



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO DOURADO

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO CENTRO-OESTE:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BRASÍLIA-DF  
2024

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO DOURADO

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO CENTRO-OESTE:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

**BRASÍLIA- DF**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap

Ataides Ribeiro Dourado, Laise

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO CENTRO-OESTE: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Laise Ataides Ribeiro Dourado; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva . -- Brasília, 2024.  
200 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Formação de professores. 2. Residência pedagógica. 3. Projeto Institucional . I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva , Kátia Augusta, orient. II. Título.

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO DOURADO

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO CENTRO-OESTE:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Orientadora  
Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Magali Silvestre – Membro externo  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Gisele Masson – Membro externo  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de  
Londrina

---

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo – Membro interno  
Programa de Pós-Graduação em Metafísica – Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa – Suplente  
Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos professores da minha vida, a todos aqueles que, de alguma forma, dedicaram e dedicam sua vida à docência, uma profissão de risco atualmente, porém gratificante!

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, com a finalização da tese, quero agradecer a Deus, minha família, meus pais Leonel e Simone pelo incentivo aos estudos; meu esposo pelo apoio incondicional desde sempre e aos amigos e colegas que contribuíram para que este projeto de pesquisa pudesse acontecer. Um agradecimento especial ao Elcides que vivenciou toda minha trajetória acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) e sempre me incentivou e se orgulhou das minhas conquistas. Obrigada!

Estendo meus agradecimentos aos que contribuíram para minha formação inicial: aos professores da educação básica que fizeram parte da minha vida; aos professores da graduação no Instituto Federal Goiano que forjaram o início da minha vida acadêmica, em especial à profa. Rosenilde que me orientou na inserção à docência; aos professores do mestrado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul; aos professores da Universidade de Brasília.

Agradecimentos a minha bisavó Joana Rodrigues Cardoso (*in memoriam*), que foi minha avó e bisavó, de quem tenho as melhores lembranças da infância; e a minha melhor amiga Natanny Cardoso (*in memoriam*), a melhor pessoa com quem pude conviver. Ambas não puderam me ver concluir o Doutorado, pois partiram, mas carregaram comigo o início deste projeto. Um pedaço delas está aqui.

Agradeço aos amigos próximos que me apoiaram, ao Giivago, à Elis, ao Octávio, que me ofereceu sua casa quando precisei ir a Brasília, me acolheu e me mostrou sua cidade.

Gratidão à profa. Dra. Kátia Curado pela dedicação, compreensão e orientação valiosa, e por sua paciência comigo nos momentos de dificuldade. Obrigada por ter sido uma orientadora tão generosa e prestativa mesmo que, em grande parte do tempo, não tenhamos visto-nos presencialmente. Gratidão aos professores do PPGE da Universidade de Brasília (professora Shirleide, professora Edileuza, professor Vieira, professor Húngaro) que contribuíram com muito conhecimento dentro das disciplinas, ofertando momentos valiosos para minha formação; aos muitos colegas de pós-graduação, aos orientandos da profa. Kátia e da profa. Shirleide, em especial à Deise Saraiva que sempre esteve a postos para me ajudar, muito generosa e amorosa comigo.

Obrigada aos membros da banca de qualificação e defesa pela oportunidade de partilhar um pouco dos conhecimentos em prol da melhoria desta pesquisa, tornando este momento um dos mais importantes para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, à Angélica, do departamento da Educação Infantil, que sempre me ajudou nas ausências ao trabalho para atender às demandas da pós-graduação. Agradeço as minhas colegas de trabalho, de sala, e minha gestora e coordenadora pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, e pela parceria para que tudo pudesse acontecer na conciliação de trabalho e estudo ao longo de quatro anos.

Muito obrigada!

Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticulados do nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso, portanto, recuperar a dialética da esperança. (Silva, 2018, p. 111).

## RESUMO

A presente pesquisa é vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo deste trabalho foi compreender as contribuições e limites do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professores, a partir da análise dos projetos institucionais de cinco instituições do Centro-Oeste brasileiro. Os objetivos específicos da pesquisa foram analisar as produções sobre Residência Pedagógica (RP) de 2015-2021; analisar a literatura, as pesquisas e o histórico sobre RP; e, por fim, realizar a análise documental dos editais e dos projetos institucionais do PRP. Partimos da seguinte problematização central: quais as contribuições e limites do PRP para a formação de professores? Para apreendermos a discussão, tivemos também algumas questões norteadoras para este estudo: quais influências e concepções políticas estão presentes nos textos oficiais que instituíram a Residência Pedagógica? Quais são as contribuições do PRP para a construção de uma práxis profissional? A pesquisa se deu com cinco IES dos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal, as quais nos disponibilizaram seus projetos institucionais do PRP dos seguintes anos: 2018, 2020 e 2022. Apoiamo-nos no referencial teórico do Materialismo histórico-dialético, utilizando autores como Curado Silva (2008); Marx e Engels (2007); Marx (1977), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: i) Estudo da legislação brasileira e de teóricos que tratam da formação de professores, bem como o levantamento de trabalhos sobre a temática para o estado do conhecimento; ii) análise dos documentos, dos editais e dos projetos institucionais; iii) análise e tabulação dos dados, construção de categorias e análise dos resultados. A análise realizada nos revelou que a Residência Pedagógica (tal como o campo da formação de professores) é palco de disputas; as mudanças entre os editais, as normativas e o direcionamento do programa sofreram alterações ao longo de sua existência. Elencamos alguns pontos do PRP que podem ser considerados frágeis e contributos deste para a formação docente, como fragilidades, apontamos: o baixo número de licenciandos participantes; a carga horária de trabalho dos preceptores não ser reduzida para que estes possam se dedicar mais ao programa; para os preceptores, a grande quantidade de residentes a orientar; a ênfase do programa na regência em sala de aula, que se

traduz com foco apenas na prática do professor em detrimento de uma formação ampla, com sólida relação entre teoria e prática e baseada na práxis. Como contributos: o desenho do Programa o fortalece como espaço de aproximação e interlocução entre as IES e as escolas de Educação Básica; a imersão dos licenciandos no efetivo trabalho docente que tende a se ampliar a cada trabalho desenvolvido na escola; a oportunidade da formação continuada dos professores da Educação Básica; a valorização e o reconhecimento do papel dos preceptores enquanto co-formadores dos residentes; e a participação no PRP poder estimular a pesquisa educacional, incentivando os futuros professores e os professores preceptores a investigar práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a produção de conhecimento na área. Percebemos a relevância a proposta da RP para a formação de professores, pois contribui para a formação inicial e continuada, com influências benéficas para a aprendizagem da profissão e o reconhecimento da escola como local formativo, destacando este espaço para a imersão na prática profissional e os professores da educação básica como co-formadores dos futuros professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Residência Pedagógica; Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This research is linked to the Teaching Profession, Curriculum and Evaluation Research Line of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasilia (UnB). The aim of this work was to understand the contributions and limits of the Pedagogical Residency Program (PRP) for teacher training, based on an analysis of the institutional projects of five institutions in the Brazilian Midwest. As specific objectives of the research, we analyzed the productions on Pedagogical Residency (PR) from 2015-2021; we analyzed the literature and the research and history on PR; and finally we carried out a documentary analysis of the PRP notices and institutional projects. We started from the following central problem: what are the contributions and limits of the PRP for teacher training? In order to understand the discussion, we also raised some guiding questions for this study: What political influences and conceptions are present in the official texts that established the Pedagogical Residency? What are the contributions of the PRP to the construction of a professional praxis? The research was carried out with five HEIs in the states of Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul and the Federal District, which provided us with their institutional PRP projects for the following years: 2018, 2020 and 2022. We relied on the theoretical framework of historical-dialectical materialism, using authors such as Curado Silva (2008), Marx; Engels (2007), Marx (1977), among others. The research was carried out according to the following stages: i) study of Brazilian legislation and theorists who deal with teacher training, and a survey of works on the subject for the state of knowledge; ii) analysis of documents, public notices and institutional projects; iii) analysis and tabulation of data, construction of categories and analysis of the results. The analysis carried out using the research methods revealed that the Pedagogical Residency, like the field of teacher training, is the scene of disputes; the notices, regulations and direction of the program have changed over the course of its existence. It is a program to introduce teaching into initial training and is anchored in the perspective of the epistemology of practice. We have listed some points of the PRP that can be considered weak and its positive points for teacher training. We can see the relevance of this residency proposal for teacher training, which has contributed to initial and continuing training, influencing the learning of the profession, and elevating the school as a place for training, highlighting the school as a place for immersion in professional practice and basic education teachers as co-trainers of undergraduates. We propose that the residency can make an important contribution to teacher training, however, it must be based on another epistemological perspective and as an alternative we present the epistemology of praxis. We point out that the last call for proposals for the Pedagogical Residency Program ended in 2024, and that there was no forecast of a new call for proposals, which creates uncertainty about the future of the program.

**Keywords:** Teacher training; Pedagogical residency; Educational policies.

## RESUMEN

Esta pesquisa está vinculada a la Línea de Investigación Profesión Docente, Currículo y Evaluación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Brasilia (UnB). El objetivo de este trabajo fue comprender las contribuciones y los límites del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) para la formación de profesores, a partir del análisis de los proyectos institucionales de cinco instituciones del Centro-Oeste brasileño. Los objetivos específicos de la investigación fueron analizar las producciones sobre Residencia Pedagógica (PR) de 2015-2021; analizar la literatura y la investigación e historia sobre PR; y finalmente realizar un análisis documental de las convocatorias y proyectos institucionales del PRP. Partimos del siguiente problema central: ¿cuáles son los aportes y límites de la PRP para la formación docente? Para comprender la discusión, también planteamos algunas preguntas orientadoras de este estudio: ¿Qué influencias y concepciones políticas están presentes en los textos oficiales que establecieron la Residencia Pedagógica? ¿Cuáles son los aportes de la PRP a la construcción de una praxis profesional? La investigación se realizó con cinco IES de los estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul y Distrito Federal, que nos proporcionaron sus proyectos institucionales de PRP para los años siguientes: 2018, 2020 y 2022. Nos basamos en el marco teórico del materialismo histórico-dialéctico, utilizando autores como Curado Silva (2008), Marx; Engels (2007), Marx (1977), entre otros. La pesquisa fue realizada de acuerdo con las siguientes etapas: i) estudio de la legislación brasileña y de los teóricos que tratan de la formación de profesores, y levantamiento de trabajos sobre el tema para el estado del conocimiento; ii) análisis de documentos, avisos públicos y proyectos institucionales; iii) análisis y tabulación de datos, construcción de categorías y análisis de los resultados. El análisis realizado con los métodos de investigación reveló que la Residencia Pedagógica, como el campo de la formación de profesores, es escenario de disputas; los avisos, reglamentos y dirección del programa han cambiado a lo largo de su existencia. Es un programa para introducir la enseñanza en la formación inicial y está anclado en la perspectiva de la epistemología de la práctica. Hemos enumerado algunos puntos del PRP que pueden considerarse débiles y sus puntos positivos para la formación del profesorado. Podemos ver la relevancia de esta propuesta de residencia para la formación docente, que ha contribuido a la formación inicial y continua, influyendo en el aprendizaje de la profesión, y elevando la escuela como lugar de formación, destacando la escuela como lugar de inmersión en la práctica profesional y los profesores de educación básica como co-formadores de los estudiantes de licenciatura. Proponemos que la residencia puede hacer una importante contribución a la formación docente, pero debe basarse en una perspectiva epistemológica diferente y como alternativa presentamos la epistemología de la praxis. Señalamos que la última convocatoria del Programa de Residencias Pedagógicas finalizó en 2024 y que no hay previsión de una nueva convocatoria, lo que genera incertidumbre sobre el futuro del programa.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Programa de residencia pedagógica; Políticas educativas.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Os focos do Programa de Residência Pedagógica ..... | 161 |
|---|-----|

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Quantidade de trabalhos sobre PRP encontrados por região do Brasil....90

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1. Propostas e programas de residência docente/pedagógica .....                            | 46  |
| Quadro 2. Síntese comparativa entre os Editais de 2018 e 2020 do PRP/CAPES. .                     | 55  |
| Quadro 3. COMPARATIVO DOS EDITAIS PRP (2018;2020;2022) .....                                      | 62  |
| Quadro 4. Objetivos do PRP em 2019 e 2022 nas portarias .....                                     | 65  |
| Quadro 5. Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal participantes do PRP 2020 .....     | 76  |
| Quadro 6. Instituições de Ensino Superior de Goiás participantes do PRP 2020 ....                 | 77  |
| Quadro 7. Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso participantes do PRP 2020 .....          | 78  |
| Quadro 8. Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul participantes do PRP 2020 .....   | 78  |
| Quadro 9. Teses e Dissertações analisadas por Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) .....           | 85  |
| Quadro 10. Teses e Dissertações encontradas em julho de 2021 .....                                | 86  |
| Quadro 11. Artigos Qualis A e B encontrados com a temática “Residência Pedagógica” .....          | 87  |
| Quadro 12. Cursos de Licenciatura pesquisados nos trabalhos encontrados sobre o PRP .....         | 89  |
| Quadro 13. Artigos com a temática da pesquisa encontrados na plataforma <i>Scielo</i> .....       | 110 |
| Quadro 14. Dados do Projeto Institucional da IES 1 para o Programa de Residência Pedagógica ..... | 115 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1. Modalidades de bolsa do PRP e valores conforme Port. Nº 82, de 26 de abril de 2022 .....                                     | 61  |
| Tabela 2. Total de trabalhos localizados pelo Estado do Conhecimento em 2021 ...   | 88  |
| Tabela 3. Dados do Projeto Institucional da IES 2 para o Programa de Residência Pedagógica em 2018 .....                               | 117 |
| Tabela 4. Dados do Projeto Institucional da IES 2 para o Programa de Residência Pedagógica em 2022 .....                               | 117 |
| Tabela 5. Dados do Projeto Institucional da IES 3 para o Programa de Residência Pedagógica (2020 e 2022) .....                         | 118 |
| Tabela 6. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2018) .....                                | 119 |
| Tabela 7. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2020) .....                                | 120 |
| Tabela 8. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2022) .....                                | 120 |
| Tabela 9. Dados do Projeto Institucional da IES 5 para o Programa de Residência Pedagógica (2018) .....                                | 121 |
| Tabela 10. Dados do Projeto Institucional da IES 5 para o Programa de Residência Pedagógica .....                                      | 122 |
| Tabela 11. Os cursos de Licenciatura e quantos participaram do Programa de Residência Pedagógica no Centro-Oeste brasileiro 2020 ..... | 124 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ANFOPE</b>   | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| <b>ANPAE</b>    | Associação Nacional de Política e Administração da Educação     |
| <b>ANPEd</b>    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação     |
| <b>ATD</b>      | Análise Textual Discursiva                                      |
| <b>AVA</b>      | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                |
| <b>BDTD</b>     | Banco Digital de Teses e Dissertações                           |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular                                  |
| <b>CAPES</b>    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior     |
| <b>CE</b>       | Comissão de Educação do Senado                                  |
| <b>CEALE</b>    | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                      |
| <b>CEFETs</b>   | Centros Federais de Educação Tecnológica                        |
| <b>CMEI</b>     | Centros Municipais de Educação Infantil                         |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional da Educação                                   |
| <b>CNPq</b>     | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico   |
| <b>COVID 19</b> | Doença provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2                    |
| <b>CP</b>       | Centro Pedagógico   |
| <b>DEB</b>      | Diretoria de Formação de Professores para Educação Básica       |
| <b>DF</b>       | Distrito Federal  |
| <b>DEM-PE</b>   | Partido Democratas de Pernambuco                                |
| <b>EAFCE</b>    | Escola Agrotécnica Federal de Ceres                             |
| <b>ECS</b>      | Estágio Curricular Supervisionado                               |
| <b>FAD</b>      | Focos da Aprendizagem Docente                                   |
| <b>FC</b>       | Formação Continuada   |
| <b>FE</b>       | Faculdade de Educação   |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>FORPIBID/RP</b> | Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID/RP  |
| <b>FORUMDIR</b>    | Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| <b>GEPFAPe</b>     | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos  |
| <b>GO</b>          | Estado de Goiás   |
| <b>GT</b>          | Grupos de Trabalho  |
| <b>IC</b>          | Iniciação Científica  |
| <b>IES</b>         | Instituição de Ensino Superior  |
| <b>IFB</b>         | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília   |
| <b>IFGoiano</b>    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano  |
| <b>IFFar-SVS</b>   | Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul  |
| <b>ISEI</b>        | Instituto Superior de Educação Ivoti  |
| <b>LDBEN</b>       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| <b>MDB</b>         | Partido Movimento Democrático Brasileiro  |
| <b>MDI</b>         | Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse  |
| <b>MEC</b>         | Ministério da Educação  |
| <b>MS</b>          | Estado de Mato Grosso do Sul  |
| <b>MT</b>          | Estado de Mato Grosso   |
| <b>OM</b>          | Organismos Multilaterais  |
| <b>PDCA</b>        | Profissão Docente, Currículo e Avaliação  |
| <b>PECIM</b>       | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares  |
| <b>PIBID</b>       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  |
| <b>PID</b>         | Projeto Imersão Docente   |
| <b>PLS</b>         | Projeto de Lei do Senado  |
| <b>PPGE</b>        | Programa de Pós-graduação em Educação   |
| <b>PRD</b>         | Programa de Residência Docente  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>PRP</b>           | Programa de Residência Pedagógica           |
| <b>PUC/GO</b>        | Pontifícia Universidade Católica de Goiás   |
| <b>RS</b>            | Rio Grande do Sul                           |
| <b>SGS</b>           | Sociedade Goiana de Cultura                 |
| <b>SME</b>           | Secretaria Municipal de Educação            |
| <b>TJ</b>            | Teoria dos Jogos                            |
| <b>UAB</b>           | Universidade Aberta do Brasil               |
| <b>UCDB</b>          | Universidade Católica Dom Bosco             |
| <b>UCG</b>           | Universidade Católica de Goiás              |
| <b>UECE</b>          | Universidade Estadual do Ceará              |
| <b>UEMS</b>          | Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul |
| <b>UERJ</b>          | Universidade do Estado do Rio de Janeiro    |
| <b>UEPB</b>          | Universidade Estadual da Paraíba            |
| <b>UFG</b>           | Universidade Federal de Goiás               |
| <b>UFMG</b>          | Universidade Federal de Minas Gerais        |
| <b>UFMS</b>          | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  |
| <b>UFMT</b>          | Universidade Federal de Mato Grosso         |
| <b>UFR</b>           | Universidade Federal de Rondonópolis        |
| <b>UFRPE</b>         | Universidade Federal Rural de Pernambuco    |
| <b>UFT</b>           | Universidade Federal de Tocantins           |
| <b>UnB</b>           | Universidade de Brasília                    |
| <b>UNESPAR</b>       | Universidade Estadual do Paraná             |
| <b>UniEvangélica</b> | Universidade Evangélica de Goiás            |
| <b>UNIFESP</b>       | Universidade Federal de São Paulo           |
| <b>UniRV</b>         | Universidade de Rio Verde                   |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>23</b> |
| 1.1 MEMORIAL E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA .....  | 23        |
| 1.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....   | 27        |
| <b>2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>3 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: CAMINHOS</b> .....         | <b>44</b> |
| 3.1 O PERCURSO DA CRIAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....   | 44        |
| 3.2 OS EDITAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: 2018 E 2020 .....                                 | 53        |
| 3.2.1 O edital 2022: as modificações e os avanços .....  | 59        |
| 3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE: AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTES ..... | 76        |
| 3.4 CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SELECIONADAS NA PESQUISA: PRP/CENTRO-OESTE .....     | 79        |
| <b>4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....      | <b>83</b> |
| 4.1 TESES E DISSERTAÇÕES .....   | 84        |
| 4.2 ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS/PERIÓDICOS CIENTÍFICOS .....  | 87        |
| 4.3 ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE O PRP .....  | 89        |
| 4.3.1 Origem dos trabalhos .....   | 89        |
| 4.3.2 Principais autores referenciados .....   | 90        |
| 4.4 O QUE TRAZEM AS PESQUISAS SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA? .....   | 91        |
| 4.4.1 A Residência Pedagógica como Formação Continuada .....   | 91        |
| 4.4.2 A Profissionalidade docente na formação inicial na Residência Pedagógica .....                         | 92        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 4.4.3    | Concepção e implementação do programa e propostas de Residência Pedagógica.....  | 94         |
| 4.4.4    | A Residência Pedagógica como diferencial formativo, implicações e as contribuições .....   | 98         |
| 4.4.5    | Temas diversos pesquisados da Residência Pedagógica .....  | 101        |
| 4.4.6    | As pesquisas sobre outras experiências de Residência Pedagógica.. .....  | 108        |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE CATEGORIAL DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS: FOCO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO.....</b> | <b>114</b> |
| 5.1      | OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CENTRO-OESTE .....   | 115        |
| 5.1.1    | Os Projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 1 ..   | 115        |
| 5.1.2    | Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 2..  | 116        |
| 5.1.3    | Os projetos do Programa de Residência Pedagógica da IES 3..  | 118        |
| 5.1.4    | Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 4..  | 119        |
| 5.1.5    | Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 5..  | 121        |
| 5.2      | ANÁLISE CATEGORIAL: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE DO BRASIL .....  | 123        |
| 5.2.1    | As Categorias de Análise: Objetivos dos Projetos Institucionais  | 127        |
| 5.2.2    | Metodologia e Concepção Pedagógica dos Projetos .....  | 133        |
| 5.2.3    | Relação teoria e prática no PRP.....   | 138        |
| 5.2.4    | Relação entre a Instituição de Ensino Superior e as Escolas-Campo.....   | 141        |
| 5.2.5    | O papel do professor preceptor e a formação continuada .....   | 143        |
| 5.2.6    | O trabalho docente .....   | 146        |
| 5.2.7    | Relação Estágio e Programa de Residência Pedagógica .....  | 149        |
| 5.2.8    | Perspectiva Avaliativa do Programa de Residência Pedagógica  | 155        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3 O PRP NO CENTRO-OESTE A PARTIR DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS:<br>ALGUNS APONTAMENTOS ..... | 158        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>171</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>184</b> |
| <b>APÊNDICE - QUADRO DE COERÊNCIA .....</b>  | <b>200</b> |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), com orientação da Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. O foco da pesquisa se deu no Programa de Residência Pedagógica e suas implicações na formação de professores no Centro-Oeste, em especial na formação dos professores em cinco instituições nos Estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), e no Distrito Federal (DF).

### 1.1 MEMORIAL E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

O anseio pela busca de respostas move os pesquisadores, e a motivação para esta pesquisa não poderia ser diferente. O campo da formação de professores e, mais especificamente, a formação inicial e o professor iniciante sempre me chamaram a atenção, em especial durante meu próprio período de iniciante na docência. O magistério não era o meu sonho, mas pelas condições financeiras e pelas oportunidades dadas, fiz o vestibular em 2008 para um curso de licenciatura noturno na instituição superior pública que existe em minha cidade natal, Rio Verde, Goiás.

Ao iniciar meus estudos no Ensino Superior em 2009, sempre busquei oportunidades na graduação na área da Biologia, meu curso e, conversando com professores e colegas, consegui realizar trabalhos de Iniciação Científica (IC) no segundo ano de curso. Fui estagiária no Laboratório de Microbiologia Agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, permanecendo por pouco mais de um ano, e contribuindo com os projetos de pesquisa dos mestrandos e outros graduandos. Permaneci meses como voluntária e obtive bolsa de Iniciação Científica do CNPq por seis meses. O primeiro contato com a pesquisa científica na graduação foi envolto em bancadas com balanças, pesando e medindo meios de cultura, lavando vidrarias e estufas e desenvolvendo a escrita científica num ambiente que me agradava, mas o maior desafio ainda estaria por vir.

Quando minha bolsa IC findou, busquei outra modalidade de bolsa que me atendesse, pois precisava de fonte de renda, ainda que pequena. Vislumbrei uma oportunidade no edital do processo seletivo para bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa nacional voltado a inserção dos

estudantes de licenciatura nas escolas de educação básica, com objetivo de elevar a formação inicial e a qualidade da educação básica. Ainda não havia realizado o Estágio Curricular Obrigatório da licenciatura e tive meus primeiros contatos com o “chão da escola” por meio do PIBID, como bolsista. Atuei em escolas estaduais em Rio Verde, trabalhando junto à equipe escolar e institucional com projetos.

Como parte das exigências do PIBID e movida também pela vontade pessoal de expandir meus conhecimentos, participei de organização de eventos, apresentações orais em congressos (locais, estaduais e nacionais), escrevi resumos e artigos acerca dos projetos e vivências como docente/bolsista/estudante, tais como o III Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do PIBID em 2011 e o XXVII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano também em 2011. Permaneci no PIBID por mais de três anos, finalizando minha participação quando encerrei as disciplinas do curso no final de 2013.

Assim, em 2013, conclui o curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), Campus Rio Verde. A experiência do PIBID e os estágios supervisionados me envolveram na docência e, assim, nasceu a vontade de lecionar. Neste mesmo ano, antes da finalização da graduação, comecei a trabalhar na Educação Infantil como Monitora infantil, cargo de nível médio, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Verde, trabalho que consegui pela participação em um processo seletivo. Com isso, comecei meu caminho profissional na área do magistério, não como docente, mas auxiliando os professores com seus alunos, e recebendo um salário mínimo para exercer a função.

A inserção na pesquisa em educação pelo PIBID durante a graduação foi o que motivou a minha escolha pelo Mestrado em Educação em 2014, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Paranaíba, tomando a temática do PIBID e seu impacto para os egressos do curso de Pedagogia como ponto central da dissertação. Durante o Mestrado, fui bolsista da CAPES e, como precisei mudar de cidade para cursar a pós-graduação, pedi exoneração do meu contrato da SME de Rio Verde e me dediquei aos estudos.

Novos desafios se colocaram no mestrado: o estágio docente na graduação quando atuei no curso de Pedagogia; uma experiência muito diferente de tudo que havia vivido na educação básica. Pude apresentar minha pesquisa em congressos

nacionais, regionais e ter contato com diferentes faces do PIBID, pois minha orientadora do mestrado era também orientadora do programa na UEMS – Campo Grande. Entre os congressos de que participei cito o XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e alguns eventos regionais. Como o mestrado era no campus Paranaíba e minha orientadora residia em Campo Grande, fazia regularmente visitas de orientação, viajando 400 km para encontrá-la. Senti necessidade, a essa altura, de me aprofundar nos estudos na área pedagógica e, assim, matriculei-me na graduação em Pedagogia modalidade segunda licenciatura a distância. O curso de Pedagogia e o Mestrado em Educação foram concluídos em 2016.

Em 2015, voltei a trabalhar na SME como recreadora, antes da finalização do Mestrado. No ano seguinte, prestei o concurso para a mesma vaga na SME, um cargo de nível médio para atuar nas escolas de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2016, comecei o trabalho como efetiva na área da educação, exercendo várias funções, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, quando fui profissional de apoio da educação inclusiva, atuei como auxiliar de sala e, por fim, fui trabalhar como regente de sala na creche.

Na creche, no decorrer do ano de 2018, deparei-me com o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que eu não conhecia. Um grupo de estudantes de Pedagogia de uma faculdade municipal comunitária foi inserido no Centro Municipal de Educação Infantil onde atuo e despertou meu interesse. Estes residentes iam na minha sala de aula do Infantil III<sup>1</sup> pelo menos uma vez por semana e executavam atividades e projetos com as crianças. Deparei-me com alguns questionamentos: Seria esse um programa como o PIBID? Como funcionava? Como esses residentes enxergavam a escola e a creche? O programa os ajudou na formação? Movida por estas e outras inquietações, parti para a concepção e elaboração de um pré-projeto de pesquisa para o doutorado com esta temática, visando compreender o PRP.

Compreendendo que a formação de um docente jamais finda com a graduação, segui sempre buscando aprimoramento profissional com cursos de curta duração, palestras, eventos ofertados para a área educacional. No ano de 2019, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), Campus Rio Verde abriu um curso de especialização em parceria com a Secretaria Municipal de

---

<sup>1</sup>Sala de educação infantil da creche para crianças de três a quatro anos.

Educação da cidade e a Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás e, quando do lançamento do edital, pensei na oportunidade de continuação de meus estudos, principalmente pelo fato de não ter antes cursado uma pós-graduação *latu sensu*. Também vi a possibilidade de me vincular a uma Instituição de Ensino Superior, realizar pesquisas e voltar a publicar artigos.

A primeira temática que pensei em estudar nessa especialização foi o PRP e assim fiz ao elaborar como trabalho final do curso um artigo sobre o Programa de Residência Pedagógica daquela instituição. Logo após, em 2020, com um pré-projeto elaborado, fiz o processo seletivo e cheguei ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) com a ideia de pesquisar o PRP voltado à formação de professores em nível de Doutorado.

O processo seletivo do PPGE da UnB de que participei ocorreu de forma remota devido à pandemia do COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Após minha aprovação, iniciei as atividades no Programa em 2021, assistindo às aulas e participando de eventos regionais e nacionais, bem como de reuniões ainda de modo remoto, concluindo meus créditos em 2022. Juntamente com as atividades do Doutorado, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) coordenado por orientadora e mais duas outras professoras, a Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes e a Profa. Dra. Shirleide Cruz. O GEPFAPe é um grupo profícuo na Faculdade de Educação composto por graduandos, pós-graduandos, professores do Ensino Superior e da Educação Básica que se reúne, quinzenalmente, para debater temas relevantes para a educação brasileira e promover pesquisas, envolvendo graduação e pós-graduação em um espaço de trocas.

O fim da pandemia trouxe para mim a volta ao trabalho presencial e, como não sou professora de carreira na Secretaria Municipal de Educação em Rio Verde, não tenho direito a afastamento remunerado para estudos. Em 2021, voltei ao trabalho como recreadora regente na creche, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Eduardo Penha Filho, com carga horária de 40 horas semanais em sala de aula e seguindo com as obrigações do Doutorado, uma tarefa nada fácil, mas possível graças ao empenho e à generosidade da profa. Kátia que compreende as dificuldades que tenho enfrentado nesta jornada dupla/tripla, sem contar os afazeres da vida pessoal. Durante os quatro anos de duração do Doutorado a minha vida profissional

se alterou, saí do CMEI e do meu cargo de recreadora em 2024 para assumir o concurso municipal como professora de educação infantil e ensino fundamental. Desafiadora foi a jornada como trabalhadora/estudante na pós-graduação.

Esta tese começou a ser escrita no ano 2020, situada na pandemia de COVID-19, em um momento em que o mundo todo se abalava com uma nova doença, e as atividades laborais e educacionais eram feitas de maneira remota; o PRP, em vigor desde 2018, seguiu com seu funcionamento, adaptado as exigências e aos cuidados que a pandemia exigia. Terminamos a tese no ano 2024 quando o PRP é silenciado nos editais e conforme palestras organizadas pela CAPES, foi incorporada ao PIBID.

A ideia da pesquisa nasceu quando o PRP era um programa recém implantado, com pouco tempo de existência, implantado em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país; entendemos o PRP como amplo campo de pesquisa e sua investigação como possibilidade de compreender seu funcionamento junto às escolas, suas práticas pedagógicas e as aprendizagens da docência por parte dos licenciandos partícipes. Dos estudos verificados, conforme apresentaremos no estado de conhecimento, na Seção 3, a maioria das publicações que discutem e problematizam o PRP o fazem a partir de estudos locais ou regionais, centrados em um curso de licenciatura ou em uma instituição, o que evidencia a relevância de uma proposta de estudo com investigação da região Centro-Oeste, envolvendo cinco IES em três estados e no Distrito Federal.

Minha escolha pelo tema de pesquisa proposto se deu pelo interesse na área de Formação de Professores, despertada durante a graduação pelo PIBID e seguida com a investigação do Mestrado. Com o prosseguimento dos meus estudos, volto à pesquisa de um programa de formação docente em expansão e, assim, requer que novos estudos sejam realizados, a fim de compreender seu funcionamento, sua dimensão e suas possíveis contribuições e limites. Esperamos que a pesquisa forneça elementos para o avanço no campo da formação docente, cooperando para a construção do conhecimento acerca do Programa de Residência Pedagógica.

## 1.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A formação de professores tem sido intensamente pesquisada e debatida no país e, em especial, a partir da década de 1990. As crises do capitalismo, que partem

de 1970 até dos dias atuais, têm motivado os países a realizar profundas modificações na estruturação do capital, do mundo do trabalho, da demanda de trabalhadores, cujos reflexos impactam a educação, atingindo, por consequência, os docentes e sua formação. Evangelista (2019) explica que a ideia posta era de que o neoliberalismo seria a resposta às crises recorrentes do capital. A nova formação advinda do quadro de mudanças impostas exige um novo tipo de trabalhador que tem como base formativa a concepção de competências, de tecnicismo, de meritocracia. Neste contexto, a educação assume posição importante para a consolidação de um novo perfil de trabalhador, sendo necessário, então, rever não somente o currículo e a função da escola, mas também o professor e sua formação.

Para Evangelista (2019, p. 18),

após os anos de 1990, vivemos ajustes econômicos e políticos profundos; as disputas classistas deram lugar a uma razão histórica, neoliberal e imperialista, cuja hegemonia balizou o Estado e um sem número de organizações da Sociedade Civil. A formação docente tornou-se um ponto vital da reforma educacional então desencadeada. Decorreu desse processo histórico um educador progressivamente soterrado pelos interesses burgueses, pelas demandas do capital.

O arranjo da reestruturação econômica e política, com influências de organismos multilaterais internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), impactou toda a sociedade e trouxe modificações para a classe trabalhadora. Freitas (2018) coloca que o conjunto de reformas advindas do neoliberalismo e da ‘nova direita’, “[...] desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (p. 22).

Para o campo da formação de professores, essa reestruturação implica em transformar os professores em formadores de mão de obra, estreitando a função social da escola a fim de atender aos interesses do mercado. A ideia da formação integral dos estudantes cede lugar à formação de competências para que sejam futuros profissionais flexíveis e dóceis, empreendedores de si. No bojo das reformas, o Estado tem lançado iniciativas e programas voltados não somente a adequação dos organismos internacionais, mas também para atender as demandas do capital, que tem requerido modificações no padrão de formação de mão de obra; entra em cena a

exigência do trabalhador flexível, com capacidade de adaptação, de decisão e que exige uma escolarização mais elevada. Para Freitas (2011), esta elevação de escolaridade exigida para a classe trabalhadora se insere neste novo modelo de mercado de trabalho acende direta e indiretamente as disputas em torno das concepções que vão orientar a formação docente, haja vista a importância dos professores para formação das crianças e adolescentes. A discussão da qualidade do professor e da escola também surge, e serve de justificativa para as reformas educacionais, sem, entretanto, adentrar as problemáticas da base escolar (falta e má gestão de verbas, a precarização do trabalho docente, a infraestrutura deficitária, a desigualdade social e problemas dos estudantes, dentre várias realidades), e muitas vezes responsabilizando os professores pelo fracasso escolar.

Neste cenário de mudanças, vem surgindo diferentes concepções formativas para os professores, o que destaca que existem projetos de formação em disputa. Com o discurso de democratização da educação e a necessidade de ampliação da escolaridade para a formação da população como mão de obra para sua entrada no mundo do trabalho, abre-se um amplo mercado para a formação de professores, permeado por interesses do capital.

Como parte integrante da sociedade, a escola faz parte do cotidiano, tem relevância social, econômica, política. A teoria do capital humano, que surge sobretudo a partir da década de 1960 traz a importância da escolarização, da educação e da escola, para o desenvolvimento econômico dos países, já que a escola é uma das instituições formadora da mão de obra (Saviani, 1994). O referido autor explica que a história da escola começa com a divisão dos homens em classes. As transformações ao longo da história nos mostram que o acesso à educação e a escola se modificou, em face as novas exigências de cada época.

A educação, assumindo papel de destaque para a formação dessa nova mão de obra, voltada aos interesses do capital, ganha contornos novos e a sociedade e o Estado, preocupados com a qualidade da educação básica, vão incorporando o discurso de que são necessárias mudanças para a melhoria da escola e da educação. Assim, começam as reformas na educação e na formação de professores, conforme Oliveira (2004)

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização

sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (p. 1131, 2004).

Neste cenário, surgem no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), programas e políticas educacionais a fim de garantir: i) o acesso da população à Educação Básica; ii) a formação de professores; e iii) a elevação da qualidade da educação ofertada, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, sancionada em 1996. O entendimento dessa qualidade não está clara, não é detalhada; entretanto nos últimos anos, os Organismos Multilaterais tomam como referência de qualidade os resultados das avaliações de larga escala.

O risco imaneente à escolarização que permite avanços na apreensão e compreensão do mundo, articulando-se às lutas emancipatórias, é a razão pela qual a educação precisa ser apropriada pelos interesses do capital. Controlar a formação humana – por todos os meios – é uma necessidade para que o capitalismo possa se colocar diuturnamente como horizonte único da humanidade no planeta (Avila; Tittonn; Evangelista, 2019). A formação de professores se torna o centro das atenções.

No Brasil, em meio ao cenário apresentado, a formação docente inicial e continuada tem sido alvo de diversas políticas com várias iniciativas e programas por editais, visando a expansão da oferta de vagas de cursos de licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a adequação dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a valorização dos magistérios, entre outros objetivos, cujo foco é a melhoria da qualidade da educação. Entre os programas e iniciativas voltados para a formação docente, tomemos como exemplo o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que foram criados e instituídos na base de um governo de

capitalismo desenvolvimentista<sup>2</sup> nos anos 2000, sob a égide do Partido dos Trabalhadores, no poder entre os anos de 2003 a 2016. Esses programas são apresentados como alternativas favoráveis para romper o distanciamento dos espaços de formação com o exercício profissional da docência (Gatti; Barreto; André, 2011). O PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil que visa fomentar a formação de professores para a educação básica. Este programa busca melhorar a formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de cursos de licenciatura em escolas de educação básica, e tem como objetivo valorizar a carreira docente, incentivando a reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa no contexto escolar, buscando elevar a qualidade da educação básica. Jardimino (2014, p.358) em seu trabalho sobre o PIBID aponta alguns pontos positivos:

André (2012) afirma que não há uma avaliação ampla sobre os efeitos do programa na formação de novos professores e sobre a qualidade da formação dos egressos do PIBID em relação a outros programas. Porém, ressalta que avaliações pontuais já evidenciam resultados positivos, como motivação para ingressar na profissão por parte dos alunos envolvidos e disposição dos professores para transformar a qualidade das escolas públicas em que atuam.

Os programas citados são geridos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem, desde 2007 e, notoriamente, a partir de 2009 com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009) – que vai instituir o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e a criação da “Nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 – BRASIL, 2007a) – que passa a ser a agência reguladora da formação docente da educação básica pela via do Departamento de Educação Básica (DEB) (Molina; Hege, 2015). A CAPES tem a atribuição de, além de sua histórica atuação nos Programas de Pós-Graduação do

---

<sup>2</sup>O capitalismo desenvolvimentista é uma proposta alternativa ao liberalismo econômico e não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo. O socialismo não é uma alternativa ao liberalismo econômico, mas ao próprio capitalismo (Bresser-Pereira, 2017 apud Freitas, 2018, p.10).

país, focar também na Educação Básica, induzindo e fomentando a formação inicial e continuada dos profissionais desta etapa educacional.

Neste trabalho, focaremos em um dos programas de formação docente voltado à formação inicial e continuada, o Programa de Residência Pedagógica. Esse programa foi criado em 2018, em meio à discussão sobre a continuidade de outro programa lançado em 2007 e em andamento desde 2010, o PIBID. Embora inicialmente apresentado como a modernização do PIBID, o PRP possui características próprias e, após pressão das IES e de entidades de pesquisa e de educação, os dois programas seguem em funcionamento. Desde que foi iniciado, o PRP despertou interesses e diversas pesquisas e trabalhos vem sendo realizados desde então.

Curado Silva e Cruz (2018) analisam o Programa de Residência Pedagógica a partir do conceito de hegemonia de Gramsci (1984):

está relacionado a uma compreensão de concepção de mundo que em determinado momento, torna-se predominante e objeto de consentimento oferecendo, assim, condições de reconhecimento, transcende interesses e se faz com a participação ativa dos sujeitos políticos. A conquista da hegemonia, ou seja, a sua constituição se fundamenta pelo consentimento, pela direção político-ideológica, pela persuasão permanente e pela batalha cultural. (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 228).

A hegemonia está, portanto, sempre em disputa por seu controle. No campo da formação de professores, a proposta hegemônica atual seria a epistemologia da prática que orienta não somente a formação inicial como a continuada, teoria em ascensão no Brasil desde os anos de 1990. Curado Silva (2008, p. 17) aponta que a epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação.

A epistemologia da prática na formação docente enfatiza uma aplicação da teoria à prática, na tentativa de unir os conhecimentos teóricos da universidade às vivências da prática profissional em sala de aula, com a perspectiva do professor reflexivo que investiga e reflete sobre sua atuação, visando a melhoria de seu desempenho frente as necessidades da escola e dos estudantes. Essa teoria do conhecimento versa sobre pragmatismo para atender às demandas imediatas e pontuais do cotidiano dos professores, evidenciando, em seu discurso, o que notamos

como um esvaziamento teórico em que os conhecimentos e práticas da experiência são mais valorizados do que os conhecimentos científicos.

Para Curado Silva e Cruz (2018), é preciso uma luta contra-hegemônica pela qual se avance nas lutas profissionais e no campo da formação de professores; e seja evidenciada uma proposta de formação que seja pautada pela práxis, “[...] por um projeto político profissional ético-político, portanto universal, baseado nas coletividades, nos interesses públicos e não mais em ações individuais, particulares e conservadoras” (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 228). Destarte, pensar em uma formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora é o que defendemos no presente trabalho.

A organização deste trabalho se deu em quatro seções: a primeira seção *Construindo o objeto de pesquisa*, seção que propõe elucidar como se deu a pesquisa, detalhando sobre o que foi feito, a fim de entendermos o objeto central, o PRP; A *residência pedagógica e o Programa de Residência Pedagógica/Capes: caminhos*, segunda seção que visa descrever a trajetória da criação do Programa de Residência Pedagógica, seu histórico, as diretrizes de funcionamento do PRP/CAPES pelos seus editais de 2018 e 2020, e concluímos com a apresentação do programa na região de nosso interesse, o Centro-Oeste brasileiro, e as IES que participam enquanto recorte da pesquisa; a terceira seção, *A produção acadêmica acerca do Programa de Residência Pedagógica: estado de conhecimento*, apresentamos o levantamento dos trabalhos que pesquisaram o Programa de Residência Pedagógica, no recorte de tempo 2015 a 2021, em quatro plataformas. O recorte temporal, adotado em todas as buscas, visa compreender a gênese da ideia de uma Residência Pedagógica que data de antes da criação do PRP/CAPES em 2018. As buscas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2021. A quarta e última seção, *Análise categorial dos projetos institucionais: foco no Programa de Residência Pedagógica no Centro-Oeste brasileiro*; ao realizar a leitura, organizamos os achados sobre a funcionalidade do Programa de Residência Pedagógica de cada IES escolhida para a pesquisa, levantando, também, os dados quantitativos de cada documento.

## 2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção, buscaremos elucidar como se deu a pesquisa, detalhando sobre o que foi feito, a fim de entendermos o objeto central e alcançarmos nosso objetivo: a compreensão de um programa voltado à formação docente e seus limites e contribuições. O tema central da pesquisa é o Programa de Residência Pedagógica, lançado em 2018 e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e “[...] tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2020, n.p).

De acordo com a proposta da CAPES, esse Programa visava assegurar aos licenciandos e professores participantes as habilidades e competências para exercício da docência de qualidade nas escolas de Educação Básica. Os licenciandos são inseridos nas escolas parceiras e realizam uma imersão, atuando junto aos professores da Educação Básica na regência de aulas, em intervenções pedagógicas e demais atividades planejadas.

A pesquisa parte, pois, da premissa de que o Programa de Residência Pedagógica é uma proposta de formação docente que, pelo seu desenho, colabora para uma formação pautada na prática profissional. Devido à criação e descontinuidade de diversas iniciativas e programas, a formação de professores tem sofrido mudanças ao longo dos anos. Para Gatti, Barreto e André (2011), tais propostas e mudanças evidenciam uma crise na formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que se mobiliza maior atenção a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial.

A proposta inicial da apresentação do PRP, ainda em 2017, era que o programa fosse a modernização do PIBID<sup>3</sup> – como já mencionado, mas essa ideia foi abandonada e ambos os programas seguiram coexistindo até 2024. O PIBID seria voltado aos estudantes no início do curso de licenciatura, a partir do primeiro semestre, e o PRP aos estudantes que estejam na metade do curso, ou partir do

---

<sup>3</sup>MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>

quinto período. O PIBID é um programa de inserção a docência, gerido pela CAPES, cujo objetivo é o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Neste programa, assim como no PRP, os estudantes de licenciatura são acompanhados por professores da educação básica e professores das IES participantes.

