer naquele semestre. Então ele não chegava assim e dizia: professor, a educação física hoje vai ter futebol ou vai ser volei? Não! eles já sabiam que ia ter por exemplo, aquele, naquele mês ginástica, por exemplo. Que aí fecharia um ciclo pedagógico. Aí no outro mês metodologia do basquetebol, tal. Sendo que eles não eram pegos de surpresa. Então eles sabiam... então a gente sentava, conversava e passava a aula para eles. Terminava a aula, a gente sentava... E aí a gente fazia a avaliação conjunta. Seria uma, eu diria que seria uma avaliação mais diagnóstica né, diagnóstica com somativa. Você vai pegando os períodos e vai vendo... Eita essa aula hoje não foi tão legal. Então o que a gente poderia melhorar nessa situação? Eita a aula hoje foi excelente! Tivemos bons retornos. E aí também... e retornos críticos né?! (RE1).

Assim, vemos que o Programa possibilitou experiências da prática de sala de aula desde o planejamento das aulas, regência e a reflexão sobre elas. As falas dos participantes destacam momentos em que eles reconhecem que refletiram sobre a situação vivida em sua experiência. Esses relatos indicam que possivelmente as ações do Programa desempenharam um papel relevante na formação dos estudantes, pois foram importantes para permitir a reflexão sobre a prática, como foi relatado por alguns.

Monteiro (2012) traz uma contribuição ao apresentar a sua compreensão acerca da reflexão sobre a prática docente. O autor destaca que:

[...] a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas. Lembrando que chamo de (re)visão a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas: é o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo hábito) por um novo olhar sobre ela. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, esse (re)visão se faz necessária, pois tem no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias (MONTEIRO, 2012, p. 136).

Para essa análise, consideramos que essa articulação está estritamente relacionada à postura de professor-reflexivo, na medida em que o licenciando seja capaz não só lançar mão de seus conhecimentos teóricos para subsidiar sua ação na sala de aula, mas também de construir novos conhecimentos a partir de sua pesquisa, isto é, da reflexão sobre sua prática, sobre seu contexto e sua experiência. Assim, a teoria passa a ser composta por novos aspectos relacionados à pesquisa realizada pelo próprio professor e seus pares e pode ser vivida “na prática”.

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação - reflexão - ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluam as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor (LIBÂNEO, 2012, p. 85-86).

Mesmo com os desafios que a educação brasileira vem passando nos últimos tempos, em um contexto tão adverso, com corte de recursos e precarização do trabalho docente e dos demais profissionais que atuam na área educacional, consideramos que esse estudo, assim como a forma como o PRP no contexto estudado foi materializado, representa uma forma de resistência, uma vez que foi além da aplicação da política de forma acrítica, conforme foi possível observar a partir dos relatos dos participantes.

Acreditamos que os espaços estabelecidos no PRP em estudo foram pautados na perspectiva de resistência aos pressupostos teórico metodológicos do Programa que vinham sendo questionados por pesquisadores da área e que já apontamos ao longo do texto. Desta forma, a ação materializada e aqui em análise foi além da aplicação da política de forma acrítica, conforme foi possível observar a partir das falas dos participantes, sendo um espaço que não se limitou a um fazer prático destituído de uma teoria e não buscou limitar as práticas a um pressuposto curricular baseado na BNCC<sup>25</sup>.

Trazemos para o diálogo a ideia de resistência apresentada por Bassani (2021) onde olhamos para esse conceito sob a lente

[...] de quem não se submete à exclusão, de quem luta pelo direito de exercer sua cidadania plenamente, de quem quer seu lugar de direito, de quem quer viver coletivamente, de forma respeitosa. Nessa perspectiva, resistência não é simplesmente ‘aguentar a situação’, ou ser resiliente passivo, mas é a resistência que se traduz em luta diária, é a resistência que alça a voz, que faz questionamentos, reflexões, e busca respostas (BASSANI, 2021, p. 9).

Assim, dentro do contexto de questionamento e reflexões que os subprojetos do PRP foram desenvolvidos, é que as ações foram pensadas considerando os pressupostos que já vinham sendo trabalhados pelos cursos nas IES e na escola, conforme podemos perceber nos seguintes relatos:

E aí é importante que se diga, Rafaela, que a opção [...] em concorrer ao edital da residência pedagógica ela não se deu com um movimento de concordância, aquilo que estava sendo o mote da residência pedagógica, mas nós enquanto coletivo de professores que estávamos ali representando as coordenações dos cursos de licenciatura, junto à pró-reitoria de graduação nós entendemos que ocupar esse espaço seria uma forma de resistência e de desconstrução de algumas ações que estavam vindo da Gestão Central (PO2).

Então frente a esses elementos que eu te listei eu avalio que foi experiência muito positiva, ainda que desafiadora, porque lidar com construção de planos de unidade, planos de aula alicerçadas por uma base teórica que até então não tinha nenhuma aproximação com escola foi desafiador para os estudantes da graduação e para os professores preceptores, porque naquele primeiro edital não nos foi dado a opção de dizer: não, nós vamos construir os planos de aula a partir daquilo que os estudantes já fazem. Tinha que construir colocando qual era a competência e qual era a habilidade prevista na BNCC. Então era tudo muito no amarrado, do obrigatório. Então esse sentido foi desafiador e nos permitiu inclusive nos relatórios da CAPES que a gente entrega de forma parcial e final fazer uma crítica a isso (PO2).

---

<sup>25</sup> Ao longo da coleta de dados e da análise não foi possível realizar uma discussão mais aprofundada sobre a BNCC e sua relação com os subprojetos em estudo, de modo a perceber que referências curriculares foram consideradas durante a construção dos planos de aulas dos residentes, uma vez que é um documento direcionado às escolas básicas.

Ainda com relação a necessidade de não realizar as ações do Programa apenas na perspectiva do cumpra-se, temos o seguinte relato:

Porque por um lado eles tinham que cumprir, mas por outro eles também tinham que pensar na turma que estava intervindo e que muitas vezes não tinha na BNCC a contemplação da realidade daquela turma. Então fazer essas pontes, essas conexões, por um lado foi limitante, mas também por outro foi rico porque os fez refletir muito sobre a própria ação pedagógica. E eu diria inclusive que mesmo com essa limitação, eles começaram a pensar também como nós temos que confrontar muitas vezes o que tá posto, enquanto documento oficial, enquanto lei, enquanto regra. Não tô aqui fazendo nenhuma [...] e a gente ficar rompendo com regra o tempo inteiro né ou algo do tipo. Mas que muitas vezes os documentos eles vêm desconsiderando as realidades né. E aí eles tinham que fazer esse exercício e pensar: que colégio é esse que eu estou intervindo? O que é o colégio de aplicação? Que turma é essa que eu estou intervindo? Aonde que eu faço conexão com a BNCC e que eu considere ou eu não deixo de desconsiderar a realidade dessa turma e dessa escola. Eu acho que isso também foi um exercício interessante, isso os fez crescer obviamente (PP1).

