

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABEL DOS SANTOS WALDRIGUES BRANCO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE**

Lages

2024

ISABEL DOS SANTOS WALDRIGUES BRANCO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Lages

2024

Ficha Catalográfica

B816r

Branco, Isabel dos Santos Waldrigues

Residência pedagógica : saberes necessários para a formação inicial docente / Isabel dos Santos Waldrigues Branco ; orientadora Profª. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos. – 2024.

121 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Formação inicial. 2. Saberes do docente. 3. Relação teoria-prática. 4. Pedagogia. 5. Políticas públicas. I. Vasconcelos, Valéria Oliveira de (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

ISABEL DOS SANTOS WALDRIGUES BRANCO

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 31 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 VALERIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Data: 01/11/2024 14:42:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 MAGALI APARECIDA SILVESTRE
Data: 05/11/2024 00:05:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre
Examinadora Titular Externa – PPGE/UNIFESP

Documento assinado digitalmente
 MADALENA PEREIRA DA SILVA
Data: 19/11/2024 15:01:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Examinadora Titular Interna – PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

A Deus, que está sempre ao meu lado, oportunizando experiências maravilhosas.

À minha família, meu alicerce. Ao meu querido e amado esposo, que ao longo desse tempo esteve presente, apoiando e também superando desafios.

Ao meu filho Davi, que me socorreu muitas vezes, auxiliando nas tecnologias e, com felicidade e disposição, auxiliando ao pai e ao mano, enquanto eu me dedicava à pesquisa.

Ao meu pequeno filho Pedro, que mesmo precisando dos cuidados maternos, entendeu a ausência da mãe.

E como não agradecer às amigas conquistadas durante o curso? Amigas que por muitas vezes contribuíram no processo de aprendizagem, compartilhando saberes, aflições, vitórias, risadas, e um gostoso lanchinho.

À minha orientadora, professora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos, mais uma vez, agradeço pela generosidade em compartilhar seu saber e pela dedicação em contribuir para o aprimoramento desta dissertação. Suas contribuições foram, sem dúvida, um marco significativo nesta trajetória acadêmica. Com paciência e sabedoria, orientou-me na pesquisa, compartilhando seus conhecimentos (segundo Brandão, quem compartilha seus conhecimentos, não os perde). Meu carinho e respeito, pois com ela aprendi o sabor agridoce da pesquisa, uma vez que são necessárias dedicação e persistência.

À professora Dra. Madalena Pereira da Silva, examinadora titular interna e coordenadora do PPGE/UNIPLAC. Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão, por ter gentilmente aceitado o convite para compor a banca de qualificação desta dissertação. Sua disponibilidade em dedicar tempo para a leitura atenta e minuciosa da minha pesquisa, assim como suas valiosas contribuições e orientações, foram fundamentais para o amadurecimento e o avanço deste trabalho.

À professora Dra. Magali Aparecida Silvestre, examinadora titular externa e professora do PPGE/UNIFESP, por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação. Com a riqueza de suas considerações, trouxe reflexões profundas que enriqueceram a minha investigação, apontando novos caminhos e fortalecendo a base teórica e metodológica da pesquisa. Cada uma de suas observações, além de demonstrar seu vasto conhecimento e experiência acadêmica, evidenciou também seu compromisso com a qualidade do trabalho científico e com a formação de novos/as pesquisadores/as. Não a conheço pessoalmente, mas a sua empatia e o cuidado ao expressar-se conquistou meu carinho.

Aos professores e professoras do PPGE/UNIPLAC, que contribuíram no processo de ensinar-e-aprender e que, com empatia, estiveram sempre presentes para ouvir as angústias da turma.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 31 de outubro de 2024.

Isabel dos Santos Waldrigues Branco

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Isabel dos Santos Waldrigues Branco, nasci em 1979, em Campo Belo do Sul/Santa Catarina (SC), e moro em Lages/SC há 37 anos. Sou filha de Jovenil Inácio dos Santos (*in memoriam*) e de Adelina Ribeiro dos Santos. Éramos em 7 irmãs e 3 irmãos, e atualmente somos em 9. Meus pais eram pessoas humildes, que não tiveram a oportunidade de estudar, pessoas honestas e “do bem”, cujas ações andavam juntas com o que diziam. Não conheceram Paulo Freire, mas eram coerentes entre o que faziam e falavam.