Os projetos institucionais de residência pedagógica do Edital de 2020 tiveram vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada. Esses módulos são divididos em: i) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; ii) 12 horas de elaboração de planos de aula; e iii) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Brasil, 2020). Nesta pesquisa, focaremos no Edital do PRP de 2020.

O Edital nº 1/2020 da CAPES (Brasil, 2020) relaciona quais cursos de licenciatura são elegíveis para adesão ao PRP, divididos em duas áreas: as Áreas prioritárias da Residência Pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e as Áreas gerais: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

O referido Edital define que são objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II – Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III – Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV – Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020, n.p.).

O PRP tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de

Educação Básica (BRASIL, 2018b). A proposta do Programa Residência Pedagógica foi lançada com o objetivo de propiciar ao estudante de licenciatura uma imersão na escola, a partir da segunda metade de seu curso e, com isso, elevar a qualidade de sua formação inicial.

Contudo, a ideia de uma residência – termo inspirado na residência médica – pela qual o futuro docente adentra e conhece a escola como local de trabalho, exercendo funções e regências sob tutoria não é novidade. Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 334) destacam que

[...] no cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores.

Ativo entre os anos 2018 a 2024, o Programa de Residência Pedagógica se inseria em um estágio de consolidação como programa de formação docente em âmbito nacional, até sua abrupta interrupção em 2024.

O recorte da pesquisa no campo da formação docente se materializa nesse programa institucional que objetiva o aprimoramento da formação docente para compreender suas possíveis contribuições e limitações. Pautados na ideia de que, na prática, começamos a investigação no movimento do real em que se busca desvelar um fenômeno para além da aparência, pretendemos discutir sobre o campo da formação de professores e, em específico, desvelar o Programa de Residência Pedagógica, partindo, portanto, da realidade, do cotidiano dos sujeitos.

Esta pesquisa foi proposta como um estudo de cunho qualitativo e, conforme Ludke e André (2013), a pesquisa de natureza qualitativa tem como características o ambiente natural dos sujeitos e utiliza como principais instrumentos de coleta de dados a observação, a descrição em diário de campo, a entrevista, o uso de questionário e de narrativas. Nesta perspectiva, partimos do uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental dos editais e portarias publicadas entre 2018 e 2022, que abrangessem as normas do programa; e análise dos projetos institucionais de IES que trabalharam com o PRP. Para tanto, escolhemos cinco instituições da região Centro-Oeste brasileira que abrange os Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e ainda o Distrito Federal. A delimitação na região Centro-Oeste se justifica por um levantamento feito dos estudos

publicados sobre o PRP que mostra que essa é uma região pouco estudada, e como nos inserimos dentro desta região, o acesso as instituições seria mais fácil. Agregado a essa constatação, muito nos interessa estudar e compreender o programa realizado onde estamos inseridos geograficamente.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi compreender as contribuições e limites do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professores, a partir da análise dos projetos institucionais de cinco instituições do Centro-Oeste brasileiro, tentando responder a problematização central: quais as contribuições e limites do PRP para a formação inicial de professores? Para apreendermos a discussão, trazemos também algumas questões norteadoras para este estudo: quais influências e concepções políticas estão presentes nos textos oficiais que instituíram a Residência Pedagógica? Quais são as contribuições do PRP para a construção de uma práxis? Esperamos assim, como resultado, a compreensão do programa, como funciona na realidade concreta, desvelando os limites e seus contributos para os participantes.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Analisar as produções sobre RP de 2015-2021;
- Conhecer e analisar a literatura e as pesquisas e histórico sobre RP;
- Realizar análise documental dos editais e projetos institucionais do PRP.

De modo geral, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: Estudo da legislação brasileira e de teóricos que tratam da formação de professores, e levantamento de trabalhos sobre a temática para o estado do conhecimento; análise dos documentos e dos editais do PRP; e tabulação, construção de categorias e análise dos resultados, sistematização da tese e divulgação dos dados.

Inicialmente, realizamos o estado do conhecimento sobre Residência Pedagógica. Na busca por trabalhos, teses e dissertações publicados, “residência pedagógica” foi o termo procurado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no *Google Acadêmico* e nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED. No *Google Acadêmico*, localizamos os artigos

e mapeamos apenas as publicações de periódicos classificados no Qualis A (A1 a A4), B1 e B2. O resultado da busca está na Seção 3 deste trabalho.

Seguindo o fazer metodológico, em um segundo momento da pesquisa, acontece a análise documental dos editais e portarias publicados, ou seja, documentos oficiais da CAPES que versam sobre o programa e os documentos institucionais das IES selecionadas para este trabalho. A análise documental é instrumento frequentemente utilizado nas pesquisas das áreas das Ciências Sociais e Humanas, especificamente, em Educação. Segundo Ludke e André (2013), a análise documental se constitui em uma técnica valiosa nas pesquisas de abordagem qualitativa por ser uma fonte rica e estável e em geral de baixo custo.

Em termos de análise documental, avaliaremos as seguintes legislações oficiais sobre a Residência Pedagógica disponível na *internet*: i) Edital CAPES nº 06/2018 – primeiro edital do programa; ii) Edital CAPES nº 1/2020 – segundo edital do programa; iii) Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018/CAPES que institui o PRP; iv) Projetos institucionais do PRP das universidades participantes do presente estudo. Estes documentos relacionados são encontrados no *site* oficial do Ministério da Educação, na página do programa. Contudo, os projetos institucionais do PRP não estão disponíveis em *sites* e foram, inicialmente, solicitados aos coordenadores de cada IES participante.

As instituições de Ensino Superior do Centro-Oeste escolhidas para pesquisa foram pensadas a partir dos critérios de participação no PRP – Editais 2018/2020; excelência no desempenho do programa a partir da nota da IES no edital nacional; e a aproximação geográfica. Isto posto, as IES foram: Universidade de Brasília – UnB; Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

O percurso da pesquisa nos levou a vários desafios, como: a localização dos coordenadores institucionais, o acesso aos projetos institucionais e respostas em tempo hábil das IES. Assim, tivemos que modificar, ao longo do processo, algumas questões inicialmente propostas da pesquisa. As páginas dos IES sobre o PRP eram desatualizadas, os contatos com os coordenadores institucionais não tinham retorno, não conseguimos respostas aos e-mails ou mensagens. A opção encontrada para o acesso aos projetos institucionais do PRP foi solicitar acesso através do site Fala.BR

- Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. Entramos com pedido de acesso à informação dos projetos institucionais e obtivemos respostas rápidas, entre o final de 2023 e início de 2024. A UFMS, a UFMT e a UnB enviaram por e-mail os projetos conforme solicitados pelo Fala.BR.

A partir dos dados e informações coletadas, organizamos os dados em tabelas, quadros e gráficos, para melhor exposição dos resultados encontrados, para serem analisados qualitativamente, tanto a partir da bibliografia estudada quanto pela percepção da pesquisadora diante da realidade observada e as categorias que emergiram, com base no Materialismo Histórico-dialético.

Para compreendermos melhor nosso tema e pautando pelas escolhas metodológicas, torna-se fundamental o apoio do referencial teórico de autores marxistas e do próprio Marx (1977) que buscou respostas pela análise da sociedade de sua época e empreendeu um método para entender seu objeto. A teoria social de Marx foi resultante de estudos e pesquisas de toda sua vida, de meados de 1840 até sua morte em 1883. Para Netto (2009, p. 6) “[...] avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica”.

A pesquisa, que tem base nesse método de Marx, parte do concreto dado, da aparência do fenômeno com o objetivo de ultrapassar essa aparência e chegar à essência, pois a expressão fenomênica não corresponde à verdade, ou seja, a essência que é a estrutura e a dinâmica do objeto. Se a aparência do fenômeno correspondesse à essência, não seria necessário investigá-la (Netto, 2011).

Diante disso, para cumprir com o objetivo de desvelamento da essência do objeto, temos uma investigação que pressupõe métodos de sucessivas aproximações. Investigar é buscar determinações do objeto; é analisar as muitas determinações e categorias no processo investigativo para minimizar as generalizações e tentar chegar mais próximo da realidade concreta. Assim, espera-se que a pesquisa se aproprie das determinações do PRP, utilizando-se dos dados que serão apresentados para que possamos compreender a essência por trás da aparência.

Na teoria marxiana, o processo de compreender um objeto se dá em dois movimentos: na investigação dos fenômenos concretos e na investigação de sua gênese, seu desenvolvimento histórico (Pimentel; Silva, 2019). A descrição, organização e sistematização da empiria não é a essência, mas o ponto de partida.

Assim, neste trabalho, começaremos pela gênese do PRP, traçando o percurso da residência pedagógica (que começa antes do próprio PRP), e elucidando a trajetória que culminou no formato do PRP que se modificou (e se modificará) ao longo do tempo.

No Materialismo Histórico-dialético, o conhecimento científico é decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto, e tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos (Curado Silva, 2008, p. 21). Para realizar a investigação, partiremos do concreto dado, existente e que nada mais é que uma processualidade histórico-social, ou seja, a essência do concreto é sua dinamicidade. O vir a ser é um processo e, quanto mais elementos se traz, mais se aproxima da realidade do fenômeno; porém, não é possível se esgotarem as determinações, pois a realidade é dinâmica e complexa. Assim, não existem verdades absolutas, visto que o fenômeno não se faz estático, mas sim dinâmico, podendo mudar ao longo do tempo. Por isso, a dinamicidade do fenômeno expõe que existem características contraditórias.

Para compreendermos então um objeto, precisamos chegar o mais próximo possível da apreensão do real. Nesse caso, para compreendermos o programa PRP, precisamos entender o campo da formação docente, quais caminhos levaram à criação do Programa e como este funciona. Porém, é impossível conseguir, em apenas uma pesquisa, levantar todas as múltiplas determinações de um fenômeno.

Cury (1987) afirma que o isolamento de um fenômeno o priva de sentido, e o conceito de mediação indica que nada é isolado, que existe uma conexão dialética de tudo que existe. Quando coletados os dados, é preciso mediá-los pelas categorias – fundamentos do ser para a compreensão do todo – que surgem a partir da análise dos fenômenos. Neste ponto de uma pesquisa, as determinações do objeto são analisadas para a aproximação do real a partir da totalidade, revelando as contradições mediadas pelas categorias que são, para a teoria marxiana, as formas do ser que só fazem sentido quando pensadas com seu contexto histórico e, portanto, consideradas transitórias, inacabadas. Após a nossa coleta de dados, pelas vias já explicitadas, fizemos a análise dos dados à luz do Materialismo Histórico-dialético, a partir das categorias que emergiram do próprio objeto estudado.

A pesquisa pretende, então, compreender a prática, pois entendemos que a prática é ponto de partida da investigação e da produção teórica, pois o pensamento

não coloca lógica na realidade, o movimento é justamente o contrário: “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94). Entretanto, a prática sem teoria corre o risco de ser alienada, assim como uma teoria sem conexão com a prática também se torna inútil e alienada. A teoria e o conhecimento teórico seriam para Marx, segundo Netto (2009, p. 7), “[...] o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

Assim sendo, o conhecimento teórico seria uma reprodução da estrutura, do objeto da pesquisa que será mais correto tanto quanto for mais fiel à realidade do objeto. Curado Silva (2008) entende que a pesquisa se faz a partir da prática, do concreto; porém, é necessário que se desenvolvam suas determinações e mediações para que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo e que, pela unidade pensamento-reflexão, os sujeitos possam transformar a si e a realidade.

Marx não sistematizou seu método, contudo em sua obra dá pistas de como ele desenvolveu seu o método de pesquisa, mas não deixou nenhum texto especificamente sobre este assunto (Pimentel; Silva, 2019). Para o autor, a abstração era extremamente importante para a pesquisa e o pesquisador, sendo instrumento para a análise do objeto. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “[...] determinações as mais simples. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações’”. (Netto, 2009, p.20). Kosik (1976) ressalta que o método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, resultante de um processo de pesquisa (Curado Silva, 2008). Pimentel e Silva (2019, p. 49) sintetiza o método em Marx:

o conhecimento produzido pelo método materialista histórico dialético, pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las.

Partimos da ideia de desvelar, por meio da pesquisa, como funciona o Programa de Residência Pedagógica para compreender como se dá a formação docente em seu contexto real. Destarte, a investigação visa contribuir para a apreensão do PRP no concreto trabalhado para apreender os avanços e limites do programa para a formação de professores.

Diante do exposto, apresentamos o seguinte quadro: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi um programa que se volta especialmente a formação inicial de professores em todo o país por meio do financiamento de bolsas, sendo um contributo importante a formação de Professores. O programa foi criado no contexto do pós-golpe de 2016 e nos governos entre os anos de 2018 - 2022. Era um programa de inserção na docência na formação inicial e ancorado na perspectiva da epistemologia da prática. No primeiro edital do PRP, a proposta substituiria o PIBID, o que provocou muita resistência na sociedade civil, de forma que as bolsas foram equacionadas entre os dois programas, sendo que cada um teria especificidade, o PRP seria no final do curso com características próximas ao estágio. Referenciada nestes elementos trabalhamos com três teses: i) Pra a formação de professores inicial e continuada no Brasil, apontamos a necessidade de ações de Estado e não de governo, que superem projetos pontuais e fragmentados; ii) Tomamos a compreensão de Residência Pedagógica como uma proposta que tem especificidades próprias que a diferenciam da formação inicial, deveria ser realizado em processo de pós-graduação como inserção profissional e aprofundamento em áreas específicas, ou seja, seria uma formação continuada, como uma indução profissional, com ampla abrangência de bolsistas, observando inclusive a experiência anterior da CAPES, o Programa de Residência Docente. Para a formação inicial, teríamos a oferta do PIBID, e para uma formação continuada, o Programa de Residência Pedagógica, voltado a todos licenciandos e com bolsas financiadas pelo Estado a quem delas necessite; iii) Os programas de formação de professores necessitam estar articulados a uma Política Nacional de valorização docente, ancorados na unidade teoria e prática, a fim de uma formação referenciada na autonomia e emancipação do ser professor. Após a análise das categorias, a partir dos elementos apresentados nos editais e nos projetos institucionais, acrescentamos uma quarta tese: iv) a dimensão do trabalho docente e da unidade teoria prática como elementos norteadores para um programa de residência docente, que vai além da sala de aula, ou seja, que abarque todo o

trabalho pedagógico (gestão, coordenação, planejamento, e demais tarefas do docente) e a necessidade de uma política de Estado que englobe a valorização do magistério (carreira, remuneração, formação continuada).

Cabe lembrar que a valorização do magistério também abarca a discussão das condições de trabalho, que Hypólito (2012) explica:

A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. É uma relação complexa de influências recíprocas em que um fator influencia outros e é por eles influenciado. Isso pode soar simplista, mas o fato é que fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho, afetando da mesma forma aspectos subjetivos, como vocação e identidade. Ocorre que muitos desses cruzamentos não são percebidos no cotidiano por alguns docentes e por amplos setores sociais, o que faz com que relações mais diretamente identificáveis sejam atribuídas como 'as' causas dos dilemas educativos. Como exemplo, o fato de os docentes serem apontados como responsáveis por sua própria formação e isso ser aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas (Hypólito, 2012, p. 215).

O trabalho para o avanço na educação não pode ser somente depositado' nas costas' dos professores, e obviamente a resposta para os problemas educacionais contemporâneos também não passa somente pela formação docente. É preciso um conjunto de decisões, a construção coletiva de uma nova concepção formativa para o magistério, baseada na práxis, visando uma educação que transforme a realidade.

### **3 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: CAMINHOS**

Esta seção visa descrever a trajetória da criação do Programa de Residência Pedagógica, passando pelo histórico que culminou em sua criação, desde as propostas parlamentares que se inspiraram na residência médica, perpassando pelo detalhamento das propostas e iniciativas já realizadas com a ideia da formação docente mediante uma residência. Explicitamos as diretrizes de funcionamento do PRP/CAPES pelos seus editais de 2018 e 2020, e concluímos com a apresentação do programa na região de nosso interesse, o Centro-Oeste brasileiro, e as IES que participam enquanto recorte da pesquisa.

#### **3.1 O PERCURSO DA CRIAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O Programa de Residência Pedagógica integrava a Política Nacional de Formação de Professores e foi gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que, entre outras finalidades, a partir de sua Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica (DEB), tem a incumbência de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação (Brasil, 2018b). O Programa oferecia quatro níveis de bolsa: para os licenciandos (residentes), para os professores preceptores (professores da Educação Básica) e para os professores orientadores e coordenadores institucionais (professores das Instituições de Ensino Superior).

O PRP tem como objetivo apoiar as Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de projetos inovadores que estimulem a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, interligando as universidades às escolas de Educação Básica por intermédio de parcerias. O foco são estudantes de licenciaturas que já tenham concluído pelo menos 50% do curso ou estejam no quinto período para serem inseridos em escolas conveniadas (Brasil, 2018b). A proposta do primeiro edital do PRP em 2018, conforme exposto anteriormente, era a de que o Programa fosse o PIBID aperfeiçoado, sendo que aquele seria a extinção deste. Contudo, o objetivo não fora alcançado na prática, visto que houve muita luta e movimentos de entidades

organizadas contrários à extinção do PIBID e, hoje, ambos os programas estão em funcionamento.

O PRP foi instituído em 2018 pela CAPES por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, mas não foi a primeira tentativa de formação de professores nos moldes de uma residência. Um modelo de estágio para a formação docente pensado como uma residência – e inspirado no modelo de residência médica, conforme Curado Silva e Cruz (2018), vem sendo pensado, ao menos, desde 2007 como proposta do Projeto de Lei do Senador Marco Maciel (DEM/PE) que foi objeto de mais duas reformulações e tentativas de aprovação pelo Senado Federal em 2012 e 2014. Notadamente, esse Projeto de Lei do Senado (PLS) previa entre 800 e 1.600 horas de residência, quantidade superior ao atual Estágio Curricular Obrigatório que é de 400 horas mínimas<sup>4</sup>, além de propor um auxílio em forma de bolsa para os participantes na tentativa de elevar a formação docente no país.

Partindo para as propostas de residência existentes, a mais antiga de que se tem registro e se encontra ainda em funcionamento é no Rio Grande do Sul, no Instituto Superior de Educação Ivoti, instituição ligada a igrejas evangélicas que funciona desde 2008. Esse é um Projeto de Residência Pedagógica em que os estudantes de licenciatura fazem uma espécie de intercâmbio de algumas semanas em outras cidades, para realizarem o Estágio Supervisionado (Curado Silva; Cruz, 2018).

Outra experiência com esse tipo de residência pedagógica, que merece ser destacada, trata-se do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido desde 2009 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), uma das primeiras do país e considerada como inovadora (Silvestre, 2016). Esse programa da UNIFESP é voltado para todos os estudantes do curso de Pedagogia, diferindo-se do PRP/CAPES que é voltado a apenas alguns dos estudantes de cursos de licenciatura devido ao limitado número de bolsas.

Além das propostas supracitadas, outras experiências de formação alinhadas à ideia da residência pedagógica são a formação continuada intitulada Residência

---

<sup>4</sup>Conforme RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 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: 17 jul. 2023.

Docente, implantada pela CAPES no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Esta proposta, que também se diferencia do PRP/CAPES, equivale a um curso de Pós-graduação *lato sensu* e intenciona capacitar docentes que acabaram de se formar, isto é, está direcionado a recém-formados e não a estudantes. Em pesquisas na *internet* sobre esses dois últimos programas, não fica claro se continuam em funcionamento. Além das experiências citadas, encontramos na literatura outras iniciativas que são detalhadas no Quadro 1.

**Quadro 1. Propostas e programas de residência docente/pedagógica**

| Nome   | Local   | Ano de lançamento |
|--|---|-------------------|
| Projeto de Lei – (PLS) 227/07 propõe a residência educacional  | Proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE)   | 2007              |
| Projeto de Residência Pedagógica   | Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), do município Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS)  | 2008              |
| Programa de Residência Pedagógica  | Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Campus Guarulhos)  | 2009              |
| Projeto de Imersão Docente (PID)   | Centro Pedagógico/ UFMG   | 2011              |
| Residência Pedagógica  | FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/CEALE/MEC – destinado a professores ingressantes na rede municipal                      | 2011              |
| Projeto de Pesquisa Pesquisas envolvendo licenciandos no acompanhamento da prática de professores iniciantes | Nogueira et al. (2011; 2013)  | 2011, 2013        |
| Programa de Residência Docente (PRD)   | Colégio Pedro II – gerido pela CAPES  | 2012              |
| Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica                                | Projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007                               | 2012              |
| Proposta de Residência Pedagógica  | Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ/Campus São Gonçalo)                    | 2014              |
| Programa de Estágio Remunerado   | Prefeitura de Jundiaí-SP – modelo de estágio remunerado, não curricular, em parceria com universidades privadas                   | 2014              |
| Residência Docente   | Projeto de Lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES)  | 2014              |
| Programa Residência Educacional  | Secretaria de Educação de São Paulo – modelo de estágio curricular obrigatório remunerado (Decretos nº 57.978/2012 e 59.150/2013) | 2014              |
| Programa de Residência Docente   | Colégio Visconde de Porto Seguro/SP   | 2015              |

|                                   |                                       |      |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------|
| Programa de Residência Pedagógica | Proposta nacional – gerida pela CAPES | 2018 |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------|

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Curado Silva; Cruz, 2018; Faria; De Farias, 2020; Diniz-Pereira, 2019.

Curado Silva e Cruz (2018) em artigo que analisou as iniciativas de residências pedagógicas no Brasil, traçaram um histórico das propostas e programas e, da mesma forma Faria e Diniz-Pereira (2019) investigaram a temática no país. Estes trabalhos lançaram luzes à ideia da aproximação entre a residência médica e as propostas de residência na área educacional e são, portanto, base para nossa discussão sobre o assunto.

Ao analisar a ordem cronológica, vimos que a primeira proposta deste tipo, datada de 2007, é o Projeto de Lei nº 227/2007 de residência educacional do senador Marco Maciel do Partido Democratas de Pernambuco (DEM-PE). Esse projeto foi inspirado na residência médica e previa carga horária mínima de 800 horas. A ideia era que a residência seria uma etapa ulterior à formação inicial, com oferta de bolsas de estudos, cuja proposta abarcaria a alteração do Art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, que busca a melhoria da formação dos docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste PLS, “[...] propunha-se instituir a residência educacional como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 335). O projeto foi analisado em audiência pública pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC), mas não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional. Um dos obstáculos para sua implantação era a fonte de financiamento das bolsas dos professores residentes e a falta de uma política nacional de formação entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Por fim, foi arquivado em 2011. (Curado Silva; Cruz, 2018).

Em 2008, foi criado o Projeto de Residência Pedagógica no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) ligado à rede Sinodal de educação e localizado no município de Ivoti, Rio Grande do Sul (RS). Esse projeto continua em vigor e prevê que os estudantes viajem para outras cidades do país para cumprir estágios supervisionados

de uma semana em escolas da rede Sinodal que é ligada à Igreja Luterana. Neste tempo, os estagiários ficam hospedados em residências de outros professores da rede (Curado Silva; Cruz, 2018). O projeto do ISEI é, então, direcionado à formação inicial docente.

Em 2009, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, cria seu Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia. Faria e Diniz-Pereira (2019) relatam que esse programa é um modelo de Estágio Supervisionado Obrigatório que articula formação inicial e formação continuada de professores atuantes nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabeleceram Acordos de Cooperação Técnica com a referida universidade. A residência tem duração de 300 horas, divididas em docência na Educação Infantil com 105 horas; docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também com 105 horas; docência na Educação de Jovens e Adultos com carga horária de 45 horas; e Gestão Educacional também com 45 horas.

Além disso, dentro da carga horária estabelecida por esse Programa, existem momentos de encontros com o professor orientador do estágio, ligado à universidade, denominado preceptor, e atividades de imersão na escola. Os residentes, juntamente com o preceptor e os professores da Educação Básica, elaboram intervenções pedagógicas nas escolas. O Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP está em funcionamento e propicia, aos residentes-estudantes de graduação do curso de Pedagogia, uma aproximação ao exercício profissional (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

A dissertação de Costa (2015) traz a experiência de um modelo de Residência Pedagógica instituído no município de Niterói, no Rio de Janeiro, voltado a atender os professores ingressantes no concurso do Magistério municipal no ano de 2011. Esses professores iniciantes eram acompanhados por professores regentes que já atuavam na rede municipal e, durante o primeiro ano de atuação, tinham uma carga horária diferenciada com previsão de horário de formação, que contava com professores externos, e remuneração integral.

A ideia desse projeto de Niterói surgiu da necessidade de acompanhar os professores ingressantes, pois o número de pedidos de exoneração e remoção era alto. A Fundação Municipal de Educação de Niterói estabeleceu parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por intermédio do Ministério da

Educação que ofereceu a formação dos professores residentes e materiais pedagógicos, gerando inclusive certificação de 60 horas ao final do curso. Não fica claro, na pesquisa de Costa (2015), se a residência pedagógica teve continuidade após 2011.

O projeto de pesquisa de Nogueira et al. (2011; 2013) se trata de uma pesquisa-formação que foi desenvolvida entre 2013 e 2015, intitulada *Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência*. A pesquisa era fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e visava aprofundar os estudos sobre os professores iniciantes que haviam participado do PIBID, subprojeto Pedagogia da UEMS e que estavam acompanhando os encontros propostos pela pesquisa-formação, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Ribeiro, 2016). Aqui, o formato da iniciativa é de um acompanhamento após a formação no curso de Pedagogia, voltado aos professores iniciantes, e se deu através da participação destes nos encontros, se caracterizando como uma formação continuada.

Também em 2011, o Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG desenvolveu o Projeto Imersão Docente (PID). Nesta proposta, os estudantes das licenciaturas são inseridos na escola-campo e não existe atrelamento desse programa ao Estágio Supervisionado Obrigatório da universidade. Existe uma imersão no exercício da docência de forma orientada com oferta de 30 bolsas por ano para diferentes cursos de licenciatura da UFMG: Arte, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Desde 2012, funciona o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II que conta com financiamento e apoio acadêmico e institucional da CAPES. Nesse programa, o foco são os professores recém-formados e ingressantes nas redes de ensino que, pelo PRD, podem vivenciar práticas profissionais na Educação Básica, em uma troca de experiências entre pares. O formato é de um curso de pós-graduação lato sensu, com certificação ao final do projeto. A Residência Docente parecia professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e

Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (Colégio Pedro II, 2024).

Esses professores, participantes do PRD, 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 atender a todos os requisitos, recebe o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Sant'Anna, Matos e Costa (2015) inferem que o PRD foi planejado como um terceiro espaço, conforme aponta Zeichner (2010). O Programa de Residência Docente

[...] pretende ser um lócus de vivências, de experimentação, de observação-participativa e de construção de saberes docentes, através de exposição a novas teorias, novas práticas e novos olhares sobre as tarefas milenares de ensinar e aprender (Sant'Anna; Matos; Costa, 2015, p. 252).

Essa proposta se difere da maioria das apresentadas até aqui, pois seu foco é a formação continuada voltada aos graduados.

Pela ordem cronológica de surgimento das propostas de residência pedagógica no Brasil, o senador Blairo Maggi do Partido da República de Mato Grosso (PR-MT), em 2012, adapta o PLS nº 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. Uma das mudanças é no termo utilizado: de Residência Educacional passa a se chamar Residência Pedagógica. Outra mudança foi a retirada da obrigatoriedade da residência para que o docente pudesse atuar na Educação Básica, cuja proposta era que a residência pedagógica servisse para a utilização, em processos seletivos e concursos da área educacional nas redes de ensino, como recurso na prova de títulos e para que os professores em exercício pudessem utilizar a residência como uma estratégia de atualização profissional (Curado Silva; Cruz, 2018).

No estado de São Paulo, entre 2012 e 2013, foi criado o Programa Residência Educacional, instituído por meio dos Decretos nº 57.978/ 2012 e nº 59.150/2013, com

o objetivo de melhorar a prática profissional docente, bem como para atender à Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, referente ao Estágio Supervisionado, e que previa ações de parcerias mediante Termos de Cooperação Técnica, convênios e outros acordos pertinentes (Curado Silva; Cruz, 2018). Os estudantes de cursos de licenciatura que participaram do programa recebiam bolsa-estágio e auxílio-transporte para realizar o Estágio Curricular Obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma única escola, com carga horária diária de seis horas, perfazendo um total de 30 horas semanais, durante 12 meses (Faria, 2018). O Programa Residência Educacional foi descontinuado em 2014.

Outra ideia de residência pedagógica, voltada à formação continuada de professores, ocorreu na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em São Gonçalo no ano de 2014. A proposta foi, na verdade, uma pesquisa-ação com professores egressos do curso de Pedagogia da UERJ que aceitaram participar da pesquisa., cujo objetivo era investigar os percursos formativos e a inserção profissional desses egressos. Faria e Diniz-Pereira (2019) explicam como se deu esta experiência. Nesse caso, a expressão residência pedagógica se refere ao processo de formação continuada que foi promovido pelas pesquisadoras mediante encontros mensais realizados no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, como parte do próprio processo da pesquisa e, também, com o objetivo de constituir uma rede de apoio (Fontoura, 2011b) aos professores em início de carreira. (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 338).

Também em 2014, em Jundiaí, São Paulo, houve um projeto semelhante à proposta da residência pedagógica, voltada a formação inicial docente: o Programa de Estágio Remunerado, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Jundiaí em convênio com três universidades privadas locais. Esse estágio ofereceu bolsas no valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de Pedagogia, Letras, Psicologia e Educação Física; porém, como apontam Curado Silva e Cruz (2018), não houve uma continuidade ao projeto. Os estagiários cumpriram cinco horas de trabalho por dia, auxiliando os professores regentes da rede municipal, atuando em sala de aula e vivenciando todo o cotidiano escolar.

Ainda em 2014, houve a aprovação na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, do Projeto de Lei nº 6/2014 – PLS 6/2014 do senador Ricardo

Ferraço (PSDB-ES). O PLS propunha a alteração da redação do parágrafo único do Art. 65 da LDBEN/96, na seguinte conformidade:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014). (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 231).

A proposta era voltada aos licenciados – com até três anos de conclusão do curso de licenciatura, em momento ulterior à formação inicial – com carga horária mínima de 1.600 horas que poderia ser dividida em duas etapas de 800 horas. Previa ainda, bolsas para os alunos residentes e os professores supervisores e coordenadores. Pela falta de clareza do projeto e de diálogo com associações, entidades e especialistas da área educacional, essa proposta não foi implantada (Curado Silva; Cruz, 2018).

O Programa de Residência Docente do Colégio Visconde de Porto Seguro teve início em 2015. O colégio se localiza em São Paulo capital e seu programa

[...] foi inspirado no *Referendariat*, curso de formação de professores que é desenvolvido na Alemanha. Tem a duração de um ano e é destinado a professores e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e médio (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 235).

Além da vivência do cotidiano escolar, os residentes participam de curso sobre a metodologia de ensino da instituição – método alemão. As autoras, entretanto, apontam que esse programa de residência se assemelha mais a um programa de *trainee* do que a uma residência, pois tem duração de um ano e, após a finalização, os participantes podem ser efetivados no colégio.

Como posto, a proposta do Programa de Residência Pedagógica/CAPES seria a mais recente, contando com três editais lançados: em 2018, 2020 e 2022 que finalizou em 2024. Dada a quantidade de documentos e informações existentes, nesta pesquisa, optamos por focar no Editais 2018 e 2020, mas também trazemos pontos de análise do edital de 2022; a seguir, tratamos as diferenças entre o primeiro (2018) e o segundo (2020) edital do Programa, e quais avanços e perdas trazem o último edital (2022).

### 3.2 OS EDITAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: 2018 E 2020

O Programa de Residência Pedagógica foi apresentado em outubro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, durante o governo do presidente Michel Temer do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Na comemoração do Dia do Professor, 15 de outubro, Mendonça Filho fez um pronunciamento no qual anunciou o lançamento do Programa que passaria a funcionar em 2018 (Brasil, 2017). O anúncio foi feito por meio de uma apresentação de *slides* e que, à época, não deixou claro os princípios formativos, nem como, de fato, funcionaria o PRP. Ressaltamos o fato de que o PRP foi lançado em meio à transição de governo, já que, em 2016, ocorreu o impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff. Destacamos, ainda, que no governo de Michel Temer ocorreram diversas modificações nas políticas educacionais, o que escancara a fragmentação e a descontinuidade no cenário educacional do país. Magnavita, Siqueira e Fontes (2020, p. 5) analisam que

as reformas e normativas educacionais que emergiram no governo Temer possuíam um caráter obrigatório, bem como escancarou as portas para os reformadores empresariais da educação, os quais possuíam clara intenção de alinhar a educação nacional com o setor privado mercantil.

Em 2018, é lançado, pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro, o documento que institui o PRP, assinado pelo presidente da CAPES Abílio Afonso Baeta Neves. Desde 2009, a CAPES, por intermédio da DEB, tem a coordenação dos programas de formação de professores, a saber, o PIBID, criado em 2007 e o PRP, a partir de 2018, além de outros programas e iniciativas voltadas à formação docente inicial e continuada, com enfoque na unidade entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Diante do exposto, o público-alvo do Programa Residência Pedagógica “[...] são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos” (Brasil, 2018b). Naquela Portaria, instituíram-se os objetivos e as bolsas a serem ofertadas para residentes, professores orientadores, e coordenadores e preceptores.

O Edital CAPES nº 06/2018, lançado em março de 2018, fez uma Chamada Pública para selecionar as Instituições de Ensino Superior que desejassem participar do PRP, definindo a carga horária, a duração das bolsas (prazo máximo de 18 meses),

os requisitos de participação de discentes e docentes, do fomento, entre outras informações acerca do processo de escolha das IES e as descrições das atribuições dentro do Programa. No cronograma que consta deste documento, a data de início do PRP nas instituições, cujos projetos foram selecionados, foi 1º de agosto de 2018. Puderam participar da proposição de projetos do PRP instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos. Entre outras atribuições dadas no referido Edital, as IES participantes deveriam reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado.

No documento norteador de 2018, está descrito que essa Residência deve ser desenvolvida pelos discentes de cursos de licenciatura, denominados residentes e realizada em escolas públicas de Educação Básica, definidas como Escolas-campo. Os residentes são acompanhados por professores da Educação Básica, chamados preceptores, contando com um professor da IES como orientador e outro como coordenador do programa em cada instituição, o coordenador institucional. A Residência Pedagógica teria duração de 440 horas com atividades distribuídas da seguinte forma: i) 60 horas para ambientação na escola; ii) 320 horas de imersão, sendo necessário a dedicação de 100 horas voltadas à regência de aulas, incluindo o planejamento e execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica; e iii) 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A nota da ANPED, lançada em 2018, critica, dentre outros pontos, a forma como o programa está estruturado neste primeiro edital:

A denominação residência pedagógica, embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes (ANPEd, 2018)

Os cursos elegíveis para a seleção do PRP em 2018 são mencionados como os cursos que formem egressos habilitados para os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia,

Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo (Brasil, 2018b).

Interessante apontar que existem diferenças entre o edital do PRP de 2018 e de 2020, com alterações quanto aos objetivos do Programa, da carga horária, de distribuição das atividades dos residentes e dos cursos de licenciatura participantes. Os projetos institucionais do PRP, a partir de 2020, têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em três módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada módulo. Dessa forma, essa carga horária fica distribuída em: i) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; ii) 12 horas de elaboração de planos de aula; e iii) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Brasil, 2020).

O Edital nº 1/2020 da CAPES (BRASIL, 2020) relaciona quais cursos de licenciatura são elegíveis para adesão ao PRP, divididos em duas áreas: as Áreas prioritárias da Residência Pedagógica, com 60% das bolsas, que são: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e as Áreas gerais, que ficam com o 40% de bolsas restantes: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia. O Edital de 2018 não previu essa divisão de bolsas por área ou por cursos.

O Quadro 2 traz uma síntese de algumas das modificações ocorridas entre os dois primeiros editais do PRP.

#### **Quadro 2. Síntese comparativa entre os Editais de 2018 e 2020 do PRP/CAPES.**

| <b>Edital nº 06/2018</b>   | <b>Edital nº 01/2020</b>  |
|--|---|
| Proposto pela portaria CAPES de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.   | Proposto pela portaria CAPES de nº 259, de 17 dezembro de 2019.   |
| Publicado em março de 2018.  | Publicado em janeiro de 2020.   |
| Carga horária total dos projetos institucionais é de 440 horas (60 horas destinadas à ambientação na escola, 320 horas de imersão – sendo 100 horas de regência e 60 horas de planejamento e execução de relatório final, avaliação e socialização de atividades). | Carga horária total dos projetos institucionais é de 414 horas, organizadas em 3 módulos de 6 meses (cada módulo possui o total de 138 horas, sendo que a regência contempla 40 horas). |

|   |  |
|---|--|
| 350 IES contempladas  | 250 IES contempladas                                   |
| 45 mil cotas de bolsas previstas  | 30.096 mil cotas de bolsas previstas                   |
| Foram contemplados, sem discriminação, todos os cursos de formação docente. | Foram estabelecidas áreas prioritárias e áreas gerais. |

Fonte: Magnavita; Fontes; Siqueira, (2022).

A Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018a) que lançou o PRP e o Edital nº 06/2018 (Brasil, 2018b) instituíam que os objetivos do Programa seriam:

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).

Já o Edital nº 01/2020 (Brasil, 2020) modifica alguns parágrafos, conforme a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e define que são objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II – promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III – fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020).

Nota-se que a exigência de formação inicial docente atrelada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma constante dos dois editais, ou seja, uma característica fundante da proposta do PRP é a formação de professores baseada na BNCC. Curado Silva e Cruz (2018, p. 239) analisaram que

há um interesse explícito no Programa de Residência de induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente verticalizados em duas ações: i) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas,

entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular.

Reconhecemos, então, a intencionalidade de um redirecionamento dos conhecimentos do professor à Base Nacional Comum Curricular, e um possível estreitamento do currículo já que o foco está nas aprendizagens dessa Base.

Curado Silva e Cruz (2018, p.240) expõem que a vinculação do PRP e da prática docente do residente à Base Nacional Comum Curricular é

algo que nos parece indicar que o programa apresenta como formação inicial (licenciados) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da educação básica relacionada a BNCC, sendo um dos objetivos centrais do programa a característica também minimalista de formação.

Faria e Diniz-Pereira (2018, p. 351) endossam a crítica, ao afirmar:

nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA.

Esse sentido de formação minimalista (palavra minimalista) indica que os conhecimentos necessários para a prática docente são centrados nos conhecimentos e competências estabelecidos na BNCC, e que tudo que os estudantes precisam aprender também está reduzido ao que está previsto na Base, negando um espaço amplo de formação humana e de viés emancipatório. Na formação docente pela BNCC, existe o foco em habilidades e competências, e Silvestre et al (2022, p.43) infere que

[...] a formação por competências obstaculiza a formação crítica dos licenciandos. Ao reduzir e padronizar o trabalho do professor formador, priva-o de alcançar um processo formativo em que todos os envolvidos percebam-se como corresponsáveis pela construção de uma escola pública mais justa, mais equânime, em que a pluralidade e as diferenças são cotidianamente respeitadas.

Tem-se uma concepção de formação centrada em resultados, especialmente preocupada com as avaliações de larga escala e com as necessidades do mercado.

Ademais, estão presentes nos editais e objetivos o incentivo da teoria e da prática nas ações do Programa e o fortalecimento das relações formativas entre IES e escolas, buscando elevar a escola de Educação Básica como lugar de construção de conhecimento e espaço formativo junto às universidades.

Seguindo a análise dos dois editais, é possível observar um propósito exclusivo do edital de 2018 que está no objetivo II: “Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Brasil, 2018b), mas que foi suprimido no edital subsequente. Esse ponto foi duramente criticado por pesquisadores, universidades e entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pois fere a autonomia universitária.

Para o edital de 2020 do PRP, os objetivos foram reformulados e a reformulação do estágio foi retirada. Outra diferença entre os editais foi a proposta de 2020 indicar que as escolas cívico-militares teriam prioridade para receber o Programa de Residência Pedagógica. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi criado em 2019 com a finalidade de promover a melhoria na qualidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O PECIM foi lançado após o primeiro edital do PRP e, por isso, foi adicionado apenas no edital de 2020. O PECIM foi um programa base do governo do então presidente Jair Bolsonaro, a principal iniciativa deste para a área da educação. As Escolas Cívico-Militares previam que os militares da reserva das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares atuassem na gestão escolar e na parte da disciplina dos estudantes. Os professores seriam responsáveis pela parte pedagógica, exercendo cargos como coordenadores pedagógicos e docentes. A iniciativa representou a bandeira da militarização como alavanca para uma educação de qualidade, levantada pelo governo da época, mas foi descontinuada no início de 2024. Entretanto, ainda existem escolas cívico-militares em todo o país, vinculadas as redes estaduais ou municipais de ensino.

Voltando ao PRP, existem vários pontos em comum e pontos divergentes entre os dois editais (2018 e 2020), modificações que, entretanto, não alteraram os pontos centrais do PRP que estão pautados nos objetivos de aprimorar a formação com foco na imersão dos residentes nas escolas, promover adequações curriculares para a formação docente a partir da BNCC, e dar ênfase a uma formação que articule teoria

e prática. De acordo com os editais, a formação de professores proposta pelo Programa de Residência Pedagógica/CAPES se apresenta como uma alternativa ou complemento da formação inicial que não está disponível a todos os estudantes dos cursos de licenciatura, visto que o número de bolsas e seu financiamento são limitados.

A formação continuada, cujo enfoque se dá por intermédio dos professores da Educação Básica, também é almejada, baseando-se assim em uma formação centrada na escola. Para Magnavita, Fontes e Siqueira (2022)

É justamente neste campo fértil, a escola, que o PRP se propõe atuar, a partir do rompimento da dicotomia entre escola e universidade, fazendo com que a escola seja reconhecida como local de construção de conhecimento docente e o professor preceptor como 'co-formador' do licenciando.

No que pese as diferenças entre os editais de 2018 e 2020, nota-se que o Programa, assim como as políticas públicas para formação docente, é palco de tensões e disputas que levam a modificações constantes no campo formativo e, conseqüentemente, pode haver rupturas e novas propostas. Pensando na concepção formativa do PRP, emerge dos documentos uma formação para o trabalho, baseada no pragmatismo, uma vez que a imersão e a prática são colocadas como ponto chave do Programa, incluindo uma carga horária extensa de regência efetiva em sala de aula. Entretanto, com a investigação, objetivamos compreender melhor as concepções formativas do PRP na prática, na realidade concreta.

### 3.2.1 O edital 2022: as modificações e os avanços

Para o lançamento do edital 2022 do PRP, a Capes fez modificações para o funcionamento do programa. A portaria Nº 82, de 26 de abril de 2022 trouxe algumas definições que se diferem dos editais e portarias de 2018 e 2020. Em seu artigo 2º, a definição do PRP traz que a finalidade do programa é fomentar projetos institucionais de residência pedagógica que contribuam para o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores (CAPES, 2022). A exigência da formação do licenciando residente estar na metade do curso (ou ter concluído 50%) foi mantida.

O Art. 4º traz os que são objetivos específicos do PRP:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional

docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Diferentemente dos dois editais anteriores, os objetivos específicos do PRP em 2022 não citam adequação curricular ou de propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme posto anteriormente, tal adequação baseada na BNCC foi amplamente criticada nos editais anteriores, e suprimida em 2022, o que pensamos ser um avanço do programa, que mostra ter atendido aos pedidos de docentes e instituições, e excluído este objetivo do PRP.

Outra mudança do PRP foi a carga horária do programa; no edital 2022, instituiu-se que projetos institucionais de residência pedagógica tem vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades para os residentes, não especificando as atividades de modo rígido, como foram definidos em edital 2020. A especificação de 100 horas de regência (edital 2020) foi retirada, o que também é uma mudança positiva, já que era considerada uma carga horária alta para ser cumprida, em especial pela quantidade de residentes que atuavam com cada professor preceptor, e demandava uma grande quantidade de aulas. Foi continuada a exigência mínima de 23 horas mensais de dedicação dos residentes ao PRP, e a distribuição da carga horária será distribuída pela IES participante, levando em conta o total de meses de vigência do projeto. A quantidade de residentes por preceptor foi reduzida; em edital 2020, cada professor preceptor poderia acompanhar até 10 residentes, e no edital 2022 ficou reduzido este número para 6 residentes por preceptor, o que ajuda no acompanhamento do grupo e reduz uma sobrecarga de trabalho deste partícipe.