Ao confrontarmos o contexto das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, que apresentamos ao longo do texto, e os relatos acima, percebemos que os processos de implementação do PRP no CAp não acontecem de maneira dissociada a discussão realizada ao longo do texto. Vemos então, a partir das entrevistas, como os processos de implementação do PRP foram ressignificados tendo em vista uma formação crítica e reflexiva e considerando o trabalho que vinha sendo desenvolvido seja na escola ou na Universidade, em que a referência não era a aplicação da BNCC, conforme o edital exigia.

E a gente assume a entrada nesse programa como uma forma de resistir. A gente não entrou pra fazer exatamente aquilo que tava no edital, buscando apenas o cumprir-se. Nós entramos buscando por dentro da participação do próprio programa, questionar e lutar para uma educação básica de qualidade e que o ensino superior se desse conta de que pra ter educação básica de qualidade, se comece com processo formativo do professor. Então foi muito desafiador tentar tecer essas redes, ocupar esse espaço de disputa sem saber o que iria ser cobrado na sequência. Então nós tínhamos muita dificuldade de construir algo que era um movimento de resistência, sem saber o que iria ser pedido (PO2).

Mas foi assim feita, a gente participou do processo seletivo, construímos o projeto institucional, recebemos a bolsa e não só tomamos a decisão de receber esses estudantes né, a partir desse número expressivo de bolsas para cada núcleo, mas principalmente fazer com que a gente por dentro pudesse desenvolver baseado em uma outra proposição que não fosse aquela que tava composta por dentro do edital. E assim foi feito (PO3).

Vimos também que mesmo diante do papel centralizador que muitas vezes a CAPES adquire nas políticas de formação de professores, foi possível perceber uma tentativa de ir além do que estava “posto no papel”, conforme temos na seguinte fala:

O programa de residência pedagógica, é um programa que está posto no papel e a forma como cada universidade se apropriou dele e cada escola, cada preceptor se apropriou é o que fez a diferença né. Então assim, o programa é um programa interessante, o programa que apresentava seus princípios, que tinha seus objetivos, mas ele como você fala dessa palavra, ele foi materializado em cada lugar de um jeito né. Muitas vezes aquilo que de repente o programa poderia sugerir a gente até fazia, mas a gente fazia dando o nosso tom, dando o nosso jeito, a partir daquilo que a gente acredita né, dos princípios e dos valores que a escola trabalha (PP2).

Diante dos relatos apresentados, vemos como tem sido importante, senão essencial, apresentar o PRP no diálogo entre a discussão dos diversos pesquisadores que estudam as políticas públicas direcionadas para esta temática e levar também em consideração a necessidade de desenvolver pesquisas que apresentem as perspectivas dos participantes acerca dos objetos de estudo. Nessa direção é que vemos como o Programa foi apropriado pelos diversos envolvidos na ação de modo a buscarem alcançar uma formação de qualidade:

Então acho que a grande contribuição de um programa como esse, ou como o PIBID, mas a gente tá conversando aqui especificamente sobre a residência, é o material humano, vamos dizer assim que faz parte desses programas, que faz esses programas rodarem, que não são máquinas, que não são meros executores, mas são pensadores, são gente que reflete sobre o fazer docente cotidiano, sobre a formação cotidiana e nesse contexto qualificam o próprio programa né. Tanto que ele avança já no segundo edital e certamente vai avançando nos próximos também por que é fruto dessa reflexão coletiva, dessa coletividade que pensa o próprio programa. Então eu sou, eu vou ser um pouco repetitivo no seguinte: onde ele é para mim, onde ele dá uma contribuição tremenda é no espaço e tempo e pedagógico, na possibilidade que oferta aos residentes das diversas licenciaturas um contato mais aprofundado com a realidade escolar, que por exemplo o estágio não permite (PP1).

[...] o entendimento desse movimento como resistência, de a gente pensar em reelaborar a prática pedagógica a partir de uma experiência como essa, de analisar uma política educacional para a formação de professores, a questão estrutural da Universidade que precisa da manutenção de bolsas pra esses estudantes ficarem dentro da universidade né e a possibilidade sobretudo de aprender. Eu acho que para mim essa é de fato uma síntese que o programa de residência pedagógica traz para a gente repensar a prática, mas principalmente repensar o papel da Universidade, o papel da escola e esse movimento do professor que tá hora em formação inicial e continuada, que precisa tá sempre tendo alguém que medie, porque a necessidade é de todo mundo (PO3).

Diante do que foi apresentado e discutido, vimos que o Programa favoreceu dinâmicas como estudos, pesquisas e reflexões sobre as ações desenvolvidas ao longo das vivências e como essas experiências potencializam a formação docente inicial.

É preciso preparar o professor para que este seja capaz de pensar novas alternativas para a organização e o funcionamento das escolas e para analisar criticamente as políticas públicas para a educação. Esta pesquisa se soma aos estudos que compõem a produção acadêmica sobre a temática do professor iniciante no Programa Residência Pedagógica e pode servir de base para

a formulação de experiências inovadoras na formação inicial de professores da escola básica. Espera-se assim contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores e na direção da melhoria da qualidade do ensino.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, pode ser compreendida como uma longa estrada a ser percorrida, com diversos percalços e obstáculos em direção ao conhecimento. Nesse sentido temos que: “Partimos do princípio de que a formação se dá num processo contínuo e sempre em rede, ou seja, começa com o nascimento dos sujeitos e se tece por toda a sua vida em diferentes espaços e tempos” (REIS; FLORES, 2017, p. 11). Assim como a formação de professores precisa ser pensada dentro de um processo e caminho para a construção do conhecimento, esta pesquisa também compõe a caminhada de relatos da formação de cada participante. Caminhada esta que não termina aqui, mas que por hora, faremos algumas considerações a respeito do que foi estudado.

Refletir, discutir e dialogar sobre a formação de professores não é uma tarefa fácil, mas é fundamental para compreender os desafios enfrentados pela docência. Sobre isso, Tardif e Lessard (2014) abordam os desafios do trabalho docente destacando que esta “representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 9).

Conforme vimos ao longo do texto, o Programa de Residência Pedagógica insere os estudantes no contexto da docência, oportunizando experiências docentes nas escolas e possibilitando a vivência no cotidiano escolar. As ações desenvolvidas proporcionam o diálogo e a colaboração entre licenciandos, professores orientadores e preceptores, possibilitando um espaço de integração entre a Instituição de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica.