Meu pai, como operário, analfabeto, mas letrado (tinha uma leitura do mundo admirável, conseguia conversar com muitos doutores e políticos), foi um trabalhador exemplar e, assim, deu conta de sustentar uma família numerosa, da qual tinha muito orgulho. Durante toda sua existência, desejou ver seus filhos com melhores condições de vida e menos sofrimento, mesmo tendo ele sofrido muito pelas situações que passou. Faleceu com 73 anos. Orgulhava-se muito de cada vitória minha. Se cheguei até aqui, devo a ele e à minha querida mãe, que foram meus suportes. Desde muito cedo, me incentivaram a estudar, faziam sacrifícios para pagar meus estudos e para que eu tivesse condições de disputar um emprego melhor. Para ele, cada filho/a ou neto/a que se formava na escola era uma alegria, pois acreditava que, com o estudo, as pessoas poderiam ter uma vida menos sofrida. Tenho orgulho do meu pai, gari, que ensinava lições que jamais encontrarei em livros.

Minha mãe, mulher guerreira, religiosa, que, enquanto meu pai trabalhava, dividia seu tempo entre cuidar da casa e participar de grupos na igreja. Sempre foi uma boa administradora, pois fazia o impossível com o pouco que tinham. Cuidava da casa e dos/as filhos/as, não deixava “a peteca cair”, senhora vaidosa, porém exigente: faltar na aula só se for para ir ao médico!

Quando eu tinha quatorze anos, surgiu uma oportunidade de trabalho em um “Programa de menor aprendiz”. Fui selecionada e encaminhada para a Prefeitura de Lages, onde trabalhei em vários departamentos (cobria férias de outras meninas) até completar dezoito anos. Como já tinha um curso de datilografia, fui selecionada para fazer estágio por mais dois anos. Depois disso, finalizei um curso de informática básica e fui contratada como recepcionista, e logo como digitadora. Nesse último cargo, o salário era melhor, então resolvi matricular-me na faculdade de Pedagogia.

Sou casada e tenho dois filhos: Davi com 16 anos e Pedro com 8 anos. Eu e meu esposo Juliano nos esforçamos muito para dar os melhores exemplos para eles, assim como nossos pais e mães fizeram. Sempre buscamos que eles tivessem melhores condições do que nós, e isso também é um dos motivos para eu ter cursado o Mestrado.

Conclui a graduação em Pedagogia em 2005, na Instituição de Ensino Faculdades Integradas (FACVEST), e no ano seguinte conclui minha especialização em Prática Escolar numa Visão Psicopedagógica, na mesma Instituição. Em 2007, comecei a trabalhar como professora na Rede Municipal de Ensino, no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), de âmbito Federal, em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC. O PETI atendia a crianças e adolescentes com faixa etária entre 7 e 16 anos, em situação de vulnerabilidade social, abusadas sexualmente e exploradas no trabalho infantil.

No início, minha função era de apoio, mas em 2008, assumi o núcleo como professora regente. O núcleo do PETI ficava na instalação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Irmã Dulce, e atendia a vários bairros da cidade. Percebia-se que os/as alunos/as sofriam preconceitos e discriminações por suas histórias de vida. Foi com muita luta e trabalho árduo que a realidade foi mudando e, juntos/as, fomos ganhando espaço e respeito. Assim, conseguimos frequentar todos os espaços da escola e, aos poucos, fomos sendo incluídos na rotina escolar.

Em 2011 fui para a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres, onde lecionei por dois anos, em turmas de alfabetização. Posso afirmar que esse tema é minha paixão dentro da Pedagogia, pois considero a alfabetização e o letramento como o início da aprendizagem das crianças e, por isso, sempre busquei na minha formação continuada estar aperfeiçoando-me nessa área. Ainda nessa mesma escola, tive a oportunidade de participar de três etapas do curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2014, efetivei-me na Secretaria da Educação do Estado.

Por acreditar que a aprendizagem deve mudar a mesmidade e olhar para as diferenças, desenvolvi minha pesquisa de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa 2 – Processos Socioculturais em Educação. Com base nessa abordagem, tenho como Tema de Pesquisa: *Residência Pedagógica: saberes necessários para a formação inicial docente*, orientada pela Professora Dra. Valéria de Oliveira Vasconcelos. Assim sendo, estou em busca de aperfeiçoamento para aprimorar minha atuação em futuras participações em programas voltados à formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e outros similares.