O edital 2020 trazia a questão dos cursos de licenciaturas participantes no PRP divididos em Áreas prioritárias e áreas gerais, e não aparece esta separação de áreas em 2022. Os valores das bolsas, na tabela 1 especificados, foram mantidos os mesmos em edital 2022. Tais valores de bolsas são os mesmos do PIBID.

**Tabela 1. Modalidades de bolsa do PRP e valores conforme Port. Nº 82, de 26 de abril de 2022**

| Modalidade de bolsa         | Valor        |
|-----------------------------|--------------|
| I Coordenador Institucional | R\$ 1.500,00 |
| II Docente Orientador       | R\$ 1.400,00 |
| III Preceptor               | R\$ 765,00   |
| IV Residente                | R\$ 400,00   |

Fonte: Capes (2022).

Em 2023, no bojo das mudanças de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) promoveu um reajuste de 40 a 75% dos valores das bolsas de pós-graduação, de iniciação científica e iniciação à docência, após anos sem nenhum reajuste. A medida foi bem recebida na comunidade acadêmica, e garante um poder de compra e uma importante medida para a retenção dos bolsistas às suas atividades. O valor da bolsa de mestrado sobe de R\$ 1.500 para R\$ 2.100. Já o de doutorado vai de R\$ 2.200 para R\$ 3.100. No caso do pós-doutorado, o benefício passa de R\$ 4.100 para R\$ 5.200. O auxílio para a iniciação à docência irá de R\$ 400 para R\$ 700. (CAPES, 2023).

O PRP, em seus três editais lançados, apresentou modificações em seu funcionamento. Tais alterações evidenciam um movimento de adequações as necessidades surgidas ao longo do processo de aplicação dos projetos e um possível movimento de ampliação do próprio programa, que se modificou para abranger mais IES.

No primeiro edital do PRP, a participação do residente no programa poderia ser utilizada para o cumprimento do estágio curricular obrigatório. Conforme já relatado, tal proposição foi duramente criticada pelas IES e por entidades da área educacional. Em seus editais subsequentes, a regra se modificou e passou a ficar a cargo das instituições de ensino superior participantes o aproveitamento das horas trabalhadas no PRP como créditos do curso. Em seus três editais, o programa admite a possibilidade de existirem residentes sem bolsa ou voluntários, e tem prioridade para ocupar cotas ociosas ao longo do tempo do projeto. De forma sintética, apresentamos no quadro a seguir algumas características da estrutura dos editais do PRP

**Quadro 3. COMPARATIVO DOS EDITAIS PRP (2018;2020;2022)**

| <b>Edital n.6/2018</b>   | <b>Edital n.1/2020</b>  | <b>Edital n.24/2022</b>   |
|--|---|---|
| Quem participa: poderia submeter proposta ao Edital, as IES públicas e privadas sem fins lucrativos;   | Quem participa: poderia submeter proposta ao Edital as IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni;  | Quem participa: Podem se candidatar aos editais do PRP, as IES que atendam aos seguintes requisitos:<br>I - ter sede e administração no Brasil;<br>II - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior - E-MEC, isenta de processo de supervisão; e<br>III - apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional - CI ou Índice Geral de Cursos - IGC igual ou superior a 3 (três); |
| Carga horária: A residência pedagógica teve o 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, e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades; | Carga horária: Os projetos institucionais de residência pedagógica tiveram vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo com carga horária específica para a regência de 40 horas e um mínimo de 23 horas mensais; | Carga horária: Os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades para os residentes e um mínimo de 23 horas mensais;  |
| Organização: núcleo de residência conterá 1 docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa. Cada Preceptor acompanha o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.                               | Organização: Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários. O Preceptor acompanhar no máximo 10 residentes. Este edital apresentou os cursos participantes em Área prioritária e Área geral.                                   | Organização: núcleos de residência pedagógica, compostos por 1 cota de bolsa de Docente Orientador, 3 cotas de bolsa de Preceptor, 15 cotas de bolsa de residente, onde cada preceptor deverá acompanhar no máximo 6 residentes.  |
| Distribuição de cotas de bolsa de residentes:<br>Nacional 45.000<br>Centro-oeste 4.845   | Distribuição de cotas de bolsa de residentes:<br>Nacional 30.096<br>Centro-oeste 3.264  | Distribuição de cotas de bolsa de residentes:<br>Nacional 30.840<br>Centro-oeste 3.555  |

Fonte: Elaborado pela autora (ANO), com base nos editais PRP/Capes (2018; 2020; 2022).

Quando instituído o programa, na portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, em seu primeiro artigo, é destacado que o PRP tem como público-alvo os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos (CAPES, 2018). Para 2020, o edital 01/2020 amplia as

IES que podem submeter projetos, que além das públicas e privadas sem fins lucrativos, incluem as instituições privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Em 2022 o edital não faz a menção a IES públicas, privadas ou que possuam o Prouni, e a submissão de projeto para pleitear o programa é aberta a todas IES que atendam as demandas de cadastro no sistema do MEC, com notas específicas mínimas, com demandas para os cursos de licenciatura e que tenha preenchido o Censo da Educação Superior, o que demonstra que foi facilitado o acesso a participação no PRP. Por outro lado, a abertura do PRP para IES diversas evidencia o perfil dos estudantes, conforme Gatti (2014) e Diniz-Pereira (2015) que tem debatido sobre os cursos de licenciatura: o grande número de matrículas destes cursos vem de instituições privadas, muitas vezes em cursos noturnos ou Ensino a Distância (EaD). Assim, a abertura do Programa de Residência pedagógica pode atingir seu público-alvo- os licenciandos, em sua realidade, seja em cursos presenciais, privados, públicos, na EaD, em instituições pequenas ou universidades de todo país, pois os licenciandos estão em sua maioria, conforme os dados, em IES privadas, em cursos à distância ou noturnos. Entretanto, este fato também evidencia que o Estado destina dinheiro público nas IES privadas, e que as matrículas dos cursos de formação de professores estão concentrada no ensino privado.

Podemos observar que a primeira edição do PRP (2018) ofertou um número grande de cotas de bolsas de residentes, que caiu em 2020 e se manteve, com ligeiro aumento em 2022. No Centro-oeste, a tendência se seguiu com um número maior de bolsas em 2018, sequente de uma queda em 2020 e manutenção em 2022. Este número de 45.000 bolsas no ano de lançamento do programa criou expectativa, mas não se repete ao longo do tempo. Em 2021, os órgãos ligados a pesquisa e desenvolvimento do governo federal- o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sofreram cortes orçamentários e houve readequação orçamentária pelo atraso de votação do PLN 17/2021, que gerou preocupação quanto a continuidade de programas e oferta de bolsas em todo o país. Houve atrasos<sup>5</sup> no

---

<sup>5</sup>Notícia sobre atrasos do pagamento de bolsas. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/2628-nota-da-reitoria-sobre-atraso-no-pagamento-de-bolsas-pibid-e-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 jan. 2023. Notícia sobre atrasos do pagamento de bolsas. Disponível em:

repassse e pagamento das bolsas do PRP e do PIBID, porém os trabalhos continuaram e os pagamentos foram feitos.

A carga horária prevista para o residente muda também com os editais, e o tempo para cada atividade dentro do programa sofre alterações. A carga horária de regência, muito criticada por residentes, professores e preceptores no edital 2018 pela sua extensão, foi reduzida em 2020 e suprimida em 2022, onde não aparece especificado em edital quantas horas serão dedicadas a regência. Este ponto é um avanço para o programa, pois a carga de 100 horas de regência era tida como um desafio para aplicação, devido a organização das escolas e das horas-aulas e a distribuição de residentes em cada escola. A carga horária total também foi reduzida de 440 horas (2018) para 400 horas (2022), sendo adicionado a partir do segundo edital a exigência mínima de 23 horas mensais de dedicação do residente ao programa.

Outro ponto modificado e tomado como um avanço para o PRP foi a diminuição do número de residentes por preceptor, em 2018 eram no máximo um preceptor para 10 residentes, e que em 2022 diminuiu para um preceptor para 6 residentes no máximo. Esta redução contribuiu para o aprimoramento da ação do preceptor com cada residente, diminuindo a sobrecarga e demanda para este professor e melhorando a experiência de inserção na escola para cada residente.

Ao longo do tempo de existência, o PRP foi se consolidando como programa de formação inicial e continuada de professores, com modificações benéficas em suas propostas. Em seus editais e documentos normativos as mudanças foram ocorrendo para melhorar o funcionamento e a abrangência do programa, embora o número de cotas de bolsas para residentes não tenha aumentado e esteja aquém da demanda dos licenciandos.

Quanto a portarias que regulamentam o PRP, temos:

- PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019 (que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID))

- PORTARIA Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022 (Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP)

A portaria nº259/2019 regulamenta os dois programas voltados a formação inicial de professores- PIBID e PRP, e traz que ambos visam intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior (CAPES, 2019). Nesta portaria, em seu 2º e 3º artigos, a Capes destaca uma diferenciação entre os programas: o PIBID é voltado aos estudantes da primeira metade de seu curso de licenciatura, pensando em sua inserção nas escolas de educação básica, como contributo para o aperfeiçoamento da formação de docentes. Já o PRP, é voltado aos estudantes da segunda metade do curso de licenciatura, proposto para a experiência de regência em sala de aula nas escolas de educação básica, acompanhados por um professor da escola, o preceptor (CAPES, 2019). Em se tratando de objetivos, cada programa apresentou neste documento seus objetivos específicos e as regras de funcionamento, de modo geral, eram iguais em ambos, como o regime de colaboração, as atribuições das IES participantes, a proposta dos projetos, o acompanhamento e avaliação.

A portaria nº 259/2019 foi revogada em 2022, quando do lançamento da port. nº82 /2022, que novamente especificou novo regulamento para o PRP, e de forma única, sem o PIBID. Neste novo regulamento, que está em vigor nos projetos em andamento, os objetivos do programa foram reformulados, e houve novo avanço na supressão da adequação dos currículos e propostas dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular, que antes aparecia entre os objetivos do PRP nos editais 2018 e 2020 e na portaria nº259/2019; apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 4. Objetivos do PRP em 2019 e 2022 nas portarias**

| Portaria Capes nº 259/2019  | Portaria Capes nº 86/2022   |
|---|---|
| Art. 5º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:<br>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;<br>II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); | Art. 4º São objetivos específicos do PRP:<br>I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;<br>II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;<br>III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;<br>IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos |

|   |  |
|---|--|
| <p>III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e</p> <p>IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.</p> | <p>licenciandos para a sua futura atuação profissional; e</p> <p>V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.</p> |
|---|--|

Fonte: Elaboração da autora com base nas portarias (ANO).

Destacando os pontos de modificação entre os editais do PRP, fica evidente que os ajustes da Capes foram no sentido de uma adequação as necessidades de IES, das escolas de educação básica e dos atores do programa, como tentativas de ajuste e aprimoramento da formação de professores.

As modificações feitas entre o lançamento destas duas portarias podem nos mostrar alguns avanços dentro do programa; em 2019 o objetivo II dispunha claramente que o PRP tinha que promover adequações curriculares das licenciaturas à BNCC, e este objetivo também apareceu no edital de lançamento do programa em 2018. A vinculação das aprendizagens dos residentes aos conteúdos da BNCC era exigida, incluindo um tempo para estudos da Base entre as atividades da residência pedagógica. A portaria de 2019 extingue este objetivo relativo a Base Nacional, o que pode ser apontado como positivo e tira do programa a vinculação da reformulação dos cursos de licenciatura pela BNCC.

Em 2022, a portaria lançada eleva a escola como local formativo do futuro professor: seus objetivos VI e V valorizam e validam as vivências em sala de aula e busca uma corresponsabilidade entre as IES e os sistemas de ensino para alcançar esta premissa, assim o professor da educação básica também ganha destaque como formador. A pesquisa como parte da formação inicial docente é também valorizada, embora seja posta a pesquisa colaborativa como alternativa, o que limita as formas de pesquisa dentro do programa.

Conforme posto, os objetivos do programa do edital de 2018, foram duramente criticados por estudiosos (Curado Silva; Cruz, 2018; Faria; Diniz-Pereira, 2018; Santana; Barbosa, 2020; Veloso; Pivovar, 2021) e por entidades educacionais (Nota das entidades, 2018), como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobretudo os pontos II e IV, que dispunham sobre a reformulação

do Estágio Supervisionado e a adequação do currículo frente a BNCC. Assim, a alteração de alguns dos objetivos traz alguns avanços na luta por uma formação de professores sólida, fundamentada na práxis.

O PRP foi implementado no sentido de favorecer a unidade teoria e prática, entretanto, reforça a dicotomia existente entre elas ao privilegiar a prática em detrimento da teoria, como pode ser observado no trecho que segue: “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática” (CAPES, 2020). No entanto, compreendemos que não é possível separar teoria e prática.

Analisando o conceito secular da pedagogia, Saviani (2007) nos traz que existem diferentes concepções de educação que podem ser agrupadas em duas grandes tendências

a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (Saviani, 2007, p.103).

Para o referido autor, a primeira tendência, em que se sobrepõe a teoria sobre a prática, era dominante, em termos históricos, até o século XIX. A segunda tendência, em que se sobressai a importância da prática perante a teoria, seria a tendência em maior destaque a partir do século XX, e seu “problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender” (Saviani, 2007, p.103). O ponto central da primeira tendência, focada na pedagogia tradicional, era: como ensinar? Na segunda, onde localizamos as pedagogias renovadas, como a Escola nova e outras, temos o ponto central deslocado para: como aprender? (Saviani, 2007). Estas correntes ainda se encontram em disputa no interior das escolas, ora coexistindo ora se sobrepondo, contudo, para a formulação de políticas públicas voltadas a educação e a formação de professores no Brasil, notamos que foco é nas pedagogias renovadas, do aprender a aprender, que traz consigo ideários neoliberais.

Observamos que o PRP, em sua proposta, tem como fundamentação a ênfase da prática, pela constante afirmação, em seus documentos, que para o futuro professor se aproprie do conhecimento sobre sua profissão seja confrontado com o

exercício da prática profissional na escola, ou seja, “reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática” (Saviani, 2007, p.105). Há uma desvalorização da aprendizagem teórica, como se fosse algo distante da realidade educacional, um conhecimento que não se utiliza na prática de sala de aula.

Destaca-se, ainda, que apesar de haver indicativos sobre a unidade teoria e prática no edital que conduziu o desenvolvimento do PRP, sobretudo no objetivo I, não há clareza de como essa interlocução deveria ser realizada. Esse fato induz compreendermos, alicerçados nos preceitos de Silva e Cruz (2018), que existe uma dicotomia entre prática e teoria no programa, ou seja, um esvaziamento de teoria frente à prática. E esse fato é exacerbado quando relacionamos a proposição de imersão presente no edital de 2018, sem fundamentação teórica, e que a ideia para o PRP provém do modelo da residência médica, sem levar em consideração as particularidades do ofício docente, promovendo uma aproximação com o modelo da racionalidade técnica, descrito por Schön (2009, p. 15) como uma epistemologia da prática, sendo que “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Esse pressuposto que retrata os aspectos teórico-práticos no programa também é discutido por outros estudiosos, como Santana e Barbosa (2020), que, ao indicarem pontos de ancoragem em suas inferências sobre o Programa de Residência Pedagógica, retratam um duelo entre teoria e prática, à medida que “a proposta apresentada não deixa claro como a teoria vai subsidiar a prática nem vice-versa, como podemos ver no primeiro objetivo do edital nº 06/2018” (Santana; Barbosa, 2020, p. 8), revelando a relação existente com a operacionalização da racionalidade e um caráter pragmático da prática. Esse fato mitiga a possibilidade de o residente possuir parâmetros para refletir sobre suas ações, pois não se pode prejulgar que o mesmo tenha conhecimentos para pensar e examinar suas práticas, logo é preciso proporcionar a eles momentos de mediações teóricas para que a correlação entre a teoria e a prática seja eficientemente realizada.

Concordando com o documento publicado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2018, à época do lançamento do programa, que manifesta sua posição em relação ao que preconiza o edital do PRP, a proposta deste programa representa mais do mesmo ao empregar a “velha fórmula”:

observação, participação e regência com posterior elaboração de relatório, na maioria das vezes, destituído de reflexões crítico-filosóficas e políticas que há muito se busca superar no contexto do Estágio Supervisionado (ANPED, 2018; Araújo; Martins, 2020; Pimenta; Lima, 2012). Seguindo esta lógica, qual o diferencial do PRP em relação aos estágios que já tínhamos nos cursos de licenciatura? Nos editais subsequentes, o PRP consegue superar a velha fórmula ou segue igual?

A valorização da experiência dos profissionais da educação básica, é realizada por reconhecimento do trabalho na supervisão e não apenas restrita a bolsa; há o destaque, nos projetos institucionais, do papel de coformador do professor da educação básica que participa do PRP. Porém o que se nota nos documentos norteadores do PRP é que não se trata de pontos que possam colaborar com a ação dos preceptores, como por exemplo uma redução da carga horária de trabalho deste participante. O professor como preceptor precisa ter disponibilidade para participar de eventos, para fazer a sistematização das experiências e para fazer pesquisas, e uma elevada jornada de trabalho pode prejudicar esta formação para a pesquisa. Assim, a participação no Programa se torna um afazer a mais na rotina do professor da educação básica, o que pode levar a uma sobrecarga de trabalho. Se faz necessário repensar a ação dos preceptores e juntos, IES e sistemas de ensino – municipais e estaduais, buscarem saídas para que se flexibilize e/ou reduza o volume de trabalho do preceptor para que este possa tomar seu lugar como coformador dos futuros professores.

O programa de Residência Pedagógica também se propõe a induzir uma perspectiva de pesquisa, a colaborativa, porém esta não é única forma. Silva (2018) propõe que a formação de professores se alicerça por uma sólida formação teórica e metodológica, com conhecimentos de pesquisa acadêmica científica, para que, além da pesquisa de sua própria prática, seja um pesquisador que contribua para os avanços da sua área de conhecimento e da educação. Por que então limitar a pesquisa do professor apenas a uma pesquisa colaborativa? O professor precisa (e deveria) adquirir, ao longo de sua formação, a capacidade de produzir pesquisa acadêmica, com rigor científico e desta maneira, se tornar um intelectual de sua classe, contribuindo para sua área de estudo específica e para a educação.

Nota-se, porém, que ao incentivar a pesquisa na prática do professor (na perspectiva do professor reflexivo/pesquisador), almeja-se que a reflexão que este

faça sobre prática o leve a mudanças, busque alternativas, para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, mas esta ideia traz consigo outro ideário oculto. Silva (2008) mostra que a partir do ideal do professor reflexivo existe uma proximidade entre os valores deste professor aos valores ideais do neoliberalismo, tais como: ação, reflexão (saber-fazer), emancipação e flexibilidade. Assim podemos enxergar quais objetivos e perspectivas emergem por trás da defesa do professor reflexivo/pesquisador. Mas o que define este professor reflexivo? A seguir, explicitamos a síntese dos fundamentos da tese do professor reflexivo e da epistemologia da prática.

Antes de começarmos nossa discussão pelas categorias levantadas, apresentaremos a concepção formativa que emerge dos documentos relativos ao Programa de Residência Pedagógica, que conforme apresentado, tem forte caráter de uma formação docente pautada pela prática experiencial, tomada como ponto central em todos os editais e normativas do programa. Em seu edital de lançamento, em 2018, o termo “prática” apareceu 12 vezes em 20 páginas de documento. Existe a ênfase em “articulação teoria e prática” e “aperfeiçoamento da prática”. A escolha da prática como centralidade do processo formativo nos remete a concepção da epistemologia da prática no programa. Curado Silva (2017, p. 130) já apontava que

as reformas propostas para os cursos de Licenciatura indicam que a necessária articulação entre teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico. Como eixo dos cursos de formação de professores, a teoria é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais –na formação do professor a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância.

Conforme já observado, os projetos do PRP apresentam um foco constantemente repetido de concepção formativa: de que o professor tem que focar em sua prática e refletir sobre ela, buscando assim, soluções pontuais para problemas cotidianos. A formação inicial (e continuada) deveria então pautar-se pela aprendizagem profissional através da prática, do saber fazer, introduzindo o futuro professor em seu campo de trabalho, a escola, a sala de aula. De onde surge as raízes deste pensamento? Um grande expoente da tese do professor reflexivo é o autor norte-americano Donald Schon, que realizou estudos sobre o ensino profissional. Duarte (2003, p. 618) ao analisar a teoria de Schon, afirma que para tal autor, “a

formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor”. O que se presencia é o ‘reco da teoria’, ou o rebaixamento do conhecimento escolar e acadêmico em favor do conhecimento tácito, ou do saber experiencial que Tardif (2000) defende, centrados numa pedagogia do “aprender a aprender” e “aprender fazendo”. Para a formação de professores, isto significa que se retira a importância do estudo das teorias e das disciplinas de conhecimento científico, deslocando a sua atenção para a prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação (Duarte, 2003).

As perspectivas de professor como detentor de um saber da experiência são trabalhadas por alguns autores como Schon (2009), Tardif (2012) e Zeichner (2010). Em sua obra *Saberes docentes e Formação profissional*, Tardif (2012) revela que os professores colocam os conhecimentos oriundos da experiência do trabalho como basilares para fundamentar seus saberes profissionais, sua competência e sua prática. Schon (2009), em seu livro *Educando o profissional reflexivo*, teoriza sobre uma prática reflexiva, que se baseia na epistemologia da prática, inicialmente voltada ao ensino profissionalizante; conforme aponta Paniago (2017), Schon propõe uma perspectiva formativa a partir dos elementos: ação-reflexão-ação, reflexão-sobre-ação e o conhecimento-na-ação. Já Zeichner vem, desde os anos 1990, defendendo o professor reflexivo, baseando-se na ideia de preparar docentes que possam atuar no contexto em que vivem (Paniago, 2017), o que se opõe a uma visão do professor como mero executor prático, mas afirmando que se pode atuar de modo ativo na realidade a partir da reflexão sobre a própria prática.

Schon (2009) e Tardif (2000), assim como vários outros autores (podemos citar também Zeichner, 1998) coadunam com a linha da epistemologia da prática. Curado Silva (2008) em sua tese, sintetiza que a valorização do saber prático do professor imprime um caráter pragmático na formação docente e vem sendo tomado como hegemônico nas políticas públicas educacionais, tal como Duarte denuncia que

a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da "epistemologia da prática" e do "professor reflexivo", na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (Duarte, 2003, p. 610).

A partir da análise dos documentos normativos, compreende-se que o PRP não escapa à tal difusão da epistemologia da prática nas políticas públicas, e que guarda em si, os traços do neoliberalismo, do neotecnicismo, com a ênfase na prática, reduzindo o trabalho do professor à técnica, mais flexível, autônoma e criativa (Freitas, 1999), e que baseado nestes elementos, busca a solução dos problemas cotidianos da sala de aula em sua postura reflexiva.

Esta ideia do professor reflexivo traz também outro traço, a responsabilização do professor: este é que deve responder pelo sucesso ou pelo fracasso de seu alunado, sem levar em consideração as condições materiais em que a escola, os alunos e os próprios professores são imersos (desigualdades sociais, fatores econômicos, desestruturação da carreira docente, falta de condições de trabalho, precarização da profissão, pobreza, falta de recursos, entre outros fatores). Curado Silva (2008) alerta que

numa visão crítica de educação também se deseja constituir profissionais reflexivos, mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações 'problemáticas' do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas a emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem (p. 112).

Pereira e Curado Silva (2021, p. 8) enfatizam que o ideal do professor reflexivo

pode contribuir para a precarização do trabalho docente, por enfatizar a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência do saber fazer cotidiano, apenas numa perspectiva de autorreflexão sobre o fazer do profissional.

O professor se torna responsável pela resolução de tudo, como se todos os problemas da escola e da educação fossem resolvidos a partir da criação e improviso dos docentes, sem levar em conta os problemas estruturais e extraclasse que os educandos e educadores enfrentam.

O movimento de reflexão do professor é, sem dúvida, desejável, porém sozinho, e baseando-se apenas em seu cotidiano particular e individualizado, se torna de pouco alcance para mudanças profundas nos sistemas de ensino. Ensejamos assim, a formação com vistas a transformação da realidade, e, portanto, baseada na práxis. Esta formação, cujo foco se dá na unidade indissociável entre teoria e prática, leva a uma ação intencional e planejada do professor, conforme Silva (2020, p.112)

observa-se que a teoria e a prática pedagógica estão estreitamente ligadas por um fio que conduz ao ensino, porém vale salientar que a dimensão teórica e prática não está presente apenas nos espaços educacionais, mas em todo o exercício que direciona o sujeito à ação. Esse processo na RP, tomado como práxis, seria a formação e a atuação docentes referenciadas na prática e na teoria pedagógica, num movimento em que ação do fazer docente retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docentes. Assim, estaria a teoria também amadurecida, reflexiva e humanizada, com uma prática significativa, modificada e que modifica também o sujeito e seu contexto.

Assim como há a formação centrada na prática que, conforme apresentamos, possui referências dentro do PRP, existem alternativas para uma formação voltada à emancipação e à práxis. Inicialmente, dizemos que o objetivo da práxis é o de transformar o mundo natural ou social, ou seja, a práxis tem como produto a transformação da realidade humana, transformação essa baseada na relação dialética entre teoria e prática. A práxis, então, não é necessariamente a prática e nem somente a teoria, mas uma junção entre esses dois elementos, com vistas ao agir transformador da sociedade. Para Vázquez (1977), a junção entre teoria e prática seria o florescimento das ações humanas, pois as pessoas têm condições de mudar o que existe, “só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação” (Vázquez, 1977, p. 329), modificando-se e modificando sua realidade, concebendo, assim, uma consciência revolucionária. A emancipação aqui pode ser entendida como “a capacidade do sujeito de dizer sim ou não, de ter autonomia, poder escolher, não pela aderência, mas pelo conhecimento da realidade” (Silva, 2008, p. 19). Emancipação seria o resultado de um processo histórico em que o homem conhece a si mesmo (Gramsci, 1984), sendo capaz de tomar suas decisões baseadas em seu próprio conhecimento.

Curado Silva (2018) explica que um projeto de formação de professores com a finalidade de emancipação humana, com base na práxis, tem de ser pautado em uma educação crítica. Assim,

a educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (p. 333).

O que se propõe é que o professor, enquanto sujeito histórico, tenha condições de tornar sua prática crítica e politizada, agindo de forma intencional e sistematizada, de modo a construir uma educação que interfira na realidade. Para tanto, o professor precisa de uma formação que o instrumente a tal intento, com sólida base teórica e epistemológica. Para Curado Silva (2017, p. 133),

faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização dessa proposta, argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente.

Como posto, a formação para emancipação se opõe a racionalidade técnica e pragmática, pois esta fragmenta a unidade teoria e prática. A proposta formativa da epistemologia da práxis não está de acordo com a proposta de formação docente do PRP, conforme evidenciado em seus documentos e pelos autores citados na seção anterior; o PRP se aproxima mais de um ordenamento centrado na prática.

Recorremos novamente a Curado Silva (2018, p. 335), que defende que uma formação de professores “deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.” A autora infere que

o que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (2018, p. 335-336).

Assim, atuando para modificar a si e a sua realidade com base em uma intencionalidade transformadora, o professor age em prol de uma progressiva autonomia e emancipação, fomentando a dimensão de modificação da realidade como função da escola e dos seus atores (Curado Silva, 2019).

Voltando-nos para a proposta formativa dentro do PRP, será possível superar uma formação pragmática em prol de uma formação crítica emancipadora baseada na práxis? Essa é uma tarefa árdua e trata-se de um grande desafio, principalmente

porque a formação docente fundamentada no pragmatismo se faz como proposta hegemônica atualmente.

Para além das questões epistemológicas, a formação de professores no Brasil é apontada todo o tempo como deficitária, insuficiente e é constantemente modificada. O próprio programa Residência Pedagógica é pensado para cobrir possíveis contradições formativas, mas não adentra nas discussões estruturais do trabalho e da carreira do professor. Com isso, esse programa pode se tornar somente mais uma iniciativa pontual de formação. Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 351) apontam que

uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da formação prática dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração.

Assim, os autores chamam a atenção para o fato de que a discussão acerca da eficiência (ou não) da formação de professores gira em torno da duração da formação, seja inicial ou continuada, e de como é possível mudar a estruturação dos cursos de licenciaturas e seus estágios; por sua vez, não alcança o que diz respeito às condições estruturais e sociais do trabalho docente. Faria e Diniz-Pereira (2019) colocam que

para além do que pode ser e significar a residência pedagógica, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação (p.355).

Torna-se evidente que sozinhos, seja a formação docente tal como posta, seja os programas pontuais, tais como o PRP, não conseguem resolver os problemas da profissão, que vem acumulando perdas de direitos e sofrendo precarização. Os autores citados defendem que o Estado precisa se comprometer com a formação e com a carreira docente, oferecendo condições para a melhoria da educação e a valorização do magistério em ações articuladas entre a União, Estados e municípios, visando o fortalecimento da educação básica pública no país. Oliveira (2004) fala da precarização do magistério:

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número cor respondente ao de

trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (2004, p. 1140).

Mais do que reformulações na formação e criação de programas, o que se faz necessário hoje para a valorização da carreira docente, seria a oferta de melhores condições de trabalho e de vida para os professores, tornando a carreira atrativa para os jovens, para assim, mantê-los na docência e oferecer o suporte necessário aos que já estão em efetivo exercício. Apresentamos a seguir as IES que participam do nosso recorte de pesquisa.

### 3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE: AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTES

O PRP no Brasil é tema que vem sendo pesquisado desde seu lançamento, porém, como o Programa ainda recente, não é amplamente conhecido, diferentemente do PIBID, por exemplo, que já conta com mais de uma década de existência. Ainda assim, nota-se como o PRP vem crescendo em número de universidades e bolsas e, assim, trabalhos vem surgindo com a temática. Nosso levantamento sobre as pesquisas acerca do PRP nos aponta que a região Centro-Oeste tem poucas publicações. Isto não significa, porém, que o Programa seja pequeno nessa região, visto que, no Edital de 2020, encontramos 26 IES participante do PRP. O Quadro 5 traz as instituições participantes do Distrito Federal.

**Quadro 5. Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal participantes do PRP 2020**

| IES   | Licenciaturas Participantes   |
|---|---|
| Universidade de Brasília – UnB  | Artes Cênicas, Artes Visuais, Biologia, Ciências Naturais, Computação, Educação do Campo, Espanhol, Física, Inglês, Matemática, Pedagogia/Alfabetização, Letras Portugêses. |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB | Matemática, Química, Letras Portugêses  |
| Faculdade Projeção de Sobradinho                                      | Pedagogia, História, Letras, Matemática e Geografia   |
| Faculdade Projeção do Guará   | Pedagogia   |
| Centro Universitário do Distrito Federal                              | Pedagogia   |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Centro Universitário Projeção | Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia |
|-------------------------------|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Distrito Federal, segundo a CAPES, foram seis as instituições participantes em 2020. Duas destas IES são públicas, a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB); e as demais são privadas. A maior quantidade de áreas contempladas e cursos de licenciatura foram da Universidade de Brasília. De acordo com o *site* oficial da Diretoria de Graduação da UnB, foram 12 cursos participantes.

Em Goiás, 10 IES participaram do PRP em 2020, como mostra o Quadro 6.

**Quadro 6. Instituições de Ensino Superior de Goiás participantes do PRP 2020**

| IES  | Licenciaturas Participantes  |
|--|--|
| Instituto Aphoniano de Ensino Superior                       | Pedagogia  |
| Universidade Federal de Catalão                              | Ciências Biológicas/Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar (História e Sociologia), Letras-Português, Letras-Português-Inglês, Matemática, Pedagogia |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano   | Biologia, Química, Matemática, Pedagogia   |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás | Biologia, História, Letras Português, Matemática, Química, Sociologia  |
| Universidade Estadual de Goiás                               | Alfabetização/Pedagogia, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Português, Matemática   |
| Universidade Federal de Goiás                                | Artes, Biologia, Filosofia e Educação do Campo, Educação Física, Geografia, Matemática, Sociologia, Física   |
| Pontifícia Universidade Católica de Goiás                    | Alfabetização/Pedagogia, Física, Matemática, Química, Biologia, Educação Física  |
| Universidade Federal de Jataí                                | História, Pedagogia  |
| Universidade de Rio Verde                                    | Pedagogia  |
| Centro Universitário de Anápolis                             | Pedagogia  |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No estado de Goiás, a maioria das instituições participantes é pública, apenas quatro não são: duas são instituições confessionais, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e a Universidade Evangélica de Goiás (UniEvangélica); uma fundação municipal sem fins lucrativos, a Universidade de Rio Verde (UniRV) e uma privada, o Instituto Aphoniano de Ensino Superior. As universidades federais do

estado possuem os maiores números de cursos de licenciatura participantes, e o curso de Pedagogia é um dos mais presentes no PRP 2020.

O estado de Mato Grosso possuiu, em 2020, quatro IES participantes do PRP, conforme a descrição do Quadro 7.

**Quadro 7. Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso participantes do PRP 2020**

| IES   | Licenciaturas Participantes   |
|---|---|
| Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso | Biologia, Química, Física, Ciências da Natureza   |
| Universidade do Estado de Mato Grosso                             | Letras, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Pedagogia   |
| Centro Universitário de Várzea Grande                             | Educação Física, Letras, Pedagogia  |
| Universidade Federal de Mato Grosso                               | Alfabetização/Pedagogia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Filosofia e Sociologia |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das quatro IES participantes de Mato Grosso, três são instituições públicas e uma privada. A maior quantidade de cursos de licenciatura no PRP está na Universidade Federal de Mato Grosso. Já no estado de Mato Grosso do Sul, foram seis IES participantes, cujos nomes estão elencados no Quadro 8.

**Quadro 8. Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul participantes do PRP 2020**

| IES   | Licenciaturas Participantes  |
|---|--|
| Universidade Federal da Grande Dourados                                   | Biologia, Informática, Educação Física, Interdisciplinar Geografia e Sociologia, História, Licenciatura Intercultural Indígena, Educação do Campo, Química, Matemática |
| Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul                               | Ciências Sociais, História, Pedagogia, Artes cênicas, Geografia, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Ciências Biológicas, Química                              |
| Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul                       | História, Letras, Educação Física, Biologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Geografia, Língua Espanhola e Língua Inglesa  |
| Centro Universitário da Grande Dourados                                   | Pedagogia, Educação Física   |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul | Química  |
| Universidade Católica Dom Bosco   | Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia  |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das seis IES de Mato Grosso do Sul, uma é confessional, a Universidade Católica Dom Bosco; uma é privada, o Centro Universitário da Grande Dourados; e as quatro demais são instituições públicas. As universidades federais de MT e MS, e a universidade estadual de MS concentram grande número de cursos participantes do PRP.

Os dados sobre os cursos de licenciatura participantes do PRP 2020 foram localizados de maneira esparsa, em *sítes* das próprias IES já que no documento oficial da CAPES constava apenas as instituições aprovadas, sem especificação sobre os cursos. Não há, em grande parte das IES, uma página na *internet* voltada ao Programa, o que dificulta a coleta de informações. O próprio *site* do PRP, na página oficial do órgão gestor, as informações são poucas, embora os documentos normativos gerais estejam disponíveis. Em 2022, devido às eleições presidenciais, o canal oficial da CAPES no YouTube retirou diversos vídeos informativos e de eventos sobre o PRP, o que também dificultou a localização de dados oriundos do próprio órgão, em especial os dados nacionais. As informações sobre as cinco IES que participam da pesquisa foram arroladas de diferentes lugares, portanto, algumas instituições apresentam detalhes e outras só fornecem informações básicas, todas dos sites das próprias IES.

#### 3.4 CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SELECIONADAS NA PESQUISA: PRP/CENTRO-OESTE

Apresentamos, agora, as cinco Instituições que fazem parte da nossa pesquisa, sendo duas do estado de Goiás, uma do estado de Mato Grosso, uma do estado de Mato Grosso do Sul e uma do Distrito Federal. Dessas IES, quatro são públicas e uma confessional. Estas instituições foram escolhidas pelo recorte de região e pela proximidade com a universidade onde a pesquisa ocorreu.

Do Estado de Goiás, as duas instituições participantes foram a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). A PUC Goiás é mantida pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC), da Arquidiocese de Goiânia. Em 1971, passou a contar com o termo

“católica” em sua denominação, chamando-se Universidade Católica de Goiás (UCG) e, somente seu cinquentenário, em 2009, veio o reconhecimento pontifício<sup>6</sup>.

Em seu *site* oficial, localizamos a informação de que a universidade é uma instituição confessionária, comunitária e filantrópica. Atualmente, a PUC Goiás oferece 43 cursos de graduação presenciais, 25 graduações a distância, 15 Programas de Pós-Graduação – 11 mestrados e quatro doutorados – e 21 especializações, em todas as áreas do conhecimento (PUC GO, 2023). Nessa IES, o PRP em 2020 funcionou ofertando bolsas divididas nos seguintes projetos: i) Alfabetização com estudantes de Pedagogia; ii) Corpo e Natureza; iii) Ciências Exatas e Natureza. Os cursos participantes foram Física, Matemática, Química, Pedagogia, Educação Física e Biologia<sup>7</sup>.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano) foi criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O IFGoiano tem uma Reitoria instalada em Goiânia e, hoje, a instituição conta com *campi* em Rio Verde, Morrinhos, Urutaí, Ceres, Campos Belos, Iporá, Posse e Trindade, e outros quatro *campi* avançados nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades em Goiás<sup>8</sup>.

Sobre o PRP na instituição, o IFGoiano concorreu no Edital nº 06/2018 e nº 01/2020. O Projeto Institucional, em 2018, foi composto por subprojetos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia, constituindo um total de seis núcleos: três de Biologia, um de Química, um de Matemática e um de Pedagogia. Em 2018, o número de bolsistas da Residência Pedagógica nessa instituição era de, aproximadamente, 170 entre residentes, preceptores, orientadores e coordenador institucional. O PRP funciona nos cursos de Licenciatura do IFGoiano nos seguintes Campi: Campus Rio Verde, Campus

---

<sup>6</sup> Site da universidade. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/> Acesso em: 02 mai. 2023.

<sup>7</sup> Site da universidade. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/puc/pibid/subprojetos/> Acesso em: 20 set. 2021.

<sup>8</sup> Site da IES. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/institucional.html> Acesso em: 19 dez. 2024.

Morrinhos, Campus Ceres e Campus Urutaí. O curso de Pedagogia é ofertado no Campus Morrinhos.

No Distrito Federal, a IES participante foi a Universidade de Brasília (UnB). A UnB possui quatro campi, 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros que compõem sua estrutura acadêmica<sup>9</sup>.

Na Universidade de Brasília, o PRP funciona desde 2018 com a participação de 12 cursos de licenciatura, organizados em 11 subprojetos. Os cursos participantes foram: Artes Cênicas e Música, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências da Computação, Educação do Campo, Física, Filosofia, Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês e Pedagogia. Em 2020, foram ofertadas 120 bolsas para residentes – e houve 30 bolsistas voluntários, ou seja, eram participantes residentes sem bolsa – de 12 cursos de Licenciatura: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências da Computação, Educação do Campo, Física, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Matemática e Pedagogia/Alfabetização<sup>10</sup>.

No Estado de Mato Grosso, a investigação se deu na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A UFMT possui Campus-sede em Cuiabá; Araguaia – composto pelas unidades de Barra do Garças e Pontal do Araguaia; Campus Sinop e Campus de Várzea Grande<sup>11</sup>. Até 2018, a UFMT possuía também o Campus Rondonópolis que foi desmembrado e se tornou Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

Nessa universidade, o PRP, nos anos de 2018 e 2020, atendeu a 333 estudantes de 12 licenciaturas, 12 docentes da UFMT e 48 professores da rede pública<sup>12</sup>. Os cursos de Licenciatura participantes foram: Pedagogia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Filosofia e Sociologia.

---

<sup>9</sup>Site da universidade. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia> Acesso em: 02 mai. 2023.

<sup>10</sup>Site da universidade. Disponível em: <https://deg.unb.br/programas-de-iniciacao-a-docencia-cil/199-dapli-diretoria-de-planejamento-e-acompanhamento-pedagogico-das-licenciaturas/cil-coordenacao-de-integracao-das-licenciaturas/programas/97-residencia-pedagogica> Acesso em: 02 mai. 2023.

<sup>11</sup>Site da universidade. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pagina/ufmt/112> Acesso em: 02 mai.2023.

<sup>12</sup>Site da universidade. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg/pagina/coordenacao-de-formacao-docentecfd/508> Acesso em: 15 set.2022.

Em Mato Grosso do Sul, a instituição participante da pesquisa foi a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O Campus de Dourados foi transformado na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) em 2005, desvinculando-se da UFMS<sup>13</sup>. Atualmente, a UFMS possui vários campi espalhados pelo interior do Estado, em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

A Universidade participou do PRP, porém só localizamos as informações referentes ao Edital de 2020 e, assim, inferimos então que, no Edital de 2018, a IES não se inscreveu, fato a se confirmar com o avanço da presente pesquisa. O PRP da UFMS contou, em 2020, com nove núcleos, dois destes interdisciplinares, com os cursos de Licenciatura em História, Letras, Educação Física, Biologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Geografia, Língua Espanhola e Língua Inglesa<sup>14</sup>.

Todas as informações apresentadas sobre cada IES participante da pesquisa foram obtidas nas páginas da internet de cada uma, portanto as informações são diferentes pois são disponibilizadas e organizadas por diferentes *sites*.

---

<sup>13</sup>Site da universidade. Disponível em: <https://ufgd.edu.br/reitoria/administracao-ufgd/index> Acesso em: 02 mai. 2022.

<sup>14</sup>Disponível em: <https://residenciapedagogica.ufms.br/edital-de-selecao-no-137-2020-prograd-ufms-selecao-de-estudantes-para-o-programa-de-residencia-pedagogica-rp-ufms/> Acesso em: 02 mai.2020.

#### 4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, apresentamos o levantamento dos trabalhos que pesquisaram o Programa de Residência Pedagógica, no recorte de tempo 2015 a 2021, em quatro plataformas, apresentadas a seguir.

No ponto inicial da pesquisa, tratamos de realizar a produção de Estado do Conhecimento com o levantamento dos trabalhos realizados em Programas de Pós-Graduação, disponibilizados em dois locais: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES para obter uma visão da produção acadêmica sobre o tema Residência Pedagógica no Brasil. Em seguida, buscamos, no *Google Acadêmico*, os artigos publicados em periódicos Qualis<sup>15</sup> A – estratificado, a partir de 2019, em A1, A2, A3 e A4 – e B1 e B2. Finalizamos a busca nos Anais da Reunião Nacional da ANPEd do período de 2015 a 2021. Este recorte temporal, adotado em todas as buscas, visa compreender a gênese da ideia de uma Residência Pedagógica que data de antes da criação do PRP/CAPES em 2018. As buscas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2021.

A opção pelas quatro fontes para o levantamento de trabalhos se deu pela relevância e expressão nacional dos referidos sites e evento como grandes repositórios de pesquisas e divulgação científica. A BDTD foi, oficialmente, lançada em 2002 como base nacional para disseminar e divulgar teses e dissertações em parcerias com as Instituições de Ensino Superior. Já o BTD da CAPES funciona em conjunto com a plataforma Sucupira de onde são extraídos os trabalhos informados pelos Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil em um processo de alimentação da plataforma sob responsabilidade de cada instituição.

Como buscamos compreender a realidade brasileira, optamos por buscar apenas trabalhos publicados em Língua Portuguesa. Este estudo de cunho bibliográfico, denominado Estado do Conhecimento, traz importante contribuição ao

---

<sup>15</sup>Qualis é um sistema de avaliação de periódicos utilizado no Brasil pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> Acesso em: 02 mai. 2023.

campo de pesquisa de determinada área e, sobre isso, Romanowski e Ens (2006, p. 43) trazem que

[...] um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

De acordo com Cardoso, Kimura e Nascimento (2021), este tipo de levantamento contribui para a discussão de novas investigações, o que justifica sua relevância na produção de conhecimento.

#### 4.1 TESES E DISSERTAÇÕES

Para localizarmos os trabalhos sobre Residência Pedagógica, buscamos nos locais já referendados e, em seguida, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das publicações e identificamos os artigos, teses e dissertações aqui apresentadas. Como se trata de uma temática recente, localizamos um pequeno número de publicações com grande concentração de trabalhos a partir de 2020.