Nossa investigação teve como questão-problema do estudo: como os participantes do Programa de Residência Pedagógica percebem a influência do programa para a formação docente?

Para que pudéssemos responder a esse questionamento fizemos um percurso teórico metodológico onde ao longo do texto justificamos nossa escolha pelo tema, de modo que nos deu condições de trazer contribuições para os estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica e para as pesquisas que têm como objeto a formação de professores. Entretanto, ao apresentarmos essas considerações, entendemos que a temática não se esgota neste momento, podendo servir de ponto de partida para novas pesquisas.

No percurso da nossa investigação, estruturamos nossa análise inicialmente a partir dos motivos pela escolha do objeto e dos estudos já publicados. Discutimos também acerca das reflexões da formação inicial docente e os conceitos que envolvem os saberes docentes no contexto da formação de professores, assim como trouxemos para o diálogo a contextualização

das políticas públicas para a formação de professores, tendo como foco uma análise dos programas de formação docente.

No âmbito das políticas públicas para a formação de professores, foi possível observar que os programas instituídos tiveram diversos formatos e objetivos e no caso específico do PRP ele apareceu sob diferentes formas e nomenclaturas, reforçando que não há uma unidade e uma continuidade dos modelos de formação instituídos.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir do estudo dos documentos que regulamentam o Programa, da revisão da literatura e dos estudos das temáticas sobre a formação de professores e da utilização de entrevistas com os participantes do PRP.

Como participantes, tivemos 12, sendo 6 residentes, 3 professores orientadores e 3 professores preceptores. O campo da investigação foi o Colégio de Aplicação da UFPE e os participantes são vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física. Para análise de dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

Na ida ao campo procuramos traduzir o sentimento trazido nas falas dos participantes, apontando os avanços e fragilidades do PRP. A condução do estudo aqui apresentado foi enriquecedora, pois compreendemos os caminhos percorridos na formação inicial por meio das múltiplas vozes e dos diversos olhares dos participantes do Programa de Residência Pedagógica.

As análises e as reflexões acerca do Programa, a partir das entrevistas, possibilitaram-nos identificar, analisar e interpretar questões que consideramos relevantes sobre a temática. Trazer a perspectiva dos participantes sobre o assunto possibilitou-nos revelar um olhar mais humano para as relações que ocorreram nos processos de formação inicial. A definição das categorias de análises, foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e que trazemos aqui os principais momentos do texto.

A discussão inicial apresentada na análise foi no sentido de compreender a **Percepção do programa por parte dos participantes**. Tivemos como intuito responder o primeiro objetivo de nossa pesquisa que foi: identificar como os professores orientadores, preceptores e residentes percebem o Programa de Residência Pedagógica. A partir desse questionamento nossa investigação se voltou para analisar qual a percepção dos participantes acerca do Programa e o que levou cada um ao fazer a escolha para participação nesta política.

Os dados coletados permitiram perceber que os residentes visualizaram a possibilidade de terem experiências além do Estágio Curricular Supervisionado. Temos como elemento que

surgiu de modo espontâneo e comum nas falas, a possibilidade de diferenciação com o estágio. Os residentes pontuaram que levaram em consideração a possibilidade de vivenciar uma experiência mais aprofundada a partir do Programa.

Um fator que foi destacado como um diferencial e atrativo pelos estudantes foi a importância da bolsa para ajudá-los a se manter no curso. Além dos fatores apontados anteriormente, um estudante também levou em consideração o fato da ação ser no Colégio de Aplicação, espaço que para ele foi um diferencial.

Outro destaque apontado foi a possibilidade de um contato mais próximo com o universo da escola e com as situações da prática profissional como fator crucial para a adesão ao Programa. O ingresso no PRP foi percebido como uma possibilidade de suprir o que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.

Com relação aos professores preceptores, vemos a partir dos relatos que a decisão de cada preceptor parte de diversos argumentos e interesses: sejam uma vinculação pessoal e vínculo com a universidade de origem do subprojeto, seja pela já tradição do próprio Colégio de Aplicação de trabalhar com estudantes da graduação, mas algo que une os três docentes foi o fato de a partir das suas experiências enquanto já professores da Educação Básica de poderem contribuir com a formação dos estudantes em formação e reconheceram também que a ação possibilitou receber contribuições em sua prática pedagógica, conforme será possível visualizar com mais evidência ao longo da análise. Percebemos que o caminho até o Programa, teve diferentes formas para os professores, mas um fator que os une dentro dessa experiência foi a oportunidade de juntar sua prática na escola com os estudos desenvolvidos na universidade.

No que diz respeito aos professores orientadores, todos os envolvidos já tinham experiência na temática de formação de professores, sendo docentes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionados nas Universidades de origem do programa. Vemos que além da aproximação com a temática que envolve a formação docente, somou-se a possibilidade ofertada pelo Programa de aproximar o estudante em formação ao seu campo de atuação profissional.

Após entendermos os motivos que fizeram cada participante entrar no Programa, buscamos analisar as estratégias metodológicas utilizadas a partir da seguinte análise: **Aproximação com o cotidiano escolar: O Programa de Residência Pedagógica como espaço de trocas e construção de conhecimentos.**

Vimos que os participantes percebem as experiências no PRP como possibilidade de aproximação com a realidade docente durante a fase inicial. A proposta do Programa, de

inserção do estudante no ambiente educacional durante o processo formativo, é tida como algo positivo ao relacionar os saberes docentes por meio da vivência nesse espaço.

Os dados apontaram que há um reconhecimento da importância da participação nas diversas atividades que o Programa proporcionou, as quais possibilitaram um entendimento da dinâmica escolar, bem como o conhecimento da rotina de um professor da escola de Educação Básica. Conhecer a rotina de um professor e sua prática é procurar compreender em que condições seu trabalho está sendo desenvolvido na escola. Os participantes apontam o PRP como forma de aproximação da futura profissão e reconhecem que essas vivências promoveram experiências que, talvez, apenas na formação inicial não teriam.

Consideramos que a aproximação do futuro professor com o campo do trabalho é importante, uma vez que há saberes da profissão docente que são desenvolvidos a partir do contato com a atividade profissional, com a escola e com professores e demais profissionais da educação básica.

Observa-se, a partir dos relatos, que os estudantes ao longo dos 18 meses que estiveram inseridos no Programa tiveram a oportunidade de participar de diversas atividades formativas: conheceram o projeto pedagógico da escola, os diversos setores que a compõem, sua estrutura física, observaram aulas e criaram vínculos com os estudantes da escola, participaram do conselho de classe, realizaram o planejamento das aulas e a regência a partir de uma lógica de ensino e sequências didáticas estabelecidas, se envolveram na organização e criação dos eventos da escola que envolviam a educação física, entre outras ações formativas. Tudo isso demonstra o rico espaço construído cotidianamente visando a formação daqueles que estavam em formação.