Isso tudo, principalmente, para melhorar minha prática pedagógica em sala de aula com os meus alunos, contribuindo, assim, para a sociedade na transformação de realidades e vidas que estão sob nossa responsabilidade. E buscando, também, fazer o melhor para aqueles que muitas vezes já tem tão pouco, mostrando que a educação escolar, mesmo com suas interfaces,

pode fazer a diferença e transformar a vida de muitos estudantes. Acredito, ainda, que através de ações e reflexões em suas práticas, as pessoas podem mudar suas realidades, assim como afirma Paulo Freire (2022, p. 108): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação e reflexão”.

Sou professora pedagoga desde 2005, atuando exclusivamente em escolas públicas, desde o início da minha carreira. Apesar de ter recebido convites para trabalhar em escolas particulares, os recusei. Ao aceitar um convite para participar do Programa de Residência Pedagógica (PRP), feito pela direção da Escola de Educação Básica (EEB) Visconde de Cairu, participei como preceptora em duas edições do programa, uma no ano de 2020 e outra em 2022. A primeira participação no PRP, programa promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se deu em plena pandemia da COVID-19, com muitos desafios, pois a profissão docente enfrentava o ensinar à distância, sem a certeza de que a aprendizagem atingiria os alunos.

Foram momentos difíceis, marcados por adaptações bruscas, tanto para os anos iniciais, com os quais eu trabalhava, quanto para os residentes participantes do programa. Estes enfrentavam dificuldades para participar das reuniões realizadas pelo *Google Meet*, muitas vezes devido à falta de aparelhos ou de uma conexão de internet de boa qualidade. No entanto, esse desafio não era exclusivo dos licenciandos; as professoras da rede pública também precisaram se adaptar à nova forma de ensinar e aprender, já que o uso da tecnologia representava um obstáculo significativo para muitas delas.

Na edição de 2022, ainda sob os impactos da pandemia da COVID-19, as escolas enfrentaram o desafio agravado pela defasagem de aprendizagem nos anos iniciais. Conforme a Proposta Institucional do PRP da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) (2022, p. 3), “O período pandêmico ocasionado pela COVID-19 têm [sic] acentuado significativas marcas na Educação no mundo e particularmente no Brasil”. Nas edições de 2020 e 2022, em que participei do PRP/UNIPLAC, no subprojeto de Pedagogia, o foco foi na alfabetização, letramento e numeralização. Por acreditar que o PRP fez diferença em minha formação continuada, estava ansiosa esperando a próxima edição para participar. Gostava desse movimento na escola, de estudos em grupos, do envolvimento com as professoras dos anos iniciais, com as residentes, com as professoras das Instituições de Ensino Superior (IES), com as expectativas dos/as educandos/as para que chegasse o dia da intervenção das residentes nas escolas.

Na escola-campo em que participei do PRP/UNIPLAC, havia uma boa aceitação do programa. O corpo docente da instituição acreditava nas possibilidades dessa parceria entre a

IES, a escola e a comunidade, e demonstrava apreço pelo PRP e pela equipe envolvida. As devolutivas, no final de cada ano letivo, contavam com a participação da comunidade. Os familiares dos/as alunos/as participantes do PRP/UNIPLAC reconheciam a qualidade do programa, pois ele muito auxiliou no processo de consolidação da alfabetização de suas/seus filhos/as.

Ainda me lembro dos rostinhos sorridentes das/os educandas/os que aprenderam a ler, escrever e calcular o troco quando iam à mercearia do bairro. Essa sensação de dever cumprido permitiu às residentes vivenciarem o quão gratificante é quando um/a educando/a alcança as aprendizagens e as aplica no seu dia a dia. É como abrir os olhos para o mundo em que existem e do qual fazem parte, e que, mesmo que suas condições não sejam as melhores, eles/as podem resistir à opressão e buscar transformar suas realidades. Ao saber que o PRP¹/CAPES havia sido encerrado, confesso que fiquei surpresa, pois, embora o programa necessitasse de alguns ajustes, tinha grande potencial para a formação inicial de professores/as.

Importante lembrar que somos muito mais do que educadores/as, somos humanos inacabados, estamos acendendo a chama do conhecimento humano, e entendemos que não vivemos sozinhos/as no mundo, conforme destaca Carlos Rodrigues Bandão (2020, p. 20):

Creio também que aquela que educa, ou aquele que ensina deveriam ser pensados não apenas como professoras, como professores, e nem sequer apenas como educadores, como educadoras. Somos isto tudo e tudo isto já é muito. Mas somos bem mais do que isto. Somos as pessoas a quem desde um passado remoto coube a tarefa, a vocação ou a missão de estarmos sempre acendendo de novo os fogos e as luzes da cultura humana, através do ensinar-a-aprender para outros aprenderem-a-saber.