A primeira busca foi feita no *site* da BDTD em agosto de 2021, com a palavra-chave: “residência pedagógica” que, entre aspas, gerou 16 resultados, 14 dissertações e duas teses. Após a leitura dos resumos e das palavras-chave, deixamos apenas os trabalhos que investigaram o Programa de Residência Pedagógica ou que abordaram essa temática na formação de professores e que foram publicados dentro do recorte temporal adotado.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a busca também foi realizada em agosto de 2021, com a palavra-chave delimitada, gerando, inicialmente, 28 resultados. Após a leitura de resumos, elencamos nove trabalhos dentro da temática, sendo que, alguns deles apareceram também na busca na BDTD. O total de trabalhos relacionados à temática encontrados nas duas plataformas de busca e excluídas as duplicações, totalizou 18 publicações: 15 dissertações e três teses. A busca pela temática da Residência Pedagógica localizou trabalhos que estudaram o PRP da CAPES, o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFESP, e outras experiências semelhantes.

Na sequência do levantamento de dados, recorreremos aos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, no período de 2015 a 2021, que abrange a 37ª Reunião (2015),

a 38ª (2017), a 39ª Reunião (2019) e a 40ª (2021). A Associação existe desde 1978, e é uma entidade compromissada com os Programas de Pós-Graduação e a pesquisa em Educação no país, sendo que seus eventos, regionais e nacionais, são referências na área. Dentre os 23 Grupos de Trabalho – GT existentes na ANPEd escolhemos o GT 08 sobre Formação de Professores e procuramos os trabalhos com a temática de nosso estudo em cada um dos Anais das quatro Reuniões realizadas no recorte de tempo estabelecido. Nos Anais da 37ª e 38ª Reuniões não foram localizados nenhum trabalho sobre nosso objeto de pesquisa. Já na 39ª, foi encontrado o artigo de Cruz (2019) e na 40ª, foram encontrados dois: Araújo (2021) e Santos (2021).

O Quadro 9 traz o levantamento realizado pelas autoras sobre o PRP/CAPES com dados de autor, ano de publicação, título e tipo de pesquisa.

**Quadro 9. Teses e Dissertações analisadas por Cardoso, Kimura e Nascimento (2021)**

| <b>Autor/Ano</b> | <b>Título</b>   | <b>Tipo</b> |
|------------------|---|-------------|
| Horii (2013)     | Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores   | Dissertação |
| Sobreira (2015)  | Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática de ensino: um estudo sobre o projeto de lei da Residência Pedagógica | Dissertação |
| Costa (2015)     | Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente   | Dissertação |
| Poladian (2016)  | Estudo do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores                                    | Dissertação |
| Pires (2017)     | Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa Residência Pedagógica da UNIFESP   | Dissertação |
| Barbedo (2018)   | Programa Residência Pedagógica UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência   | Dissertação |
| Conceição (2018) | A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)   | Dissertação |
| Leal (2016)      | Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada  | Tese        |
| Faria (2018)     | O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente   | Tese        |

Fonte: Cardoso, Kimura e Nascimento (2021), adaptado pela autora (2023).

O artigo de Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) fez um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes com o termo de busca “Residência Pedagógica” e encontrou, após filtro e leitura de resumos, nove trabalhos que foram descritos em um artigo do tipo Estado do Conhecimento. Nesse artigo, as autoras

inferiram que, no âmbito da formação do professor da Educação Básica, o PRP se apresenta como “[...] possibilidade de qualificação, contribuindo para uma formação docente mais ciente do contexto escolar, promovendo posturas investigativas e reflexivas acerca da própria prática docente” (p.15), identificando que o PRP tem contribuído na formação inicial dos profissionais. As autoras destacam, nos resultados do artigo, que

as principais contribuições apresentadas [do PRP] foram a relação entre universidade e escola básica, desenvolvimento profissional docente, desenvolvimento da postura reflexiva e promoção de metodologias que valorizam o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais mais experientes e de diferentes contextos educativos (Cardoso, Kimura; Nascimento, 2021, p. 15).

Para dar continuidade ao nosso Estado do Conhecimento, a partir da bibliografia já publicada, encontramos sete trabalhos que não foram analisados no estudo anterior, e excluímos Amaro (2019) por não tratar da temática da Residência Pedagógica; e a dissertação de Silva, N. (2019) que traz uma discussão acerca das representações sociais sobre o conceito de natureza de um grupo de estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica, área das Ciências da Natureza, mas não faz um estudo relacionado ao Programa. Os dois trabalhos, portanto, não tratam do PRP/CAPES e não foram analisados.

#### **Quadro 10. Teses e Dissertações encontradas em julho de 2021**

| <b>Autor/ ano</b> | <b>Título</b>  | <b>Tipo</b> |
|-------------------|--|-------------|
| Roncom (2018)     | Implicações De Programas De Iniciação À Docência Na Formação Inicial De Pedagogos  | Dissertação |
| Becker (2020)     | Narrativas de formação continuada de professores de educação física: programa de residência pedagógica   | Dissertação |
| Silva, F. (2020)  | Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica  | Dissertação |
| Garcês (2020)     | Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica | Tese        |
| Almeida (2020)    | Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História   | Dissertação |
| Prado (2020)      | Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?  | Dissertação |

|                         |   |             |
|-------------------------|---|-------------|
| Cavalcante Filho (2020) | Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática | Dissertação |
|-------------------------|---|-------------|

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme posto, excluiremos da análise os trabalhos já debatidos no artigo de Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) e partiremos dos trabalhos localizados para além dos achados destas autoras.

#### 4.2 ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS/PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

A consulta a periódicos científicos, realizado no *site Google Acadêmico*, seguiu o recorte temporal das Teses, Dissertações e Anais da ANPEd, bem como o de classificação Qualis A – A1 a A4 –, e Qualis B1e B2. Com o uso da palavra-chave “Residência Pedagógica”, foram encontrados, no primeiro momento, cerca de 4.240 artigos. Após a aplicação dos critérios já citados: leitura do resumo, título e palavras-chave, começamos a listar os trabalhos publicados em revistas e periódicos de Qualis já definido, restando 28 artigos. Como o PRP foi instituído a partir de 2018, nota-se que grande volume de publicações sobre o assunto surge em 2020 e 2021, conforme mostra o Quadro 11.

**Quadro 11. Artigos Qualis A e B encontrados com a temática “Residência Pedagógica”**

| Qualis da Revista | Quantidade de artigos | Autor(es)/Ano de publicação  |
|-------------------|-----------------------|--|
| A1                | 3                     | Martins, Carvalho e Cândido (2019); Santana e Barbosa (2020); Carneiro, Da Silva, Dos Reis (2021)  |
| A2                | 5                     | Fontoura (2017); Faria e Diniz-Pereira (2019); Coelho e Ambrózio (2019); Cândido e Martins (2019); Maciel, Lima e Junior (2020)  |
| A3                | 3                     | De Lima Monteiro et al. (2020); Souza e Malavazi (2020); Jacob, Bortoloci e Broietti (2021)  |
| A4                | 4                     | Soares et al. (2020); Santos et al. (2020); Mello et al. (2020); Abe et al. (2021);  |
| B1                | 3                     | Moreira e Passos (2020); Gomes e Santos (2021); Figueiredo e Gagno (2021)  |
| B2                | 10                    | Curado Silva e Cruz (2018); Barbosa e Ramos (2020); Junior e Cardoso (2020); Paiva et al. (2020); Prado, G. (2020); Feitosa et al. (2021); Rocha, Pereira e Pires (2020); Queiroz (2020); Medeiros e Goi (2021); Vieira e Araújo (2021). |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a leitura dos resumos dos 28 artigos publicados nas revistas com o recorte do Qualis (A1 a B2), identificamos três que falam de outras experiências de residência pedagógica, ou seja, que não se referem ao PRP/CAPES: Cândido e Martins (2019); Martins, Carvalho e Cândido (2019) que pesquisaram acerca do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP; e Fontoura (2017) que pesquisou um projeto de Residência Pedagógica de uma instituição pública do estado do Rio de Janeiro em data anterior à criação do PRP/CAPES. Dentre as teses e dissertações encontradas, apenas a de Roncom (2018) é pesquisa relacionada a Residência Pedagógica da UNIFESP e todos os outros trabalhos são do PRP/CAPES, conforme indicam os números da Tabela 2. Foi excluído também da tabela abaixo o trabalho que foi publicado anteriormente ao nosso recorte temporal (Horii, 2013).

**Tabela 2. Total de trabalhos localizados pelo Estado do Conhecimento em 2021**

| Ano                | Dissertação | Tese | Artigo | ANPEd | Total |
|--------------------|-------------|------|--------|-------|-------|
| 2015               | 2           | 0    | 0      | 0     | 2     |
| 2016               | 1           | 1    | 0      | 0     | 2     |
| 2017               | 1           | 0    | 1      | 0     | 2     |
| 2018               | 2           | 1    | 1      | 0     | 4     |
| 2019               | 0           | 0    | 4      | 1     | 5     |
| 2020               | 5           | 1    | 14     | 0     | 20    |
| 2021               | 0           | 0    | 8      | 2     | 10    |
| <b>Total Geral</b> | 11          | 3    | 28     | 3     | 45    |

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com dados de Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) e dos bancos de dados eleitos para essa pesquisa.

A Tabela 2 mostra o total dos trabalhos encontrados no nosso levantamento e incluímos os trabalhos encontrados por Cardoso, Kimura e Nascimento (2021). Juntos, o total foi de quarenta e cinco publicações, localizados entre os anos de 2015 e 2021, sendo que, em 2020 e 2021, houve um salto de quantidade de trabalhos sobre o PRP. Uma vez que o Programa foi criado em 2018, os estudos sobre essa temática seguem em todo o país enquanto espaço fértil para pesquisas, em especial para o campo da formação docente.

### 4.3 ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE O PRP

Conforme posto, foram encontrados números relevantes de trabalhos publicados; a maioria artigos, mas muitas dissertações e algumas teses sobre a temática. Muitos dos trabalhos relacionam o PRP a temas transversais pesquisados, ao processo formativo por meio do Programa, a concepção e implementação do PRP, a profissionalidade docente e a formação inicial e continuada, e outros voltados a cursos de licenciatura específicos, conforme apresenta o Quadro 12.

**Quadro 12. Cursos de Licenciatura pesquisados nos trabalhos encontrados sobre o PRP**

| <b>Cursos de Licenciatura pesquisados e vinculados ao PRP</b> | <b>Autor(res)/ ano de publicação</b>   |
|---|--|
| Ciências Biológicas   | Abe et al. (2021); Santos et al. (2020); Figueiredo e Gagno (2020); Júnior e Cardoso (2020); Paiva et al. (2021);  |
| Educação Física   | Becker (2020); Carneiro, da Silva e dos Reis (2021); De Lima Monteiro et al. (2020)                                |
| Espanhol  | Feitosa et al. (2021)  |
| Física  | Coelho e Ambrózio (2019)   |
| Geografia   | Queiroz (2020)   |
| História  | Almeida (2020)   |
| Língua Inglesa  | Vieira e Araújo (2021)   |
| Matemática, Ciências Naturais                                 | Cavalcante Filho (2020); Souza e Malavazi (2020); Moreira e Passos (2020); Barboza e Ramos (2020)                  |
| Pedagogia   | Roncom (2018); Prado, B. (2020); Martins, Carvalho e Cândido (2019); Cândido e Martins (2019); Mello et al. (2020) |
| Química   | Garcês (2020); Jacob, Bortoloci e Broietti (2021); Santos et al. (2020); Rocha, Ferreira e Pires (2020)            |

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com dados dos bancos de dados eleitos para essa pesquisa.

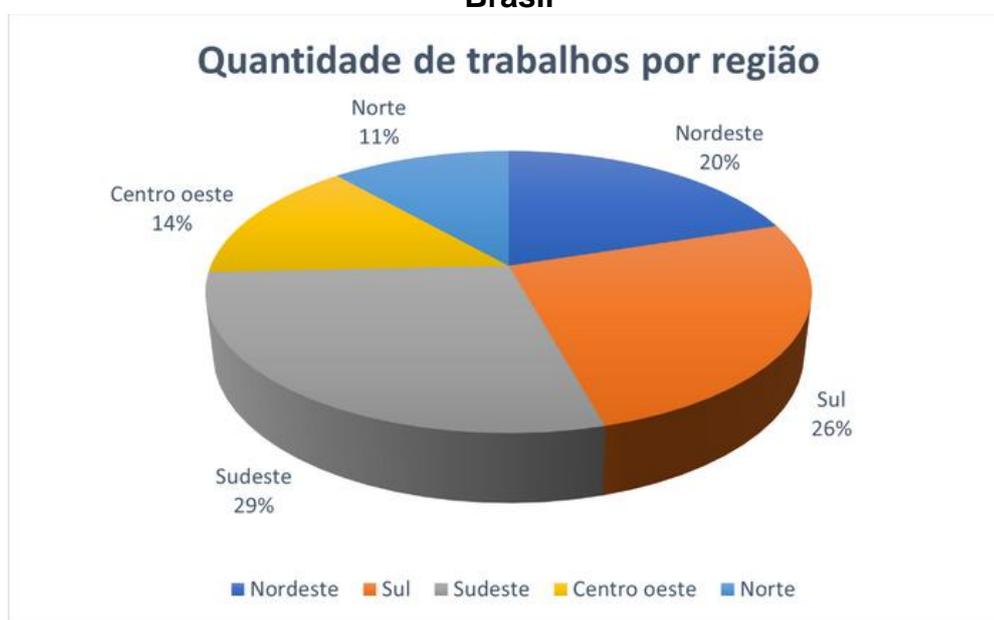
Os cursos de Licenciatura em Pedagogia e os cursos das áreas de Ciências e Exatas se destacaram entre os mais pesquisados.

#### 4.3.1 Origem dos trabalhos

Sobre a origem das Dissertações e Teses, encontramos publicações das seguintes regiões brasileiras: i) Nordeste: Silva, F. (2020), Almeida (2020), Cavalcante Filho (2020), e Silva, N. (2019), todos da Universidade Estadual da Paraíba; ii) Sul: Becker (2020) da Universidade Federal de Santa Maria; e iii) região Sudeste: Garcês

(2020) da Universidade de São Paulo, Prado, B. (2020) da Universidade Metodista de São Paulo e Roncom (2018) da Universidade Federal de São Paulo. Nenhum trabalho da região Norte ou Centro-Oeste foi encontrado. Pudemos constatar a relevância do presente estudo, pois existe uma lacuna de pesquisas sobre Residência Pedagógica na região Centro-Oeste, observado o levantamento de Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) que encontraram somente um trabalho na região Centro-Oeste. O gráfico 1 traz a quantidade de publicações em porcentagem por região.

**Gráfico 1. Quantidade de trabalhos sobre PRP encontrados por região do Brasil**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entre teses, dissertações e artigos localizados na nossa busca, foram encontrados e analisados um total de 35 trabalhos, excluídos os três trabalhos dos Anais da Anped. Os números foram: região Sudeste, 10 trabalhos (7 artigos e 3 dissertações) – 29%; região Sul, 9 trabalhos (8 artigos e 1 dissertação) – 26%; região Centro-Oeste, 5 artigos – 14%; região Norte, 4 artigos – 11%; e região Nordeste, 7 trabalhos (4 dissertações e 3 artigos) – 20%.

#### 4.3.2 Principais autores referenciados

Considerando os trabalhos localizados aqui analisados, notou-se que muitas vezes os autores não colocam em seus resumos os principais autores que embasam

suas pesquisas, o que dificulta a visualização da fundamentação teórica dos artigos, dissertações e teses. Naqueles escritos cujos autores utilizados foram apontados, alguns se destacam por serem os mais citados.

De modo geral, quando buscamos os trabalhos do tema Residência Pedagógica, destaca-se a discussão sobre a formação de professores. Logo, os autores mais referenciados são os que discutem este campo e se destacam como expoente da área, tais como Nóvoa, citado em, pelo menos, onze trabalhos e Tardif também referenciado em onze estudos. Outra autora muito citada foi Pimenta, base teórica de sete pesquisas sozinha e em outras sete citada juntamente com Lima.

Outros autores bastante citados são utilizados para as análises como parte da metodologia da pesquisa, tal como para a Análise de Conteúdo, Bardin é citada em oito trabalhos. As pesquisas sobre Residência Pedagógica têm também autores citados em menor quantidade de trabalhos, tais como Giglio (2010; 2011); Giglio e Lugli (2013) e Panutti (2015).

#### 4.4 O QUE TRAZEM AS PESQUISAS SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA?

A partir dos achados de cada pesquisa, inferimos cinco categorias para a análise, de acordo com o foco de cada trabalho. Será apresentada breve síntese dos trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, de acordo com as categorias: i) RP como Formação Continuada – FC; ii) profissionalidade docente na formação inicial na RP; iii) Temas diversos pesquisados da RP (representação, satisfação das necessidades psicológicas, metodologias utilizadas, projetos, reflexão da prática, níveis e modalidades, relato de experiência etc.); iv) diferencial formativo, implicações e as contribuições; e v) concepção e implementação do Programa e propostas de RP.

##### 4.4.1 A Residência Pedagógica como Formação Continuada

Os trabalhos elencados nesta categoria versam sobre como a participação na Residência Pedagógica trouxe contributos para a formação continuada dos professores envolvidos em seu processo. Ambos os trabalhos focaram nos professores preceptores do programa.

Becker (2020) em sua dissertação *Narrativas de formação continuada de professores de educação física: programa de residência pedagógica* abordou o

processo de Formação Continuada de professores de Educação Física, e como os possíveis conhecimentos produzidos pela troca de experiências e vivências oportunizadas pela participação no Programa de Residência Pedagógica são utilizados em sua prática pedagógica.

Para tanto, o autor propôs um estudo de abordagem qualitativa e, como metodologia de levantamento de dados, utilizou diários de campo e de entrevistas semiestruturadas. Becker (2020) concluiu que o PRP, ao priorizar discussões acerca do contexto escolar, levando em conta a realidade dos docentes, proporciona um rico espaço de FC em que se tem os professores como principais agentes desse momento. Não foi especificado, no resumo, o referencial teórico utilizado.

O artigo de Carneiro, Da Silva e Dos Reis (2021) tem como objetivo cotejar as implicações do PRP na formação continuada de professores preceptores no tocante à acepção e à organização do trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Educação Física em suas instituições escolares. Trata-se de um Programa que foi desenvolvido em uma universidade federal do sul do estado de Minas Gerais. A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizada como pesquisa narrativa que utilizou, para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores preceptores.

O referencial teórico utilizado é vasto, com autores como Ludke e André (1986), Demo (2008), Tardif (2000; 2002), entre outros. Para analisar os dados, os autores usaram a triangulação dos dados, formulando categorias de análise. Como resultado, foi evidenciado o sucesso do PRP, destacando a formação continuada dos professores preceptores proporcionada no interior do Programa que

[...] suscitou interação (formativa) entre a educação básica e a superior, por efeito, pode-se rechaçar a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, o que por sua vez afetou a disposição e o desdobramento do trabalho pedagógico realizado pelos pesquisados (Da Silva; Dos Reis, 2021, n.p.).

#### 4.4.2 A Profissionalidade docente na formação inicial na Residência Pedagógica

Nesta categoria estão os trabalhos que pesquisaram como a Residência Pedagógica pode ajudar na construção da profissionalidade docente, influenciando na aprendizagem da prática profissional dos licenciandos, na aprendizagem da docência, e centrados então na formação inicial docente.

A dissertação de Silva, F. (2020) *Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica*, descrita como pesquisa de cunho qualitativo, trouxe como objetivo geral compreender como o PRP pode contribuir para a construção da profissionalidade docente na formação inicial. A fundamentação teórica utilizada e referendada no resumo foi Pimenta (2012); Zabalza (2014); Franco (2012); Pimenta e Almeida (2011); Castanho (2017); Tardif (2014); Romanelli (2014); Barreiro e Gebran (2006); Veiga (2012); Cunha (2007); Saviani (2009); e Imbernón (2011).

O aporte metodológico se baseou em levantamento bibliográfico sobre a formação de professores, aporte documental com análise da legislação e das resoluções sobre a formação docente no Brasil, aplicação de questionário no *Google Docs.*, e entrevista semiestruturada. O autor conclui que o Programa de Residência Pedagógica foi uma oportunidade de maior permanência dos licenciandos no ambiente da escola, existindo uma integração entre universidade e escola que contribuiu no processo de formação dos acadêmicos por viabilizar a unidade teoria e prática dentro da perspectiva das realidades vivenciadas pelos formandos na escola.

No artigo de Abe *et al.* (2021), o objetivo foi investigar o interesse pela docência de um grupo de acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas para saber o que os levou à prática docente a partir da participação no PRP. Os autores utilizaram entrevistas semiestruturadas com os residentes, e as respostas foram analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) e com categorias levantadas a partir do Modelo de quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI) de Hidi e Renninger (2006).

O referencial teórico conta com autores como Arruda, Passos e Fregolente (2012); Martin, Arruda e Passos (2016); Tardif (2014); Pimenta (2014); Charlot (2014); entre outros. Os resultados evidenciaram que os autores consideram o PRP uma proposta auxiliar para a formação inicial dos licenciandos, que ajudou na permanência dos estudantes na licenciatura e promoveu o desenvolvimento individual no âmbito da docência.

O artigo de Maciel, Lima e Júnior (2020) teve como objetivo analisar o papel do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e do PRP como possíveis espaços de formação docente crítico-reflexiva. A pesquisa é de abordagem qualitativa com estudo de caso que tem como lócus a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os autores

aplicaram questionários a 56,8% dos coordenadores de estágio da referida universidade e, na segunda etapa, realizaram entrevista semiestruturada com quatro dos coordenadores que assumiram o ECS e a Residência Pedagógica.

O referencial teórico se apoia em autores como Schön (2000); Tardif (2014); Pimenta e Lima (2017); Imbernón (2011); Saviani (2015); Veiga (2014); entre outros. Como resultado, as análises revelaram que “[...] as ações formativas da RP têm favorecido maior inserção docente e discente de forma crítica e reflexiva em relação às práticas acadêmicas e escolas participantes” (Maciel; Lima; Junior, 2020, p. 2224). Assim, tanto o ECS quanto a RP são apontados como mecanismos de formação inicial que favorecem a relação teoria e prática e o pensamento crítico-reflexivo, favorecendo a prática profissional docente.

#### 4.4.3 Concepção e implementação do programa e propostas de Residência Pedagógica

A categoria proposta traz trabalhos que objetivaram estudar como se deu a implantação da Residência Pedagógica em algumas das IES participantes, e explicitar quais as concepções existentes por trás dos seus editais e demais documentos normativos.

O artigo de Curado Silva e Cruz (2018) objetivou analisar o PRP para a formação de professores e discutir elementos para a construção de um projeto de resistência para o atual desenho do Estado, baseado em uma tomada de posição política junto a movimentos e organização dos educadores. O texto é organizado em eixos de discussão: i) histórico da Residência na área da educação no Brasil; ii) análise da proposta do Edital CAPES 06/2018; e iii) princípios para a construção de uma proposta de RP que contemple uma proposta de projeto contra-hegemônico baseada numa perspectiva crítica-emancipadora de formação docente. O referencial teórico utilizado foi Gramsci (1984); Freitas (1995); Pimenta e Lima (2011); Fontoura (2011); entre outros.

As autoras atestam que “[...] a residência pedagógica na atual proposta representa uma reforma na política de formação, mas com processo reduzido de certificação e indução da formação referenciado pelo currículo da Educação Básica” (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 242). Apontam ainda que o PRP pode ser positivo se houver a preocupação de se estabelecer uma política de Estado que

abarque a formação de professores em sua totalidade, incluindo a valorização docente, a formação inicial e continuada e melhores condições de trabalho, remuneração e carreira, tendo como foco também a formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis, um “[...] processo de formação que é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral dos homens” (Curado Silva; Cruz, 2018, p. 243).

O objetivo do artigo de Faria e Diniz-Pereira (2019) foi compreender a temática residência pedagógica no cenário educacional brasileiro com o 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 pelo período de 2014 a 2018. O levantamento foi feito a partir de uma busca pelas palavras-chave *residência*, *residência pedagógica*, *residência educacional* e *residência docente* no Portal de Periódicos da CAPES, em Bancos de Teses e Dissertações de universidades brasileiras e em *links* sugeridos pelo *Google Acadêmico*.

O referencial teórico utilizado foi Giglio (2011); Zeichner (2013); Garcia (2009); Nogueira (2011); Moretti (2011); entre outros. Enquanto resultado, os autores consideram que a residência pedagógica é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há pelo menos dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Há, também, uma tendência em discussão de aumento do tempo de formação e mudanças nas políticas de formação inicial, porém não são acompanhadas de discussões sobre as condições de trabalho, carreira ou remuneração. A terminologia residência, quando aplicada na área educacional brasileira se mostra frágil. Ao concluir o trabalho, os autores mostram que o Estado precisa se comprometer também com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para os profissionais, fortalecer a educação pública gratuita e se comprometer com a justiça social.

O artigo de Santana e Barbosa (2020) teve como objetivo analisar como a implementação PRP fortalece determinadas linhas de força no dispositivo formativo da residência pedagógica. Para tanto, as autoras utilizaram algumas ferramentas conceituais propostas por Foucault (2017; 2018), além de um referencial teórico principal: Veiga-Neto (2015); Pimenta e Lima (2017); Dourado (2007;2011); Curado Silva e Cruz (2018); entre outros. Trata-se de uma pesquisa documental que

selecionou e analisou portarias, editais (incluindo os retificados) e os manifestos de entidades como ANPEd; ANFOPE; CNTE; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); entre outras entidades.

Após análises, as autoras tomam como referência cinco pontos de ancoragem: o duelo entre teoria e prática; a reformulação do estágio; a relação universidade e escola; a associação do PRP à Base Nacional Comum Curricular; e a autonomia das instituições formadoras. Como conclusão, Santana e Barbosa (2020, p.16) apontam que, de maneira geral,

[...] os modos de resistência operacionalizados atravessaram o dispositivo colocando em relevo quatro estratégias: acusação, rejeição, restrição e repúdio. Essa análise microssocial sugere a reestruturação do programa, para que seu discurso seja legitimado.

O artigo de Soares *et al.* (2020) se trata de um estudo de cunho qualitativo com pesquisa de campo de caráter exploratório e descritivo. O objetivo da pesquisa foi analisar as perspectivas iniciais e descrever os desafios após a implementação do PRP na Universidade Federal do Pampa – Uruguaiana/RS. Os sujeitos do estudo foram 29 participantes entre residentes, preceptores e duas docentes orientadoras. O aporte teórico utilizado tem Bardin (2016); Diniz-Pereira (2008; 2011); Panutti (2015); Giglio (2010); Moretti (2010); Imbernón (2010); entre outros. Para a coleta de dados, os autores utilizaram questionário online e entrevista semiestruturada, e após coleta foi realizada análise de conteúdo.

Como resultado, Soares *et al.* (2020) apontam que foi possível perceber que o PRP proporcionou aos participantes um elo forte entre a teoria e a prática, como também possibilitou aos residentes conhecer e intervir na realidade escolar. Quanto aos preceptores, a participação no PRP possibilitou um retorno ao meio acadêmico. “Por fim, através deste, percebeu-se ao longo da análise das falas que a formação acadêmico-profissional foi uma constante, possibilitando vivências tanto no campo da escola como na universidade a qual fazem parte os núcleos investigados” (Soares *et al.*, 2020, p.1). As considerações finais apontam também a necessidade de novos estudos sobre a implementação do PRP e seu impacto para a formação de professores na educação básica e nas universidades.

O artigo de Gomes e Santos (2021) teve como objetivo registrar e refletir como se deu a construção do primeiro PRP na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). O trabalho apresenta um panorama descritivo e reflexivo sobre o processo de constituição do Programa e traz os pontos positivos e as dificuldades do PRP. A pesquisa é categorizada como estudo de caso em que os agentes condutores do processo de implantação do PRP descreveram o histórico, observando a importância do Programa para a formação de professores.

O aporte teórico tem autores como Montandon (2012); Barbosa e Fernandes (2017); Triviños (1987); Xavier e Bartholo (2019); e outros. Os autores mostram resultados satisfatórios no PRP, apontando a relevância do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID/RP (FORPIBID/RP) para a continuidade dos programas. Entretanto, creem que falta uma definição do papel dos residentes nas escolas e sugerem que o Programa se estenda para etapas posteriores ao curso, como ocorre na medicina, com maior duração e que possa equivaler a uma especialização lato sensu. Gomes e Santos (2021), chamam a atenção para a incoerência de existir, no PRP, um programa voltado à valorização da formação docente com a existência de residentes sem bolsa, chamados voluntários.

O artigo de Prado, G. (2020) é um breve trabalho que versa sobre o histórico do PRP, desde a concepção e o histórico do Programa, abrangendo também a criação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID/RP (FORPIBID/RP). O aporte teórico utilizado é Vogel (2020); Faria e Diniz-Pereira (2019); Giglio e Lugli (2013); além dos documentos do PRP. O autor conclui que, diante a trajetória do Programa, parece que o PRP tem se consolidado enquanto política de formação de professores.

Nos Anais da 39ª reunião da ANPED (2019), no GT 08, apenas um trabalho tratava do tema, intitulado *Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos*, de Shirleide Pereira da Silva Cruz, da Universidade de Brasília. Este trabalho visa analisar os princípios políticos e epistemológicos de implementação do PRP no contexto das políticas educacionais de formação de professores, discutindo marcos legais.

Usando como referência as análises de Ball (2001), a autora elegeu dois âmbitos de construção de agenda para análise, a “Agenda política-níveis nacional e internacional” e “Agenda científico-institucional”. O aporte teórico se baseia em Ball (2001); Cossio (2018); Nóvoa (2017); André (2012); e demais autores. Na conclusão

do trabalho, Cruz (2019) coloca que a ideia da residência pedagógica é que esta seja uma imersão na prática profissional, mas que não há clareza no próprio sentido de residência, assim como não fica claro as suas bases epistemológicas. Para a autora, “o PRP em sua agenda e implementação dá ênfase à prática, contudo, em sua implementação pode ser campo de possibilidades de crítica e ação” (Cruz, 2019, p. 6).

#### 4.4.4 A Residência Pedagógica como diferencial formativo, implicações e as contribuições

Nesta categoria, agrupamos os trabalhos que evocam a Residência Pedagógica e o PRP como espaço de contribuição para a formação docente, que atribui significação e imersão dos participantes no lócus de trabalho do professor, ou seja, a escola.

A dissertação de Prado, B. (2020) realizou um estudo que objetivou identificar o diferencial formativo e as contribuições do PRP entre seus participantes residentes, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES privada na Baixada Santista, São Paulo e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública. No resumo, o referencial teórico utilizado é Ball (2011).

A autora aponta a pesquisa como qualitativa, com observação com registros escritos em Diários de Campo na escola e na IES e análise dos documentos norteadores do PRP da CAPES (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia). A partir da análise dos documentos, Prado, B (2020) conclui que o PRP não faz menção a experiências existentes de Residência Pedagógica no país, e aponta que compreende o PRP/CAPES como uma forma de Estágio Curricular Não Obrigatório que possui limites quanto a não universalização do acesso do programa para todos os estudantes, além de seu alinhamento à BNCC.

O artigo dos autores De Lima Monteiro *et. al* (2020) objetivou analisar as contribuições do PRP no processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física a partir dos relatos finais dos residentes da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com análise documental, cujo tratamento dos dados se deu a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, gerando categorias de interpretação. No referencial teórico, tem autores como Zeichner (2010); Gatti

(2016); Flores (2018); Pimenta (2017); Tardif (2002); entre outros. Os autores indicaram, nos resultados,

[...] um sentimento de satisfação por parte dos residentes durante a realização do projeto; e destacando as contribuições do Programa para a viabilização de uma práxis pedagógica formativa no contexto IES e escola, por meio da imersão dos futuros professores na realidade do ambiente educacional (p.1).

Mello *et. al.* (2020), em seu artigo, realizaram uma pesquisa qualitativa com objetivo de investigar as contribuições que o PRP proporcionou a um grupo de quinze estudantes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública do interior do Paraná. A coleta de dados se deu pelos procedimentos: observações das atividades realizadas pelos residentes; e análise documental das produções e narrativas em seus portfólios individuais.

Para a análise dos dados, as autoras utilizaram a Análise de Conteúdo e o referencial teórico utilizado foi Bardin (1977); Gatti (2014; 2019); Freire (1996); Garcia (1997); Pimenta (2002; 2017); Curado Silva e Cruz (2018); entre outros autores. Os resultados encontrados indicaram que o PRP contribuiu no processo de formação inicial dos estudantes, com destaque para formação acadêmica, profissional, humana e na articulação teoria e prática,

[...] bem como revelam que, apesar de vários encaminhamentos e estudos é preciso uma reorganização das atividades para inserção de programas de formação inicial que possibilitem novas e significativas experiências aos estudantes em seu processo formativo (Mello *et. al.*, 2020, p. 532) .

Jacob, Bortoloci e Broietti (2021) realizaram um estudo que teve como objetivo identificar e analisar as contribuições do PRP para a aprendizagem docente de uma estudante de Licenciatura em Química, usando a entrevista semiestruturada para coleta de dados. As autoras usaram os Focos da Aprendizagem Docente (FAD), elaborados por Arruda, Passos e Fregolente (2012) e a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O referencial teórico também tem Carvalho e Gil-Perez (2011); Tardif (2010); Sacristán (2005); Pimenta e Ghedin (2006); e outros.

A partir das falas da residente participante da pesquisa e das análises realizadas, as autoras inferiram que ficam ressaltados os benefícios do PRP na aprendizagem docente. A residente entrevistada aponta sua satisfação com o Programa e diz que esta experiência e as atividades trabalhadas ao longo do projeto

auxiliaram em sua formação inicial e no desenvolvimento de uma reflexão coletiva junto à comunidade escolar e os professores (preceptor e orientadora).

Júnior e Cardoso (2020) objetivaram, em seu artigo, investigar a contribuição do PRP para a aprendizagem da docência de vinte residentes, licenciandos em Ciências Biológicas do Núcleo de Belém da Universidade Federal do Pará. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como dados documentos e os relatórios finais dos residentes. O aporte teórico tem autores como Nóvoa (1997; 2013); Krasilchik (2008); Mizukami (2005); Vygotsky (1999); Rocha (2013); Bardin (2006); entre outros.

Os autores apontam que o PRP proporcionou contribuições significativas para a aprendizagem da docência com as atividades e que com a inserção dos residentes nas escolas públicas houve uma consolidação da relação teoria e prática. Porém, a pesquisa também evidenciou os percalços e dificuldades que surgiram no decorrer do Programa como falta de infraestrutura na escola, fragilidades da formação pedagógica na universidade e ausência de formação continuada dos preceptores.

O trabalho *Relação entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professores de Biologia* de Monica Lopes Folena Araújo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi localizado nos Anais da 40ª reunião da ANPED de 2021 no GT 08. O objetivo do trabalho foi analisar a relação estabelecida entre o PRP e ESO. Para isso, a autora realizou entrevistas com um coordenador institucional e uma docente orientadora da área de Biologia do PRP de uma universidade pública federal da região Nordeste, bem como aplicou questionários a 20 estudantes residentes. Os dados foram analisados segundo Bardin (1994), utilizando a Análise de Conteúdo.

O referencial teórico se apoia em Gatti (2019); Faria e Diniz-Pereira (2019); Pimenta e Lima (2011); Tardif (2002); entre outros autores. Como apontamentos, a autora inferiu que todos os participantes da pesquisa “[...] defendem a equiparação das vivências no PRP com a parte prática do ESO, embora reconheçam que não há diálogo institucional entre o que é feito no Programa e no ESO” (Araújo, 2021, p. 1). Os dados encontrados pela autora do trabalho também apontam que o número de bolsistas residentes (20) é muito elevado para apenas um docente orientador, e finaliza afirmando que são necessários novos estudos sobre o PRP pelo impacto do Programa na formação docente.

O trabalho *Percepção de residentes do Programa de Residência Pedagógica sobre a substituição do estágio pelos períodos de residência* de Claudinelly Yara Braz dos Santos da UFRPE foi encontrado nos Anais da 40ª reunião da ANPED de 2021, GT 08. A pesquisa foi feita com 16 residentes entre bolsistas e voluntários do Núcleo de Biologia do PRP da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que responderam a um questionário *online*, cujos dados foram analisados pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A autora defende que o PRP e o ESO têm práticas parecidas, mas não existe um diálogo institucional entre eles. Para a maioria dos residentes participantes da pesquisa existe a possibilidade de o PRP vir a substituir o estágio parcial ou totalmente, pois apresentam experiências formativas semelhantes. Para a autora, a substituição do ESO pelo PRP seguiria um caminho no sentido oposto ao que vem sendo construído no âmbito de diretrizes nacionais para formação de professores no Brasil, pois o PRP é um programa e não tem garantias de continuidade e nem condições de todos os licenciandos participarem, enquanto o ESO é um componente curricular obrigatório pelo qual todos precisam passar. O referencial teórico utilizado tem autores como Pimenta e Lima (2006); Tardif (2014); Gatti (2010); Noffs e Rodrigues (2016); entre outros.

#### 4.4.5 Temas diversos pesquisados da Residência Pedagógica

Nesta categoria, elencamos os trabalhos que englobam tipos diversos de pesquisa sobre Residência Pedagógica, como uso de metodologias diversas envolvendo alunos do Programa, relatos de experiências vividos no âmbito da RP, pesquisas de reflexão sobre a prática na RP, estudos sobre percepções e representações acerca de assuntos ligados ao ensino ou a temas educacionais com residentes.

Garcês (2020), em sua tese *Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica*, buscou compreender os efeitos da utilização de atividades investigativas para a satisfação das necessidades psicológicas básicas de estudantes de Licenciatura em Química de uma instituição pública em diferentes etapas da formação: estágio supervisionado e residência pedagógica. Esta pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, questionários, entrevistas e

observação de campo. Para o autor, foi possível observar grande satisfação das três necessidades psicológicas básicas dos licenciandos: autonomia, competência e vínculo, e ainda apontou que os estudantes em Residência Pedagógica apresentaram melhor satisfação das necessidades psicológicas básicas, maior competência para conduzir as atividades e maior internalização da motivação. Não houve especificação, no resumo, do referencial teórico utilizado.

Almeida (2020), em sua dissertação *Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História*, procurou problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial do historiador, por intermédio das tecnologias digitais com o uso do aplicativo de celular “Cifras Históricas”. A pesquisa é definida como pesquisa-ação e o referencial teórico tem Nóvoa (2004); Burke (2005); Chartier (1990); Sacristán (2002); Pesavento (2000); Tardif (2004); além de Napolitano (2002); Bittencourt (2004); Abud (2004); Silva (2007); Pimenta e Lima (2006), entre outros.

A autora propõe refletir sobre a inserção da música popular brasileira no campo educacional, em particular na formação inicial em História, com licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I em Campina Grande. Esses licenciandos são participantes do Programa de Residência Pedagógica da referida universidade. Como conclusão, a autora aponta que a música e as tecnologias digitais potencializam a prática docente, e o processo de ensino aprendizagem na formação inicial do historiador no âmbito da Residência Pedagógica.

A dissertação *Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática* de Cavalcante Filho (2020) objetivou analisar as contribuições das Metodologias Ativas e sua utilização no componente curricular Matemática por meio das atividades do subprojeto de Matemática do Programa de Residência Pedagógica. O autor descreve que se trata de uma pesquisa qualitativa, e que a metodologia utilizada é a pesquisa-ação com uso de um produto educacional ABP-MAT – Aprendizagem Baseada em Projetos na Matemática: uma prática. O referencial teórico utilizado foi Bacich e Moran (2018); Bender (2014); Buck Institute For Education (2008); Chevallard (1991; 2013); Dewey (1976; 1979); Gatti (2010); Moran (2015); Nóvoa (2007; 2017); Minayo (1994); Gerhardt e Silveira (2009); e Prodanov e Freitas (2013).

Para Cavalcante Filho (2020), os resultados apontam que a formação dos licenciandos, participantes do Programa de Residência Pedagógica, alcançou uma superação dicotômica entre teoria e prática, inter-relacionando a universidade e a escola, e favorecendo a consolidação da atuação profissional. Quanto ao produto educacional, o autor considera que a utilização da ABP corroborou com a construção de competências, proporcionando a apropriação dos métodos ativos para Educação, gerando articulação entre teoria e prática, e adoção de atitudes colaborativas e saberes matemáticos por meio de situações concretas.

No artigo de Souza e Malavazi (2020), é discutida a utilização da Teoria dos Jogos – TJ no ensino da matemática e sua aplicação em atividade da educação básica realizada dentro do PRP. O objetivo do estudo era a elaboração de uma atividade envolvendo TJ e sua aplicação no contexto do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, para uma turma de 22 participantes, entre estudantes de graduação e professores.

Assim, foram realizadas rodadas de jogos em duplas e, depois, coletaram-se dados por meio de questionários. Nos resultados, os autores avaliaram as estratégias de tomada de decisão, e os aspectos pedagógicos como a possibilidade positiva de inserção de TJ na Educação Básica para trabalhar conceitos como matriz e porcentagem. O aporte teórico utilizado é especializado na temática da TJ, tais como Santos (2016); Kasper (2016); Santos e Carvalho (2017).

No mesmo sentido, Santos *et. al.* (2020) em seu artigo tem como objetivo investigar a percepção dos residentes, estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, sobre o PRP, considerando a sua relevância na formação inicial dos participantes. A pesquisa foi caracterizada como quantiquantitativa, e ocorreu no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS). Para a coleta de dados, os autores utilizaram questionário com cinco questões e fizeram a análise dos resultados pela Análise Textual Discursiva, da qual emergiram três categorias discutidas. O referencial teórico utilizado foi Panutti (2015); Souza (2016); Gerhardt e Silveira (2009); Poladian (2014); Moraes e Galliazzi (2006); Tardif (2014); entre outros.

Dos 30 residentes a quem foram enviados os questionários, 21 responderam. Como resultado, a pesquisa aponta que a experiência docente no PRP é considerada concreta e válida para a formação de professores, e possibilita a união entre teoria e

prática nos cursos de licenciatura. Para os autores, os objetivos do PRP estão sendo alcançados, pois oferece aos licenciandos a vivência no espaço escolar, gerando a troca de conhecimentos entre escola e universidade.

O trabalho de Feitosa *et al.* (2021) tem por objetivo apresentar reflexões a respeito de uma investigação desenvolvida no PRP - Espanhol, em especial no que diz respeito à formação de residentes e de professores preceptores. O referencial teórico é baseado em Bakhtin (1997; 1992); Nóvoa (1995); Delors (2013); Marques e Pimenta (2015); Duboc (2016); Motta (2008). Como instrumento de coleta de dados, os autores utilizaram entrevistas com as professoras preceptoras e os residentes participantes do Programa, além dos relatórios finais produzidos pelos licenciandos. Como apontamentos finais, Feitosa *et al.* (2021) mostram que o PRP contribuiu de forma significativa para os participantes, levando-os a refletir sobre suas próprias práticas.

Rocha, Ferreira e Pires (2020) objetivaram investigar a percepção dos residentes do curso de Licenciatura em Química em Luziânia sobre o PRP antes e depois de participarem do Programa. A pesquisa é de cunho qualitativo com estudo de caso e, para levantamento de dados, foram aplicados questionários aos residentes no início e no final das atividades do Programa. O aporte teórico se baseou em Pimenta e Lima (2004; 2017); Ludke e André (1986); Kasseboehmer e Ferreira (2008); e outros autores. Nos apontamentos finais, os autores concluem que a maioria dos residentes acreditam que o PRP pode melhorar a formação inicial docente, e que os objetivos do Programa foram alcançados ao longo das atividades, evidenciando a importância do PRP para os futuros professores de Química.

Queiroz (2020) traz um relato de experiência em seu artigo, cujo objetivo é refletir sobre os entraves e possibilidades do PRP do núcleo de curso de Geografia da Universidade Federal de Tocantins, trazendo um diálogo entre as vivências dos participantes e as concepções teóricas. A autora utilizou a análise documental de relatórios produzidos pelos residentes e professores preceptores. O aporte teórico tem Demo (1985); Freire (1993); Saviani (1991); Cavalcante (2010); e outros autores. Como resultado, Queiroz (2020) traz algumas das experiências e projetos trabalhados nas escolas campo participantes do PRP, apontando as questões didáticas abordadas no campo da Geografia e destacando a ação interdisciplinar com o PRP de Biologia da mesma universidade.

Nas considerações finais, a autora pontua alguns entraves do núcleo de Geografia, tais como falta de estímulo, desinteresse dos alunos, falta de materiais etc. e destaca que o PRP surge “[...] para ampliar e melhorar a formação inicial e continuada de professores, fundamental para a viabilização de uma educação regional de melhor qualidade e produzir mão de obra qualificada” (Queiroz, 2020, n.p.). Para a autora, projetos de imersão de licenciandos podem contribuir para a formação de agentes sociais críticos que vão agir para modificar a sociedade.