Ao nos aproximarmos das declarações dos licenciandos, foi possível reconhecer que existiu um desenvolvimento gradual no que se refere a uma postura de autoconfiança e da importância de se levar em consideração os aspectos mais ligados às relações interpessoais entre professor e estudante. O sentimento de autoconfiança dos residentes, foi sendo construído a partir da experiência vivida e o dia a dia tornou-se oportunidade de conhecerem e de se aproximarem da realidade docente, pois, a partir das práticas pedagógicas realizadas no Programa, os residentes relacionam os saberes disciplinares com os experienciais (TARDIF, 2012), sentindo-se mais seguros e podendo refletir sobre suas ações.

Em parte, essa sensação de confiança que foi sendo construída e citada pelos diversos residentes, foi proporcionada pelo fato de saberem que tinham o apoio do professor da escola, sempre ali disponível para auxiliar os estudantes nos momentos de dificuldades.

Entendemos que a oportunidade de envolvimento com professores mais experientes cria possibilidades de melhor compreensão do cotidiano escolar durante a formação inicial.

Um ponto evidenciado, nas entrevistas, é a constante troca de experiências e saberes oportunizados pelo PRP. Tanto os residentes reconhecem que a proximidade com os professores, já experientes, possibilitam momentos de aprendizagens, quanto os professores preceptores reconhecem que o espaço da residência trouxe aprendizagens para ambos.

Diante dos relatos, observamos que a experiência no Programa proporcionou aos licenciandos terem reconhecimento do seu futuro espaço de exercício profissional por intermédio do diálogo entre teoria, prática e cotidiano escolar.

O terceiro eixo de análise foi a **Pesquisa como princípio educativo** no Programa de Residência Pedagógica.

Uma dimensão relevante na formação de professores é a presença da pesquisa e de todo o universo de oportunidades que ela carrega para potencializar a atuação docente.

A pesquisa revelou-nos, através das falas, que o PRP se apresentou como proposta positiva e interessante para a qualificação da formação inicial, no sentido de ter oportunizado os participantes a estarem em contato e no desenvolvimento de pesquisas.

Assim, os dados apontam que o programa oportunizou a participação em eventos científicos, a partir da construção de trabalhos sobre as ações desenvolvidas no PRP, colaborando para que os futuros docentes pudessem ser/sentir-se professores por meio da pesquisa.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa permitiram também que os licenciandos desenvolvessem atividades de planejamento, execução das atividades em grupo, estudos teóricos, estudos sobre a docência, avaliação e troca de experiências e produção de textos com a participação em eventos científicos. Durante a análise, fizemos uma busca no currículo lattes dos residentes e encontramos publicações em formato de relato de experiência, resumos e artigos, de modo a fortalecer os laços e o trabalho em grupo, aspectos essenciais dentro do ambiente escolar.

O quarto eixo de análise foi: **A formação do professor de Educação Física no contexto do Programa de Residência Pedagógica**. Esta seção apresenta um olhar sobre a aprendizagem para o exercício docente em Educação Física e como a experiência no PRP contribuiu para as aprendizagens dos participantes.

A construção dos saberes docentes relativos à Educação Física escolar foi uma das preocupações da pesquisa. Os relatos demonstram a importância da aproximação do estudante

da graduação com o ambiente escolar de modo a possibilitar a construção dos conhecimentos específicos da Educação Física e ao seu movimento na escola como um todo.

Assim, no espaço escolar, neste caso em estudo o Colégio de Aplicação, os residentes tiveram a oportunidade de estarem inseridos em um ambiente onde a Educação Física é trabalhada enquanto componente curricular e a partir dos conhecimentos e dos seus conteúdos, valorizando assim o campo específico da área e a experiência profissional dos licenciandos.

Vimos também que a experiência possibilitou aos estudantes observar como os professores da escola faziam escolhas por determinados saberes e conteúdos, em detrimento de outros ao longo das práticas desenvolvidas. Essa informação torna-se relevante especialmente considerando o contexto da Educação Física, pela ausência do livro didático no componente curricular. Desta forma, a experiência no Programa, de forma prolongada proporcionou aos residentes observarem e vivenciarem a sequenciação, dosagem e hierarquização dos conteúdos ao longo do tempo escolar.

Os relatos evidenciaram que a boa estrutura física do Colégio de Aplicação nas aulas práticas de Educação Física foi positiva uma vez que esta realidade nem sempre é encontrada na maioria das escolas públicas.

A partir do que foi apresentado nos relatos, consideramos a inserção no contexto do PRP como um momento importante para a formação dos residentes e dos professores que estiveram inseridos na ação, no que diz respeito aos espaços formativos e práticas vivenciadas. Os dados apontam ainda, que a experiência contribuiu para delimitar os saberes específicos do professor de Educação Física em formação.

A análise possibilitou visualizarmos os **limites e desafios do Programa de Residência Pedagógica**.

Com o intuito de perceber não só as potencialidades, mas também as fragilidades do PRP, as análises desenvolvidas identificaram alguns elementos que merecem ser explicitados. Assim, a análise revelou que da mesma forma que as possibilidades no contexto do PRP são abundantes, os desafios, as tensões e fragilidades também o são.

Uma das dificuldades enfrentadas durante as ações de implementação do PRP foi o fato da política estar atrelada à BNCC. Essas críticas foram pontuadas também nas entrevistas de alguns participantes. Como vimos, a implementação da BNCC e do PRP surgem em meio a um cenário político conturbado (SANTANA; BARBOSA, 2020). Diante disso, muitas questões vêm à tona, como a relação dessas políticas públicas com a precarização do trabalho docente pela inserção da BNCC ou da BNC-Formação, colocadas de forma impositiva e sem muito

diálogo com as associações e os órgãos responsáveis, o que pode comprometer toda uma história de lutas da classe dos trabalhadores da área da Educação.

Outra importante limitação apontada no Programa é a falta de oportunidade para todos os estudantes de Licenciatura participarem do PRP, o que consideramos que isso contribuiu para uma certa desigualdade no processo de formação inicial. A não adesão de todos os estudantes, acaba por possibilitar vivências apenas para alguns por tratar-se de oferta de bolsa remunerada.

A extensa carga horária do Programa por vezes também foi apontada como um desafio na execução das atividades. De acordo com o Edital 06/2018, os residentes deveriam cumprir uma carga horária total de 440 horas de atividades. Nessa perspectiva, os residentes estavam imersos na escola-campo de maneira planejada, com vistas a explorar, vivenciar e experimentar o cotidiano da sala de aula e todos os elementos internos e externos que a compõem.