Nessa jornada de ensinar e aprender, muitas pessoas contribuíram para o meu processo de aprendizagem, e a Professora Dra. Valéria de Oliveira Vasconcelos foi parte fundamental dessa construção. Esta pesquisa não foi realizada por uma única pessoa, apesar de seu caráter autobiográfico. A orientadora, juntamente com as avaliadoras interna e externa da banca, desempenhou um papel essencial ao longo do percurso. Com um olhar atento e sensível aos detalhes importantes, sua ampla experiência permitiu identificar aspectos fundamentais, contribuindo para que juntas pudéssemos consolidar este trabalho.

¹ O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi encerrado em 2024, devido à intermitência das políticas públicas que constantemente sofrem mudanças, conforme as diretrizes governamentais e as prioridades orçamentárias são reavaliadas. Informações sobre o PRP estão disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 set. 2024.

“Só é humano o que é inacabado e imprevisível”.

(Carlos Rodrigues Brandão, 2020, p. 188).

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) consistiu em uma política pública de formação de professores, promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa envolveu Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com as escolas públicas, e visava à formação inicial de estudantes nos cursos de licenciatura, buscando oportunizar experiências pedagógicas no cotidiano escolar, que levassem à reflexão, de forma crítica e inovadora, sobre as problemáticas que dali emergiam. Visava levar os/as residentes a repensarem suas ações-reflexões-ações, com o olhar voltado à subjetividade e considerando o contexto de cada escola. Nesse sentido, na presente pesquisa, buscamos compreender quais saberes docentes são apontados em dissertações e teses como fundamentais para o processo de ensinar-e-aprender no PRP. Como objetivos específicos, elencamos: levantar e analisar dissertações e teses em indexadores acadêmicos que tragam a Residência Pedagógica como tema central nos últimos 5 anos; identificar os saberes presentes no PRP para a formação inicial docente; analisar quais perspectivas teórico-práticas fundamentam os processos formativos do PRP; e identificar quais autores são mais citados nas dissertações e teses levantadas para esta pesquisa sobre o PRP. Este estudo se ampara em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscando embasamento em teses e dissertações relacionadas, especificamente, ao PRP. A pesquisa baseia-se, também, na perspectiva autobiográfica, em função de, por vezes, dialogar com o texto na primeira pessoa do singular, relacionando minhas experiências vividas em duas edições do PRP, nas quais participei como preceptora. Para esta pesquisa, levantamos dados estabelecendo o recorte temporal entre 2019 e 2024, uma vez que o PRP – representando uma Política Nacional de Formação de Professores/as do Ministério da Educação (MEC) – teve sua primeira edição em 2018, e foi encerrado em 2024. Realizamos a análise de dados a partir de Temas Geradores (TG) que emergiram do conteúdo das teses e dissertações levantadas. Os TG que emergiram da leitura desses trabalhos, e que discutimos nos capítulos, foram: “Programa Residência Pedagógica: contribuições e desafios na formação inicial”; “A teoria na prática é outra”; e “A permanente busca por Ser Mais”. A partir de tais análises, verificamos que o autor mais citado nas referências foi António Nóvoa; a perspectiva teórico-prática mais recorrente foi a História-Crítica; e o saber que mais foi citado pelos autores das dissertações e teses foi o experiencial. Verificamos a relevância das políticas públicas na formação de professores para a área da educação, particularmente no curso de Pedagogia, com a inserção de licenciandos nas escolas, para que relacionem teoria e prática. Além disso, também se destaca a questão financeira, tendo em vista a concessão de bolsas. A presente pesquisa corroborou com a importância do PRP e das políticas públicas para a formação docente, destacando as contribuições e limitações percebidas ao longo da pesquisa. A pesquisa destaca a relevância do papel dos preceptores na formação inicial dos futuros professores; aponta a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente; e evidencia a necessidade de um processo formativo que dialogue diretamente com o contexto escolar. É crucial que a formação inicial seja mais robusta e direcionada, para que os futuros docentes possam atuar com mais clareza e eficácia nas especificidades do seu campo de atuação.