O artigo de Vieira e Araújo (2021) é fruto de uma pesquisa documental de cunho qualitativo que objetivou “[...] realizar análise autorreflexiva dos relatórios de residência, evidenciando as contribuições da escrita reflexiva desenvolvida durante o programa e das ações oriundas deste para a formação docente” (p. 207). Essa pesquisa ocorreu no núcleo de Língua Inglesa do PRP da Universidade Federal de Tocantins (UFT) com o uso dos relatórios de uma das autoras do artigo, residente e futura professora.

O referencial teórico utilizado tem autores como Nóvoa (2002); Kleiman, Vianna e Grande (2019); Lopes e Moura (2018); Panutti (2015); entre outros. Como conclusões, as autoras destacam que a escrita reflexiva e a autorreflexão possuem grande importância para a formação docente e para a participação no PRP. A participação no Programa contribuiu para o letramento acadêmico, crescimento profissional e ajudou na construção da identidade profissional da residente participante da pesquisa.

No artigo de Coelho e Ambrózio (2019), o objetivo da pesquisa foi buscar indícios de como os processos de pesquisa e de reflexão da prática pedagógica com o uso de uma ferramenta analítica, podem contribuir para a construção de saberes para a docência de licenciandos participantes do subprojeto de Física da Residência Pedagógica de uma universidade pública federal. Esta foi assumida como uma pesquisa colaborativa e utilizou relatos reflexivos de três residentes participantes do Programa Residência Pedagógica que foram convidados a planejar uma aula de Física para a Educação Básica com enfoque no ensino por investigação e, por meio de uma ferramenta analítica, deveriam estabelecer reflexões se a aula desenvolvida configurou-se como sendo investigativa.

O aporte teórico se baseia, especialmente, em Nóvoa (1992; 2002); Roldão (2007); Carvalho e Gil-Perez (2011); Carvalho (2013); entre outros. Como resultados,

as autoras inferiram que a situação-problema ajudou na compreensão e engajamento na sala de aula, e que, a partir deste estudo, puderam compreender

[...] a importância de centrarmos a formação docente por meio de processos reflexivos e de pesquisa da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar em uma tentativa de potencializar a articulação Universidade-escola básica e desenvolver a atitude coletiva e colaborativa na construção de saberes docentes” (Coelho; Ambrózio, 2019, p. 510).

O artigo de Paiva *et al.* (2021) objetivou investigar as concepções das preceptoras do PRP subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre Educação em Sexualidade e Gênero para compreender como a abordagem dessas temáticas poderia contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia. Participaram da pesquisa três professoras da Educação Básica, preceptoras do PRP, que responderam a um questionário *online* sobre gênero, sexualidade e educação. O referencial teórico utilizado tem autores como Louro (2003; 2010); Foucault (2012); Weeks (2010); Bardin (2011); entre outros. Os autores concluíram que, embora as temáticas não tenham sido discutidas durante a graduação com as professoras, são importantes nos cursos de licenciatura, e que, pelo PRP, as preceptoras puderam ter uma formação continuada.

O artigo de Barboza e Ramos (2020) é um relato de uma experiência de um curso oferecido por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), oferecido a participantes do PRP (professores da rede estadual de ensino básico, preceptores e acadêmicos/residentes do curso de Licenciatura em Matemática) do Instituto Federal de Rondônia, Campus Cacoal. O curso teve duração de 60 horas e teve um caráter de formação continuada, abordando práticas do ensino de matemática; abordagem histórica da educação matemática; as tecnologias da informação e a matemática; contextualização e interdisciplinaridade; e avaliação em matemática.

O referencial teórico utiliza Pimenta (2001); Godoy e Menegazzi (2011); Dubar (1997); Borin (1996); entre outros autores. Para Barboza e Ramos (2020), o curso possibilitou um ambiente para construção de saberes para a formação inicial e continuada em matemática e evidenciou o ambiente virtual como ótimo instrumento para realização de cursos e formações. O ambiente virtual pôde ser também utilizado para que os residentes pudessem externar seus anseios sobre o PRP, sendo útil no processo de inserção dos acadêmicos nas escolas de Educação Básica.

O artigo de Figueiredo e Gagno (2020) tem como objetivo “[...] descrever reflexões sobre a qualidade de ensino, o engajamento de futuros docentes, o feedback dos alunos, os obstáculos dos acadêmicos e as ações que podem ser tomadas para uma educação de qualidade” (p. 6), reflexões estas acerca do PRP da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranaguá. Este trabalho foi realizado de modo coletivo em reuniões semanais, com bolsistas que atuam no Programa, entre residentes, preceptores e coordenadores, buscando identificar as reflexões do contexto de aproximação entre escola e universidade na formação de professores de Ciências/Biologia.

O referencial teórico utilizado tem Libâneo (2002); Nóvoa (2009); Moraes e Varela (2007); Moran (2015); Moretti (2011); e outros. Entre os apontamentos finais, as autoras apontam que políticas públicas de melhoria da qualidade da educação e programas de apoio à docência devem continuar. Sobre o PRP, inferiram que este e o PIBID poderão auxiliar na realização de estudos e pesquisas de avaliação dentro das escolas e das universidades, e que estes programas favorecem a união entre teoria e prática. Entretanto, destacam as autoras, para que o discurso de educação de qualidade realmente exista, é necessário um projeto pedagógico bem estruturado, infraestrutura adequada, metodologias inovadoras, tecnologias de ensino, docentes capacitados e alunos motivados, pois a ausência destes elementos são entraves na realidade dos professores.

O artigo de Moreira e Passos (2020) teve como objetivo investigar o significado de formação de professores para os integrantes do PRP da Licenciatura em Matemática de uma universidade tecnológica federal do Paraná. Os alunos participantes do PRP eram o foco para responderem a entrevistas semiestruturadas. A partir dos depoimentos, as autoras analisaram os dados segundo a Análise de conteúdo (Bardin, 2011) com a utilização de categorias do Focos da Aprendizagem Docente (interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, comunidade docente e, identidade docente).

O aporte teórico utilizado tem Schön (1990); Pimenta (1996); Ponte (1995); Nóvoa (1992); Arruda, Passos e Fregolente (2012); entre outros. Como resultado, as autoras apontam que a formação de professores para os sujeitos da pesquisa, é “[...] continuada em sala de aula, por meio do conhecimento e da reflexão sobre práticas, teorias, ensino, aprendizagem e sobre a própria formação, que contribui para a

construção da própria identidade docente e do aperfeiçoamento de sua carreira” (Moreira; Passos, 2020, p.14).

#### 4.4.6 As pesquisas sobre outras experiências de Residência Pedagógica

Esta categoria apresenta pesquisas com programas ou projetos que se assemelham a proposta do PRP. Os trabalhos encontrados nas buscas, devido ao recorte temporal escolhido, localizaram não somente pesquisas e artigos relacionados ao PRP/CAPES, mas também ao Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFESP e um programa semelhante em uma universidade do Rio de Janeiro.

O artigo de Martins, Carvalho e Cândido (2019) trata de texto sobre o Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil concebido e levado a efeito na Universidade Federal de São Paulo, a UniFESP. Não trata do PRP/CAPES, embora o cite, destacando que esse Programa, como foi lançado em 2018, não tem muita aproximação com o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, em andamento desde 2009. O objetivo do artigo é

[..] contextualizar detalhadamente como ocorre a imersão de residentes nas escolas-campo de Educação infantil, tomando como elementos de análise as inquietações, observações e reflexões registradas em cadernos de campo referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 (2019, p.1).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza escritos reflexivos para análise, não descrevendo de maneira aberta se é uma pesquisa com narrativas. Com a análise e resultados, as autoras destacam que as questões de maior abrangência relatadas pelos estudantes no processo cotidiano de estágio são sobre as temáticas: organização do espaço; rotina; gestão escolar; relação escola-família; o contato com a escrita e a diversidade na escola. As autoras concluem que o PRP pode romper a dicotomia entre teoria/prática, e que o Programa se apresenta como lugar de diálogos entre a cultura escolar e a formação de professores.

O artigo de Cândido e Martins (2019) tem como objetivo analisar os registros do diário de campo *online* dos estudantes do curso de formação inicial de professores durante o processo de estágio em uma escola de Educação Infantil de Guarulhos – São Paulo pelo Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, ou seja, não se refere ao Programa de Residência

Pedagógica da CAPES. A partir dos registros, foram analisadas algumas das estratégias escolares para estabelecer os laços colaborativos com as famílias. Os dados recolhidos foram organizados em categorias de análise das relações no cotidiano escolar, em especial nas festas escolares, nos momentos de reuniões pedagógicas e na comunicação escrita entre as duas instituições.

O referencial teórico se baseia em Patto (2008); Lahire (2004); Moretti e Martins (2015); entre outros. As autoras apontam que as análises, a partir dos registros dos residentes, mostram que as famílias não têm muito conhecimento sobre como a escola atua junto às crianças e tem participação escassa.

Na perspectiva da formação continuada, o artigo de Fontoura (2017) traz uma discussão sobre o processo de formação de professores em Residência Pedagógica, de um programa em funcionamento desde 2009 que reúne professoras e professores em atuação nas escolas das diversas redes de ensino, em sua maioria, egressas e egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro, com vistas a discutir práticas e situações vividas. O referencial teórico utilizado é Zeichner (2008); Nóvoa (1993); Aranha (2011); Fontoura (2011); Sacristán (1992); Freire (1970).

O recorte escolhido do artigo enfatiza a formação de professores para a justiça social, a partir de Zeichner (2008) que defende um programa de formação em que ensinar é visto como uma atividade crítica e o docente como um profissional que investiga e reflete sobre sua prática. Sobre a Residência Pedagógica, foram encontradas “[...] evidências de um trabalho de inclusão bem sucedido, com o reconhecimento e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem” (Fontoura, 2017, p.120). Como resultado, a autora explica que “a reflexão sobre o fazer docente é uma condição política fundamental da formação do professor, sendo que a sua formação reflexiva deve vincular-se à luta pela construção da justiça social e intelectual no país” (p. 132). Assim, cabe à sociedade e aos elaboradores de políticas públicas assegurar que a escola cumpra seu papel para promover justiça social.

Roncom (2018), na dissertação *Implicações de Programas de Iniciação à Docência na formação inicial de Pedagogos*, pesquisou sobre as implicações de dois Programas de iniciação à docência: o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica como proposta de estágio do curso de Pedagogia da UNIFESP, na inserção

profissionais professores. No resumo, são apontados como referenciais teóricos Marcelo Garcia (1999); Mizukami *et al.* (2002); e Nóvoa (1992). A autora utilizou questionários direcionados aos egressos daqueles programas, entrevistas e análise de documentos para a pesquisa que é classificada como qualitativa exploratória.

As conclusões do trabalho apontam que a inserção na profissão é marcada por solidão e medos, mesmo que os docentes tenham vivido experiências no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica. Para a autora, o PIBID, de acordo com as entrevistadas, possibilita a aquisição de conhecimentos de cunho práticos, organização de sala de aula, planejamento de aula, sequência didática e avaliação, auxiliando então o trabalho das professoras neste momento de inserção profissional; enquanto o Programa de Residência Pedagógica foi relacionado às questões epistemológicas, identificação de concepção de educação e de aluno; a forma como os professores se relacionam com as crianças, a organização da escola e seus espaços, entre outros.

Por último, o artigo de Medeiros e Goi (2021), nomeado *Reflexões sobre relatos de licenciandos em Ciências Exatas do Programa de Residência Pedagógica*, embora tenha sido encontrado na busca, não foi localizado por inteiro, o que pode ter sido, possivelmente, algum erro do *site* do periódico no qual o trabalho foi publicado. Assim, não foi possível realizar sua análise.

Para a localização dos trabalhos, fizemos a opção por plataformas de busca conceituadas na área científica e, assim, realizamos uma última busca no *site Scielo*. A busca do mesmo termo “residência pedagógica” nessa plataforma gerou mais cinco resultados. Excluídas as duplicações, obtivemos quatro artigos, apresentados no Quadro 13.

**Quadro 13. Artigos com a temática da pesquisa encontrados na plataforma Scielo**

| Qualis da Revista | Quantidade de artigos | Autor(es)/ Ano de publicação                 |
|-------------------|-----------------------|--|
| A1                | 2                     | Rabelo, Dias e Carvalho (2020); André (2018) |
| B3                | 1                     | Costa e Gonçalves (2020)                     |
| B4                | 1                     | Guedes (2019)                                |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os artigos encontrados na plataforma de busca *Scielo* são de periódicos Qualis A1, B3 e B4. Como já foi mencionado, a análise feita neste trabalho só abarca os artigos publicados em periódicos de Qualis mais elevado, estrato A e B1 e B2. Assim, nosso recorte focou na análise dos artigos de André (2018) e Rabelo, Dias e Carvalho (2020).

O artigo de André (2018) objetivou analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, a partir de pesquisa com egressos de três programas de iniciação à docência: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo em Guarulhos. Não trata, portanto, do PRP, mas de outra modalidade de residência pedagógica que existe posterior à criação do Programa da Capes. O artigo de Rabelo, Dias e Carvalho (2020) analisam o PIBID em suas mudanças mais recentes e acompanham o lançamento do PRP, no que tange às possíveis interferências no PIBID com a criação desse novo programa. Este trabalho também não trata do PRP em específico, apenas o cita.

Importante ressaltar que encontramos muitos artigos sobre Residência Pedagógica em revistas com Qualis B3, B4, B5 e C que não foram analisados pelo recorte adotado na pesquisa, mas que demonstra o interesse acadêmico e a existência de diversas pesquisas sobre o tema. Os artigos analisados e que possuem a temática do PRP/Capes são variados: descrevem a implementação do programa no âmbito das universidades e institutos federais; abordam as práticas pedagógicas realizadas, relatos de experiências, pesquisas sobre a formação docente que ocorre no âmbito do Programa em diferentes licenciaturas (Química, Língua Espanhola, Física, Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Língua Inglesa); e teorizam sobre as concepções formativas do PRP/CAPES.

Percebe-se que os trabalhos encontrados são, quase sempre, embasados em uma perspectiva positiva do PRP. Os autores ressaltam os aspectos bons do programa, algumas vezes em perspectivas acríticas, nas quais as considerações finais dos trabalhos são generalistas. Nota-se o foco das pesquisas nas metodologias utilizadas dentro do programa. Dois, entre os trabalhos analisados, fazem considerações para além da centralidade apenas em aspectos positivos, trazendo problemáticas, críticas e sugestões ao PRP: a dissertação de Prado, B. (2020) e o artigo de Santana e Barbosa (2020).

Para Prado, B. (2020), a prática do PRP não condiz com as normativas dos documentos. A autora apontou que a sua pesquisa foi prejudicada pelo advento da pandemia do coronavírus, entretanto considera como apontamentos finais em seu trabalho que o PRP/CAPES se baseia em pragmatismo, pois

[...] induz à compreensão de ser uma ação formativa que aparentemente não se aproxima do que está proposto nos documentos do programa, conforme os registros de observação na escola-campo, colocando os residentes em determinadas situações, na condição de auxiliares de sala, reproduzindo práticas, com ausência da problematização de tais práticas (p. 155).

A autora ainda relata que o Programa desvincula a relação teoria-prática e intenta a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores ao vincular o PRP à formação pela BNCC. Existe, no Programa, a imersão do residente, do licenciando na escola, mas para reproduzir práticas já existentes, não para problematização de tais práticas.

O artigo de Santana e Barbosa (2020) trata-se de uma pesquisa documental do PRP/CAPES e analisa a relação teoria-prática do Programa, a reformulação do estágio, a relação universidade e escola, e a associação do PRP à BNCC. Para as autoras, o PRP, em seus documentos, sobrepõe a dimensão prática, não clareia como ocorre a articulação teoria-prática, desconsidera outras formas de estágio senão pela residência, desconsidera a escola como lócus formativo e propõe a escola apenas como a entidade 'acolhedora' do estudante, entre outros apontamentos. As autoras concluem que o PRP é uma oportunidade de iniciação à docência, mas é preciso diminuir a burocracia do Programa e "[...] propor um novo design para ele de forma a contemplar uma real articulação entre os diferentes componentes dos cursos de licenciatura, os estágios e a educação básica" (Santana; Barbosa, 2020, p. 15). Neste trabalho, é evidenciada a potencialidade do Programa, porém são apontados pontos negativos como o excesso de burocratização, preenchimento de documentos e relatórios; o atrelamento do Programa à BNCC; o perigo de se utilizar os residentes como mão de obra para substituir professores nas escolas-campo. Contudo, as autoras também oferecem sugestões de reformulação do PRP e projetos de resistência, a fim de aperfeiçoar a formação docente realizada pelo PRP, com a articulação do Programa com o estágio, com os cursos de licenciatura e com a Educação Básica.

As percepções dos autores apontam que a Residência Pedagógica é um espaço formativo que tem contribuído para o campo da formação de professores. Destaca-se, nas teses e dissertações encontradas sobre o PRP, a denominação do uso de pesquisa qualitativa e o uso de instrumentos de coleta de dados predominantes como: questionários, entrevistas e observação, além do uso de fontes documentais. Alguns resumos dos trabalhos não definiram de modo claro quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados.

De forma geral, os resultados dos trabalhos analisados sobre o Programa de Residência Pedagógica evidenciam que a residência é um espaço formativo, tanto para licenciandos (residentes) quanto para os professores formadores (preceptores, orientadores) partícipes do Programa, sugerindo contribuições do PRP para a formação inicial e continuada de professores. Muitos trabalhos focam em contextos próprios e locais, em apenas uma instituição e em áreas específicas de cursos de licenciatura que participam do PRP, o que mostra que há uma lacuna investigativa para um estudo amplo sobre o Programa que abarcasse mais de uma instituição e/ou curso de licenciatura. Faria e Diniz-Pereira (2019) pontuam a importância e a necessidade de pesquisas sobre a Residência Pedagógica no Brasil, devido ao pouco aprofundamento do tema.

O levantamento de trabalhos sobre o PRP mostra como o Programa é um espaço crescente de interesse de estudos e investigações, e que dada a recente implementação, estando há seis anos em funcionamento, existe a necessidade de constantes pesquisas sobre a temática a fim de se aprofundar os conhecimentos sobre o tema, pesquisas estas que perpassem as questões locais e sejam mais amplas e que contribuam para o aprimoramento do Programa.

Neste bojo, a presente pesquisa visa contribuir para o estudo do PRP de forma mais ampla, com instituições do Centro-Oeste brasileiro, região pouco explorada nos estudos encontrados. Este estudo pretende, então, buscar elementos para o avanço dos conhecimentos sobre o Programa e sobre a formação docente.

## **5 ANÁLISE CATEGORIAL DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS: FOCO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

Esta seção apresenta a análise dos projetos institucionais do PRP das cinco IES escolhidas. A análise parte dos documentos solicitados a cada Instituição de Educação Superior (IES) que participou da pesquisa, mais especificamente, instituições do Centro-Oeste brasileiro que foram denominadas somente por IES, seguidas de um número cardinal aleatório para resguardar os partícipes. Com isso, foram cinco instituições pesquisadas: uma no Distrito Federal (IES 1); uma no estado de Mato Grosso (IES2); uma no estado de Mato Grosso do Sul (IES 3); e duas no estado de Goiás (IES 4 e 5). Em 2023, entramos em contato, *via e-mail*, com as diretorias de graduação destas instituições, solicitando informações sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) de cada uma delas, mas as respostas demoraram a chegar e outras nem foram enviadas.

Diante disso e do fato de algumas IES responderem ao pedido com informações defasadas, optamos por solicitar os projetos institucionais do PRP de cada instituição por meio da plataforma Fala.BR que permite, aos cidadãos, o acesso a informações das instâncias federal, estadual, distrital e municipal. Assim, foram requeridos todos os projetos institucionais do PRP de cada IES – foram lançados, até este momento, três programas nos anos de 2018, 2020 e 2022, sendo que este último estava em andamento durante o período da pesquisa e foi finalizado no início de 2024. Com os documentos enviados, iniciamos a leitura para o levantamento de categorias que emergiram para fins de análise. A metodologia de estudo dos documentos foi então referenciada na análise categorial. E o que isto significa? Que buscamos nos documentos as categorias que explicassem as múltiplas determinações que compõe o Programa de Residência Pedagógica. Estas múltiplas determinações denominadas categorias, foram elaboradas a partir de cinco elementos: i) a frequência, ou seja, quantas vezes as palavras aparecem nos textos, e seu significados; ii) o contexto e o texto, quando foi criado o programa, por que foi criado o PRP, e quais elementos do texto demonstram a relação com este contexto; iii) observando o texto dos documentos, tentar determinar as formas que compõe o objeto, o Programa de Residência Pedagógica, como este programa foi desenhado, quais autores eram

referência nesta área, quais os elementos eram importantes para compor a residência, e quais os significados destes elementos para a formação de professores; iv) as concepções de formação de professores de unidade teoria e prática, do que é o conceito de residência no conjunto dos textos analisados e por fim v) o estado do conhecimento feito sobre a temática, que ajudou na construção e levantamento das categorias para análise.

## 5.1 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CENTRO-OESTE

Um projeto institucional é reflexo da própria organização proponente, carregado de significados e traz a disputa de diferentes concepções formativas, no caso do PRP, da formação de professores. Estes projetos, feitos para concorrer aos editais nacionais publicados pela Capes, trazem semelhanças e diferenças, pois cada IES coloca suas especificidades e suas compreensões sobre a formação docente. Ao realizar a leitura, organizamos os achados sobre a funcionalidade do Programa de Residência Pedagógica de cada IES escolhida para a pesquisa, levantando, também, os dados quantitativos de cada documento.

### 5.1.1 Os Projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 1

A IES 1 participou das três edições do Programa de Residência Pedagógica e seu Projeto Institucional cita a importância do programa para o repensar dos cursos de licenciatura. Embora tenhamos pedido, via portal Fala.BR e solicitado por e-mail os três Projetos de 2018, 2020 e 2022, obtivemos como resposta os Editais de 2018 e 2022. No site dessa IES, existem os dados gerais quantitativos das três edições do PRP, cuja organização é apresentada no Quadro 14.

**Quadro 14. Dados do Projeto Institucional da IES 1 para o Programa de Residência Pedagógica 2018 a 2022**

| Ano/Edital | Núcleos/ Licenciaturas          | Número de Bolsas para Residentes | Voluntários Participantes |
|------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 2018       | 12 licenciaturas/13 subprojetos | –                                | –                         |
| 2020       | 12 licenciaturas                | 120                              | 30                        |
| 2022       | 11 licenciaturas/ 16 núcleos    | 240                              | 27                        |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base nos Projetos Institucionais da IES 1

O Projeto Institucional 2018 dessa IES não continha o quantitativo de bolsas, participantes ou voluntários e, da mesma forma, no site, não constava estas informações. Os modelos de projetos usados em 2018 e 2022 são diferentes e, portanto, algumas informações se diferem entre um documento e outro. O que os números localizados nos mostram é que houve aumento no número de bolsas para estudantes residentes desde o início do Programa, e o número de licenciaturas participantes esteve sempre próximo. Houve ligeira queda dos voluntários participantes, mas, como houve mais bolsas para as licenciaturas, este fato pode ser explicado: com mais bolsas, tem-se menos voluntários, pois a oferta é maior.

#### 5.1.2 Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 2

A partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que exige a oferta de 20% de cursos de licenciatura nos Institutos Federais, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores da educação básica, os IFs têm se adequado e modificado seu perfil, ofertando cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) voltados à formação de professores. A IES 2 tem, ainda, Convênio de Cooperação Mútua com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e as Secretarias Municipais de Educação com vistas ao desenvolvimento dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura e ao desenvolvimento dos projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Assim, na IES, o trabalho dos residentes é voltado à execução de projetos de ensino, preferencialmente, em caráter inter/transdisciplinar, abarcando diversas áreas de conhecimento e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Em 2018, primeiro ano do PRP, o Projeto Institucional da IES 2 delineou bem os Subprojetos e o quantitativo de vagas, a cidade e o quantidade de bolsas e voluntários, conforme mostra a Tabela 3.

**Tabela 3. Dados do Projeto Institucional da IES 2 para o Programa de Residência Pedagógica em 2018**

| Núcleos/Subprojetos     | Cidades/UF                   | Cotas com Bolsa por Núcleo | Cotas sem Bolsa por Núcleo |
|-------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>Total .....</b>      |                              | <b>144</b>                 | <b>24</b>                  |
| Ciências Biológicas (3) | Ceres, Rio Verde, Urutaí/ GO | 24                         | 6                          |
| Matemática (1)          | Urutaí/GO                    | 24                         | 6                          |
| Pedagogia (1)           | Morrinhos/GO                 | 24                         | 6                          |
| Química (1)             | Rio Verde/GO                 | 24                         | 6                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base no Projeto Institucional da IES 2(2018).

O Projeto Institucional de 2020, que nos foi enviado, não continha os dados quantitativos de residentes, ou cotas de bolsas específicos. Cada Subprojeto foi elaborado a partir de diferentes modelos, visto que alguns elementos de um dos documentos estão presentes em todos os demais, além de outros componentes que foram suprimidos. Em 2022, o Projeto voltou a apresentar os dados completos, apresentados na Tabela 4.

**Tabela 4. Dados do Projeto Institucional da IES 2 para o Programa de Residência Pedagógica em 2022**

| Núcleos/Subprojetos     | Cidades/UF                                    | Quantidade de Residentes |
|-------------------------|---|--------------------------|
| <b>Total .....</b>      |   | <b>105</b>               |
| Matemática (1)          | Ipameri, Urutaí, Pires do Rio/GO              | 15                       |
| Ciências Biológicas (3) | Ceres, Urutaí, Rio Verde, Pires do Rio/GO     | 45                       |
| Química (2)             | Morrinhos, Pires do Rio, Rio Verde, Urutaí/GO | 30                       |
| Pedagogia (1)           | Morrinhos/GO                                  | 15                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base no Projeto Institucional da IES 2 (2022).

Ao observar os números apresentados nos documentos, percebe-se que a quantidade de bolsas ofertadas caiu de 2018 para 2022; entretanto, no primeiro projeto as cotas de bolsas citadas são gerais (de residentes, preceptores, orientadores e coordenadores). Já os dados numéricos de 2022, o destaque do projeto é apenas a quantidade de residentes nos núcleos/subprojetos. Por ser uma instituição multicampi, a IES 2 se infiltra pelo interior do Estado de Goiás, fazendo com que o PRP se instale em diferentes municípios e atinja diferentes regiões do estado, sendo uma importante instituição para a formação de professores em Goiás.

### 5.1.3 Os projetos do Programa de Residência Pedagógica da IES 3

A IES 3 participou do Programa de Residência Pedagógica desde o início, ou seja, apresenta Projetos Institucionais desde 2018. Não tivemos acesso ao Projeto de 2018 e poucas são as informações sobre a quantidade de bolsas do Programa, tanto nos demais projetos quanto no site da IES.

No Projeto 2022, há destaque para o fato de que, em 2020, a instituição teve quatro Subprojetos: i) Alfabetização com o curso de Pedagogia; ii) Ciências Exatas com os cursos de Física, Matemática e Química; iii) Corpo e Natureza com Biologia e Educação Física; e iv) História com o curso de História, totalizando 120 acadêmicos(as) como residentes, quatro docentes orientadores e 12 preceptores, mas sem menção a participantes voluntários (IES 3, 2022). Nesse Projeto Institucional, não está clara a quantidade de bolsas ofertadas ou participantes da edição. Entretanto, esta instituição nos enviou os arquivos referentes aos Subprojetos 2020 e 2022, nos quais constam os números de participantes, expostos na tabela 5.

**Tabela 5. Dados do Projeto Institucional da IES 3 para o Programa de Residência Pedagógica (2020 e 2022)**

| Subprojeto/ Ano   | Bolsistas Residentes | Voluntários |
|---|----------------------|-------------|
| Ciências Exatas – Física, Matemática, Química (2020)  | 24                   | 2           |
| Corpo e Natureza – Biologia e Educação Física (2020)  | 24                   | 3           |
| Interdisciplinar – Letras Português EAD; Letras Inglês EAD; Letras Português/Inglês; Matemática; Pedagogia; Pedagogia EaD (2022)      | 18                   | –           |
| Interdisciplinar – Letras Português EaD; Letras Inglês EaD; Letras Português/Inglês; Pedagogia; Pedagogia EaD, Educação Física (2022) | 18                   | –           |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos Subprojetos da IES 3 (2020; 2022).

Cada Subprojeto continha um núcleo, sendo que a IES trabalhou, nos Editais de 2020 e 2022, com Subprojetos Interdisciplinares e, somente em 2022, adicionou cursos de licenciatura EaD que é uma condição do Programa. Porém, nos Projetos Institucionais das outras IES do Centro-Oeste participantes desta pesquisa, não foram mencionados cursos EaD participantes do Programa de Residência Pedagógica, nem mesmo daquelas que possuem licenciaturas nesta modalidade de ensino.

A inserção dessas licenciaturas é uma especificidade do Programa na IES 3 que conta com diversidade de cursos de graduação a distância e os inseriu nos Subprojetos para a oferta de bolsas do PRP também para estes estudantes. Segundo o Censo Escolar do Ensino Superior 2022 (Brasil, 2024, p. 22), “O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, tendo atingido mais de 4 milhões em 2022, o que já representa uma participação de 45,9% do total de matrículas de graduação.” Neste bojo, a formação de professores em EaD apresentou expressivo crescimento, pois o número de matrículas em cursos de licenciatura, nesta modalidade, não para de crescer. Em 2022, “[...] as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 35,8%, enquanto licenciatura a distância são 64,2% do total de matrículas” (Brasil, 2024, p. 23).

#### 5.1.4 Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 4

O Projeto de Residência Pedagógica da IES 4 teve início em 2018 e a instituição também participou das duas edições seguintes. Como a universidade tem vários *campi* espalhados pelo estado, a distribuição de bolsas foi feita entre várias cidades, capilarizando-se pelo interior e capital. Nos três Projetos Institucionais a que tivemos acesso, aparecem os números de bolsistas, os subprojetos e os cursos de licenciaturas participantes, organizados na tabela 6.

**Tabela 6. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2018)**

| Subprojeto/ Licenciaturas     | Quantidade de Núcleos | Cota de Residentes |
|-------------------------------|-----------------------|--------------------|
| Biologia/ Ciências Biológicas | 2                     | 60                 |
| Educação Física               | 1                     | 30                 |
| Física/ Matemática/Química    | 2                     | 60                 |
| Geografia                     | 2                     | 60                 |
| História                      | 2                     | 60                 |
| Língua Portuguesa             | 2                     | 60                 |
| Pedagogia                     | 1                     | 30                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base no Projeto Institucional da IES 4 (2018).

O Programa de Residência Pedagógica 2018 dessa IES ofertou 360 bolsas de residentes, conforme dados do Projeto, com total de nove cursos de licenciatura

participantes. Contudo, no documento analisado, não há informações se houve ou não a participação de voluntários residentes. Já em 2020, com as mudanças do Programa, os dados do Projeto Institucional trouxeram informações sobre voluntários, o aumento de núcleos e cursos participantes, bem como do número de bolsas, conforme o exposto na tabela 7.

**Tabela 7. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2020)**

| Subprojeto /Licenciaturas/Quantidade de Núcleos | Quantidade de Bolsistas Residentes | Quantidade de Residentes Voluntários |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| Alfabetização/Pedagogia (1)                     | 24                                 | 6                                    |
| Língua Inglesa/ Língua Espanhola (1)            | 24                                 | 1                                    |
| Biologia (2)                                    | 48                                 | 8                                    |
| Língua Portuguesa (2)                           | 48                                 | 9                                    |
| História (2)                                    | 48                                 | 12                                   |
| Matemática/ Física/Química (4)                  | 96                                 | 13                                   |
| Educação Física (2)                             | 48                                 | 8                                    |
| Filosofia/Sociologia (1)                        | 24                                 | 6                                    |
| Geografia (2)                                   | 48                                 | 12                                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base no Projeto Institucional da IES 4 (2020).

Nessa instituição, o Programa de Residência Pedagógica cresceu entre os anos de 2018 e 2020 com mais residentes voluntários e mais cursos de licenciatura participantes. Os Projetos Institucionais trazem o número de participantes residentes, sendo todos muito organizados e com disposição de informações bem parecidos, conforme descrito na tabela 8.

**Tabela 8. Dados do Projeto Institucional da IES 4 para o Programa de Residência Pedagógica (2022)**

| Subprojeto/ Licenciatura/Quantidade de núcleos | Quantidade de bolsistas residentes |
|--|------------------------------------|
| Letras/ Língua Portuguesa (1)                  | 15                                 |
| Educação Física (2)                            | 30                                 |
| História (1)                                   | 15                                 |
| Biologia/ Ciências Biológicas (2)              | 30                                 |
| Química (1)                                    | 15                                 |
| Filosofia/Sociologia/ Ciências Sociais (1)     | 15                                 |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Física/ Matemática/ Química (1) | 15 |
| Geografia (2)                   | 30 |
| Pedagogia (1)                   | 15 |
| Matemática (1)                  | 15 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base no Projeto Institucional da IES 4 (2022).

Em 2022, o Projeto não traz a informação de residentes voluntários que, embora não apareçam, não se pode dizer que não existiram; e a quantidade de bolsistas residentes é menor que nos anos anteriores. Assim, o PRP na universidade parece ter encolhido, embora os cursos de licenciatura participantes tenham sido quase os mesmos ao longo do tempo (2018 - 2022).

#### 5.1.5 Os projetos do Programa de Residência Pedagógica na IES 5

A IES 5 participou dos três editais do PRP. Com oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância, a instituição tem vários *campi* e pólos no interior do estado, contribuindo com a formação docente, inicial e continuada na região. Em 2018, a universidade teve adesão ao programa com oito subprojetos, detalhados no Projeto Institucional e apresentados na tabela 9.

**Tabela 9. Dados do Projeto Institucional da IES 5 para o Programa de Residência Pedagógica (2018)**

| Subprojeto/Licenciatura/ Quantidade de Núcleos          | Cota de Residentes | Cota sem bolsa |
|---|--------------------|----------------|
| Biologia (1)  | 30                 | 2              |
| Educação Física (1)                                     | 30                 | -              |
| Física/ Química/ Sociologia (1)                         | 30                 | 1              |
| Geografia (1)   | 30                 | 2              |
| História (3)  | 90                 | 2              |
| Língua Espanhola/ Língua Inglesa/ Língua Portuguesa (2) | 60                 | 1              |
| Matemática (3)  | 90                 | 6              |
| Pedagogia (3)   | 90                 | -              |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base no Projeto Institucional da IES 5 (2018).

No primeiro edital, o PRP aparece com grande número de bolsas na instituição, com poucos voluntários e várias licenciaturas participantes. Em 2020, o projeto enviado não apresenta, claramente, as mesmas informações, não especificando os números exatos das licenciaturas participantes. Há, apenas, a nota de que 600 estudantes de 36 cursos de licenciatura participariam do Programa Institucional Residência Pedagógica da IES 5 no referido ano. Assim, o Projeto traz que

Os nove subprojetos que integram a presente proposta da Residência Pedagógica da [...] [IES 5] são constituídos por 20 núcleos, 34 orientadores, 60 preceptores e 480 residentes bolsistas com previsão de 120 residentes voluntários. Abrangem 36 cursos de licenciatura, sendo eles: quatro de Ciências Biológicas, dois de Educação Física, um de Geografia, seis de História, cinco de Matemática, um de Química, um de Física, um de Sociologia, um de Filosofia, dois de Letras Português/Inglês, um de Letras Português/Espanhol, cinco de Letras Português e seis cursos de Pedagogia com a área de Alfabetização (IES 5, 2020).

No documento institucional de 2022, as informações sobre os subprojetos indicam as vagas ofertadas, com os números de cada subprojeto, incluindo os interdisciplinares, os cursos de licenciatura e os núcleos.

**Tabela 10. Dados do Projeto Institucional da IES 5 para o Programa de Residência Pedagógica (2022)**

| <b>Subprojeto/ Licenciatura/ Quantidade de Núcleos</b>         | <b>Quantidade de Residentes</b> |
|--|---------------------------------|
| <b>Geografia (3)</b>   | 45                              |
| <b>Educação Física (2)</b>                                     | 30                              |
| <b>Química (1)</b>   | 15                              |
| <b>Biologia (4)</b>  | 60                              |
| <b>Intercultural Indígena (1)</b>                              | 15                              |
| <b>História (4)</b>  | 60                              |
| <b>Pedagogia (6)</b>   | 90                              |
| <b>Letras Português/Espanhol (2)</b>                           | 30                              |
| <b>Filosofia (1)</b>   | 15                              |
| <b>Matemática (4)</b>  | 60                              |
| <b>Letras Português/Literatura (3)</b>                         | 45                              |
| <b>Física (1)</b>  | 15                              |
| <b>Letras Português/Inglês (1)</b>                             | 15                              |
| <b>Sociologia/Ciências Sociais (1)</b>                         | 15                              |
| <b>Letras Português/Inglês – Letras Português/Espanhol (1)</b> | 15                              |
| <b>Pedagogia/ Matemática (1)</b>                               | 15                              |

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base no Projeto Institucional da IES 5 (2022).

O PRP na IES 5 cresceu, ao longo dos anos, para atender mais licenciaturas, com grande número de bolsas de 2018 a 2022. Nos documentos analisados, embora

haja a informação de que a instituição oferta cursos à distância, não foi especificado qual curso de licenciatura EAD participou do Programa.

Dados os números, podemos inferir que o PRP nas instituições pesquisadas é uma proposta relevante para os cursos de licenciatura e que, apesar de uma quantidade crescente de bolsas ofertadas, ainda não se consegue atingir a todos os estudantes de licenciatura. Este é um programa de grande interesse dos estudantes, pois existem os residentes voluntários que participam mesmo sem a contemplação de bolsas, e que servem de cadastro caso haja alguma desistência, demonstrando a necessidade de expansão da oferta para atender aos licenciandos. Entre as IES pesquisadas, uma oferta o PRP para cursos de licenciatura EAD, o que foi previsto em edital a partir de 2020; e dada a grande quantidade de matrículas na graduação nesta modalidade, justificaria a inclusão das licenciaturas EAD no Programa.

A capilaridade, em cada estado, das IES e do Programa de Residência Pedagógica mostra que esse Programa abarca grande parte do território Centro-Oeste, podendo ser um contributo para a formação docente na região, e que não se restringe às capitais dos Estados.

## 5.2 ANÁLISE CATEGORIAL: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Para alcançarmos os objetivos e termos respostas aos questionamentos da investigação, analisamos, sob a luz das categorias que emergiram dos Projetos Institucionais das IES do Centro-Oeste brasileiro selecionadas, o Programa de Residência Pedagógica. A partir da delimitação das instituições para esta pesquisa, tivemos acesso a seus Projetos que foram lidos e analisados para a identificação das categorias de análise.

Com isso, foram levantadas nove categorias que serão discutidas a seguir: i) *Objetivos dos Projetos Institucionais*; ii) *Metodologia e Concepção*; iii) *Relação Teoria e Prática no PRP*; iv) *Relação Universidade/Escola*; v) *Papel do Preceptor*; vi) *Trabalho Docente*; vii) *Formação Continuada*; viii) *Relação entre o PRP e o Estágio*; e ix) *Perspectiva Avaliativa no PRP*. A discussão dessas categorias visa abordar questões que nos permitam alcançar o objetivo geral da pesquisa: evidenciar os limites e possibilidades do Programa de Residência Pedagógica no Centro-Oeste do Brasil.

Contudo, não é objetivo desta pesquisa analisar, individualmente, o projeto de cada instituição e sim, compreender o que foi tratado do PRP, nesta região do país, a partir das categorias de análise. Assim, para iniciar a análise, cada IES participante foi identificada por siglas e números (IES 1; IES 2; IES 3; IES 4; IES 5), a fim de que pudéssemos compreender o Programa na referida região, resguardando o anonimato das instituições. Como já referendado, as IES participantes da pesquisa foram: uma do Distrito Federal, duas do estado de Goiás, uma do estado do Mato Grosso e uma de Mato Grosso do Sul.

Com os dados documentais apresentados até aqui, constatamos a amplitude do PRP como um programa relevante, com muitos cursos de Licenciatura participantes, inclusive com subprojetos interdisciplinares que envolvem mais de um curso. A tabela 11 traz dados compilados de quais e quantas licenciaturas participaram do PRP em 2020.

**Tabela 11. Os cursos de Licenciatura e quantos participaram do Programa de Residência Pedagógica no Centro-Oeste brasileiro 2020**

| Nome dos Cursos                        | Quantidade de Licenciaturas participantes |
|--|---|
| Artes Cênicas                          | 2   |
| Artes Visuais/Artes                    | 2   |
| Biologia/Ciências Biológicas           | 13  |
| Ciências da Natureza/Ciências Naturais | 2   |
| Computação                             | 1   |
| Educação do Campo                      | 3   |
| Educação Física                        | 11  |
| Filosofia                              | 3   |
| Física                                 | 5   |
| Geografia                              | 10  |
| História                               | 11  |
| Informática                            | 1   |
| Letras/Português                       | 10  |
| Letras/Espanhol/Língua Espanhola       | 3   |
| Letras/Inglês/Língua Inglesa           | 3   |
| Licenciatura Intercultural Indígena    | 1   |
| Matemática                             | 14  |
| Pedagogia                              | 20  |
| Química                                | 9   |
| Sociologia/Ciências Sociais            | 7   |

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2020).

A Pedagogia e as áreas de Ciências (Matemática e Biologia) são as que tem o maior número de cursos participantes do PRP no Centro-Oeste em 2020, que é o ano do documento em que constavam as IES e cursos aprovados. A Licenciatura em Pedagogia aparece em primeiro lugar, com vinte cursos participantes, e o fato de haver duas possibilidades de Subprojetos direcionados ao curso (a área geral e a área de alfabetização – divisão que aparece apenas no edital de 2020) pode explicar um dos motivos para esse grande número de cursos participantes. Outra explicação pode vir do fato de a Licenciatura em Pedagogia ser, hoje, um dos cursos com mais matrículas no país.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2024), a partir do Censo do Ensino Superior, o curso de Pedagogia, em 2020, teve o maior número de matrículas (816.427) e de concluintes entre os demais cursos de graduação no Brasil. Ao corroborar com tais dados, Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 8) destacam que,

atualmente, a Pedagogia é o curso com o maior número de estudantes no Ensino Superior brasileiro. Desde que foram promulgadas as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2006, ele passou a se caracterizar como uma Licenciatura, um curso de formação de professoras/es para atuarem nas etapas iniciais da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do foco no exercício da docência nessas etapas de ensino, o curso também se vincula à formação das/os gestores educacionais para atuarem na direção escolar e coordenação pedagógica, dentre outras áreas dos sistemas de ensino, assim como à formação de pedagogas/os para trabalharem em espaços educacionais não escolares (Severo, 2018). Entretanto, o que explica a grande procura por esse curso tem sido o acesso ao exercício do magistério nas etapas iniciais da escolarização, que demanda por grande número de professoras/es.

Entre os cursos de graduação, os de licenciatura apresentaram, em 2022, 1.669.911 (Um milhão, seiscentos e sessenta e nove mil, novecentos e onze) de matrículas, contando as modalidades presencial e a distância, segundo dados do Censo do Ensino Superior (Brasil, 2024). Em amplo estudo sobre a formação de professores no Brasil, Gatti *et al.* (2019, p. 121) discutem sobre as matrículas nos cursos de Licenciatura e destacam que, no Centro-Oeste, região de nosso particular interesse, o setor privado aparece como maior provedor desses cursos, com mais de 76% dos estudantes matriculados e frequentando o turno da noite.

Considerando os números apresentados, qual a fatia dos estudantes de licenciaturas no Brasil que o Programa de Residência Pedagógica atinge? Em 2022,

foram ofertadas 30.840 cotas de bolsas de residentes no PRP (no Centro-oeste, foram 3.555). E o que isso demonstra? Menos de 2% dos estudantes de Licenciatura no país foram contemplados com as bolsas do Programa, ou seja, são números considerados insuficientes.

Como parte do esforço para a formação de professores para a Educação Básica, é preciso muita mobilização das IES participantes do PRP para atender aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, já que possui o maior número de bolsistas. No Centro-Oeste, muitas Instituições de Ensino Superior, que aderiram ao Programa, só participaram com o curso de Pedagogia, o que demonstra duas situações: há muitas turmas desta Licenciatura e grande demanda de bolsas nesta área, pensando na formação de professores para a Educação Básica. O total de bolsas ofertado para residentes no Programa é muito aquém do necessário, visto que o PRP pretende elevar a formação inicial (e continuada) dos professores. Apesar deste objetivo, ainda é muito baixo o número de participantes ao se considerar o quantitativo total de licenciandos no país.