Porém, a carga horária por um lado que possibilitou um maior aprofundamento no conhecimento dos diversos espaços e possibilitou experiências diversas nas aprendizagens dos participantes, vivenciados ao longo dos 18 meses do Programa, essa carga horária em determinados momentos também foi colocada como um elemento de desafio no contexto do PRP. De acordo com os relatos, o desafio girou em torno da dificuldade de conciliar as demais demandas da graduação com o Programa e também a dificuldade no entendimento da CAPES com relação ao cumprimento da carga horária destinada para a regência.

Dois outros desafios foram também apontados: primeiro a dificuldade da manutenção do hábito de leitura entre os estudantes, que acreditamos que foi a dificuldade de conciliar as demais demandas da graduação com o Programa. O segundo desafio apontado, foi a dificuldade de planejar e discutir as intervenções na universidade, considerando as realidades diversas nas 3 escolas campos que participavam do subprojeto.

Diante do que foi apresentado, destacamos que as percepções acerca do que representou a categoria “limites e desafios do PRP” variou bastante, sendo uma experiência singular, onde cada participante apresentou a sua, dentro de um contexto de construção do conhecimento e considerando as experiências pessoais, assim como o lugar que cada participante ocupa, sendo na condição de residentes ou professores preceptores e orientadores.

Na seção: **O Programa de Residência Pedagógica enquanto construção coletiva do conhecimento: o olhar dos participantes**, centraremos nossa análise em torno do olhar dos participantes sobre a experiência possibilitada pelo PRP e como isso impacta na formação docente. Com isso, vimos que o PRP oportunizou aos acadêmicos experiências de situações do dia a dia escolar, de como planejar, executar e lidar com os desafios da profissão docente ainda na formação inicial, o que favorece a ação-reflexão-ação. Tais experiências são planejadas e

vivenciadas com o acompanhamento de professores da graduação (orientador) e da escola campo (preceptor), num movimento de diálogo constante.

Como foi possível perceber após as análises, os depoimentos acerca da participação no PRP foram positivos, onde os residentes destacam o privilégio de serem formados no contexto da Educação Básica, além da oportunidade de ter o acompanhamento do professor da escola (preceptor) durante as ações desenvolvidas. Percebemos assim, como é potente levar o estudante em formação para o ambiente escolar e fazê-lo vivenciar com mais proximidade a rotina escolar, partindo de uma ação pensada e estruturada anteriormente e com a participação da universidade e da escola dialogando conjuntamente nos processos formativos.

Importante ressaltar também o período ampliado que os residentes puderam ter contato com a escola a partir do PRP favoreceu as práticas desenvolvidas, a partir de um “[...] processo contínuo que envolve diversas situações [...]” (PIRES, 2017, p. 26). Esse período ampliado que a Residência possibilita foi destacado pelos diversos participantes da pesquisa.

A partir das análises, percebe-se no PRP um maior envolvimento do residente na escola de educação básica, participando não apenas das aulas, mas também da vida da escola como um todo, assim como, um envolvimento maior dos professores da graduação e dos professores da escola. Assim, o vínculo estabelecido entre todos os envolvidos foi considerado essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Observamos que o PRP, no contexto das 3 universidades estudadas, amplia as relações entre as IES e a escola pública de Educação Básica, no estudo em questão com o Colégio de Aplicação, ao articular o contato do residente com as práticas docentes dos preceptores, aproximando desta forma, os conhecimentos teóricos dos práticos. As atividades acontecem no coletivo, entre os pares, em um processo formativo supervisionado, com orientação para um melhor entendimento das complexidades do cotidiano docente.

Destacamos que essa aproximação precisa ser fortalecida para além do Programa de Residência Pedagógica, pois acreditamos que a relação entre as IES, os estudantes da graduação e os professores das escolas de Educação Básica, que atuam como supervisores de estágio, aqui especificamente os preceptores, sejam integradas, uma vez que a formação se dá nas IES, mas também se dá nas escolas.

Já no que diz respeito ao **Colégio de Aplicação enquanto espaço formativo**, buscamos conduzir a análise a partir do entendimento acerca do impacto que o Colégio de Aplicação teve na formação dos participantes do Programa e qual a percepção deles acerca da experiência vivenciada na escola. Percebemos que durante as entrevistas os participantes traziam alguns

destaques ao colégio, no que se refere às concepções pedagógicas da escola e a boa estrutura física do CAP.

Ao longo da análise desenvolvida, já apresentamos o PRP como um espaço que apresenta momentos de reflexão docente, que discute entre o grupo os problemas diários do contexto escolar e possibilita uma troca constante de saberes e experiências entre seus participantes. Consideramos que as relações estabelecidas em direção à construção dos conhecimentos durante o Programa foram potencializadas devido ao histórico e experiência do CAP com a formação docente inicial.

Ficou evidente, nas falas dos participantes, a importância da experiência ter sido vivenciada no Colégio de Aplicação e sua contribuição para a formação acadêmica dos participantes do PRP.

A seção: **O Programa de Residência Pedagógica enquanto lugar de reflexão sobre a prática pedagógica**, nos possibilitou observar que a experiência no Programa de Residência Pedagógica trouxe como impacto a oportunidade dos participantes revisitarem suas práticas pedagógicas, através das ações desenvolvidas.

A partir das falas dos participantes, observa-se que houve uma preocupação em possibilitar que as ações desenvolvidas representassem uma aproximação da relação entre teoria e prática de forma significativa no processo formativo. Um dos aspectos que surge dessa pesquisa, tanto na literatura, quanto no campo, foi a importância da aproximação da relação entre a Universidade e a escola de Educação Básica e as possibilidades formativas experimentadas a partir desse vínculo.

Acreditamos que as trocas de experiências entre a universidade e a escola são imprescindíveis, pois os saberes articulados em ambas podem auxiliar os licenciandos a melhor compreender as práticas e os desafios da profissão docente.

Nesse sentido, ao buscar desenvolver práticas reflexivas, as ações implementadas no Programa aconteciam dentro de um contexto de debates e discussões acerca dos temas a serem trabalhados na escola. Um destaque que trazemos a partir da análise, foi o relato feito pelos preceptores, onde pontuam que estar à frente das atividades do PRP possibilitou que, (re)significassem suas práticas, qualificando a formação continuada, apontando como sendo válido também a experiência de se envolver no processo formativo dos residentes.

Diante do que foi apresentado e discutido, vimos que o Programa favoreceu dinâmicas como estudos, pesquisas e reflexões sobre as ações desenvolvidas ao longo das vivências e como essas ações potencializam a formação docente inicial. Desta forma, pontuamos aqui que é importante, senão essencial que na graduação os licenciandos experimentem espaços de

reflexão sobre sua prática e que construa uma postura dialógica no seu fazer docente nas experiências de docência.