Palavras-chave: programa residência pedagógica; formação inicial; saberes docentes; teoria e prática; pedagogia e políticas públicas.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) was a public teacher training policy promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The program involved Higher Education Institutions (HEIs), in partnership with public schools, and was aimed at the initial training of students in degree courses, seeking to provide pedagogical experiences in everyday school life that would lead to critical and innovative reflection on the problems that emerged there. The aim was to get the residents to rethink their actions-reflections-actions, looking at their subjectivity and considering the context of each school. In this sense, in this research, we sought to understand what teaching knowledge is identified in dissertations and theses as fundamental to the teaching and learning process in the PRP. As specific objectives, we listed: to survey and analyze dissertations and theses in academic indexes that include the Pedagogical Residency as a central theme in the last 5 years; to identify the knowledge present in the PRP for initial teacher training; to analyze which theoretical-practical perspectives underpin the PRP's training processes; and to identify which authors are most cited in the dissertations and theses surveyed for this research on the PRP. This study is based on a qualitative and bibliographical approach, seeking a foundation in theses and dissertations specifically related to the PRP. The research is also based on an autobiographical perspective, as I sometimes dialog with the text in the first person singular, relating my experiences in two editions of the PRP, in which I participated as a preceptor. For this research, we collected data by establishing a time frame between 2019 and 2024, since the PRP - representing a National Teacher Training Policy of the Ministry of Education (MEC) - had its first edition in 2018, and ended in 2024. We analyzed the data based on Generating Themes (TG) that emerged from the content of the theses and dissertations surveyed. The TGs that emerged from reading these works, and which we discuss in the chapters, were: "Pedagogical Residency Program: contributions and challenges in initial training"; "Theory in practice is different"; and "The permanent quest to Be More". Based on these analyses, we found that the author most cited in the references was António Nóvoa; the most recurrent theoretical-practical perspective was Critical History; and the knowledge most cited by the authors of the dissertations and theses was experiential. We can see the importance of public policies in teacher training in the field of education, particularly in the Pedagogy course, with the insertion of undergraduates in schools, so that they can relate theory and practice. In addition, the financial issue also stands out, in view of the granting of scholarships. This research corroborated the importance of the PRP and public policies for teacher training, highlighting the contributions and limitations perceived throughout the research. The research highlights the importance of the role of preceptors in the initial training of future teachers; points out the importance of the link between theory and practice in teacher training; and highlights the need for a training process that dialogues directly with the school context. It is crucial that initial training is more robust and targeted, so that future teachers can act more clearly and effectively in the specifics of their field.

Keywords: initial training; teacher's knowledge; theory-practice relationship; pedagogy and public policies.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Nuvem de palavras de temas que surgiram das leituras das teses e dissertações selecionadas.....	30
Figura 2 – Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa	33
Figura 3 – António Nóvoa.....	36
Figura 4 – Triângulo da Formação	37
Figura 5 – Dermeval Saviani.....	39
Figura 6 – Gráfico sobre os saberes que mais apareceram nas dissertações e teses.....	41
Figura 7 – Mapa do Estado de Santa Catarina e a localização de Lages.....	60
Figura 8 – Nuvem de palavras com os saberes que mais apareceram nas dissertações e teses	97
Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações.....	29
Quadro 2 – Quadro Analítico: autores mais citados nas dissertações e teses e suas perspectivas teóricas.....	35
Quadro 3 – Leis, projetos e programas com o termo “Residência Pedagógica”	48
Quadro 4 – Subprojetos que compõem o PRP da UNIPLAC	64
Quadro 5 – Cargos dos bolsistas do PRP e suas atribuições	66

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CP	Conselho Pleno
CP/UFMG	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
CTD	Catálogo de Dissertações e Teses
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEB	Escola de Educação Básica
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FACVEST	Faculdades Integradas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERM	<i>Global Education Reform Moviment</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoiti
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
n.	Número
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PI	Projeto Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRD	Programa de Residência Docente
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RM	Residência Médica
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TG	Temas Geradores
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 CONTINUANDO A CAMINHADA	34
3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL	44
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: “O QUE FAZER”.....	46
3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNIPLAC	60
3.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: “ENTRE O BEM E O MAL”. 70	
4 A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA.....	77
4.1 PRECEPTORA, MEDIADORA E APRENDIZ	83
5 A PERMANENTE BUSCA POR SER MAIS	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE TEMPORÁRIAS).....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – Levantamento de trabalhos selecionados no site de Periódicos da CAPES.....	119
APÊNDICE B – Levantamento de trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	121