Os números apresentados, abaixo, suscitam à discussão do objetivo do PRP. Em 2022, segundo o Censo do Ensino Superior (Brasil, 2024), as matrículas do Ensino Superior estão concentradas nos cursos de bacharelado (62,7%), seguidas do tecnológico (19,2%) e da licenciatura (17,7%). Estes últimos, embora com porcentagem menor entre os três tipos de graduação, relembramos que 1.669.911 (Um milhão, seiscentos e sessenta e nove mil, novecentos e onze) matrículas foram nas licenciaturas, em grande parte, para o curso de Pedagogia (Brasil, 2024). Se há esta quantidade de matrículas e ingressantes nos cursos de formação de professores, por que há apontamentos para um possível 'apagão de professores' para a Educação Básica?

Estudos apontam que não é a falta de oferta de cursos, nem a baixa taxa de conclusão; a falta de professores está vinculada às más condições de trabalho e remuneração da carreira docente. A exemplo desta discussão, Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 11) enfatizam que

Pinto (2014), analisando se a ausência de professores nas escolas decorre da falta de formação ou do desinteresse dos licenciados em lecionar, constata que, com exceção da disciplina de Física, há professores habilitados em número suficiente para assumir as turmas existentes no Brasil, considerando

o período de 1990 a 2010, e conclui que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.

À vista disso, pode-se depreender que existem cursos de Licenciatura e oferta de matrículas suficientes para suprir a demanda de professores para a Educação Básica no Brasil. Não obstante, enquanto não houver a preocupação com mudanças significativas e estruturais para a carreira docente – remuneração justa e melhores condições para o desenvolvimento do trabalho do professor, programas específicos, como o PRP, de incentivo à inserção e permanência na docência continuará sem resultados satisfatórios. Esta e outras políticas públicas para a formação de professores podem atender a demandas emergenciais e pontuais, mas sozinhas não podem resolver o problema da baixa atratividade da carreira docente.

#### 5.2.1 As Categorias de Análise: Objetivos dos Projetos Institucionais

A partir da leitura e análise dos Projetos Institucionais de cada IES participante da pesquisa, foram observadas aproximações e diferenciações dos objetivos do PRP em cada documento. Cada Projeto expõe o que é importante alcançar com o Programa, do ponto de vista formativo que pode se modificar por diversas razões: localização; características institucionais; cursos de Licenciatura que participam; viés epistemológico, entre outras. Como cada instituição participante tem mais de um projeto, fizemos um apanhado geral daqueles que tivemos acesso.

O Projeto 2018 da IES 1 aponta que o PRP foi pensado como “[...] uma construção coletiva de formação inicial e continuada de professores que articule princípios formativos, possibilitando uma identidade na formação docente e, dialeticamente, respeitando a especificidade de cada licenciatura” (IES 1, 2018, p.1). Assim, o PRP na IES 1 reforçava o compromisso de diálogo com as redes de ensino e as instituições formadoras, reconhecendo o trabalho pedagógico como princípio formativo, englobando não somente a docência, mas todo o trabalho realizado na escola, incluindo a gestão.

Neste Projeto, está clara a menção à concepção formativa da instituição para a edição 2018 do PRP: a formação de professores pela epistemologia da práxis que preza por uma formação teórica sólida, embasada na práxis como atividade intencional e criativa, e no princípio da alternância, articulando os espaços formativos da IES e da escola pública. O que seria este princípio da alternância? Silva (2020)

explica que seria uma formação de professores que alterna tempos e espaços, entre a escola e a universidade

A alternância tempo universidade e tempo escola favorece a vivência com diferentes formas, metodologias e processos de ensinar, o que permite a problematização de tal prática e possíveis catarses que possibilitarão a práxis, pois, na sala de aula como um dos espaços do trabalho pedagógico, manifesta-se o ato de ensinar-aprender na relação dinâmica entre os sujeitos (p. 117).

Em 2022, o Projeto da IES 1 aparece de forma generalista, sem grandes menções a uma concepção formativa clara. A troca de Coordenador Institucional pode explicar as diferenças entre os Projetos.

Embora embasados em diferentes concepções, os objetivos gerais e específicos dos Projetos 2018 e 2022 trazem como pontos comuns: i) cooperação e parceria entre a escola e a universidade para a formação docente; ii) valorização das vivências na escola e da experiência dos professores da Educação Básica (preceptores); iii) fortalecimento e estímulo a reflexões da relação teoria-prática dos licenciandos residentes.

A IES 2, em seu Projeto Institucional de 2020, aponta que o PRP contribui para a formação inicial e continuada por propiciar a articulação da relação teoria-prática, contribuindo para que a formação ocorra nas escolas de Educação Básica, ou seja, reconhece a escola como *locus* formador, fortalecendo a práxis educativa, e destaca a oportunidade da mobilização de conhecimentos por meio dos projetos de ensino que os residentes propõem. Outro destaque do documento é que o Programa pode contribuir para diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura da instituição:

Por certo, o programa vai contribuir para a diminuição da evasão nos cursos de Licenciaturas, um problema sério vivenciado pelo [IES] e por várias instituições de ensino superior do país. As bolsas ofertadas aos vários atores (residentes, preceptores, docentes orientadores) possibilitam um melhor empenho e dedicação ao programa da equipe, contribuindo para práticas inovadoras de inserção à docência (IES 2, 2020, p.5).

Não consta como objetivo, nos documentos norteadores do PRP, reduzir a evasão dos cursos de Licenciatura por meio da oferta de bolsas. Porém, visto essa evasão ter sido uma realidade vivenciada por tal instituição, o objetivo foi inserido como contributo para o aperfeiçoamento da formação prática nas licenciaturas no Projeto 2020, reaparecendo no Projeto 2022. Nota-se, nesta IES, que os Projetos

Institucionais do Programa 2018, 2020 e 2022 são bem parecidos, como a dar continuidade ao trabalho, sem grandes rupturas. Uma vez que o coordenador institucional foi o mesmo nos três editais, infere-se ser este o motivo da aproximação dos três projetos.

As IES 1 e 2 citam também entre seus objetivos, realizar pesquisa colaborativa, em que as experiências e a própria pesquisa acadêmica seriam desenvolvidas no âmbito do PRP, com a participação dos envolvidos (residentes, preceptores e orientadores) para socialização dos resultados e publicação de trabalhos. A IES 2 cita, nos projetos, que focaria tanto na realização de eventos científicos e culturais que já haviam ocorrido e continuariam, quanto na construção de um projeto de pesquisa que envolveria os professores da instituição, os professores da Educação Básica e os residentes e voluntários. A IES 1 não especifica como se organizaria ou executaria o desenvolvimento da pesquisa colaborativa no PRP.

Os Projetos Institucionais de 2020 e 2022 na IES 3 tiveram como destaque a clara concepção formativa escolhida pela instituição que se baseia em sólida formação teórica, relação dialética entre teoria e prática, alicerçada no ensino e na pesquisa, com postura crítico-investigativa para melhoria da práxis em sala de aula. Assim como na IES 1, o Projeto da IES 3 se baseia no princípio da alternância entre escola e universidade – ambos pensados e planejados como espaços formativos – e na formação para o trabalho docente, entendido como todo trabalho realizado pelos professores (gestão, coordenação, planejamento, contato com pais, comunidade, entre outras especificidades) sem focar apenas na docência. Para tanto, o trabalho interdisciplinar também é ressaltado no PRP pela existência de subprojetos interdisciplinares com duas ou mais licenciaturas juntas no mesmo projeto. A IES 3, de acordo com a análise de seus Projetos, estabelece uma perspectiva crítica de formação docente que se aproxima da epistemologia da práxis.

A IES 4 traz como objetivo recorrente, ao longo dos três editais, o debate e a implementação da BNCC nos currículos dos cursos de Licenciatura, bem como o debate sobre os impactos do PRP para a formação inicial e sua relação com a BNCC. Em 2018 e 2020, os Projetos Institucionais trazem também como objetivo o debate sobre os Estágios Curriculares Obrigatórios e seu papel na formação docente, com previsão de que as horas de participação no Programa pudessem ser contabilizadas como carga horária desse Estágio. Estes dois Projetos ainda apontam como objetivo

a aproximação entre universidade e escola, considerando essa como lugar formativo, com vistas ao aperfeiçoamento da prática. Já em 2020, especificamente, o objetivo de ligar a escola à IES estava direcionado ao fortalecimento do regime de colaboração entre universidade e os sistemas de ensino (estadual e municipais), com a oferta de formação continuada para participantes do Programa inseridos na Educação Básica (professores preceptores).

O que nos parece é que os dois primeiros Projetos (2018 e 2020) da IES 4 estavam bem alinhados e que o de 2022 foi reformulado e modificado. Nos objetivos do Projeto 2022, não há menção direta do uso de pesquisa colaborativa como recurso formativo, mas a reflexão e o debate sobre a prática dos residentes são citados e bem alinhados à perspectiva do professor reflexivo. Este alinhamento está claro em trechos do referido Projeto, tal qual:

Espera-se que o PRP, durante e após a imersão em ambiente escolar, possibilite ao residente a reflexão e avaliação sobre sua prática e relação com a profissionalização do preceptor que o acompanhou. A articulação entre o projeto institucional e os sete subprojetos que o compõe se dá na medida em que se entende a formação do professor a partir de um fortalecimento no campo da prática que possibilite ao licenciando o exercício ativo da relação intrínseca entre teoria e prática profissional docente (IES 4, 2022, p.3).

A IES 4 estabelece, em alguns objetivos de 2022, a parceria do PRP com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, tais como ligar os dois Programas ao Estágio Curricular Obrigatório, “[...] tendo sempre como norte a formação docente de qualidade por meio da união indissociável dos dois programas” (IES 4, 2022, p.4). De fato, esses Programas se aproximam em seus objetivos e, para além de questões de regulamento (como por exemplo, o direcionamento do PIBID para os estudantes no início da Licenciatura, e do PRP para os que já estão na metade do curso), não vemos grandes diferenças entre eles. É certo que ambos são voltados para a formação de professores para a Educação Básica, possuem objetivos semelhantes e oferecem bolsas de igual valor e para os mesmos sujeitos (professores das IES, licenciandos e professores de Educação Básica), partindo da igual premissa: a inserção de estudantes de licenciatura nas escolas para atuar junto aos professores regentes, e vivenciar e intervir no cotidiano escolar.

Os objetivos dos Projetos Institucionais da IES 5, nos três editais do PRP de que participou, são bem próximos e apontam para o desenvolvimento da formação

prática dos licenciandos, coadunando com os objetivos gerais do Programa. Em 2018 e 2020, os Projetos são bem parecidos quanto aos objetivos, contudo, somente em 2020, havia foco nas adequações para a formação pela BNCC. Nesses dois primeiros Projetos, o PRP é mencionado como instrumento para debate sobre mudanças nos Estágios Curriculares Obrigatórios dos cursos de formação de professores por meio dos resultados evidenciados no desenvolvimento dos Subprojetos do Programa; mas, em 2022, este objetivo não se apresenta.

O que se evidencia, nos três Projetos da IES 5, é o objetivo de o PRP minimizar o ‘choque de realidade’ dos licenciandos quando vão para a escola:

Atenuar o impacto da transição de estudante de graduação a professor da educação básica, oportunizando ao licenciando novos conhecimentos acerca das diretrizes funcionais e organizacionais das instituições de ensino voltadas às comunidades locais (IES 5, 2018, p.9).

Esse ‘choque de realidade’ do professor iniciante, quando de seu ingresso e nos três anos iniciais na profissão, é descrito por autores como Huberman (2000), pesquisador do ciclo de vida profissional dos professores, que destaca o início dessa vida profissional como delicado, cujas expectativas do trabalho e a realidade podem se chocar, levando muitos a desistirem da profissão devido às dificuldades de adaptação e condições de trabalho.

A IES 5 evidencia que o contato dos residentes com a escola – seu futuro local de trabalho – e a formação em conjunto entre IES e escola pode ajudar a diminuir o impacto da transição de estudante/residente a professor da Educação Básica. Para essa IES, o Programa, além de contribuir para a formação docente, pode ajudar estudantes/residentes a construir sua identidade profissional e, assim, seguir a carreira docente após a conclusão do curso.

Em comum com a IES 4, a IES 5 estabelece, em um dos objetivos do Projeto Institucional 2022, o trabalho conjunto do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica. Esse Projeto também cita como objetivo formar os partícipes por meio de pesquisa colaborativa, mas não especifica como seria realizada.

O que há em comum entre as IES pesquisadas é que os objetivos dos Projetos Institucionais (e do próprio Programa) contemplam a proposta de imersão do estudante/residente na escola, a possibilidade da vivência no cotidiano escolar, mediado pelos outros agentes do PRP (preceptores, orientadores), visando a

materialização da relação teoria-prática e sua reflexão, embora cada uma siga com diferentes concepções epistemológicas. Porém, será suficiente esta imersão, para subsidiar a reflexão e a ideia do conhecimento construído na ação do professor? A autora Silva (2008, p. 137), em sua pesquisa de doutorado, aponta que a dicotomia entre teoria e prática e os ideais da racionalidade técnica “[...] não são superados com uma simples mudança curricular na formação pela imersão e reflexão da prática”. A autora aponta que

a imersão na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, é necessário reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientam a ação, ou seja, é necessário que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação. Sem uma matriz teórica clara, dotada de conceitos e conteúdos interpretativos, a capacidade para produzir reflexão é limitada, apesar de sermos todos filósofos (Gramsci, 1984, *apud* Silva, 2008, p. 138).

Para que os estudantes das licenciaturas possam alcançar a reflexão e a unidade teoria e prática, somente a experiência de passar o tempo nas escolas de Educação Básica não é suficiente. Para tanto, Silva (2008) propõe que a formação tenha o subsídio teórico que instrumente os estudantes a uma reflexão crítica e a propostas de ação que, realmente, possam gerar mudanças em sua futura prática profissional. Se não houver formação ancorada numa fundamentação teórica que forneça elementos para reflexão e intervenção, tudo que se tem é uma formação pragmática, baseada apenas em praticismo sem real transformação do fazer docente, com o ‘recuo da teoria’ em que apenas o conhecimento prático importa.

Assim, apreendemos que o PRP oferece a oportunidade da imersão e a possibilidade de construção da identidade do professor por meio da participação e ação nas escolas. Todavia, a formação que cada IES propõe deve trazer sólida base teórica para a reflexão e intervenção dos estudantes, a fim de que os envolvidos no Programa consigam ter uma formação humana, baseada na práxis e na transformação. Duas instituições (IES 1 e IES 3) evidenciaram, nos documentos acessados, que partem deste pressuposto formativo para a participação no Programa de Residência Pedagógica, com fundamento na epistemologia da práxis, e no princípio da alternância de locais formativos, ora escola, ora instituição de Ensino Superior, sem hierarquia.

A IES 2 propõe a formação crítica, por meio da práxis, porém não deixa claro em que referencial teórico se fundamenta, e se aproxima mais da formação do professor reflexivo e da ação-reflexão-ação, ou seja, da epistemologia da prática. A IES 4 tem um Projeto Institucional que prioriza a prática do residente como ponto de partida para a reflexão, o que coincide com a perspectiva do professor reflexivo que tem, na participação no PRP, subsídios para reflexão e intervenção em problemas pontuais do cotidiano escolar. A IES 5 tem, entre seus objetivos com o PRP, atenuar a transição de residente/estudante a professor da Educação Básica. Destarte, fundamenta a formação inicial do Programa na prática e na reflexão da prática do fazer docente, o que remete à perspectiva do professor reflexivo, mesmo que o Projeto de 2022 destaque “[...] uma prática reflexiva em favor da inovação, da transformação/libertação e não em favor da reprodução/alienação” (IES 5, 2022, p.3).

Diante desse contexto, entendemos que os objetivos dos Projetos analisados carregam as concepções formativas de cada instituição, e que o PRP pode ser tanto espaço para reprodução de uma formação pragmática – sem a superação dos ideais da educação tecnicista – como também pode ser espaço de resistência, com propostas de formação crítica que se fundamenta na indissolúvel unidade teoria e prática, baseada em sólida formação teórica e que tenha o trabalho docente como foco. Ambas as propostas formativas aparecem nos projetos analisados, o que evidencia a formação de professores como campo de disputas.

Para além das concepções formativas, algumas IES propõem objetivos para que haja articulação entre o PRP e o PIBID, dois Programas voltados para a formação inicial de professores. Assim, surge a dúvida: qual a diferença entre os Programas? Apenas a separação de tempo na graduação (o PIBID voltado ao início da licenciatura e a Residência voltado ao final)? Um só Programa, voltado a formação dos licenciandos, poderia ser mais viável e, claro com aumento na oferta de vagas.

### 5.2.2 Metodologia e Concepção Pedagógica dos Projetos

Na continuidade das análises dos Projetos Institucionais, chegamos à categoria Metodologia e Concepção Pedagógica das propostas de cada IES para o PRP. Alguns dos Projetos destacam a metodologia, outros inserem este elemento ao longo do texto.

Na IES 1, os dois Projetos Institucionais (2018 e 2022) se diferem quanto à metodologia, porque enquanto, em 2022, a metodologia está em uma seção específica; em 2018, estas informações constam ao longo do texto. O primeiro Projeto tem foco, como parte da ação do Programa, na formação inicial e continuada e traz um destaque para as iniciativas voltadas aos residentes, professores preceptores. Da mesma forma, direcionam-se aos demais professores e gestores das escolas, visto serem citadas: assessorias; palestras, participação de docentes e gestores na condição de alunos especiais em Programas de Pós-graduação, cursos de extensão, cursos de especialização (em fase de organização); acesso à biblioteca; elaboração conjunta de projetos de ação voltados às demandas de professores e gestores das escolas-campo; participação em eventos de divulgação e de cunho científico; publicações e outros.

Uma vez que o Projeto 2018 destaca o papel dos professores preceptores como co-formadores dos residentes, houve a oferta de curso de formação de preceptores com 30 horas, a fim de instrumentalizá-los para que pudessem inserir e socializar o residente no ambiente de trabalho e cotidiano escolar. A concepção pedagógica do trabalho no PRP se alinha à perspectiva crítica por uma formação pela práxis e pela alternância de espaços formativos (universidade/escola).

Em 2022, IES 1 propôs o Projeto em que a metodologia seria interdisciplinar e multidisciplinar nas interações entre subprojetos. Houve o destaque para que cada Área e Subprojeto tivessem seus produtos esperados, mas exemplificava que a produção de material didático, relatos de experiência, produção de artigos acadêmicos e capítulos de livros, além do uso de redes sociais e tecnologias, utilizassem metodologias ativas que estão presentes nos diferentes subprojetos.

Essa IES também coloca que em seu planejamento, o PRP teria um número maior de 400 horas, que é o mínimo previsto em edital. Ficou evidenciado que as concepções pedagógicas do trabalho no PRP variavam de acordo com a Área de Conhecimento e os Subprojetos. Por fim, o Projeto 2022 apontava que os Subprojetos do PRP estavam articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A IES 2 tem três Projetos (2018, 2020 e 2022) bem alinhados, com alguns delineamentos claros. Na metodologia de trabalho, o Projeto 2018 trouxe os pontos em que se estruturou o PRP:

1) formação com vista a preparação dos residentes para o processo de imersão na escola e compreensão das diferentes culturas e diversidade do ambiente escolar; 2) Imersão no ambiente escolar para realização de diagnóstico; 3) Organização das ideias, planejamento do Plano de ação Pedagógica (PAP) a ser operacionalizado por meio de projetos, em que o residente organizará sua intervenção, relatando, passo a passo, a forma como organizou o seu PAP, as ações que serão desenvolvidas em sala de aula, e que explicitará no plano de aulas com sequências didáticas e estratégias de avaliação, o cronograma de execução, etc.; 4) Desenvolvimento do plano de ação pedagógica (PAP); 5) Elaboração do relatório final e socialização dos resultados em seminário (IES 2, 2018, p.1).

Há incentivo de ações dos residentes em atividades de diagnóstico e posterior intervenção, por meio de projetos de ensino (que podem ser interdisciplinares); oferta de curso de 40 horas para preceptores; e articulação das ações do PRP às práticas formativas da Prática como Componente Curricular – PCC dos cursos de Licenciatura. O Projeto 2022 da IES 1 especifica, como resultados acadêmicos esperados, uma produção por Subprojeto, citando a produção de mídias (exemplificadas como: documentários; material didático; programa de televisão; rádio ou vídeo; videoconferência; gravação e/ou edição de CD, DVD; e outras mídias); e uma produção didático-pedagógica relevante publicada ou não. Já no Projeto 2022 da IES 2, são citados como produções resultantes do Programa: publicação de livros; construção de materiais didáticos inovadores; e produção de portfólios pelos residentes.

Na IES 3, os dois Projetos Institucionais (2020 e 2022) propuseram produções que são citadas ao longo do documento, tais como: palestras e formações; participação de docentes e gestores em eventos científico-acadêmicos; acesso à Biblioteca; elaboração conjunta de projetos de ação voltados às demandas de professores e gestores das escolas; publicações; entre outras. É destacado que os espaços da IES poderiam ser utilizados para o Programa: a Brinquedoteca; os Ateliês de Artes, Linguagens, Cartografia, Ensino de Matemática, Experimentais de Biologia, Física e Química; o Complexo Esportivo; os Laboratórios de Computação.

Em 2020, o desenvolvimento do PRP na IES 3 envolveu a análise do contexto escolar para a elaboração de projetos de estudo, investigação e mediação pedagógica; exposição de produções dos residentes; produção e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos no PRP para toda comunidade escolar; incentivo à participação dos docentes orientadores, preceptores e residentes em eventos científicos com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos

Subprojetos; e momentos de reflexão e construção do trabalho pedagógico, envolvendo professores, gestores, coordenadores e residentes. Estes trabalhos foram ancorados no estudo da BNCC (IES 3, 2020).

Em 2022, além das ações citadas, o Projeto previu a criação de grupos de estudo e trabalho sobre experimentos didáticos; produção intelectual de um livro; realização de oficinas Maker; e articulação de grupos de trabalho com o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. É ressaltado que as atividades do PRP teriam o reconhecimento como atividade obrigatória, concedendo créditos a serem aproveitados como horas de atividades complementares. Ambos os projetos da IES 3 realizaram formações para os preceptores. Como concepção pedagógica da IES 3, o Projeto aponta a formação pela práxis, com destaque para o uso do princípio da alternância de espaços formativos que aparece mais enfatizado no Projeto de 2018.

Na IES 4, as ações tem pontos em comum com as ações das demais instituições já apresentadas, tais como: formações para preceptores e residentes; produção, uso e exposição de materiais didático-pedagógicos; elaboração e execução de projetos de intervenção nas escolas-campo, baseados na análise do contexto escolar e em consonância com a BNCC; incentivo à participação dos preceptores, residentes e das escolas em eventos científicos nacionais e internacionais, com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos Subprojetos; reuniões, formações e encontros para discussão e reflexão (crítico-colaborativa) das vivências no PRP; pesquisa colaborativa entre escola e IES; e desenvolvimento de ações socioeducativas nas escolas (IES 4, 2018). Nessa instituição, há preocupação em fomentar a formação para a diversidade que está explícita nas ações dos Projetos analisados (2018, 2020 e 2022). Como ação descrita, presente nos três projetos, a instituição oferta certificação à escola-campo como espaço formativo e de aprendizagem, a fim de valorizar este espaço como parte do processo de formação de professores pelo PRP.

Pela análise os Projetos Institucionais da IES 5, constatou-se que não houve a apresentação, de modo explícito, das ações do Programa em 2018 e 2020, uma vez que eram apontados os objetivos a serem alcançados e um plano de metas. No Projeto 2022, algumas ações são apresentadas em consonância com as ações já apresentadas das outras IES, a saber: produção de materiais didáticos para uso nas escolas-campo; produção de artigos e relatos de experiência; participação em

eventos, seminários, oficinas e *workshops* e socialização de atividades realizadas; diagnóstico da realidade escolar para fundamentar o plano de ação dos residentes; realização de encontros pedagógicos, reuniões de planejamento e estudo; observação sobre a mudança da prática pedagógica e propostas de inovação nas escolas-campo; reuniões na escola e na universidade; etc. Todas as ações seriam baseadas nas diretrizes e adequação de currículos da BNCC.

Nos Projetos Institucionais analisados, não há detalhes das ações que seriam empreendidas para que os objetivos fossem alcançados. Portanto, depreende-se que tal detalhamento deve ter constado nos Subprojetos para que, assim, cada área de conhecimento pudesse conceber, de forma mais esmiuçada, a metodologia que seria desenvolvida no PRP. O que se destaca, em todas as instituições desta pesquisa, é a elaboração de Projetos Institucionais que seguiram, à risca, em cada ano, o que foi solicitado pelos editais do Programa, além do fato de que as ações propostas por cada IES, de modo geral, são muito próximas.

Entre as ações mencionadas nos Projetos das cinco IES e nos editais acessados, tem-se como pontos centrais: i) palestras e formações voltadas a residentes e preceptores, com participação de demais docentes, gestores, coordenadores e outros partícipes da comunidade escolar; ii) incentivo à participação dos preceptores, residentes e das escolas em eventos científicos nacionais e internacionais, com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos Subprojetos e produções intelectuais como livros, *e-books*, capítulos de livro, artigos, relatos de experiências, entre outros; iii) produção, exposição e uso de materiais didático-pedagógicos nas escolas, construídos pelos residentes/preceptores; iv) planejamento e execução de projetos de intervenção baseados em análises diagnósticas do contexto/realidade escolares fundamentadas na BNCC; v) momentos de reuniões/encontros para reflexão e discussão sobre os processos vivenciados nas escolas, visando construção de novos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, a atuação e a construção de identidade do (futuro) professor, e a reflexão sobre a relação teoria-prática dentro do Programa.

Os pontos trabalhados nos Projetos Institucionais abarcam ações que são importantes para a construção da formação do futuro professor, e valorizam a experiência dos professores preceptores enquanto co-formadores. Para além, a pesquisa é valorizada, o que pode instrumentalizar os residentes para que, em suas

futuras ações docentes, consigam atuar com ensino e pesquisa na Educação Básica, e produzam conhecimento acadêmico sobre o processo do ensino e sobre sua profissão. Neste sentido, o PRP pode ser um caminho viável para que se construam práticas formativas coletivas, como propõe Curado Silva (2018, p. 86), ao enfatizar que

a universidade e a escola podem construir juntas o espaço e o lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e transformá-la. A formação de professores, a partir dos eixos estruturantes expostos, só é possível na relação intrínseca entre ambiente acadêmico e ambiente do trabalho docente: trabalho e educação.

Nas ações propostas, nota-se o papel do programa em tentar reduzir a distância entre a escola e a universidade, pois várias ações abarcam ambas as instituições, em uma relação de diálogo e proximidade para atingir os objetivos do PRP, entre eles, a efetiva relação teoria e prática.

Uma situação a ser resolvida pelas IES: a concepção pedagógica nem sempre é apresentada nos Projetos e o pouco que aparece não está, diretamente, mencionado nos documentos analisados. Essa concepção está disposta, de modo indireto, nos Projetos Institucionais, articulando-se à BNCC, o que nos permite inferir que deve aparecer, de forma detalhada, nos Subprojetos de cada Área/Núcleo.

### 5.2.3 Relação teoria e prática no PRP

Como se dá a relação teoria e prática no PRP e como aparece nos projetos? A efetiva relação entre teoria e prática na formação do residente licenciando é um dos objetivos do Programa. Entretanto, como se efetiva esta relação no PRP não é claro nos editais, e nem totalmente esclarecida nos Projetos analisados.

Na IES 1, a relação teoria e prática não é tratada nos Projetos (2018 e 2022). Já na IES 2, o Projeto Institucional 2020 apresenta que a relação teoria e prática é pretendida pela imersão na escola-campo, e que a base do Programa na IES

[...] é o trabalho com projetos de intervenção perspectivado na investigação, pode traduzir-se pela mobilização de elementos teóricos e práticos que possibilitem aos estagiários, aos demais alunos das licenciaturas, desenvolverem atitudes e habilidades de pesquisa a partir de situações vivenciadas nas escolas de educação básica (IES 2, 2020, p.5).

O trabalho dos sujeitos do PRP nas escolas-campo permite uma aproximação necessária para a formação do professor e, baseando-se em autores como Antonio Nóvoa, o Projeto destaca que

[...] a formação ocorra no exercício da profissão e as aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. O desenvolvimento de habilidades apenas no contexto teórico é inócua, a atuação docente se fundamenta em tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, outrossim, é necessário a práxis pedagógica, conhecimentos e habilidades para atingir as metas propostas. Para o autor, quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação saberes de natureza interdisciplinares acontece impreterivelmente (IES 2, 2020, p.5).

A instituição destaca que apenas a teoria não seria suficiente para a formação do professor, pois é na vivência, atuando no cotidiano escolar que se consegue possibilidades de mobilizar conhecimentos acumulados nos cursos de Licenciatura. Assim, no Programa, com as vivências na escola-campo e a intervenção dos professores orientadores e preceptores, os residentes podem desenvolver a práxis pedagógica.

Na IES 3, a proposta de articulação da teoria e prática é prevista no Projeto Institucional 2020, e presume que o Programa contribuirá para a consolidação da relação teoria e prática por meio da troca de experiências e vivências, alicerçada no ensino com pesquisa e em processos investigativos da ação docente.

[...] o conceito de ensino com pesquisa implica uma postura crítico-investigativa que tome como objeto de estudo o ensino e sua abordagem nos diferentes campos gnosiológicos e didáticos. Trata-se de uma postura problematizadora e investigadora que faz uso dos instrumentos de coleta de dados, seleção, organização, classificação e análise crítica da realidade da escola, do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem (IES 3, 2020, p. 3).

A formação pela pesquisa, nesta instituição, é proposta para que o residente tenha postura investigativa e utilize os conhecimentos acumulados para análise crítica da ação do professor na escola de Educação Básica. É destacada a imersão dos residentes no contexto escolar, e evidencia que “[...] neste projeto, o conceito de Residência Pedagógica busca instituir dinâmicas que tornem sua realização significativa e gerem aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam” (IES 3, 2020, p. 3). Novamente, a instituição reafirma que o

Programa se embasa no conceito de que a Residência Pedagógica se vincula à perspectiva de alternância dos espaços formativos entre universidade e escola.

O Projeto Institucional 2020 da IES 4 preconiza a relação teoria e prática e explicita as diferentes correntes teóricas para a formação docente, citando autores como Tardif, Schön e Giroux. Nessa IES,

o Projeto Institucional de Residência Pedagógica é um espaço político-pedagógico privilegiado de articulação da teoria e prática por meio de atividades que promovem o exercício da práxis como laboratório de vivência e análise do funcionamento das diferentes concepções pedagógicas. Esse espaço constitui um campo de vivência da teoria e da prática, significando e ressignificando atividades educativas e pedagógicas (IES 4, 2020, p. 6).

A instituição aponta que o Programa oportuniza a vivência na escola e a superação da dicotomia da relação teoria e prática pela práxis, pois “[...] esse exercício da práxis institui condições materiais de ensino (prática) e de análise deste ensino (teoria), afirmando ou negando os processos de aprendizagens. Entende-se que esse pode ser o caminho crítico das transformações pedagógicas” (IES 4, 2020, p. 6). Assim, é apontado que o Programa possibilita sair dos modelos prontos de estágio; que residentes, preceptores e orientadores podem assumir perspectivas críticas e reflexivas; e que a IES pode articular as experiências dos estágios curriculares ao Programa de Residência Pedagógica.

A IES 5 apresenta, em seu Projeto Institucional 2020, como se dá a articulação teoria e prática. Nesta instituição, o tópico que trata este assunto é sucinto, e aponta que “[...] os subprojetos do RP da [IES 5] contribuirão com a formação prática nos 51 cursos de licenciatura, pois a articulação do mesmo será diretamente com as disciplinas dos estágios, contribuindo para a reflexão prática das mesmas” (IES 5, 2020, p.4). As experiências do Programa, com atuação dos residentes nas escolas, reuniões e acompanhamento dos preceptores e orientadores, bem como o estímulo à cooperação entre Educação Superior e Educação Básica contribuem para a qualidade do ensino e para a articulação teoria e prática nessa IES.

Nos documentos analisados, destaca-se que a formação inicial, da forma como está sendo ofertada pelas IES, é insuficiente para a formação docente, e que a imersão dos estudantes nas escolas elevaria a qualidade da formação por estreitar a relação teoria e prática. A discussão, nos Projetos Institucionais, sobre a relação teoria e prática evidencia que a formação teórica não consegue abarcar toda a

aprendizagem do futuro professor, e que a ênfase da prática, a partir do PRP, ajudaria a suprir esta lacuna. Entretanto, apenas a inserção e a imersão dos residentes nas escolas não garantem, por si só, a efetiva relação teoria e prática. Trata-se, primeiro, de tirar esta hierarquia entre o conhecimento teórico e conhecimento prático, superando o pensamento de distância entre a teoria e a prática.

Os Projetos Institucionais evidenciam que a ideia de relação teoria e prática do Programa se dá na prática. Porém, uma prática sem o devido aprofundamento teórico, sem o respaldo da ação reflexiva sobre esta prática, e feito aos moldes das práticas tradicionais e de improvisos, soa mais como uma prática mecânica, acrítica, próxima de um praticismo. É preciso, então, pensar a relação teoria e prática a favor da práxis, em que teoria e prática são indissociáveis e igualmente importantes para que haja uma ação transformadora consistente e que a formação instrua o futuro professor para uma educação transformadora da realidade.

#### 5.2.4 Relação entre a Instituição de Ensino Superior e as Escolas-Campo

As ações elaboradas dentro do PRP preveem uma relação de proximidade entre os dois locais – escola e IES, e algumas instituições planejaram mais ações que promovessem esta interação.

O primeiro Projeto Institucional da IES 1, em 2018, descreve que a relação entre IES e escolas começa pelo Acordo de Cooperação Técnica com a rede de ensino e as escolas de Educação Básica partícipes. O projeto previa que as ações promovidas pela IES no âmbito do Programa gerariam benefícios mútuos, citando como ações: realização de palestras; participação de docentes e gestores na condição de alunos especiais em Programa de Pós-graduação, cursos de extensão, e cursos de especialização; acesso a biblioteca da IES; elaboração conjunta de projetos de ação voltados às demandas de professores e gestores das escolas-campo; eventos de divulgação; publicações e outros (IES 1, 2018).

Essas ações seguem, conjuntamente, o trabalho próprio do PRP nas escolas e na IES, tais como: reuniões; desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica; curso de preceptores; produção de materiais didáticos; participação de residentes e preceptores em eventos; entre outras. Além disso, prevê também um comitê gestor que reúne integrantes da IES e das escolas para definição de metas e ações para o Programa.

A IES 2 destaca que a relação IES e escolas-campo passa pela proposição de diálogo e trabalho colaborativo entre estas instâncias que começa pela articulação constante entre a instituição proponente e as Secretarias Municipais e Estadual de Educação. Assim, são propostas algumas ações para aproximar a escola e a Instituição de Ensino Superior: reuniões para discutir as necessidades formativas dos professores; elaboração de plano de ação e avaliação das ações desenvolvidas; desenvolvimento de ações de formação continuada colaborativa por meio da organização de grupos de estudos dos elementos teóricos e práticos das áreas envolvidas, bem como outros assuntos, tais como questões que envolvam o desenvolvimento profissional docente, políticas educacionais, questões teórico-metodológicas e diferentes estratégias didáticas pertinentes aos Subprojetos e à pesquisa em educação, entre outros; implementação de projetos conjuntos de ação e de pesquisa; organização colaborativa de mostras, feiras e oficinas formativas para aperfeiçoamento de trabalho e socialização das ações do Projeto nas escolas; promoção conjunta de eventos científicos e culturais (IES 2, 2018).

A IES 3 apresenta, em seu Projeto Institucional 2018, a relação escola e IES, a partir do Acordo de Cooperação Técnica com as redes públicas municipais e estadual de Educação Básica. Aponta que os benefícios gerados pelo PRP serão mútuos, pela promoção de ações como: palestras e formações; participação de docentes e gestores em eventos científico-acadêmicos; acesso à biblioteca; elaboração conjunta de projetos de ação voltados às demandas de professores e gestores das escolas; publicações; entre outros.

Além das ações mencionadas, a IES 3 descreve as atividades próprias dentro do Programa que aproximam a escola e a universidade, tais como: implementação de ações dos residentes e preceptores nas escolas; momentos de estudo; reflexão e formação para os participantes do Programa; disponibilização de material didático produzido no âmbito do PRP; incentivo à participação dos docentes orientadores, preceptores e residentes em eventos científicos com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos Subprojetos, entre outros.

O Projeto Institucional 2018 da IES 4 apresenta as melhorias apontadas para as escolas-campo participantes do PRP, por meio das atividades próprias do Programa, tais como: implementação e avaliação das ações socioeducativas

desenvolvidas nas escolas; produção de materiais didáticos; reuniões entre os participantes do Programa para discussão, reflexão e estudo; entre outros.

Desta feita, a relação entre escola e IES se daria por meio das ações elencadas. Em 2020, o Projeto da IES 4 apresenta o PRP como um espaço de diálogo e cooperação entre a instituição e as escolas de Educação Básica, pois

Quando a universidade encontra formas de ampliar o diálogo com as secretarias municipais e estaduais, para conhecer e participar do cotidiano de suas escolas, vivencia efetivamente o seu princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, envolvendo-se e contribuindo com o processo de educar a sociedade, atingindo residentes em formação docente inicial e preceptores em formação continuada. A expectativa em relação a esse processo é o acúmulo de experiências profissionais na melhoria do ensino-aprendizagem (IES 4, 2020, p.9).

Neste ponto do Projeto, há a valorização do PRP como espaço formativo e ponto de ligação entre a IES, as escolas e as redes de ensino estadual e municipais, apontando o Programa como forma de superar visões conservadoras de formação docente.

O PRP começa nas escolas a partir da celebração de Acordos de Cooperação Técnica entre as redes de ensino e as IES participantes. Este ponto é ressaltado nos Projetos Institucionais, sendo que alguns apresentam que o Programa se apresenta como um espaço propício para o fortalecimento da relação entre as escolas e a instituição, por meio da participação de professores da Educação Superior e da Educação Básica, bem como dos licenciandos.

#### 5.2.5 O papel do professor preceptor e a formação continuada

O Projeto de Residência Pedagógica foi pensado como uma proposta voltada à formação inicial dos futuros professores; porém, a formação continuada dos professores da Educação Básica é também incentivada pelas ações previstas nos Projetos Institucionais.

Na IES 1, o Projeto 2018 aponta a formação continuada articulada aos Subprojetos, com conteúdo e metodologias específicas de cada área de conhecimento para superar as dificuldades técnicas e pedagógicas. A formação continuada aparece no Projeto como a contrapartida da Instituição de Ensino Superior para as escolas participantes, planejada para atender às necessidades formativas de

seus professores, tais como a participação destes como alunos especiais em aulas na universidade e a utilização da Biblioteca por professores da escola (IES 1, 2018).

A IES 2 destaca, em seus projetos, a formação continuada dos professores preceptores, voltada a

[...] desenvolver a formação continuada, abordando questões pedagógicas teóricas e metodológicas da área de atuação profissional dos residentes e das técnicas de pesquisas em educação, tais como uso de portfólios reflexivos, estudo de caso, pesquisa de intervenção, entrevistas narrativas e produção de memoriais (IES 2, 2018, p. 1).

Foi previsto, por essa IES, que a formação continuada seria colaborativa, com a organização de grupos de estudo que envolvessem não somente a discussão das estratégias didáticas das áreas do conhecimento, mas, também, outros assuntos, tais como: desenvolvimento profissional docente; políticas educacionais; questões teórico-metodológicas e a pesquisa em educação; entre outros.

Nos projetos institucionais 2020 e 2022 da IES 3, a formação continuada foi planejada para que fosse compreendida a dinâmica escolar. Diante disso, a IES ofereceria a formação a partir das demandas das escolas, podendo ocorrer nas dependências da universidade em eventos ou nos momentos de planejamento e, da mesma forma, por intermédio de pesquisas conjuntas em que escolas e a IES elaborassem pesquisas a partir das vivências e demandas dos sistemas de ensino.

Já na IES 4, a formação continuada se vincula aos Subprojetos, de modo a articular a formação aos saberes específicos das áreas de conhecimento. Nos Projetos Institucionais 2020 e 2022, a formação continuada fora ofertada aos professores das redes públicas de ensino participantes do Programa, por meio da produção de material impresso, digital, portfólio e outros; realização de ciclos reflexivos; oficinas e momentos de formação continuada como forma de documentar e utilizar como indicador da parceria entre Universidade e a Educação Básica (IES 4, 2022).

A IES 5, em seus Projetos Institucionais, reconhece a importância da formação continuada como um dos fatores de aperfeiçoamento da atuação em sala de aula e compreende a articulação da formação continuada, em cada um dos Subprojetos, como contributo para os professores de cada área do conhecimento. A proposta traz, ainda, que tal formação se daria a partir das necessidades das escolas-campo,

podendo acontecer no ambiente da universidade para, assim, gerar o estreitamento da relação escola - IES.

As IES 3, 4 e 5 não detalham como a formação continuada foi oferecida no âmbito do PRP. Contudo, todas as IES pesquisadas reconhecem a importância de uma formação voltada aos professores preceptores e ao fortalecimento da relação entre escola e universidade pela inserção dos professores da Educação Básica em ações formativas dentro das Instituições de Ensino Superior, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A formação continuada, por meio do PRP, é muito voltada aos professores preceptores; entretanto, os professores orientadores também podem ser beneficiados, em especial os professores das áreas exatas e biológicas que tem oportunidade de contato direto com as demandas da escola e dos professores da Educação Básica. Ainda assim, os Projetos analisados têm mais cursos e ações de formação continuada voltadas aos preceptores e, poucas vezes, tais ações são explicitadas para além do mero uso de espaços das IES pelos professores.

É preciso, realmente, que os professores preceptores do Programa ocupem tais espaços e usufruam das ações das IES voltadas a eles; porém, algumas questões podem surgir: em quais horários os preceptores podem utilizar esses espaços? E para tais proposições, suas cargas horárias são compatíveis? Haveria redução de carga horária em seu trabalho? Suscitar tais problemáticas se justifica diante da possibilidade de sobrecarregar o professor preceptor com mais estas demandas. Em consideração a isso, importa pensar em suas necessidades, a fim de que tenham tempo e disposição para serem co-formadores dos futuros professores.

Sobre esta questão, Pimenta e Lima (2019, p. 2) pontuam que

[...] as escolas públicas têm sido sobrecarregadas com as políticas do ensino fundamental e médio, como a do processo de implementação e operacionalização de avaliações institucionais, com seus alunos sendo comparados e classificados conforme indicadores externos nacionais e internacionais. Nesse contexto, ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta de alunos estagiários e de alunos pibidianos, conforme definidos pelo programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ou seja, as escolas públicas, para além de suas próprias demandas, precisam dar conta da formação de professores pelos Programas PIBID e Residência Pedagógica, além dos Estágios Curriculares Obrigatórios. No que tange ao PRP, urge

avaliar a situação dos professores preceptores dentro das escolas, para que possam contribuir para a formação inicial dos licenciandos e gerir sua própria formação continuada. Pensar na diminuição de carga horária para estes formadores, pode ser um bom começo, aliado a uma redução no número de residentes a serem orientados, para um melhor trabalho deste professor; e é preciso pensar em incentivos para que este ator possa se envolver nas atividades de pesquisa conjuntamente com as IES participantes, para que assim possa o PRP servir os subsídios da formação continuada dos professores da educação básica.

#### 5.2.6 O trabalho docente

Nesta categoria, começamos definindo a nossa compreensão do que é trabalho docente. Para Silva (2008, p. 31), o trabalho docente é fruto de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e, inserido em um mundo capitalista, pode ser alienante e contraditório ou ferramenta de reprodução e/ou emancipação. O trabalho do professor seria ensinar algo a alguém (Roldão, 2007); logo, ao docente, cabe a mediação/transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, levando esse alguém à humanização e ao pensar crítico da realidade. O trabalho do professor, porém, não se resume ao fazer em sala de aula, pois envolve todo trabalho pedagógico feito na escola,

O trabalho pedagógico, portanto, é mais amplo que a prática pedagógica, pois envolve todas as atividades do ser docente, especificamente a intencionalidade da formação expressa no planejamento; na participação e na elaboração e execução do projeto político; no envolvimento e trabalho com a comunidade; na escolha curricular de conteúdos, de atividades e da avaliação; no planejamento coletivo e individual; na articulação com os pares; e na intencionalidade para com a função da escola, da educação e do professor, entre outros (Silva, 2020, p.116).