Os resultados apresentados, mostraram os impactos do Programa de Residência Pedagógica no processo formativo dos participantes. Vimos como o Programa atuou como um espaço formativo potente na trajetória dos que se envolveram na ação, impactando de forma significativa na formação profissional dos residentes.

Destacamos que apesar das contribuições trazidas pelo Programa, é preciso ter em análise que o PRP não conseguirá resolver os problemas historicamente presentes na formação de professores no Brasil. Os trabalhos que têm como objeto de análise os Programas de Formação Docente, já alertaram que tanto o PIBID, quanto o PRP são políticas que, embora estejam contribuindo para a formação dos participantes, não podem ser compreendidos como salvadores dos complexos problemas que envolvem a formação de professores. As pesquisas apontam na direção de superação de políticas paliativas, como o PIBID e aqui destacamos o PRP também como parte dessas políticas, no sentido da busca por políticas mais amplas, que articulem, entre outras coisas, formação inicial e continuada, valorização social e econômica, melhores salários e condições adequadas de trabalhos aos professores.

Além disso, ainda não é possível afirmar que esta política é permanente, considerando os cortes de bolsa que o Programa vem sofrendo, além das mudanças na organização das demais edições do Programa. A partir do que foi apresentado, esperamos colaborar também para futuras análises comparadas entre as diversas edições do PRP, e conseqüentemente para que se verifiquem de que maneira o Programa se modificou entre um edital e outro. Diante disso, faz-se necessário ampliar as análises sobre a temática, a partir de outras pesquisas que comparem as alterações normativas que ocorreram no PRP, de modo a podermos trazer considerações mais ampliadas acerca do assunto e sobre as políticas públicas educacionais brasileiras.

Mesmo com os desafios que a educação brasileira vem passando nos últimos tempos, em um contexto tão adverso, com corte de recursos e precarização do trabalho docente e dos demais profissionais que atuam na área educacional, consideramos que esse estudo, assim como a forma como o PRP no contexto estudado foi materializado, representa uma forma de resistência, uma vez que foi além da aplicação da política de forma acrítica, conforme foi possível observar a partir das falas dos participantes.

Torna-se mister repensarmos um currículo integrado, fazendo com que os estudantes de Licenciatura estejam mais presentes na vida cotidiana das escolas públicas e mais próximos à realidade docente. Portanto, inserir os licenciandos no contexto do trabalho docente desde o início do curso pode oportunizar uma formação inicial com “[...] espaços para que o(a)

estudante possa exercitar a autoria, a criatividade, a intervenção prática inovada, a busca pelo conhecimento, o pensamento crítico [...]” (VANZUITA, 2021, p. 66-67), com possibilidades de qualificação profissional, formal e política elevadas e socialmente renovadas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

ANDRADE, Vinicius Carvalho de. **O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal Fluminense: uma análise crítica de seus principais documentos**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

ANDRADE, Everardo Paiva; FERREIRA, Márcia Serra; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Cléi Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. A dimensão da prática na formação inicial docente em ciências biológicas e em história: modelos formativos em disputa. **Ensino em Revista**, v. 12, n. 1, p. 7-21, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-71

ANDRÉ, Marli; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Proposta preliminar para as disciplinas Didática Prática de Ensino e Estágio**. São Paulo: HEM/CEFAM, SE/CENP, 1991.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf). Acesso em: 18 mai. 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Contra a descaracterização da formação de professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015**. ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contradecaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 25 jul. 2021

ALMEIDA, Gisele Gomes de. **Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE: um estudo com pais e estudantes**. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 325 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ARAÚJO, Marcos Oliveira de. **Contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de ciências da natureza na**

**Universidade Federal do Acre (UFAC)**. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Editora: Pioneira Edição, 1999.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, set./dez., p. 997-1026, 2012.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, 2020.

BARBEDO, Isabela Djanina. **Programa Residência Pedagógica - UNIFESP**: um estudo da inserção profissional à docência. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62 p. 679-701, set., 2015.

BARROS, Gabriel da Silva. **Programa de Residência Pedagógica**: uma possibilidade à formação de intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 7º, 2011.

BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. Prefácio. *In*: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS, Geraldo Ferreira dos; VIDAL, Haroldo; LOPES, Marluce Leila Simões (Orgs.). **Educação como processo de resistência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 9-10

BENITES, Larissa Cerignoni, *et al.* Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física. **Revista Brasileira Ciência & Movimento**, v. 20, n. 4, p 13-25, 2012.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... Retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BECKER, Eriques Piccolo. **Narrativas de formação continuada de professores de educação física**: programa de residência pedagógica. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Edital nº 01 de 12 de dezembro de 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, 2007c. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 4 de maio de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007d. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855/pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 21, p. 1-2, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, p. 1, 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 206, de 21 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011\\_231356.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011_231356.html). Acesso em 19 nov. 2022.

**BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 284, de 08 de agosto 2012.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasil: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 15 set. 2021.

**BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013.** Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

**BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2022.

**BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 06, de 05 de fevereiro 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Brasil: Senado Federal, 2014b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em 15 set. 2021.

**BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 8752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: CAPES, 2016a Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 29 nov. 2022.

**BRASIL. Ofício Circular nº 3/2016 – CVD/CGV/DEB/CAPES.** Publicado em 6 de abril de 2016. Assunto: Ajuste de cotas PIBID. Brasília: CAPES, 2016b. Disponível em: [https://www.fca.unesp.br/Home/Secoes/SecaoTecnicaAcademica/of.circ.-03-2016\\_ds\\_proex\\_prosup\\_pnpd.pdf](https://www.fca.unesp.br/Home/Secoes/SecaoTecnicaAcademica/of.circ.-03-2016_ds_proex_prosup_pnpd.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

**BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Considera a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES 2016c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

**BRASIL. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** Portal do MEC, em 18 de outubro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Portal do MEC, em 18 de outubro de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 38, de 28 fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Edital CAPES nº 06, 01 de março de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA\\_DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Edital nº 07/2018 Pibid, de 1 de março de 2018**. Retificado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Brasília: CAPES, 2018c. Disponível em: <http://www.pibid.uema.br/wp-content/uploads/2014/08/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2019a. Seção 1, p. 111. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES 01/2020 que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre 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). Brasília, DF, 2020b, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES 24/2022 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan., 2007.

CAVALCANTE FILHO, Sergio Morais. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática.** 206 f. Tese (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

CARDOSO, Maura Lucia Martins. **As representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa de Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CASTILHO, Drielle Caroline. **Investigações acerca da história e filosofia da ciência com licenciandos em química.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2021

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE**, v.2, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47>. Acesso em: 07 abr.2020.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 38, p. 79-98, 2002.