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se aos saberes necessários à formação inicial de professoras/es. Sendo que a formação docente é um assunto que vem sendo discutido de maneira progressiva no Brasil, é um ponto de reflexão para muitos autores e que encontra respaldo em diversas leis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz em seu bojo regulamentos a serem seguidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à formação profissional. No Art. 43, temos o seguinte: “A educação superior tem por finalidade: IIII - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Na formação inicial, é construída a base dos conhecimentos da profissão docente, com embasamento teórico e prático durante os cursos, voltados para a qualificação profissional. De acordo com as autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2004, p. 89), “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, por meio de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”. As autoras concordam que, mesmo que as IES tragam em sua grade curricular fundamentações teóricas e práticas que possibilitem muitos conhecimentos, ainda assim os/as futuros/as docentes terão dificuldades em suas atuações nas escolas.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP)/CAPES foi uma Política Pública Nacional de Formação de Professores, que atendeu a outras mais abrangentes, como a LDB n. 9.394/96, que preconiza, em seu artigo 62, §1º, que: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais no magistério” (Brasil, 1996).

A CAPES, com um olhar voltado para a formação inicial e continuada, dispunha do Programa de Residência Pedagógica (PRP), conforme o Edital n. 24/2022, no artigo 2.1, estabelecendo que:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Ao participar do edital disponibilizado pela Capes, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) foi selecionada e contemplada nas edições de 2018, 2020 e 2022, para desenvolver o Programa de Residência Pedagógica (PRP), sendo uma parceria com as redes

públicas de educação básica, e seguindo orientações do Edital n. 24/2022 (Edital Capes n. 24/2022). O referido edital previa que: “3.1 - Os projetos institucionais selecionados por meio deste edital devem ser implementados exclusivamente em escolas das redes públicas de educação básica, em permanente articulação com as respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes”.

O PRP/CAPES foi um programa que envolveu as IES, em parceria com as escolas públicas, e visava à formação inicial de estudantes nos cursos de licenciatura, buscando oportunizar experiências pedagógicas no cotidiano escolar, que levassem a reflexões, de forma crítica e inovadora, sobre as problemáticas que dali emergiam.

É nesse viés que o PRP/UNIPLAC, segundo o Projeto Institucional (PI) (2022, p. 2): “Tem como propósito fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de acadêmicos dos cursos de licenciatura na formação inicial”. Ao serem inseridos nas escolas, os acadêmicos tinham a oportunidade de relacionar o saber-fazer da profissão docente, com o intuito de fortalecer e aprofundar seus conhecimentos na vivência escolar. As autoras Pimenta e Lima (2004, p. 42) concordam que: “Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando”.

Nessa visão, o Subprojeto (que é a subdivisão do PI, organizada por área de residência, conforme Portaria n. 02, de 26 de abril de 2022, do PRP/UNIPLAC) esforçou-se por aproximar as educandas/os do exercício da prática docente². Segundo Paulo Freire (2019a, p. 25), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender”. Dessa forma, a preceptora do PRP, ao estar em contato direto com a IES e os acadêmicos, em estudos direcionados, leituras de obras, dentre outras atividades, também passava por um processo de formação. Além disso, espera-se que os/as educandas/os/ das escolas-campo participantes do PRP/UNIPLAC, principalmente aqueles/as com defasagem nos anos iniciais, fossem beneficiados em seu percurso de alfabetização, letramento e numeração. Nessa rede de conhecimentos, o intuito era possibilitar que todas as pessoas ganhassem (licenciandas/os, educandas/os e educadoras/es), uns contribuindo com os outros, transformando suas realidades.

O PRP/CAPES tinha como intuito possibilitar aprendizagem de vários saberes para a formação das/os acadêmicas/os, participantes os do programa. Ao serem inseridos nas escolas, vivenciaram diretamente rotinas escolares que poderiam contribuir para aperfeiçoar suas práticas. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43),

² O Projeto Institucional (PI) da UNIPLAC está dividido em: a) subprojeto interdisciplinar (Matemática, Pedagogia e Letras, o que será tratado mais adiante.