A formação de professores precisa, então, valorizar a formação pelo trabalho que deve, também, levar em conta as condições e limites da materialidade dos docentes, e fugir do imediatismo e do praticismo com medidas e ações que apenas deem soluções para problemas imediatos do cotidiano. E de que forma o trabalho docente aparece nos Projetos Institucionais do PRP pesquisados?

Na IES 1, o trabalho docente aparece no Projeto 2018 com o objetivo do PRP de “Proporcionar a residência pedagógica nos cursos de licenciatura da [...] [IES 1], observando o estudo e a vivência do trabalho docente na escola e na universidade,

tomando os eventos e aspectos do ato pedagógico como fonte de aprendizado para a práxis” (IES 1, 2018, p.3). Neste mesmo documento, está destacado que o Projeto coaduna

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE na Resolução n. 02/2015, assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que a fundamenta, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeiramento na formação de professores (p. 2).

Em vista disso, a IES 1 se posicionou a favor do projeto formativo docente da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. A instituição entende, assim como a concepção do primeiro instrumento legal, o trabalho docente para além da docência, isto é, como todo trabalho realizado pelo professor dentro ou fora das instituições de ensino.

A IES 2 cita, no Projeto Institucional 2022, que seus cursos de licenciatura se baseiam na realidade do trabalho docente para formar professores que sejam pesquisadores de sua própria prática e que tenham a pesquisa como base de sua formação inicial, a fim de se tornarem profissionais reflexivos e críticos. Na IES 3, o PRP nos cursos de licenciatura tem o ensino como objeto de pesquisa com base na investigação e na mediação pedagógica do trabalho docente das escolas parceiras (IES 3, 2020). A instituição fundamenta a formação docente pela pesquisa, valorizando a postura problematizadora e investigadora.

A IES 4 destaca, em seus Projetos Institucionais 2018 e 2020, que “[...] a natureza do trabalho docente é ensinar, logo é uma atividade que exige a construção e reconstrução do saber-fazer cotidianamente” (IES 4, 2018, p. 2; 2020, p. 3). Exige-se, assim, a articulação entre teoria e prática que promove o exercício da práxis. No Projeto 2018, está destacado

[...] que a formação de professores, como pontuam pesquisas acadêmicas da área, precisa ter como ponto de partida e de chegada a prática docente e pedagógica em contexto escolar, a fim de que seja possível a articulação e tradução de (novos) saberes em (novas) práticas (IES 4, 2018, p. 2).

Assim, o PRP dessa instituição propõe contribuir com a formação inicial docente por meio da articulação de saberes construídos e práticas cotidianas.

Em seu projeto de 2018 (p.2), a IES 5 coloca:

Destaca-se que a formação de professores, como pontuam pesquisas acadêmicas da área, precisa ter como ponto de partida e de chegada a prática docente e pedagógica em contexto escolar a fim de que seja possível a articulação e tradução de (novos) saberes em (novas) práticas. Novas na medida em que a natureza do trabalho docente é ensinar, uma atividade que exige a construção e reconstrução do saber-fazer cotidianamente.

Esta instituição acredita que o trabalho do professor é o ensino, mas traz o foco na prática (ou seja, no efetivo trabalho em sala de aula), para que os “docentes orientadores, residentes e preceptores possam refletir sobre sua prática de maneira crítica, vendo a realidade para além do conhecimento teórico fornecido nas aulas na graduação” (IES 5, p.2, 2018). A IES compreende que o residente precisa ‘aprender fazendo’, e argumenta que é preciso ir além do conhecimento teórico da licenciatura, ou seja, tem uma visão aplicacionista do PRP, que separa a formação em dois lugares bem definidos: a universidade como local de aquisição de conhecimentos teóricos, e a escola e a sala de aula como lugar de aplicação de tais conhecimentos. No final deste processo, a reflexão acerca do trabalho realizado forneceria o subsídio para a construção dos conhecimentos do futuro professor.

No Projeto Institucional 2022 da IES 5, o trabalho docente é citado no contexto de valorização da pesquisa e da ação sobre a realidade comunitária para que possam se constituir como princípios fundamentais. A partir de tais princípios, o trabalho docente se constrói e se desenvolve para formar futuros professores reflexivos, capazes de se interrogar sobre a realidade que os cerca.

O trabalho docente, nos Projetos analisados, aparece com sentidos bem próximos que reafirmam a natureza do trabalho docente como o processo de ensinar, com foco na articulação entre teoria e prática. Neste contexto, o PRP se apresenta como instrumento e campo de aprofundamento sobre o trabalho docente, porém é pouco debatido de modo geral nos projetos.

Compreendendo o trabalho docente como as ações e atividades que vão além da gestão da sala de aula, englobando planejamento, atendimento à comunidade escolar e todo trabalho pedagógico exercido pelo professor, o Programa de Residência Pedagógica pode ser um laboratório para os residentes conseguirem ter as vivências dos processos de seu futuro trabalho ao acompanharem o preceptor e adentrarem e se aprofundarem no cotidiano escolar; porém a discussão da temática

do trabalho docente nos projetos institucionais se faz, na sua maioria, de modo superficial, focado na prática de sala de aula.

### 5.2.7 Relação Estágio e Programa de Residência Pedagógica

O PRP, instituído em 2018, trazia como proposta a reformulação dos Estágios Curriculares Obrigatórios dos cursos de Licenciatura das IES. Em alguns Projetos Institucionais analisados, houve a preocupação em articular os Estágios ou as disciplinas de Prática ao PRP, o que reforça o Programa como alternativa para superar as estruturas tradicionais de estágio. Um dos objetivos do PRP, em seu edital de lançamento, era se tornar uma modernização do PIBID – amplamente aderido pelas IES, também voltado à formação inicial de professores – e modelo para mudanças dos Estágios Supervisionados. Contudo, conforme dito anteriormente, este objetivo foi retirado nos editais subsequentes.

Nos Projetos Institucionais do edital 2018, a relação entre estágio e PRP demonstra o ensejo de modificação do Estágio Curricular tradicional, cuja estruturação fora, muitas vezes, apontada como insuficiente para a formação do professor. Lima e Pimenta (2006, p. 6) fundamentam que

o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Esta preocupação com o estágio e a ideia de que a aprendizagem da profissão docente ocorre na prática, entre outros motivos, impulsionou a idealização de propostas como o PIBID e o PRP. Em consonância com os objetivos do Programa de Residência Pedagógica, os Projetos Institucionais 2018, analisados, apresentam o PRP como alternativa aos Estágios Curriculares.

A ideia básica do PRP na concepção inicial é a busca da unidade teoria e prática associada aos pressupostos dos estágios curriculares, superando o modelo predominante do estágio de contato episódico com as escolas para cumprir um ritual de obrigatoriedade para transformar essa relação num compromisso entre instituições formadoras, nos colocando por meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores

escolares, estabelecendo um diálogo permanente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino (IES 1, 2018, p. 1).

Para a IES 1, o Programa procura materializar a superação dos estágios tradicionais, buscando a indissociabilidade da unidade teoria e prática nos cursos de Licenciatura, articulando a formação inicial e continuada em um esforço conjunto de IES e escolas de Educação Básica. A proposta dessa instituição é articular o Estágio ao Programa, por sustentar que

nesta proposta, o estágio curricular se articulará com o conceito de Residência Pedagógica (RP) buscando instituir dinâmicas que tornem sua realização significativa e gerem aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam e a constituem na possibilidade da práxis criativa, aproximando os espaços formativos da escola e da universidade, na formação inicial e continuada de professores, garantido as especificidades de cada curso (IES 1, 2018, p. 2).

A ideia é que o PRP possibilite que a escola e a universidade, juntas, ofereçam a aproximação necessária para uma formação inicial e continuada sólida e que ocorram práticas transformadoras, visando a melhoria do ensino. O Estágio e o PRP são vistos como espaços de ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, como espaço de diálogos entre universidade e escola.

Ao analisar os Projetos Institucionais da IES 2, pôde-se observar que a instituição procurou articular os Estágios e as disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) ao PRP, com ações que objetivavam consolidar o Estágio como práxis educativa. Com isso, os professores de PCC e os professores orientadores do Programa planejavam ações em conjunto, em rede de aprendizagem coletiva, e que as desenvolveriam, de preferência, em projetos interdisciplinares, dos quais participariam não somente os bolsistas do Programa, mas os estudantes das licenciaturas da instituição.

Assim, o Projeto 2020 define:

[...] os professores que atuam como docentes orientadores e como professores das disciplinas que ofertam a Prática Como Componente Curricular nas licenciaturas poderão envolver no processo ensino-aprendizagem das PCC, atividades de iniciação à docência em consonância com as práticas do [PRP]. Então as práticas das PCC poderão se efetivar de forma conjunta com as do [PRP] no contexto das escolas de educação básica, de modo que licenciandos do [PRP] e os demais que não fazem parte, podem desenvolver de forma colaborativa atividade de aprendizagem da docência em seu futuro contexto profissional de trabalho (IES 2, 2020, p. 5).

Nessa instituição, o Programa visou não somente a formação dos bolsistas, mas propôs envolver, também, os estudantes não bolsistas. Destarte, haveria contribuições para a elevação da formação inicial de seus licenciandos e possibilidades de que mais estudantes tivessem acesso aos conhecimentos e ações geradas pelo PRP.

Já na IES 3, o Estágio é pouco referenciado nos Projetos Institucionais 2020 e 2022. Nestes, há apenas a citação de que a instituição assumiria

[...] a Residência Pedagógica como uma iniciativa diferenciada, na qual os estudos e as produções dos licenciandos residentes possam subsidiar a elaboração dos trabalhos de conclusão de cursos e relatórios de estágios, além disso podem possibilitar fóruns de trocas de experiências e grupo temáticos de estudos disciplinares e interdisciplinares. Estas atividades terão o reconhecimento como atividade obrigatória – créditos e que possibilitam o aproveitamento das horas como atividades complementares (IES 3, 2020, p. 4; 2022, p. 4).

Nessa IES, o PRP é referendado como contributo para subsidiar algumas atividades nos cursos de Licenciatura, entre eles a elaboração de relatórios de estágio. Esta é a única referência ao Estágio e sua relação com o Programa nos Projetos Institucionais da IES.

A articulação entre o Estágio e o PRP, dada a importância deste componente curricular como elemento na formação dos professores, está presente nos Projetos Institucionais da IES 4. A proposta inclui o debate dos Estágios, do PRP e do PIBID pela relevância no processo de constituição da profissão docente e de valorização da carreira (IES 4, 2022). O PRP é pensado como complementar ao Estágio Curricular da instituição que, em seu Projeto Institucional, defende que o Programa objetiva que os residentes se “[...] apropriem da rotina da escola, de seu contexto sócio-educacional [sic.], bem como da comunidade em que a mesma está inserida, em busca de uma visão mais abrangente e consciente do campo de estágio” (IES 4, 2020, p. 40).

Neste ponto, nota-se que a discussão (a partir dos projetos) da insuficiência do Estágio Curricular para o processo formativo dos licenciandos retorna, pois este Componente sozinho não proporciona a formação esperada para o futuro professor. A instituição entende que o estágio e o PRP são espaços para que ocorram a formação pela tríade ensino-pesquisa-extensão e a consolidação da unidade teoria e prática.

Espera-se que a experiência articulada entre estágio e RP possibilitem profícuas reflexões sobre o entendimento de que a imersão na escola é atividade de ensino, mas também é atividade de pesquisa e atividade de extensão na perspectiva da ação colaborativa entre os campos formativos (universidade e escolas) nos quais a relação ação-reflexão-intervenção-ação seja o ponto de partida e de chegada para a formação docente (IES 4, 2018, p. 2).

O Projeto Institucional 2018 da IES 5 discute que o PRP veio para aperfeiçoar o Estágio Curricular, conforme os próprios objetivos do Programa. Com isso, traz à luz que

o Parecer CNE/CP 9/2001 explicita alguns problemas no desenvolvimento dos estágios curriculares durante a licenciatura: "(...) Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria" (IES 5, 2018, p.2).

A instituição destaca que o PRP amplia as possibilidades de debates sobre o Estágio e fornece subsídios para mudanças por meio dos resultados e experiências exitosas dentro do Programa. Para isso, há a articulação das atividades do Estágio Curricular às atividades do PRP, estando estas em consonância com a ementa da disciplina de Estágio do semestre, com aproveitamento das horas do Programa nos cursos de Licenciatura (IES 5, 2022). Nessa instituição, o PRP foi pensado como instrumento para o aperfeiçoamento do Estágio, enquanto subsídio para debates sobre mudanças neste Componente Curricular como forma de integração entre a universidade e as escolas de Educação Básica, e entre teoria e prática na formação de professores.

Isto posto, foi possível perceber que o Estágio e o PRP foram planejados de forma articulada nas instituições pesquisadas e a reformulação dos Estágios Curriculares Obrigatórios um dos objetivos do primeiro edital do Programa. A ideia era de que a experiência do Programa ajudasse na mudança dos modelos de Estágios Curriculares de formação de professores. Entretanto, ao longo do tempo, esse objetivo

foi retirado e o PRP segue como continuidade do Estágio e oportunidade de aprofundamento dos licenciandos em seu futuro local de trabalho.

Apreendemos que a aproximação entre as escolas de Educação Básica e as IES e a possibilidade da materialidade de uma formação teórico-prática são desejadas a partir da relação entre Estágio e PRP. Pimenta e Lima (2019) abordam que programas como o PIBID (e neste bojo inserimos também o PRP) ocupam os mesmos espaços institucionais do Estágio Curricular. Entretanto, os Programas hoje não substituem o Estágio, mas podem ser aproveitados como créditos dos residentes nas IES.

A respeito dos pontos que se aproximam entre PRP e o estágio, ressaltamos também o PIBID, que possui vários trabalhos publicados voltados a discutir esta estreita ligação entre ambos: estágio e os programas institucionais. Como pontos de aproximação e de divergência, temos, de acordo com Jardimino (2014, p. 363)

diante das especificidades, convergências e divergências existentes entre o PIBID e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, salienta-se aqui a aproximação entre eles, considerando-se os propósitos de se incentivar o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica, e de se aperfeiçoarem a docência e a qualidade da escola pública. No mais, eles estão separados por legislações e financiamentos que estabelecem que os alunos em formação inicial, participantes do PIBID, também devem proceder ao estágio, independentemente dos objetivos que aproximam esses projetos de formação. O estágio refere-se ao cumprimento de um componente curricular, enquanto o PIBID é um programa de formação que se agrega aos cursos de licenciatura. Essa distinção permite afirmação de que o estágio supervisionado não deve ser substituído pelo PIBID, porque o que deve prevalecer é a ideia do compartilhamento de estratégias e de propósitos, não a da exclusão.

O campo de alcance dos programas institucionais é ainda incipiente diante do número de matrículas nos cursos de licenciatura; o estágio não conta com financiamento, ao passo que os programas PIBID e PRP tem oferta de bolsas. Autores como Pimenta e Lima (2019) apontam para a criação de uma 'casta' dentro dos cursos de licenciatura, onde os participantes do PIBID são de certa forma privilegiados enquanto os outros estudantes são excluídos; para as autoras, que explicaram o PIBID e sua aproximação do estágio:

O estágio tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos.

- O PIBID não se enraíza nos cursos de licenciatura na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo; ao contrário, cria castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, favorecendo entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas.
- A presença e a valorização financeira do PIBID possibilitaram que ficassem evidentes as fragilidades no campo do estágio, que não recebe verbas, e suas próprias fragilidades, cujo orçamento vem sofrendo profundas reduções no Governo Temer.
- O financiamento ao programa vem sendo reduzido a ponto de algumas instituições terem sido dele excluídas, em consequência dos cortes orçamentários sofridos pela CAPES em 2017.
- Esses cortes vêm sendo praticados, apesar do esforço despendido pelos acadêmicos participantes do PIBID que evidenciaram em seus estudos e pesquisas os benefícios do projeto e seu potencial para melhorar os cursos de licenciatura em seu todo.
- Em contrapartida, destaque-se a valorização à iniciação à docência — provavelmente inspirada na experiência do PIBID, contida na resolução CNE/CP n. 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (item d, 2.3.1) — como uma das atividades teórico-práticas a serem realizadas entre as 200 horas destinadas a outras atividades no currículo dos cursos, como monitoria, extensão, iniciação científica.

Entre a formação que se efetiva como privilégio de alguns e a formação precarizada, o estágio e o PIBID compõem um projeto de formação que não contempla o coletivo e fere a totalidade de um projeto político-pedagógico de formação docente, o que evidencia a formação de professores no país como uma política frágil e de desqualificação, apesar da tênue inserção da iniciação à docência na citada resolução (Pimenta; Lima, 2019, p. 15).

As autoras propõem que o estágio seja articulado com os cursos de licenciatura desde o primeiro momento, articulando as disciplinas e os momentos de prática, e que este se centre na escola pública, assumindo o estágio como práxis formativa

que o estágio transforme o ensino em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, que buscam manter essa camada da população em condição de explorados. Por isso, explicitamos que o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas (Pimenta; Lima, 2019, p. 16).

Assumimos que o PRP pode ser contributo para a formação de professores e espaço para resistência enquanto local de construção de tal práxis formativas, com a proposição de uma concepção formativa para a emancipação e autonomia, não sendo

ofertado no lugar do estágio, pois este alcança a todos os licenciandos, sendo insubstituível.

#### 5.2.8 Perspectiva Avaliativa do Programa de Residência Pedagógica

Neste tópico, buscamos localizar o que era previsto, nos Projetos analisados, para a avaliação do Programa tanto pelos diferentes sujeitos (residentes, preceptores, coordenadores, orientadores) quanto pela Instituição. Na IES 1, a avaliação do PRP estava prevista nos dois Projetos (2018 e 2022), sendo que, em 2018, são citadas autoavaliações dos participantes e um instrumento avaliativo elaborado pela equipe do PRP (não especificado) para a escola-campo, para os residentes e para os preceptores. São utilizados, também, análise de indicadores, avaliação contínua coletiva e relatório final do projeto.

Em 2022, o Projeto Institucional da IES 1 detalha melhor as ações de avaliação do projeto: reuniões semanais de residentes com preceptores; reuniões semanais com orientadores; produção de relatórios mensais pelos orientadores; relatos dos residentes, preceptores e orientadores; acompanhamento do coordenador institucional; realização de seminários institucionais e avaliação semestral a ser respondida pelos residentes; e a realização de uma avaliação geral ao fim do Programa.

A IES 2 apresentou Projetos (2018 e 2022) em que a perspectiva avaliativa estava organizada em tópico específico, juntamente com o plano de acompanhamento dos Subprojetos. Foram indicadores avaliativos apontados em 2018: acompanhamento regular dos residentes; realização de reuniões e orientação semanal com preceptor; acompanhamento, *in loco*, pelo orientador; aplicação de questionário *on-line* aos residentes uma vez durante o Projeto; elaboração e leitura dos portfólios e/ou memoriais pelos coordenadores dos Subprojetos, residentes e preceptores (IES 2, 2018). O Projeto Institucional 2020 não previu a perspectiva avaliativa do PRP na IES.

Em 2022, para além dos indicadores avaliativos descritos em 2018, o Projeto da IES 2 detalha: reuniões mensais da equipe; orientações semanais com preceptor; visitas nas escolas-campo; participação de residentes e preceptores no Grupo de Pesquisa em Educação da instituição; realização de seminários institucionais para socialização das atividades realizadas no PRP ao final de cada módulo de 210 horas.

É reforçado, também, o uso dos portfólios como instrumento avaliativo e de pesquisa, por meio das narrativas reflexivas; e não apenas os residentes os produzem, como também os preceptores.

A IES 3 apresenta, em seus dois Projetos (2020 e 2022), todos os detalhes da avaliação do PRP em subprojetos e da avaliação institucional. Sobre esta última, a avaliação ocorre nas instâncias da escola-campo pelo preceptor, orientador e equipe institucional por meio de: reuniões; instrumento avaliativo a ser criado (não descrito); autoavaliação; relatórios de atividades por módulo com análise de indicadores; relato de experiência; avaliação contínua coletiva; e relatório final do Projeto (IES 3, 2020; 2022).

O Projeto Institucional 2018 da IES 4 não apresenta a avaliação do PRP, apenas aparece a descrição da avaliação nos subprojetos que seria a critério do docente orientador e preceptor. Em 2020, o tópico de acompanhamento e avaliação dos subprojetos tem uma extensa descrição, pois a avaliação ocorreria por meio de dois indicadores: 1) Indicador Quanti-Qualitativo – avaliação das atividades ao longo da temporalidade modular e das demandas: reuniões pedagógicas; atividades de acompanhamento de residentes, preceptores e dos subprojetos; curso para preceptores; formação dos residentes para imersão na escola; relatórios sobre as intervenções nas escolas etc.; 2) Indicador de Processo – elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Institucional: implementação do Programa; cooperação entre as redes de ensino e a IES; Sistema de Avaliação Institucional e de aprendizagens, envolvendo residentes, preceptores, orientadores, e coordenação institucional. O Projeto finaliza afirmando que a coordenação institucional manterá relatórios técnicos, com indicadores de avaliação sobre o PRP na instituição.

Em 2022, a IES 4 volta ao tópico de acompanhamento e avaliação de subprojetos de forma concisa. Há a proposta de que a avaliação e acompanhamento seriam contínuos, que ocorreriam durante todo o processo, visando possível correção de erros e estendendo o diálogo da IES com as redes de ensino municipal e estadual, participantes do PRP.

Nos Projetos Institucionais 2018 e 2020 da IES 5, não aparece, em tópico específico, o plano de acompanhamento e avaliação do Programa. No Projeto 2020, não foi possibilitado o acesso aos Subprojetos e, quanto ao de 2018, o que se infere é que cada Subprojeto propôs formas de avaliação, quase sempre, voltadas aos

residentes, como reuniões, fóruns, uso de portfólios, autoavaliação, entre outras. Nesses dois primeiros Projetos, não há descrições específicas da avaliação institucional do PRP.

Já em 2022, o tópico sobre acompanhamento e avaliação aparece de forma resumida, descrevendo que os Subprojetos seriam acompanhados por meio de reuniões do coordenador institucional com os docentes orientadores; reuniões entre orientadores, residentes e preceptores para estudo e avaliações das atividades; os orientadores acompanhariam as atividades na escola-campo semanalmente; o coordenador institucional faria reuniões para acompanhamento do planejamento e ajustes, se necessário; seriam feitas oficinas, seminários, *workshops* para a socialização dos trabalhos; e a avaliação dos Subprojetos se daria a partir do acompanhamento dos residentes nas escolas-campo semanalmente e dos relatórios das atividades desenvolvidas.

As propostas de avaliação do PRP aparecem nos Projetos das IES pesquisadas; algumas de modo mais explícito e detalhado, e outras que são apenas mencionadas. As reuniões dos participantes do PRP – residentes, preceptores, orientadores, coordenador institucional – são previstas nos editais, sendo importantes não somente para o acompanhamento e avaliação dos Projetos, mas para a formação dos licenciandos, enquanto momentos de partilha de vivências, socialização das ações e norteamento do futuro dos próprios projetos. É possível inferir que as IES participantes do Programa realizam esta ação, porém, em alguns Projetos Institucionais analisados, não estão previstas reuniões ou orientações.

Como o PRP visa elevar a formação inicial e continuada dos futuros professores (residentes) e dos professores da Educação Básica (preceptores), os instrumentos avaliativos, citados nos documentos das IES participantes, vão ao encontro deste objetivo, pois utilizam estratégias e meios para promover a relação teoria e prática, como o uso de portfólios, de relatos de experiência e da pesquisa, ao mesmo tempo em que valorizam as ações na escola. A IES 2 traz, em seu Projeto, a relevância do portfólio que se trata

[...] de um instrumento que além de possibilitar a avaliação do PRP, é um procedimento didático que oportuniza aos residentes desenvolverem habilidades de pesquisa, por meio de narrativas reflexivas sobre a vivência no programa, tecidas à luz dos conhecimentos teórico-práticos, fato este

constatado nos editais 06/2018 e 01/2020, por meio de leituras e pesquisas [...] (IES 2, 2022, p. 6).

As propostas avaliativas têm ação para além do direcionamento do Programa e avaliação da participação de cada integrante; são instrumentos formativos para os sujeitos do PRP e que, muitas vezes, são publicados em eventos da área da Educação e transformados em conhecimento sistematizado, contribuindo para o campo da formação de professores.

### 5.3 O PRP NO CENTRO-OESTE A PARTIR DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

A partir das análises feitas, no recorte por nós estabelecido, proporemos uma pequena síntese e alguns breves apontamentos, descrevendo os pontos positivos e os pontos negativos do programa, sob nosso olhar. Localizamos muitas pesquisas e estudos que foram e estão sendo desenvolvidos desde 2018, ano de lançamento do PRP. O que muitos destes trabalhos sinalizam é que a formação inicial de professores tem sido alvo de preocupações do governo, e que a proposta de iniciativas e programas tem como objetivo melhorar a formação e o ensino no país. A discussão sobre os programas, citando especificamente o PRP e o PIBID, foi encontrada em muitos trabalhos, apontando que são boas iniciativas e que tem agregado muito aos cursos de licenciatura; um ponto observado é o entrelaçamento dos dois programas em alguns projetos institucionais, o que nos levou a entender que ambos ocupam espaços semelhantes para a formação docente. Entretanto, existem também limites, que são fatores a melhorar no PRP, apontados durante o texto, tais como:

- baixo número de licenciandos participantes quando se pensa no número de matrículas em todo o país;
- a carga horária de trabalho dos preceptores não ser reduzida para que estes possam se dedicar mais ao programa, as orientações, ao desenvolvimento dos projetos, e impedindo assim que o PRP se consolide como uma formação continuada;
- para os preceptores, a grande quantidade de residentes a orientar pode atrapalhar o trabalho, pois exige uma demanda maior de tempo do professor;

- a ênfase do programa na regência em sala de aula, que se traduz com foco apenas na prática do professor em detrimento de uma formação ampla, com sólida relação entre teoria e prática e baseada na práxis.

Ao estudar o PRP e os projetos institucionais das IES participantes, percebe-se que ele vem sendo ligado ao Estágio Curricular. O Estágio e o PRP possuem pontos de interseções, tais como: a Integração de Teoria e Prática; a oportunidade de profissionalização; e a reflexão sobre a prática. Entretanto, compreendemos que nenhum programa pode substituir o Estágio Curricular. Entendemos que os documentos do PRP colocam que a experiência positiva do programa possa servir como base para uma reformulação nos estágios dos cursos de licenciatura, muitas vezes apontado como insuficiente para a aprendizagem da docência, mas que este não o substitui. Ressaltamos que a carga horária de trabalho dos professores preceptores na escola deveriam ser reduzida – sem prejuízos para a remuneração para que estes pudessem desenvolver a formação dos residentes e sua formação continuada, através da oferta das IES. Essa formação acontece por meio da participação em grupos de estudos e pesquisa, eventos, cursos de extensão, entre outros. A redução de carga horária evitaria a sobrecarga dos preceptores que poderiam, então, focar em seu papel de co-formadores dos futuros professores pelo PRP.

O desenho do PRP em seus documentos norteadores tem ênfase na regência e na gestão de sala de aula; entretanto, a formação do professor não deve perpassar apenas pela docência, pois a atuação deste profissional é mais ampla. Entende-se então, a partir dos documentos oficiais e projetos institucionais do PRP, que a preocupação da formação inicial docente pelo Programa é de formação para o trabalho, numa concepção do “aprender fazendo” e da reflexão de sua própria prática.

Pela pesquisa e análise, a partir dos Projetos Institucionais das cinco IES participantes do estudo, entendemos que o PRP possui contributos para a formação docente, e citamos como principais:

- I. o desenho do Programa o fortalece como espaço de aproximação e interlocução entre as Instituições de Ensino Superior, as escolas de Educação Básica e os Sistemas de Ensino (estaduais e municipais) que poderiam, juntos,

- propor e estabelecer novos caminhos formativos para os futuros e atuais professores, contribuindo com a formação inicial e continuada;
- II. a imersão dos licenciandos no efetivo trabalho docente que tende a se ampliar a cada trabalho desenvolvido na escola, a saber: coordenação, gestão, planejamento, participação nos eventos da escola, contato com comunidade escolar, para não se restringir apenas à docência e à gestão de sala de aula, contribuindo para a aquisição de conhecimentos pedagógicos;
  - III. a oportunidade da formação continuada dos professores da Educação Básica, os preceptores, pelas ações e propostas das IES participantes, além da oportunidade de contatos com pesquisas da área e grupos de estudos;
  - IV. a valorização e o reconhecimento do papel dos preceptores enquanto co-formadores dos residentes, atribuindo importância à sua experiência em sala de aula e elevando as escolas-campo a espaços de formação docente;
  - V. a participação no PRP pode estimular a pesquisa educacional, incentivando os futuros professores e os professores preceptores a investigar práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a produção de conhecimento na área.

Na presente análise, os tópicos que foram apresentados são apontamentos que podem ser utilizados para futuros planejamentos e para aprimoramento do Programa. Os pontos positivos e negativos elencados são percepções encontradas a partir dos Projetos Institucionais, dos editais e das pesquisas encontradas no nosso levantamento na seção 3. Como o PRP é de abrangência nacional, outras demandas e necessidades podem ser encontradas, a partir de outras regiões, de diferentes realidades e das especificidades das IES e não se esgotam em apenas uma pesquisa.

Tomando o PRP como tópico central, tal como os documentos oficiais o tratam, a figura abaixo dispõe dos quatro elementos que entendemos como principais dentro do Programa: i) a relação entre teoria e prática; ii) a relação entre a universidade e escola; iii) a formação inicial/continuada; e iv) o trabalho docente. Estes focos serão apresentados em ordem numérica, não seguindo uma ordem de importância, mas somente didática para a explicação de cada um.

**Figura 1. Os focos do Programa de Residência Pedagógica**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais PRP (2018; 2020; 2022).

Um dos focos se dá na relação entre teoria e prática, entendendo o PRP como espaço prático, em que a escola serve para que os residentes licenciandos possam ‘aplicar’ seus conhecimentos teóricos, numa perspectiva aplicacionista da relação teoria e prática, sob a supervisão dos professores orientadores e preceptores. A universidade oferece o subsídio teórico e a escola se torna o lugar para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

O segundo foco é a existência e o fortalecimento das relações entre a universidade e a escola, buscando aproximações que nem sempre existem fora de programas institucionais, a não ser em atividades pontuais. A escola se torna campo experimental para desenvolvimento de metodologias ‘inovadoras’ pelos residentes e preceptores, enquanto a universidade se abre para os professores preceptores que, então, podem ter a oportunidade de formação continuada, o terceiro foco. A formação inicial é o principal ponto do programa, entretanto, no formato apresentado, a formação continuada dentro do PRP é estimulada, e o preceptor aprende a ser parte atuante da formação inicial de professores, exercendo uma forma de orientação dentro da escola para os residentes. Além disso, tem possibilidades de formação ofertada pela IES participante, que varia de acordo com cada instituição, tais como cursos de extensão e outros formativos, palestras, integração em grupos de estudos

e pesquisa, participação em eventos, participação em pesquisas, entre outros. Junio e Cardoso (2020) encontram em seus estudos sobre o PRP que a formação continuada não foi efetivada na IES lócus da pesquisa. Contudo, em nossa pesquisa, com análise dos projetos institucionais, a formação continuada dos preceptores foi sempre planejada; se não estava sendo realizada da maneira como foi descrita é fator de alerta para futuras investigações, pois afinal, não acontece a formação continuada por quê? Levantamos a questão da redução da carga horária da jornada de trabalho dos preceptores para que estes possam se dedicar ao Programa e a sua formação.

O último foco apresentado é o trabalho docente que, nos documentos, apresenta-se com a centralização do trabalho do professor na sala de aula. No primeiro edital (exigidas 100 horas em 2018), coloca-se a regência com a atividade de maior carga horária dos residentes, sendo reduzida no segundo edital (exigência de, no mínimo, 40 horas em 2020) e suprimida no último analisado (2022). Como consta, o trabalho docente é a regência e, para isso, os residentes e os preceptores precisaram desenvolver metodologias 'inovadoras', aplicá-las e, a partir da reflexão da prática, construíram conhecimentos sobre a docência.

A sala de aula é o local onde o professor assume a sua identidade e sua maior dedicação é ao ensino; afinal, o professor não é apenas mediador, não é apenas um facilitador, ele deve ensinar algo a alguém (Roldão, 2007). Ocorre que, mesmo que seu papel seja ensinar, fazer alguém aprender algo, existem outras demandas para o professor que envolvem direta e indiretamente o ensino. O trabalho docente engloba várias outras tarefas, como planejamento, gestão, coordenação, estudo e escolha dos conteúdos do currículo, atendimento às famílias, estudantes e à comunidade escolar de modo geral, entre outras demandas que surgem ao longo do processo. Por isso, o foco apenas na sala de aula esvazia a formação do futuro professor que precisa compreender todo o processo do trabalho pedagógico da escola.

O Programa de Residência Pedagógica tem sua intenção voltada à formação inicial, na formação de licenciandos para a prática profissional docente. Logo, este foco é o central no Programa. Para além da formação inicial, entendemos que estes quatro focos emergem como grandes pilares do PRP, estão interligados e foram pensados para o aprimoramento da formação inicial pela imersão dos licenciandos em seu futuro campo de trabalho; o fortalecimento dos cursos de licenciatura – ponto que algumas IES explicitam nos seus projetos (IES 2); para o diálogo e a aproximação

das IES com as escolas de educação básica; e a criação de espaços e oportunidades para a formação continuada dos preceptores. Por isso, ressaltamos que o PRP deveria ser oportunizado a todos os estudantes das licenciaturas.

Consideramos que PRP tem, em seu desenho organizacional e sua proposta de trabalho, elementos positivos para a melhoria da formação pela imersão no trabalho docente e outros elementos que podem ser modificados para que o Programa possa atender melhor seus objetivos. Pensamos que as IES proponham e utilizem o PRP como espaço de ocupação e resistência, adequando seus projetos institucionais a serviço de uma prática formativa que se aproxime da epistemologia da práxis na direção da construção de uma nova hegemonia (Curado; Jaehn, 2023) em movimento de modificações que comecem por 'dentro' das instituições, tendo como pretensão

[...] formar um educador que domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 2004)

Para tanto, não somente o PRP deveria ser reestruturado, superando seu viés formativo sob a epistemologia da prática, pois exige-se o repensar dos cursos de licenciatura. Chamamos a atenção para as mudanças recentes na configuração dos cursos de licenciatura no país, uma verdadeira reestruturação pela recente revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) que foi substituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a) e nº 01/2020 (Brasil, 2020).

A Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015), que definia 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, foi fruto de anos de construção coletiva, pensando a formação docente que abrangesse a concepção da epistemologia da práxis que tem, na unidade teoria e prática do trabalho docente, o seu fundamento (Curado; Jaehn, 2023). Esta lei foi revogada e entrou em vigor a Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019) que 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) (BRASIL, 2019a). Tal Resolução

está em consonância com a BNCC, cuja primeira homologação ocorre em 2017 (BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental). Em tempo, a criação do PRP ocorre em 2018 e em seu primeiro edital já existia a exigência da formação docente a partir da BNCC.

Para Curado e Jaehn (2023), as recentes Resoluções (02/2019 e 01/2020) tomam como premissa a formação neotecnista do professor da educação básica. A nova configuração da formação docente, através destas propostas, evidencia, mais uma vez, como este campo é permeado por lutas e o quanto devemos estar sempre alertas, pois

conforme destaca Freitas (2021), no Brasil está em curso outro projeto de sociedade e educação, que passa pelo processo de desmonte dos cursos de formação de professores, amplamente denunciado por organizações científicas e acadêmicas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras (Silvestre *et al.*, 2022, p. 27).

Silvestre *et al.* (2022), na análise sobre a Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019a), finalizam defendendo a escola pública de gestão pública e democrática e, em diálogo direto com a perspectiva freiriana da prática transformadora, defendem que se estabeleça a práxis – unidade teoria prática – como via da transformação ao possibilitar que o sujeito se aproprie do conhecimento histórico e das condições intelectuais para a construção de uma escola pública que estimule o aluno a perguntar, criar, e que construa um conhecimento coletivo que articule o saber popular e o saber crítico e científico (Freire, 2001). Partilhamos do entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE que pede a retomada da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) para os cursos de licenciatura assentada em princípios coletivos, posto que a defesa

[...] centra-se em uma Formação de Professores/as para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente. Por isso, propomos a retomada da Resolução CNE/CP 2/2015, elaborada considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições, incorporando as contribuições de especialistas do campo da formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativa e propositivamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas. Nesse processo democrático, forjou-se uma concepção ampliada de docência, respeitando a

autonomia das IES na construção de um projeto institucional de formação de professoras e professores. Projeto que articula, necessariamente, ensino, pesquisa e extensão, a formação inicial e continuada e favorece uma efetiva articulação e diálogo com as redes de ensino, a escola e a educação básica (ANFOPE, 2023, p.1).

Da mesma forma, refutamos as novas Resoluções nº 02/2019, 01/2020 e o Parecer nº 04/2024 (Brasil, 2024) e pedimos sua revogação, pois estas leis representam um retrocesso para as licenciaturas, porquanto se trata de uma formação de professores assentada na base epistemológica da prática, que está a favor do neotecnicismo e de um projeto neoliberal, que foca em competências e habilidades em detrimento de uma formação humanizadora em prol de uma educação emancipadora. O Parecer CNE/CP nº 04/2024 foi proposto sem ampla discussão entre pares, entidades e, portanto, sem a representatividade dos professores. Para Kuenzer (2024), a necessidade desta nova resolução foi a partir de dados do MEC sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021, onde os estudantes de licenciaturas obtiveram resultados insatisfatórios. Aparece o discurso da culpabilização dos professores frente ao fracasso escolar:

a conclusão da análise desses dados, apresentada em reportagens na mídia, foi a necessidade de rever as diretrizes de formação; nenhuma palavra sobre as condições de trabalho dos professores e das IES que oferecem os cursos avaliados. De novo, a concepção americana de competência: se o professor for bem qualificado, tanto a formação dos licenciados como de seus futuros alunos terá sucesso! Há, portanto, que propor novas diretrizes para a formação! O fracasso, portanto, continua sendo culpa dos professores (Kuenzer, 2024, p.10).

A Nota da ANFOPE (2024) apresenta a posição da entidade sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que propõe novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação, expressa nos seguintes temas:

1. **\*\*Falta de consenso verdadeiro\*\***: a ANFOPE questiona o discurso de consenso utilizado no Parecer CNE/CP nº 4/2024, pois acredita que essa proposta oculta divergências fundamentais sobre a formação de professores. Para a ANFOPE, o consenso propôs desconsiderar a diversidade de concepções e limitar o debate sobre o que realmente caracteriza uma educação humanizadora e emancipatória;

2. **\*\*Extinção de 400 horas de prática pedagógica\*\***: a nova proposta elimina as 400 horas de prática pedagógica como componente curricular anteriormente distribuídas ao longo do curso. Segundo a ANFOPE, isso representa um retrocesso significativo, pois reduz o tempo dedicado à formação prática dos professores, fundamental para a integração entre teoria e prática no processo formativo. A entidade argumenta que essa prática deve estar presente ao longo de todo o curso e não pode ser substituída apenas por atividades de estágio supervisionado. A retirada dessas horas compromete a formação integral dos docentes, visto que a prática pedagógica contribui para a articulação do conhecimento acadêmico com a realidade da sala de aula.
3. **\*\*Ausência de valorização profissional\*\***: o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) menciona a valorização dos profissionais da educação, mas não apresenta medidas específicas para concretizá-la. A ANFOPE critica essa omissão, pois entende que a valorização profissional deveria incluir condições concretas, como planos de carreira que garantam o ingresso por meio de concurso público, progressão na carreira, e um piso salarial justo. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), em contrapartida, abordou a valorização de maneira mais completa, contemplando esses aspectos essenciais para o fortalecimento da profissão docente. A entidade defende que uma formação de qualidade está diretamente ligada a políticas de valorização profissional que asseguram condições adequadas para o desenvolvimento e manutenção da carreira docente.
4. **\*\*Formação inicial e continuada\*\***: a ANFOPE argumenta que a formação continuada é indispensável para garantir uma prática docente dinâmica e reflexiva, capaz de se adaptar a contextos e demandas educativas em constante transformação. A entidade destaca que, sem diretrizes para essa continuidade formativa, o projeto de formação dos professores se torna fragmentado, enfraquecendo o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para a Associação, o ideal seria uma estrutura curricular que articulasse a formação inicial com a continuada, promovendo um percurso formativo único, de aprendizagem ao longo da vida, que incluísse momentos de atualização profissional e de aprofundamento pedagógico. Esse modelo

ampliaria a capacidade do professor de responder às realidades do sistema educacional brasileiro, valorizando a prática crítica e a transformação social.

5. **\*\*Simplificação do Sistema Nacional de Educação\*\***: para a ANFOPE, a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE bem articulado é essencial para garantir que as políticas de formação de professores sejam inovadoras de maneira uniforme e consistente em todo o país. Isso permitiria enfrentar as desigualdades regionais na formação e condições de trabalho dos docentes, respeitando as particularidades locais, mas com uma orientação comum que unifique as diretrizes formativas e assegure padrões mínimos de qualidade. A ausência de uma estrutura sistêmica forte também limita a eficácia das diretrizes para a formação de professores, pois dificulta a cooperação entre os diferentes níveis de governo e as instituições de ensino, resultando em práticas formativas fragmentadas e sem continuidade. A entidade defende, ainda, que o Sistema Nacional de Educação seja desenvolvido com bases sólidas para permitir uma formação de professores que seja ao mesmo tempo adaptável, destacando a importância do SNE para a construção de um Subsistema Nacional de Formação de Professores. Portanto, a simplificação do SNE não parece representar, para a ANFOPE, uma oportunidade perdida de consolidar uma rede nacional forte que apoie a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação. Sem essa estrutura, o projeto de formação de professores corre o risco de ser inconsistente e inadequado para enfrentar os desafios educacionais do Brasil.
6. **\*\*Base Comum Nacional\*\***: para a ANFOPE, a base comum nacional deveria ser muito mais do que um conjunto de conteúdos mínimos. Ela deveria atuar como um guia formativo com princípios que orientam toda a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, promovendo uma formação integrada e interdisciplinar que não se limita ao domínio dos conhecimentos específicos, mas que contempla também o desenvolvimento de competências pedagógicas e de uma postura reflexiva e crítica do professor. A Associação também considera que a base comum nacional deve incluir valores que norteiam a atuação docente, como a defesa da democracia, a igualdade social e o respeito à diversidade. Essa base, segundo a entidade, não deve apenas estabelecer um padrão de conhecimentos, mas também um conjunto de princípios que

orientam a formação de profissionais trabalho coletivo e interdisciplinar e gestão democrática. A falta de definição clara e de compromisso com essa base comum no referido Parecer pode levar a uma formação fragmentada, desvinculada de um projeto educacional comprometido com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Para a ANFOPE, uma base comum nacional bem definida não é apenas um conjunto de orientações, mas a expressão de um projeto de educação que visa à formação de professores que sejam agentes críticos e transformadores sociais.

7. **\*\*Omissão sobre os Cursos de Educação a Distância (EaD)\*\*:** a ANFOPE observa que, sem uma estrutura regulatória rigorosa, a EaD tende a reproduzir um modelo de ensino que pode ser insuficiente para a formação integral dos futuros professores, uma vez que limita a interação presencial essencial para o desenvolvimento das competências pedagógicas. A entidade defende que o processo de formação de professores, especialmente nas etapas iniciais, requer experiência e prática presenciais que a EaD, em muitos casos, não oferta. Outro ponto de crítica da ANFOPE é a ausência de restrições de qualidade específicas para os cursos. Além disso, ressalta que a formação docente deve ter como prioridade a qualidade, e não a rapidez ou o custo reduzido. A EaD, quando não regulamentada adequadamente, tende a intensificar uma lógica de ensino superficial, que não oferece o suporte necessário ao desenvolvimento profissional crítico e reflexivo. Portanto, ao não tratar de maneira específica e cuidadosa a formação EaD, o Parecer deixa de proteger a educação como um direito social, permitindo que a formação de professores seja especializada como um produto de mercado, voltado para atender à demanda de forma rápida e barata, em vez de promover uma formação de qualidade e compromisso social.
8. **\*\*Formação conteudista\*\*:** a ANFOPE alerta que esta ênfase em conteúdos específicos a serem ensinados, com cargas horárias elevadas e, por vezes, desproporcionais em relação às atividades pedagógicas e práticas, remete a uma concepção de formação semelhante ao antigo modelo "3+1", em que os cursos de licenciatura foram praticamente divididos em três anos de formação em conteúdos específicos e apenas um ano dedicado à formação pedagógica. Esse modelo, segundo a entidade, não atende às necessidades de uma

educação contemporânea, que exige que os professores tenham uma compreensão ampla e contextualizada do seu papel.