CORNELO, Camila Santos; SCKNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 27, jun., 2020.

COSTA, Luciana Laureano. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos

Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2011. p. 89-120

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade,** Campinas, Unicamp, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-117, jan./jun. 2005.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Education et Sociétés,** v. 7, n. 1, p. 23-36, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan., 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques (Orgs.). **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Fortaleza: Líber livro, 2008. p. 55-80

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola,** v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago., 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto Ferreira. Resultados da educação superior: o ProUni em foco. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 871-893, 2017.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **Portal da ANPED**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 06 ago. 2022.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FERREIRA, Samuel Giovani dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil**: certificação de competências e conformação docente. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FIORENTINI, Dário. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em faces das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43-70, fev., 2008.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2015, Lisboa. **Ata...** Lisboa: CNE, 2015. p. 192-222. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52410/1/Flores%20texto%20Atas%20CNE.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez., 2010.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago., 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

- FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. O Pibid e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.). **Pibid-UNICAMP: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014a.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014b.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez., 2018.
- GARIGLIO, José Ângelo. Professores de educação física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 249-266, jul./dez., 2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez., 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev., 2013/2014.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli, GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura:** conceituação, produção e publicação. **Logeion:** Filosofia da Informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÊS, Bruno Pereira. **Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica.** 165 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2020.

GARCIA, Alexandra. Prólogo. *In:* REIS, Graça; FLORES, Renata (Orgs.). **Narrativas:** histórias da/na escola. 1. ed. Petrópolis: DP *et alii*; Rio de Janeiro: Compas; UFRJ, 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, n. 52, 2011. Disponível em: [http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4\\_doc52\\_inserciondocencia\\_2011.pdf](http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na Unifesp. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62-82, set./dez., 2013.

GODIM, Fernanda de Souza. **Análise do programa de residência pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

GONDIM, Linda Maria de Pontes; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual:** considerações sobre método e bom senso. João Pessoa: Manufatura, 2002.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do Pibid. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 221-236, jan./jun., 2017.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago. **Cotidianos e formação docente:** conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GONÇALVES, Suzane Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Afonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GOMES, Mariana de Souza. **Profissionalização da docência**: Reflexões a partir do programa de Residência Pedagógica da UEPB. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

GUARNIERI, Regina Maria. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas. São Paulo, 2005.

GUERIOS, Juliana. **Diálogos entre Pibid e Residência Pedagógica**: impactos na formação inicial docente. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai., 2019.

HUNGER, Dagmar Aparecida *et al.* Formação acadêmica em educação física: corpos (docente e discente) de conhecimentos fragmentados. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n. 1, p. 79-91, jan./mar., 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANG, Vicent. A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 152-166.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2016.

LEITE, Claudia Almada. **Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação, desenvolvimento profissional docente e ensino de ciências**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 239-277,

1999.

LIMA, Maria; GOMES, Marineide. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, n. 27, v. 94, p. 47-69, 2006.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, Rodrigo Müller. **Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecosofia na formação com professores**. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. Documento principal (versão preliminar para discussão interna). São Paulo, out./nov., 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C3%82%C2%A0sico2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar., 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 2. ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em ciências. *In:* MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 85-108

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MOREIRA, Thais Borges. **Formação docente: o Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC.** 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

NAKAYAM, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; BRITO, Solange Aparecida da Silva. Estágio remunerado e formação de professores: quem ensina quem no programa residência educacional?. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 10, p. 59-68, jun., 2014.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio **Os professores e as histórias da sua vida.** *In:* NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Porto Alegre, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, p. 1-10, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In:* TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor.** História, perspectivas e 17 desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 217-233

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

PAES, Maria Danielle Lobato. **As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do Oeste do Pará.** 95 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun., 2017.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Compreensões e significados sobre o Pibid para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012.

PEDROSA, Marina Lopes. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-13, set., 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ana Paula Reis Félix. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez., 2020.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2020.

RAMOS, Daiana Aparecida. **Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência**. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RAMOS DOS SANTOS, Halisson Keliton; SILVA SACARDO, Michele. A política de formação de professores: o estado da arte sobre o Pibid na pós-graduação em educação. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1168-1181, 2018.

RAMOS, Luana Wesley Candeu. **Programa Residência Pedagógica: um estudo sobre a formação docente de química**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

REIS, Graça; FLORES, Renata. Para que a gente escreve senão para juntar nossos pedacinhos? *In*: REIS, Graça; FLORES, Renata (Orgs.). **Narrativas: histórias da/na escola**. 1. ed. Petrópolis: DP et *alii*; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, n. 4, p. 129-148, mai., 2008.

RICCI, Cláudia Sapag; BRAGA, Selma Moura; COSTA, Tânia Margarida Lima. Residência docente no Centro Pedagógico da UFMG: o fazer docente como objeto de reflexão. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 53-66, set./dez., 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20 p. 1-39, 2020.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

RONCON, Camila Leite Araújo. **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2018.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998.

ROSARIO, Ana Izabel da Silva. **Residência Pedagógica: os impactos de uma política pública na formação de professores do curso de Ciências Biológicas**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

SACARDO, Michele Silva; SILVA, Régis Henrique dos Reis; SANCHEZ-GAMBOA, Silvio Ancisar. As análises epistemológicas na educação física: redescrevendo às descrições? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. *In: CHAVEZ-GAMBOA, Maria Leonor; SANCHEZ-GAMBOA, Silvio Ancisar. (Orgs.). Produção do conhecimento na educação física: balanço, debates e perspectivas.* Maceió: EDUFAL, 2015. p. 104-125

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Rotinas, estratégias e saberes de professores de educação física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 03, p. 447-457, set., 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor.* Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92

SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos; FEITOSA, Raphael Alves. Estudos sobre a tríade formação de professores, estágio supervisionado e relação teoria-prática no ensino de química: construindo o estado da questão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 5, p. 831-846, set./out., 2018.

SANTOS, Rayane Pedrosa dos; SILVA, Micaelhe Ferreira da; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Afetividade e aprendizagem na relação professor-aluno: um relato de experiências de alunos do Pibid de Pedagogia. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 16, 2012. Campinas. **Anais...** Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/a96d3afec184766bfeca7a9f989fc7e7.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

SÃO PAULO. **Resolução nº 36, de 6 junho de 2013**. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/505.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SERRA, Hiraldo. Implicações das resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 5, n. 3, p. 21-21, set./ dez., 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago., 2018.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

SILVA, Viviane Alves de Lima. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais.** 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica.** 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SILVA, Francisco das Chagas. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do Programa de Residência Pedagógica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2020.