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores, compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

No chão da escola, as/os licenciandas/os conhecem a realidade escolar dos/as educandas/os, e os educadoras/es são orientadas/os e incentivadas/os a resolver as demandas surgidas de forma reflexiva, crítica e inovadora. O PRP/UNIPLAC possibilitava, ainda, a participação em estudos complementares aos do curso de graduação, aproximando as/os docentes³ das escolas básicas na formação continuada, tencionando-as/os a refletirem sobre os pilares da educação, para que desenvolvessem o fazer, o conhecer, o conviver, relacionando a teoria e a prática. Nessa conexão, são encorajadas/os a se constituírem como profissionais diferenciadas/os, uma vez que ser professor/a exige muitos saberes. Para Freire (2019a, p. 70), “A esperança de que o/a professor/a e aluno/a juntos/as podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir juntos/as igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

O PRP/UNIPLAC, desenvolvido no município de Lages, estado de Santa Catarina (SC),

Preconiza as políticas para a formação de professores nos cursos de licenciatura na perspectiva de articular os conhecimentos pertinentes à formação e atuação docente, com a problematização, leituras e atividades que promovam uma formação teórico-prática, que aproximem os acadêmicos do seu campo de atuação profissional no contexto em que as escolas estão inseridas. Afirmamos a importância do Projeto para os cursos de formação de professores da IES, pois possibilita maior aproximação com as escolas de Educação Básica, principalmente pela atuação do Professor Preceptor, proporcionando efetiva troca de experiências (UNIPLAC, 2022, p. 3).

O PRP/CAPES, da mesma forma, buscava articular os conhecimentos científicos das pessoas envolvidas nas escolas-campo, com problematizações, leituras e atividades que relacionassem a teoria e a prática. Procurava, a partir do diálogo, organizar os planejamentos voltados para o contexto de cada escola, com um olhar observador para os indivíduos, fazendo com que o saber pedagógico tivesse sentido para os/as educandos/as, com vistas à transformação de sua realidade.

Segundo o Projeto Institucional PRP/UNIPLAC (2022, p. 3):

O período pandêmico ocasionado pela COVID-19 têm acentuado significativas marcas na Educação no mundo e particularmente no Brasil. Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisa e divulga pela Organização Todos pela Educação, embasada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-contínua-2021), expõe que o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% de 2019 para 2021. Ao todo 2,4 milhões de crianças brasileiras não estão alfabetizadas nesta faixa etária.

³ Na escolha do termo “docente” para esta dissertação, nos baseamos nas reflexões de Paulo Freire, que enfatiza a importância do papel do docente (esteja na educação básica ou superior), como um agente de transformação social.

A realidade pós-pandemia revelou muitas sequelas, com perdas de difícil reversão (tanto na questão social como na pedagógica), principalmente junto às camadas mais pobres da sociedade, que sentiram na pele a força opressora do sistema, ficando à mercê da sorte no quesito aprendizagem. No retorno às aulas pós-pandemia, notou-se uma preocupante quantidade de crianças que ainda não eram alfabetizadas. A esse respeito, o Projeto Institucional PRP/UNIPLAC (2022, p. 3) “[...] expõe que o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% de 2019 para 2021”.

Sendo assim, o PRP/CAPES poderia representar uma importante ferramenta para o enfrentamento do cenário exposto. Segundo Freire (2019a, p. 16), “É neste sentido que reinsisto em formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza”. Além disso, pensando no perfil docente, Freire (2019) traz em seu bojo muito saberes necessários para que os professores consigam desempenhar um papel transformador na sociedade. O autor considera fundamental que as/os docentes conheçam e valorizem as próprias experiências e as daquelas pessoas com quem atuam, tendo o diálogo como mediação permanente para, conjuntamente, poderem problematizar a realidade em que se inserem.

Fazemos coro às palavras de Freire (2019a, p. 17), quando este afirma que “Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade igualmente ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar essa responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la”. O autor pontua que devemos ter ética, enquanto professores e professoras em permanente formação, além de estarmos conscientes da responsabilidade do saber pedagógico, de buscar o “pensar certo”.

Ao atuarem nas escolas, antes mesmos de concluírem o curso, as/os acadêmicas/os dos Cursos de Licenciaturas têm a oportunidade de serem incluídas/os num universo de diversidades e desafios, aprendendo na prática o que muitas vezes só conhecem na teoria, junto com as professoras em exercício, preceptoras, as quais têm maior tempo de experiência. As/os educadoras/os em exercício também podem aprender com as/os acadêmicas/as. Assim, conforme Freire (2019a, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa para alguém”. Nesse sentido, espera-se que essas trocas de conhecimentos, mediadas pelo diálogo, favoreçam o processo constante de ensinar-e-aprender de todas as pessoas envolvidas.