9. **\*\*Retrocesso na concepção de extensão\*\***: para a ANFOPE, a extensão universitária tem um papel essencial na formação dos professores, uma vez que oferece oportunidades de contato com diferentes realidades e contextos sociais, favorecendo uma formação mais ampla e integrada. A entidade argumenta que essa experiência prática, quando diversificada, permite que os futuros professores desenvolvam habilidades que vão além do conteúdo acadêmico, incluindo o engajamento com a comunidade e a aplicação do conhecimento de forma socialmente relevante. Ao limitar a extensão do espaço escolar, Parecer em questão fragiliza o potencial de uma formação que poderia contribuir para a construção de uma educação crítica e transformadora, sintonizada com os desafios. Além disso, não esclarece a relação entre as atividades de extensão e outros componentes da formação, como as 400 horas de prática pedagógica que foram retiradas, conforme o documento anterior. Para a ANFOPE, essa indefinição representa uma perda de coerência e continuidade no percurso formativo dos professores, uma vez que não há uma articulação clara entre a prática docente e a extensão. A entidade defende que a prática como componente curricular e as atividades de extensão sejam complementares, e não substitutas, contribuindo conjuntamente para uma formação. A ANFOPE também aponta que a abordagem restritiva à escola desconsidera a legislação brasileira sobre a extensão. Portanto, ao limitar a extensão ao ambiente escolar, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) reduz a amplitude da formação dos futuros professores, restringindo seu potencial de atuação e a capacidade de compreender e interagir com a sociedade em um sentido mais amplo. Para a ANFOPE, a extensão universitária deve ser concebida como um elemento essencial da formação docente que possibilita a construção de um saber crítico e emancipatório, conectado às demandas sociais.

A ANFOPE critica a ausência de diálogo no processo de elaboração desse Parecer, destacando que, embora houvesse uma "consulta pública", o período escolhido coincidiu com as férias dos profissionais de educação, limitando a

participação. A entidade sublinha que, desde 2018, propõe contrapropostas de formação baseadas numa matriz de competências e habilidades, defendendo a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015).

Diante desses pontos, a ANFOPE se posiciona pela não homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), solicitando, também, a revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a) e nº 1/2020 (Brasil, 2020), e a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/ 2015 (Brasil, 2015) como diretriz para a formação de professores no Brasil.

Na luta das disputas de projetos sociais e formação de professores – quando do término do capítulo de análise desta tese – o governo federal informa que o PRP foi “absorvido” pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que retoma com bolsistas e atividades desde o início do curso de formação de professores. Como analisar? O Programa Residência Pedagógica foi uma política de um governo protofascista e, assim, é encerrado. Houve pontos importantes, tais como ofertar aos residentes a oportunidade de observar e atuar diretamente no contexto educacional, promovendo a compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e da gestão de sala de aula, bem como desenvolver habilidades para o trabalho docente.

Contudo, a proposta de Residência necessita ser uma articulação entre formação inicial e continuada; além disso, o Programa de Residência Pedagógica depende de algumas condições essenciais, tais como a disponibilidade de supervisores capacitados, apoio institucional e recursos adequados para garantir uma experiência de qualidade. É importante que as instituições formadoras e as escolas envolvidas estabeleçam uma colaboração estreita e que os residentes tenham a possibilidade de atuar em diversas realidades, pois isso amplia sua compreensão das desigualdades e especificidades do sistema educacional brasileiro. Além disso, é fundamental que o Programa preveja momentos de reflexão e feedback constantes, nos quais os residentes possam compartilhar suas vivências, discutir os desafios enfrentados e construir soluções.

Outro aspecto que merece atenção é a continuidade e valorização do Programa nas políticas públicas de formação docente para que a Residência Pedagógica seja incorporada como uma etapa estruturante e permanente da formação continuada dos professores. Isso contribuiria para que essa Residência não fosse apenas uma

experiência pontual, mas um marco na trajetória formativa, favorecendo a inserção de professores iniciantes/ingressantes nas escolas brasileiras.

Em suma, o Programa Residência Pedagógica foi/é uma estratégia para fortalecer a formação de professores, desde que conte com estrutura, acompanhamento adequado e seja concebido como parte integrante de uma política ampla de formação docente. A RP, ao inserir o futuro professor no ambiente escolar de forma sistemática e supervisionada, promove uma formação contextualizada e alinhada com as demandas reais da profissão, contribuindo para a construção de uma prática docente com a visão ampla sobre o trabalho docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando nosso tema para sintetizar o fechamento desta pesquisa, compreendemos que a formação de professores no Brasil é um objeto central nas pesquisas educacionais contemporâneas, refletindo a importância desse profissional para a qualidade da educação. O crescente interesse da sociedade e do governo por essa questão se deve à compreensão de que a formação adequada dos educadores é fundamental para o desenvolvimento de um sistema educacional eficaz e equitativo.

Diante disso, Oliveira (2004) aponta que a educação passa a ser uma espécie de alavanca social, enquanto ferramenta de equidade social e, assim, torna-se imprescindível que os sistemas escolares formem sujeitos para a empregabilidade, posto que a educação, de forma geral, é tida como requisito essencial “[...] ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza” (p. 1128).

A partir da década de 1990, fundamentada nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência importados das teorias administrativas para as orientações do campo pedagógico (Oliveira, 2004), a educação brasileira tem sofrido uma série de mudanças e sucessivas reformas. A formação de professores, como parte do processo educativo, também tem sido alvo de modificações.

Historicamente, a formação de professores no Brasil passou por diversas fases, desde a valorização de práticas mais tradicionais até a busca por abordagens mais inovadoras e inclusivas. Nos últimos anos, políticas públicas têm sido implementadas

com o objetivo de aprimorar a formação inicial e continuada dos docentes, reconhecendo a necessidade de uma formação que não apenas aborde conteúdos técnicos, mas que também desenvolva habilidades pedagógicas, sociais e emocionais. As mudanças nas diretrizes curriculares e a implementação de programas de formação inicial e continuada (como o PIBID e o PRP) buscam atender às demandas de uma sociedade em constante transformação, que demanda educadores preparados para lidar com a diversidade cultural, as novas tecnologias e os desafios contemporâneos. Sob tais pretextos, avançou no país modelos neoliberais de reformas educacionais para formar professores que se moldem às exigências do mercado, baseando-se, especialmente, no gerencialismo. Silva e Cruz (2021, n.p) explicam que

o gerencialismo se expressa como uma forma de administração empresarial competitiva inserida no setor público que visou alterar o modelo burocrático piramidal da administração pública por meio da flexibilização da gestão, da descentralização na decisão de gestores, e no financiamento, centralização via o processo de avaliação da produtividade, revalorização de uma “nova” racionalidade técnica, de decisões baseadas em evidências (Castro, 2008). Tais medidas são introduzidas junto com o discurso da competência e performatividade, cujo modelo de organização e trabalho é centrado nas pessoas e o valor é dado pelo sucesso competitivo e performático dos sujeitos.

Neste bojo, a formação de professores ganha relevância no Brasil e continua a ser um campo de pesquisa dinâmico que reflete as preocupações e as aspirações de uma sociedade que busca, por meio da educação, a construção de um futuro mais justo e igualitário. Por outro lado, a formação de professores ganha destaque também por sua importância para a manutenção do capitalismo pelo papel central do professor e da escola para a formação de mão de obra.

Esta pesquisa teve início em 2020 em um contexto de pandemia – provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, agente causador da COVID-19, uma infecção respiratória aguda de alta transmissibilidade – momento delicado para a população mundial. No Brasil, concomitantemente, tínhamos um cenário de reestruturações pós-golpe de 2016, com mudanças profundas em todas as instâncias governamentais e sociais devido ao governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Sobre os fatos históricos ocorridos no pós-golpe, a ANFOPE sintetiza

cabe lembrar que, desde o Golpe de 2016, no campo da educação houve um acelerado processo de desmonte e retrocessos, anulando as conquistas do

período anterior, com a substituição dos dirigentes no Ministério de Educação; a intervenção do Fórum Nacional de Educação e a nomeação de novos membros para compor o Conselho Nacional de Educação, alinhados com a nova hegemonia política, entre outras. Com a Emenda Constitucional n. 95/2016 se instituiu novo ajuste fiscal que determina o congelamento por 20 anos dos gastos públicos operacionais (mas não do pagamento da dívida), inviabilizando o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE. No governo Temer, se deu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Básica, instrumento central para as mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores (ANFOPE, 2021, p. 7).

Para a educação, esta cascata de acontecimentos, que culminou na vitória de Bolsonaro, foi de grande impacto, pois houve mais retrocessos, conforme explica Lino (2020, p. 43)

eleito em 2018, em um panorama político marcado pela polarização e pelo recrudescimento de uma onda autoritária, conservadora e fundamentalista, com viés protofascista, e vinculada aos interesses das oligarquias político-econômicas conservadoras, Bolsonaro dá continuidade às medidas de redução do financiamento estatal na área social, mas ensaiando forte controle ideológico das instituições, visando ao aparelhamento do Estado. Os cortes nos investimentos amplificam a crise econômica, utilizada como pretexto para a retirada de direitos dos trabalhadores, que, entretanto, não diminuem os índices de desemprego. Em paralelo, temos a proliferação de discursos–repercutidos pelo próprio Ministério da Educação–que vilipendiam Universidades, desacreditam a educação escolar e atacam professores, e mais, negam a ciência, a educação e a cultura, a par de ações que ferem a autonomia e desrespeitam a gestão democrática de diversas instituições públicas.

Tal governo encerra-se em 2022 e, com a posse em 2023 de outro Presidente da República, volta ao poder o Partido dos Trabalhadores (PT) com o presidente Lula em meio a uma grande polarização político-partidária no país. Urge a necessidade da reconstrução e da unificação das estruturas educacionais ainda fragilizadas após a pandemia e não recuperadas no governo anterior. Neste período de transições e perdas, entidades de todo o país como a ANFOPE defendem e representam a luta pela democracia contra o desmonte do Estado, pela valorização da educação, da escola, da ciência e da informação. Finalizando a pesquisa em 2024, encontramos no Brasil, ainda, uma polarização ideológica e partidária, com um governo que, apesar de seu histórico de investimentos na educação, não conseguiu reestruturar as perdas e os prejuízos herdados da pandemia e do governo Bolsonaro.

A nossa pesquisa teve como temática central o Programa Residência Pedagógica que é uma iniciativa voltada para a formação de professores,

especialmente os que estão em sua formação inicial. O programa tem como objetivo principal proporcionar uma formação prática e contextualizada aos estudantes de cursos de licenciatura, integrando teoria e prática pedagógica. A Residência Pedagógica se dá por meio da imersão dos alunos em escolas de educação básica, onde têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, desenvolver competências e habilidades necessárias para a atuação docente, e refletir criticamente sobre sua prática. O programa também busca promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas, estreitando laços e favorecendo a troca de experiências. Além disso, o PRP valoriza a formação continuada dos professores, incentivando a pesquisa e a inovação pedagógica.

Diante das proposições iniciais da pesquisa, procuramos responder à seguinte questão central: quais as contribuições e limites do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores? Tivemos como objetivo central compreender a contribuição e os limites do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores, analisando os projetos institucionais do programa em cinco IES do Centro-Oeste brasileiro. Como objetivos específicos, nossa proposição foi: analisar as produções sobre RP de 2015-2021; conhecer e analisar a literatura e as pesquisas e histórico sobre RP; e realizar a análise documental dos editais do PRP.

Quais respostas o presente estudo traz? Sobre os objetivos específicos, pontuamos que o estado do conhecimento sobre a Residência Pedagógica, cujo recorte temporal foram os anos de 2015 a 2021, evidenciou que existe um crescente interesse no assunto, que os estudos, na área, vêm crescendo ano a ano, e que as pesquisas apontam para aspectos positivos da RP para a formação docente. Entretanto, nota-se que existem poucas publicações do tema na região Centro-Oeste, e que muitas pesquisas localizadas focam nas metodologias usadas dentro da Residência Pedagógica, ou são pesquisas centradas na RP em uma IES ou curso, ou seja, perpassam apenas as questões locais. Concluímos que é preciso que sejam feitas pesquisas mais amplas que problematizem o PRP e que forneçam base teórica e dados que contribuam para o aprimoramento do Programa em nível nacional.

A análise sobre a historicidade da concepção de uma residência pedagógica e o processo que levou à criação do PRP nos levou a compreender que a ideia de uma imersão dos licenciandos ou dos recém graduados em licenciaturas é um anseio antigo. Houve tentativas de criação de leis que estabelecessem uma residência

pedagógica, mas que não se concretizaram; e foram arroladas experiências de pesquisas e programas de diferentes IES, escolas e da própria Capes que se caracterizavam pelo formato de inserção de estudantes ou graduados nas escolas para aprender a exercer a função de professores, sob supervisão de docentes das IES e dos docentes da educação básica. Algumas destas iniciativas estavam voltadas a estudantes (imersão dos residentes nas escolas durante a graduação, complementando a formação inicial), enquanto algumas focavam nos graduados, em início de carreira (com a imersão dos residentes nas escolas após a finalização da graduação, ou seja, ofertando uma formação continuada).

O Programa de Residência Pedagógica surgiu neste cenário como uma proposta de inserção dos estudantes na metade de seu curso de graduação e aberto a todas IES que se encaixassem nas exigências e participassem dos editais, alcançando todo o país. O que chama a atenção é que a Capes já tinha outro programa, o Programa de Residência Docente (PRD) com um modelo diferente de funcionamento e, mesmo dotado de continuidade, não serviu de base para a criação do PRP em 2018.

O exame detalhado da literatura e dos projetos institucionais realizado através dos métodos da pesquisa nos revelou que a Residência Pedagógica (tal como o campo da formação de professores) é síntese de projeto de formação em disputas. Curado Silva (2020, p. 111) sintetiza que tais projetos em disputas “[...] perpassam por questões políticas, culturais e econômicas, entre outras, que configuram a educação como uma prática social situada, na qual se evidenciam compromissos com diferentes projetos de sociedade e de homem”. Assim, o que está em disputa na educação é qual educação, para qual tipo de sociedade e para formar que tipo de homem. Neste bojo, a formação de professores tem destaque devido à sua importância estratégica de formação das massas e programas como o PRP se tornam instrumento para (re)afirmar posições nesta disputa.

As mudanças entre os editais do PRP, as normativas e o direcionamento do programa sofreram alterações ao longo de sua existência. Contraditoriamente, percebe-se a relevância desta proposta de residência para a formação docente que contribuiu para a formação inicial e continuada, influenciando a aprendizagem da profissão e elevando a escola como local formativo, destacando o papel dos professores da educação básica como co-formadores dos futuros professores.

Na perspectiva de análise da epistemologia na formação de professores, nota-se a influência da epistemologia da prática nos editais e nos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica de cada IES com ênfase no saber fazer e na aquisição do conhecimento prático e metodológico dos futuros professores. Esta corrente epistemológica não é recente.

A partir dos anos 1990 entra no Brasil a epistemologia da prática para a formação de professores que traz questões contraditórias, como o reconhecimento da especificidade do saber docente e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade pelas “reflexões” no cotidiano escolar com vistas a resolver problemas que, na maioria das vezes, são estruturais, colocando a relação teoria e prática numa perspectiva pragmática, em que a prática e seus resultados úteis e imediatos é que constituem o saber e a direção da atividade pedagógica (Curado Silva, 2020, p.111).

Cada IES, em diferentes editais, reforça uma concepção formativa dentro do PRP que se modifica ao longo do tempo. A IES 1 faz menção à concepção formativa da instituição em 2018, a formação de professores pela epistemologia da práxis que preza por uma formação teórica sólida, embasada na práxis como atividade intencional e criativa; e ao princípio da alternância, articulando os espaços formativos da IES e da escola pública. Em 2022, o Projeto aparece de forma generalista sem grandes menções a uma concepção formativa clara.

A IES 2, em seus Projetos Institucionais do Programa em 2018, 2020 e 2022, traz conteúdos bem parecidos, como a dar continuidade ao trabalho e, embora não explicita uma concepção formativa, em nossa análise indicamos que os documentos apontam para uma proximidade com os ideais da corrente teórica do professor reflexivo. Destaca-se, na IES 2, que o PRP visa propiciar a articulação da relação teoria-prática, contribuindo para que a formação ocorra nas escolas de Educação Básica, ou seja, reconhece a escola como locus formador, fortalecendo a práxis educativa, além de destacar a oportunidade da mobilização de conhecimentos por meio dos projetos de ensino que os residentes propõem.

Na IES 3, nos Projetos 2020 e 2022, emerge de modo bem elucidado a concepção formativa no PRP que se baseia em sólida formação teórica com relação dialética entre teoria e prática, alicerçada no ensino e na pesquisa com postura crítico-investigativa para melhoria da práxis em sala de aula. Os projetos da IES 3 se baseiam no princípio da alternância entre escola e universidade – ambos pensados e planejados como espaços formativos – e na formação para o trabalho docente,

entendido como todo trabalho realizado pelos professores sem focar apenas na docência. A IES 3, de acordo com a análise de seus Projetos, estabelece uma perspectiva crítica de formação docente que se aproxima da proposta da epistemologia da práxis.

A IES 4 explica, nos seus Projetos Institucionais, a ligação do PRP à BNCC e traz menções a uma formação que articule teoria e prática, e exalta a oportunidade que o PRP traz ao complementar a parte prática dos estudantes. Faz referências à reflexão e ao debate sobre a prática dos residentes dentro das escolas, alinhados à perspectiva do professor reflexivo. Conforme exposto anteriormente, a perspectiva do professor reflexivo se baseia na ideia de o professor fazer uma reflexão sobre sua prática, a fim de resolver problemas pontuais em sala de aula, cabendo ao professor a superação das dificuldades na escola.

Na IES 5, os Projetos do PRP fundamentam a formação inicial do Programa na prática e na reflexão da prática do fazer docente, o que remete à perspectiva do professor reflexivo. São evidenciados que o contato dos residentes com a escola – seu futuro local de trabalho – e a formação em conjunto entre IES e escola pode ajudar a diminuir o impacto da transição de estudante/residente a professor da Educação Básica. Neste sentido, o Programa, além de contribuir para a formação docente, pode ajudar estudantes/residentes a construir sua identidade profissional e, assim, seguir a carreira docente após a conclusão do curso.

Resgatando a historicidade no campo da formação de professores, as propostas, inicialmente, indicavam uma residência que era parecida com a residência médica, realizada após a formação inicial como uma pós-graduação, uma formação continuada. Mas a partir de 2017, aparece como formação inicial e se aproxima do PIBID, o que nos leva a compreender o PRP como parte do processo de formação inicial que tem como elemento chave a sala de aula, com foco na regência e os afazeres relacionados a ela, como conteúdo, metodologia, material, recursos didáticos. Nos documentos normativos do Programa, não se percebe a preocupação com a discussão aprofundada do trabalho docente, que engloba funções e saberes para além da sala de aula, como remuneração etc., pois tem-se, ao contrário, a concepção reducionista e aplicacionista do trabalho docente, compendiado e centrado apenas na sala de aula. Para Curado Silva (2020, p. 113), o PRP, como proposto nos editais,

é, sobretudo, uma formação neotecnicista-instrumental dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, e com exigência de flexibilidade e criatividade na sua aplicação. O foco na formação prática tem uma lógica própria que independe da teoria: é o esvaziamento teórico da formação e da atuação docente.

Conforme exposto ao longo do trabalho, a partir das normativas do documento que rege o PRP, percebe-se que a concepção que rege suas atividades se pauta no pragmatismo; é formação inicial para o trabalho; para os professores preceptores participantes, significa uma formação em serviço. Isso denota uma proposta aligeirada em sua carga horária total e que não atende, assim, à concepção de trabalho como princípio educativo, mas de uma formação centrada em resolução de problemas pontuais e transformada em campo de “experimentação” para o uso e desenvolvimento de metodologias de sala de aula. A comprovação está no trecho do Edital de 2018, Anexo III, ao apresentar uma das propostas do PRP: “Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor” (Brasil, 2018, p. 19). Prado (2020) encontrou, em sua pesquisa sobre o PRP, que o Programa coloca, muitas vezes, os residentes como auxiliares de sala junto aos professores da educação básica, reproduzindo práticas já existentes e não as problematizando.

Os aspectos do trabalho docente entram em foco no PRP, mas de modo superficial, já que insiste que a prática e a reflexão sobre a prática são os elementos formadores do Programa. Curado Silva (2020) explica que o PRP, de acordo com os documentos norteadores, tem ênfase na formação pela prática que só é validada pela sua ‘aplicabilidade’, ou seja, a prática é a aplicação da teoria que “[...] só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta, ou mesmo ao contrário, a referência é a prática, e é por meio dela que se valida a teoria, ou seja, a teoria verdadeira é aquela que é útil de forma imediata” (Silva, 2020, p. 113).

Inferimos que a formação proposta pelo PRP não consegue se aproximar de uma formação que tenha o trabalho docente como foco, pois a prática se sobrepõe a formação teórica, desvinculando-as. Santana e Barbosa (2020) reconhecem o PRP como espaço formativo e de resistência, porém observam que os documentos do programa não clareiam como ocorre a articulação teoria-prática em suas atividades e apontam que é preciso uma articulação do Programa com o estágio, com os cursos de licenciatura e com a educação básica. Curado Silva (2020) também apresenta

elementos que sustenta o PRP como possibilidade de construção de espaços formativos de resistência e ocupação. É necessário, entretanto, que “[...] a construção de projetos de Residência Pedagógica na formação inicial seja elaborada e executada com muita autonomia, construindo experiências diversas e de qualidade na formação” (Silva, 2020, p. 120).

Em contraponto aos elementos que emergem dos documentos norteadores do Programa, apontamos que a formação docente deve se basear na formação crítica, fundamentada na epistemologia da práxis, a fim de formar profissionais que possam intervir e influenciar com vistas à transformação da sociedade. Algumas IES apresentam o viés formativo pela práxis em alguns projetos, mas com a mudança de edital (e de coordenador institucional), a concepção formativa se altera ao longo do tempo.

Pensando na proposta do PRP e finalizando nossa análise, percebemos entraves e pontos para reflexão que podem ser melhorados no Programa, a fim de otimizar seu funcionamento e contribuir com seus objetivos: i) há necessidade de dois programas para a formação inicial de licenciandos – PRP e PIBID? Por que não criar apenas um que tenha maior abrangência? Para promover uma integração entre o PRP e o PIBID, como um programa só, seria importante criar um currículo que conectasse as experiências do PIBID com a Residência Pedagógica, promovendo uma formação mais integrada. Essa sinergia poderia permitir uma formação mais coesa em que as experiências práticas adquiridas durante a formação inicial pudessem ser aprimoradas e aprofundadas nas etapas seguintes; ii) o foco do PRP se dá na prática, na regência e na gestão de sala de aula; porém, sem aprofundamento teórico e sem a efetiva relação teoria e prática, o Programa pode cair no praticismo e na reprodução de práticas de forma mecânica. Assim, defendemos que o trabalho docente não se faz apenas em sala de aula e a formação no PRP deve envolver todo o trabalho pedagógico da escola e o devido estudo teórico; iii) o número de bolsas para licenciandos ainda é baixo e insuficiente, visto a quantidade de estudantes em todo o país. Pensando na formação docente como ponto estratégico para a elevação da qualidade na educação, a formação inicial precisa de atenção e uma das possibilidades é a participação de todos os licenciandos no PRP, com maior oferta de bolsas; iv) por fim, compreendemos que o PRP deve ser fortalecido e se tornar uma Política de Estado, parte integrante de uma Política Nacional para a formação de

professores, tornando-se, dessa forma, um Programa permanente e estendido a todos os licenciandos do país. A ênfase em ações de Estado sugere a importância de que as políticas educacionais sejam sustentáveis e que transcendam os ciclos eleitorais, garantindo continuidade e consistência nas iniciativas voltadas para a formação de professores. Isso implica a necessidade de um planejamento voltado à formação docente de longo prazo que envolva diversos profissionais e instâncias da educação, que não se limite a projetos isolados e que, a qualquer momento, possam ser desativados.

Para compreender o que é uma política de Estado e uma política de governo, primeiro é importante diferenciar o que é Estado e o que é Governo. Höfling (2001, p. 31) traz uma compreensão da diferença ao postular que

é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Em síntese, compreendendo Estado e Governo, o que defendemos é que a formação docente seja parte de um plano formativo estratégico, ininterrupto, ou seja, um projeto de longo prazo que não seja desfeito a cada pleito eleitoral, mas que seja continuado, independentemente de cada governo eleito. Atualmente, um exemplo de política de Estado na educação é o Plano Nacional de Educação – PNE, documento que define diretrizes e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos. Hypólito (2015, p. 520) descreve como se deu a construção do Plano Nacional de Educação:

o PNE surge de uma discussão ampla da sociedade em torno dos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que envolveram inúmeros atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, 520 Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015 Álvaro Luiz M. Hypólito dentre outros setores sociais. Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. Trata-se, na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNE na Câmara dos Deputados, por influência de lobbies

privatistas, conservadores, que advogam uma sub missão, endógena ou exógena,<sup>3</sup> da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais, por meio de um “atalho” político para influenciar deputados, relatores e membros de comissões do parlamento, com seus *experts* e *think tanks*, que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais, por Luiz Carlos Freitas (2014).

O PNE surge de uma construção coletiva, porém vai sendo alterado para atender demandas e organismos externos à educação, moldando-se a fins mercadológicos. Apesar disso, o PNE traça metas importantes para o avanço da educação, como a universalização da educação básica, a formação e a valorização do magistério.

Tomando a formação de professores como nosso foco, cabe ressaltar que no PNE constam como metas: a formação inicial e continuada docente, incluindo a pós-graduação em nível *stricto sensu*; prevê uma política nacional de formação dos profissionais de educação que assegure a formação de nível superior em cursos de licenciatura; prevê a valorização profissional do magistério, entre outros pontos estratégicos para a educação em nível nacional. Atentando-nos ao conteúdo referente à formação e valorização docente, o PNE trata da valorização profissional. Hypólito (2015, p. 530) explica que a valorização passa não somente pela formação e carreira, mas também pelas condições de trabalho.

Os sindicatos docentes têm afirmado que a valorização docente implica em uma carreira consistente, em uma remuneração salarial digna e uma formação sólida, além da garantia de boas condições de trabalho. Por isso, a valorização profissional precisa ser melhor dimensionada. O que se pode garantir com 7 ou 10% do PIB para a educação? (Hypólito,2015)

Compreende-se que se faz necessário uma série de medidas advindas de uma estratégia nacional com a integração dos entes federados, a fim de melhorar não somente a formação e a carreira, mas também as condições de trabalho. Uma parte desta estratégia pode englobar o PRP que, tornando-se uma política de Estado, seria integrado de maneira permanente nas IES como parte dos cursos de licenciatura.

É preciso também prever e implementar mecanismos de avaliação do PRP que permitam acompanhar o impacto do Programa na formação dos professores e no desempenho dos alunos para garantir o aprimoramento contínuo. Para tanto, seriam criados mecanismos específicos de avaliação, tais como: i) instrumentos de avaliação e autoavaliação – que permitam medir o impacto do programa, o que pode incluir a

avaliação dos professores formados, a satisfação dos alunos em relação ao ensino recebido e o desempenho acadêmico dos estudantes; ii) acompanhamento de egressos – realizar um acompanhamento a longo prazo dos egressos do PRP, observando sua inserção profissional e o impacto na aprendizagem dos alunos ao longo dos anos; e iii) formação de painéis de avaliação – com a criação de comitês compostos por educadores, gestores e especialistas em educação para avaliar os resultados do programa e propor melhorias com base em evidências e dados qualitativos coletados a longo prazo.

O PRP traz consigo uma ideia de residência que não ocorre após a formação inicial, mas que se passa na segunda metade do curso de licenciatura e, logo, não tem exatamente o formato de uma residência e sim se aproxima do modelo formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que se encontra em funcionamento em todo país desde 2007. Como parte da nossa tese, compreendemos e defendemos que o PRP possa ser remodelado como uma formação que ocorreria após a finalização do curso de licenciatura. Uma proposta de PRP baseado no Programa Residência Docente (PRD), ofertado no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, configura-se como uma formação continuada, a fim de complementar a formação inicial dos professores recém-formados com mentoria dos professores regentes atuantes da educação básica.

Para além dos apontamentos, é especialmente relevante pontuar que o último edital do Programa de Residência Pedagógica foi finalizado em 2024 e que não há – até o momento de conclusão desta pesquisa – previsão de abertura de um novo edital. Em setembro de 2024, via e-mail, a Capes respondeu que não haverá novos editais do PRP e que fizeram uma junção do Programa com o PIBID, sem maiores esclarecimentos. Em sua página na internet, a Capes não prestou nenhum tipo de informação sobre essa junção de programas e o encerramento do PRP foi feito de forma abrupta. A descontinuidade de um programa de abrangência nacional como o PRP demonstra o cenário de contínuas modificações e incertezas para a formação de professores no país, mostrando a fragilidade das ações voltadas para a educação básica.

Defendemos a permanência e ampliação de programas voltados à formação de professores que sejam fundamentados na construção democrática e coletiva de

princípios da ANFOPE que, historicamente, é uma entidade que luta pela qualidade na formação de profissionais da educação, baseada nos seguintes princípios:

1º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária; 3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira; 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais; 5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; 6º a defesa da Universidade e de suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; 7º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação; 8º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; 8º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 9º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores. (ANFOPE, 2021, p. 25).

Apoiamos a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que deve ser a base para a construção de projetos de formação docente, feita de modo democrático, construída a longo prazo; não aceitamos os retrocessos das novas resoluções apresentadas. Na análise da ANFOPE, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 traz pontos negativos e ignora outros, omitindo temas importantes como a valorização profissional, a inexistência da formação continuada, além de tomar os cursos de licenciatura com caráter reducionista.

Qual a saída? Ocupar esses espaços formativos nas IES, nos programas, no estágio como forma de resistência. Neste caso, mesmo que se consolide a finalização do PRP, voltarmos as atenções ao PIBID, difundir os princípios formativos para a docência a partir dos princípios da ANFOPE, elaborando projetos que carreguem a educação que almejamos com articulação entre a formação inicial e continuada de caráter emancipador que almeje a transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABE, Rosa Shizue; ARRUDA, Sérgio de Mello; LUCAS, Lucken. Bueno.; LIMA, Maria Ida. O desenvolvimento do interesse da docência no contexto do Programa da Residência Pedagógica em Ciências Biológicas. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 279-299, 2021.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3653>. Acesso em: 22 set. 2021.

AMARO, Amanda Martins. **A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp campus Guarulhos**. 2019. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/2019/01.-Amanda-Martins-Amaro.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>

ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior. **Documento final do XII encontro nacional**. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>

ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em 01 nov. 2024

ANFOPE. Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/201. **Movimento REVOGA BNC-Formação**. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/10/MANIFESTO-Frente-Nacional-Revoga-BNC-atual-10out.pdf>. Acesso em 01 nov. 2024

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em 01 nov. 2024

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Relação entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores de biologia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. 40., 2021, 'on-line'. **Anais [...]**. GT08. 2021. ISSN: 2447-2808 Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_39\\_22](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_22). Acesso em: 02 maio 2023.

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro, EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Mercado das letras, 2019. p.19-60.

BARBOZA, Claudemir Miranda; RAMOS, Arilson. Uma experiência em formação continuada no ambiente virtual de aprendizagem: um caso no programa de residência pedagógica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 83407-83416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-685>

BECKER, Eriques Piccolo. **Narrativas de formação continuada de professores de Educação Física**: programa de residência pedagógica. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, UFSM, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22420>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 nov 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º 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.

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).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Ministro anuncia lançamento de Programa Nacional de Residência Pedagógica. [Brasília]: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN2017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2017.pdf?query=curriculo) Acesso em: 10 nov 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018** - Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018a. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 259 de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Capes, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 nov 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 1/2020**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 nov 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES publica novos valores das bolsas**. Brasília: Capes, 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-novos-valores-das-bolsas>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf) Acesso em: 12 jun. 2024.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; MARTINS, Edna. Reunir, festejar e comunicar: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 44–55, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.28468>.

CARDOSO, Maura Lúcia Martins; DE OLIVEIRA KIMURA, Patrícia Rodrigues; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; DA SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; DOS REIS, Fábio Pinto Gonçalves. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re) elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação** (UFSM), v. 46, n. 1, p. 58-1-33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442561>

CASTRO, Alda. Maria Duarte. Araújo. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: **Anais** [...] Conferência Internacional - Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <https://www.socieduc-inter.org/cd/gt5/03.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021

CAVALVANTE FILHO, Sérgio Morais. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática**. 2021. 206 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3739>. Acesso em: 22 set. 2021.

COELHO, Gleide Rosa; AMBRÓZIO, Rosa Maria. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2019v36n2p490>

COLÉGIO PEDRO II, Pró-reitoria de Pós-graduação Pesquisa, Extensão e Cultura. **Programa de Residência Docente**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/progpec/residencia-docente/#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Docente,em%20um%20ambiente%20escolar%20de>. Acesso em: 29 set. 2024.

COSTA, Luciana Laureano. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9949> Acesso em: 22 set. 2021.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **REXE-Revista de Estudos y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. DOI: doi: 10.21703/rexe.20201941caporal17

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos. 2019. 39. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais [...]**. Niterói, outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5531-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5531-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) Acesso em: 22 set. 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> Acesso em: 19 dez. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia na formação de professores. **Revista URI**, v. 18, n. 31, 2018. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> Acesso: 19 dez. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316- 3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062> Acesso: 19 dez. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; JAEHN, Lisete. Projetos Institucionais de Formação de Professores: concepções, experiências, narrativas e resistências. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/913> Acesso: 19 dez.2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/433> Acesso: 19 dez.2024.

DE LIMA MONTEIRO, Jorge Henrique et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/89447f8ac9cfd7496f5aac96ba8287c1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374> Acesso: 19 dez. 2024.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=html&lang=pt> Acesso em 19 dez. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan.; SOUZA, Arthur Gomes; TITON, Mauro; AVILA, Astrid . (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 7-9.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393.

FEITOSA, Danillo Silva; ARAUJO, Jade Neves de Moura; MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sérgio. Residência pedagógica e formação de professores em Alagoas: vivências e reflexões sobre o ensino de língua espanhola. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 58–77, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.34017.

FIGUEIREDO, Josiane Aparecida Gomes; GAGNO, Roberta Ravaglio. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.18, nº13, 2020.p. 6-30, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.6-30>

FONTOURA, Helena Amaral. (org.) **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011, ISBN: 978-85-7964-013-1.

FONTOURA, Helena Amaral. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7932>

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCÊS, Bruno Pereira. **Estudo dos efeitos da abordagem investigativo sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica**. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade de São Paulo, São Carlos, São Paulo, 2020. Disponível

em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/75/75135/tde-28042022-103516/en.php> . Acesso em: 10 nov 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **As Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina de Albieiri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 2019. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/8222609/professores-do-brasil/9137644/> Acesso em: 10 nov 2024.

GOMES, Geovane Ferreira; SANTOS, Clemliton Pereira dos. A experiência de implantação do Programa Residência Pedagógica em universidade multicampi. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 26, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4931>

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. Doi: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPw8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt>

IES 1. Instituição de Ensino Superior-IES 1. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

IES 2. Instituição de Ensino Superior-IES 2. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

IES 2. Instituição de Ensino Superior-IES 2. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2020.

IES 2. Instituição de Ensino Superior-IES 2. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2022.

IES 3. Instituição de Ensino Superior-IES 3. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2020.

IES 3. Instituição de Ensino Superior-IES 3. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2022.

IES 4. Instituição de Ensino Superior-IES 4. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

IES 4. Instituição de Ensino Superior-IES 4. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2020.

IES 4. Instituição de Ensino Superior-IES 4. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2022.

IES 5. Instituição de Ensino Superior-IES 5. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

IES 5. Instituição de Ensino Superior-IES 5. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2020.

IES 5. Instituição de Ensino Superior-IES 5. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. 2022.

JACOB, Juliana Marciotto; BORTOLOCI, Naiara Briega; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a aprendizagem docente: relatos de uma licencianda em Química. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6 (Edição Especial): p. 1016-1027, 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/957/736/2580>

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644412068>

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise

documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso: 19 dez. 2024.

JÚNIOR, Leandro Passarinho Reis; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 34, n. 2, p. 101-120, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5150> Acesso: 19 dez. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17282-e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/17282/4065> Acesso: 19 dez. 2024.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena.; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542> Acesso: 19 dez.2024.

LINO, Lucilia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701> Acesso: 19 dez. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; LIMA, Ana Ignez Belém; JUNIOR, José Airton de Freitas Pontes. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2223-2239, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428> Acesso: 19 dez.2024.

MAGNAVITA, Mikaella Rocchigiani; FONTES, Saionara Silva; SIQUEIRA, Maxwell. A nova política de formação docente: Um panorama acerca do Programa Residência Pedagógica. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e022012-e022012, 2022.

MARTINS, Edna; CARVALHO, Maria de Fátima; CÂNDIDO, Renata Marcilio. Residência pedagógica em educação infantil: uma experiência em formação de professores. **Educação**, n. 44, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442019000100029&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442019000100029&script=sci_arttext) Acesso: 19 dez. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Denise Rosa; GOI, Mara Elisângela Jappe. Reflexões sobre relatos de licenciandos em Ciências Exatas do Programa de Residência Pedagógica. **Revista Prática Docente**, [S. l.] v. 6, n. 1, p. e023, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e023.id953.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira de; POTOSKI, Graziela. O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13631.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352015000100121&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352015000100121&script=sci_abstract) Acesso: 19 dez. 2024.

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores? **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-16, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e

suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 33-52, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/622> Acesso: 19 dez. 2024.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. *In*: Reunião Nacional da ANPEd. 36. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2011. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/qt08\\_3327\\_texto.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/qt08_3327_texto.pdf) Acesso em: 19 dez. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=html> Acesso: 10 dez. 2024.

PAIVA, Erick Henrique Siqueira ; Silva, Evilyn Paula Rocha da; Soares, Zilene Moreira Pereira; & Mendes, Michel. Residência pedagógica: percepção das preceptoras acerca da educação em sexualidade e gênero. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 76-96, 2021.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e o seu fazer**. Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240001, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt> Acesso: 19 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto; SEVERO, José Leonardo Rolim Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcqJxZPSV4n47WPzgpqxq/> Acesso: 19 dez. 2024.

PIMENTEL E SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, n.134, p. 34-51, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkqhYs3WDkMNX3N44JCKf/?lang> Acesso: 19 dez. 2024.

PINTO, José Marcelino Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

Disponível em: <https://www.academia.edu/download/71740117/24026.pdf> Acesso: 19 dez. 2024.

PIRES, Ana Paula Reis Félix. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do programa de residência pedagógica da UNIFESP**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Políticas Educacionais e Formação de Educadores, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/2ac5e415-72d1-4034-8581-773f0554e0cd>. Acesso em: 10 nov 2024.

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 Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 22 set. 2021.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia**. 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/6241>. Acesso em: 22 set. 2021.

PRADO, Gustavo Machado. O programa residência pedagógica: um olhar sobre as experiências iniciais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/download/33587/22282> Acesso: 19 dez. 2024.

QUEIROZ, Antonia Márcia Duarte. Experiências do programa residência pedagógica na formação de professores de geografia no norte do Tocantins. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, p. 31, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/xtijkybpjvexxa4wdcysajgvu4/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/42398/pdf> Acesso: 19 dez. 2024.

RABELO, Leandro De Oliveira; DIAS, Valéria Silva; CARVALHO, Fernando Luiz De Campos. Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

RIBEIRO, Laíse Ataidés. **Acadêmicos egressos do PIBID: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa**. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/105747> Acesso em: 10 nov 2024.

ROCHA, Lilian Ferreira; FERREIRA, Oséias Soares; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Programa Residência Pedagógica: Análise a partir dos Estudantes do Curso de

Licenciatura em Química. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32638> Acesso em 19 dez. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt> Acesso em 19 dez. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf> Acesso em 19 dez. 2024.

RONCON, Camila Leite Araújo. **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores**. 2018.127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/2ac5e415-72d1-4034-8581-773f0554e0cd> Acesso em: 10 nov 2024.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?lang=pt> Acesso em 19 dez. 2024.

SANT'ANNA, Neide da Fonseca P.; MATTOS, Francisco Roberto P.; COSTA, Christine Sertã. Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no colégio Pedro II. **Educação em Revista**, v. 31, p. 249-278, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/W9S7dCrvrCH8ssJ7rPgt9ff/> Acesso em 19 dez. 2024.

SANTOS, Claudinely Yara Braz dos. Percepção de Residentes do Programa Residência Pedagógica sobre a substituição do Estágio pelos Períodos de Residência. 2021. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. 40., 2011, ‘on-line’. **Anais [...]**. Set-out. 2021. ISSN: 2447-2808 Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_10\\_24](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_24). Acesso em: 02 maio 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

SEVERO, José Leonardo Rolim Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista** (online), v. 34, n. ?, p. 1-23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/?lang=pt> Acesso em 19 dez. 2024.

SILVA F., Francisco das Chagas. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino-MAIE) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2020. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100453>. Acesso em: 10 nov 2024.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 292 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1190/1/Tese%20%20Katia%20Augusta%20Curado.pdf> Acesso em: 10 nov 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300089&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300089&script=sci_arttext) Acesso em 19 dez.2024.

SILVA N., Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica**. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3344>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de Estágio do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 147-164.

SILVESTRE, Magali Aparecida; AMARO, Amanda; SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; SOUZA, Robson Jacintho. Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: Em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8/9, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/71> Acesso em 19 dez. 2024.

SOARES, Renata Godinho; VARGAS, Verônica de Carvalho; MARIANO, Vinícius Gonçalves; RUPPENTHAL, Raquel. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Renata-Soares-13/publication/341918446\\_Programa\\_de\\_Residencia\\_Pedagogica\\_perspectivas\\_inic](https://www.researchgate.net/profile/Renata-Soares-13/publication/341918446_Programa_de_Residencia_Pedagogica_perspectivas_inic)

[iais e desafios na implementacao/links/5f0e23c792851c1eff11ae5a/Programa-de-Residencia-Pedagogica-perspectivas-iniciais-e-desafios-na-implementacao.pdf](https://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao/SobreiraJL_1.pdf)  
Acesso em 19 dez.2024.

SOBREIRA, Janaína Lilia Benigna. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao/SobreiraJL\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao/SobreiraJL_1.pdf) Acesso em 19 dez. 2024.

SOUZA, Wellinton Angi Valin; MALAVAZI, Mazílio Coronel. Teoria dos Jogos: uma atividade de tomada de decisão no contexto do Programa Residência Pedagógica. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 323-342, 2020. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/437/4372757021/html/> Acesso em 19 de. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, 2012.

VÁZQUEZ, Adolf Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso; ARAÚJO, Ana Maria Sousa. Contribuições da escrita reflexiva para a formação docente no contexto da residência pedagógica de língua inglesa. **Percursos Linguísticos**, v. 11, n. 27, p. 207-230, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33796> Acesso em 19 dez. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-34.

ZEICHNER, Kenneth M. 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. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442010000300009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442010000300009&script=sci_abstract) Acesso em 19 dez. 2024.

## APÊNDICE - QUADRO DE COERÊNCIA

| Tema: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO CENTRO-OESTE: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Objetivo geral: Compreender a contribuição e limites do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de cinco instituições do Centro-Oeste brasileiro  |  |   |  |
| Problema: Quais as contribuições e limites do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de cinco instituições do Centro-Oeste brasileiro?           |  |   |  |
| Questões secundárias  | Objetivos específicos  | Técnicas de pesquisa                      | Capítulos  |
| O que foi produzido no Brasil sobre Residência Pedagógica?  | Analisar as produções sobre RP de 2015-2021                          | Pesquisa bibliográfica                    | Cap.1 Estado de conhecimento   |
| Qual a concepção de RP vinculada a historicidade da formação de professores?  | Conhecer e analisar a literatura e as pesquisas e histórico sobre RP | Pesquisa bibliográfica                    | Cap. 2 Dialogar com as pesquisas com vistas a ampliar os conhecimentos produzidos. |
| Qual a estrutura, objetivos e como funciona o PRP?<br><br>Quais influências e concepções políticas estão presentes nos textos oficiais que instituíram a Residência Pedagógica? | Realizar análise documental dos editais do PRP                       | Análise documental/pesquisa bibliográfica | Cap. 3 Análise dos Editais de 2018 e 2020 e demais documentos                      |