SILVA, Moira Riroca da Silva e. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de pedagogas/os.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVA, Rosana Maria da. **Residência Pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago., 2018.

SILVA, Renata Valério; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A educação, reformas curriculares e as propostas do banco mundial no contexto pós-golpe (2016-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 145-162, mai., 2019.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Joceline Maria da Costa *et al.* Diagnóstico da realidade escolar como instrumento norteador de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação**, Jataí, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica.** 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SOBREIRA, Janaina Lilian Benigna. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos professores da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o projeto de lei de**

residência pedagógica. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Faperj, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOLOI, Gabriela Gallucci; MANZINI, Eduardo José. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII, 2013, Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013, p. 3299-3306.

UNIFESP. **Residência Pedagógica: pioneirismo da UNIFESP na formação de professores**. 2015. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: UTFPR: Livro, 2012.

VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: Appris, 2018.

VANZUITA, Alexandre. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 61-86

WELTER, Jaqueline; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola - Pibid/EDF para a formação inicial em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 262-276, dez., 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago., 2008.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário aplicado com os estudantes residentes

1. NOME \*
2. E-MAIL \*
3. E-MAIL ALTERNATIVO
4. ANO DA CONCLUSÃO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO \*
5. APÓS A CONCLUSÃO DO SEU CURSO, VOCÊ JÁ TEVE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO PROFESSOR(A)? \*

Marcar apenas uma.

Sim / Não

6. CASO A RESPOSTA ANTERIOR TENHA SIDO SIM, POR QUANTO TEMPO VOCÊ EXERCEU A DOCÊNCIA?

7. ATUALMENTE VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO COMO PROFESSOR(A)? \*

Sim / Não

8. QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU VINCULADO AO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA? \*

9. VOCÊ TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA?

Sim / Não

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista – Professor(a) Orientador(a)

1. Como você ficou sabendo da chegada do programa de residência pedagógica na Universidade?
2. O que lhe motivou a participar do programa?
3. Como é que foi pra você ter participado desse programa? Qual seu sentimento em relação a essa experiência?
4. A partir do cotidiano e das suas experiências junto ao programa, como você avalia a influência da residência pedagógica na formação e na aprendizagem desses residentes que estiveram com você?
5. As atividades vivenciadas na experiência do PRP promoviam momentos de reflexões/debates sobre a prática pedagógica dos residentes. Cite alguns desses momentos.
6. Especificamente para a formação do professor de educação física, como você avalia a experiência no PRP?
7. De forma mais ampla, além da sua experiência especificamente, como você compreende o papel do Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial de professores?
8. Cada núcleo da residência tem 1 professor orientador e 3 professores preceptores de escolas diferentes, né isso? Como era feita a escolha dessas escolas?
9. O PRP influenciou na sua prática docente? De que forma? (Você nota alguma diferença em sua prática pedagógica do momento que entraste no Programa Residência Pedagógica para agora?)
10. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o desenvolvimento do PRP?
11. Sobre o que conversamos e diante da sua experiência no programa, você gostaria de acrescentar algo? Ou gostaria de pontuar algo que não foi perguntado e que te chamou atenção no programa?
12. Para finalizar eu vou pedir para você definir sua experiência no PRP em 3 palavras.

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – Professor(a) Preceptor(a)

1. Sobre a tua participação no programa, como aconteceu? Foi convite, seleção? Como aconteceu?
2. O que lhe motivou a participar do PRP?
3. Como é que foi pra você ter participado desse programa? Qual seu sentimento em relação a essa experiência?
4. A partir do cotidiano e das suas experiências junto ao programa, como você avalia a influência da residência pedagógica na formação e na aprendizagem desses residentes que estiveram com você?
5. As atividades vivenciadas na experiência do PRP promoviam momentos de reflexões/debates sobre a prática pedagógica dos residentes? Cite alguns desses momentos.
6. Especificamente para a formação do professor de educação física, como você avalia a experiência no PRP?
7. De forma mais ampla, além da sua experiência especificamente, como você compreende o papel do Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial de professores?
8. O PRP influenciou na sua prática docente? De que forma? (Você nota alguma diferença em sua prática docente do momento que entraste no Programa Residência Pedagógica para agora?)
9. Você acha que o Programa de Residência Pedagógica deixou algo para a escola? Acha que ele deixou alguma modificação na escola? Ou melhor, foi possível perceber alguma mudança na escola ao longo dos 18 meses?
10. Quais foram os principais desafios enfrentados durante sua participação no desenvolvimento do PRP?
11. Sobre o que conversamos e diante da sua experiência no programa, você gostaria de acrescentar algo? Ou gostaria de pontuar algo que não foi perguntado e que te chamou atenção no programa?
12. Para finalizar eu vou pedir para você definir sua experiência no PRP em 3 palavras.

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista – Licenciando(a) - (Residente)

1. Qual a sua motivação para a escolha do curso de licenciatura?
2. O que levou você a participar do PRP?
3. O PRP se organiza de modo em que você tem o tempo da ambientação, da imersão e a última parte que é destinada ao relatório, avaliação e socialização das atividades. Como ocorreu cada uma dessas fases?
4. Como foi a sua atuação e a intervenção pedagógica durante sua experiência no programa?
5. Que aprendizagens proporcionadas pela sua participação no Programa de Residência Pedagógica você destaca?
6. Como as aprendizagens que você citou anteriormente impactam na sua prática docente atualmente?
7. As atividades vivenciadas na experiência do PRP promoviam momentos de reflexões/debates sobre sua prática pedagógica? Cite alguns desses momentos.
8. Especificamente para a formação do professor de educação física, como você avalia sua experiência no PRP?
9. De forma mais ampla, além da sua experiência, como você compreende o papel do Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial de professores?
10. Dentro da experiência da Residência Pedagógica, de que forma você conseguiu identificar e associar os aspectos teóricos e práticos trazidos do seu curso de licenciatura?
11. Você considera que o Programa de Residência Pedagógica promove uma aproximação ou distanciamento entre a Universidade e a Escola?
12. Quais foram os principais desafios enfrentados durante sua participação no desenvolvimento do PRP?
13. Apesar de você ter feito uma licenciatura e ter participado de um programa de formação que visa preparar para a docência, você não atua como professor(a). Qual o motivo de você não estar atuando como docente? (Pergunta apenas para os que não estão na docência)
14. Você pretende permanecer na docência da educação básica?
15. Sobre o que conversamos e diante da sua experiência no programa, você gostaria de acrescentar algo? Ou gostaria de pontuar algo que não foi perguntado e que te chamou atenção no programa?

16. Para finalizar eu vou pedir para você definir sua experiência no PRP em 3 palavras.