É perceptível que a vivência faz a diferença na *práxis* de quem tem possibilidades de participar do contexto educacional, adquirindo conhecimentos sobre a realidade. Nessa troca de experiências entre as escolas e as IES, as/os estudantes experimentam situações reais e,

orientadas/os pelas preceptoras, fazem reflexões e diálogos acerca de como superar determinados desafios. Situações adversas estão presentes no cotidiano, mas, a partir da prática e da intencionalidade no que fazer, é possível atuar e transformar a realidade da escola. Para Freire (2019, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”.

As/os acadêmicas/os, quando saem da faculdade, têm muitas teorias, mas, às vezes, por falta de experiência, têm dificuldades em pôr em prática seu conhecimento. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 33), “Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’”. No PRP, elas/es tinham a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula para, então, exercer os conhecimentos adquiridos na universidade e, com isso, podendo fazer a diferença na vida de muitos/as educandos/as.

Ao conhecerem a realidade educacional, as residentes⁴ conhecem o contexto concreto, tendo uma visão autêntica da escola, não em partes, fragmentada, imaginária. Sendo assim, é Edgar Morin (2000, p. 36) quem nos orienta, ao dizer que “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Na graduação, as residentes adquirem muitos saberes teóricos, mas se faz necessário relacioná-los com a prática, pois a aprendizagem precisa de uma intencionalidade para fazer sentido, e para que, ao ingressarem na carreira, essas docentes tenham menos dificuldades na organização do fazer-saber.

Segundo Morin (2000), são necessários conhecimentos pertinentes para atuar e desempenhar um trabalho de qualidade. Já pensando como Freire (2019), é preciso mais humanização na educação, pois dela depende o trabalho com rigorosidade, eticidade, para emancipar as pessoas, para que tenham consciência da sociedade, e então atuem como protagonistas em suas histórias. Valendo-nos novamente do pensamento do Morin (2000, p. 39), “O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe sobre o mundo”. Respeitar esse conhecimento que as/os estudantes trazem consigo, é uma forma de ensinar com sentido.

O Projeto Institucional do PRP/UNIPLAC, edição 2022, traz em seu bojo uma de suas metas voltada para a superação da defasagem no ensino-aprendizagem da alfabetização, letramento e numeralização. Conforme Magda Soares (2020, p. 12), “[...] posso afirmar que as

⁴ Utilizaremos o feminino como genérico ao nos reportarmos às residentes, uma vez que trabalhamos, no contexto da UNIPLAC, exclusivamente com mulheres. Além disso, a maior parte das pessoas cursando a graduação em Pedagogia é formada por esse público.

crianças podem, sim, aprender a ler e a escrever nas escolas públicas”. Portanto, a questão de estudo que guiou esta pesquisa foi: Quais saberes necessários para a formação inicial docente são apontados na literatura, tratando especificamente do Programa Residência Pedagógica?

Para responder a essa questão, temos com objetivo geral compreender quais saberes docentes são apontados em dissertações e teses como fundamentais para a o processo de ensinar-e-aprender no Programa Residência Pedagógica (PRP).

A fim de atender ao objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a. Levantar e analisar dissertações e teses em indexadores acadêmicos que tragam a Residência Pedagógica como tema central nos últimos 5 anos;
- b. Identificar os saberes presentes no PRP para a formação inicial docente;
- c. Analisar quais perspectivas teórico-práticas fundamentam os processos formativos do PRP;
- d. Identificar quais autores são mais citados nas dissertações e teses levantadas para a pesquisa sobre o PRP.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Após a *Introdução*, trazemos o um capítulo sobre os *Percursos Metodológicos*; o segundo capítulo versa, especificamente, sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), como parte das políticas de formação docente; o terceiro capítulo trata do Tema Gerador: *A teoria na prática é outra*, no qual buscamos refletir sobre a relação teoria-prática, e a importância dessa articulação nas intervenções, uma vez que as pesquisas deixam clara a necessidade de as/os acadêmicas/os estarem inseridas no cotidiano escolar, para relacionarem o que fazer com o saber-fazer. O capítulo seguinte trata do Tema Gerador: *A permanente busca por ser mais*, em que refletimos sobre a formação inicial e alguns saberes necessários para os processos de ensinar-e-aprender. As *Considerações Finais*, as *Referências* e o *Apêndice* finalizam a presente pesquisa.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Achado não é roubado, pode ser aproveitado”.

(Ditado popular)

Conforme o dito popular acima, entendemos a pesquisa bibliográfica como ponto de partida para a nossa pesquisa, sabendo que é importante buscarmos estudos já realizados acerca do tema em questão, para sabermos o que a ciência orienta, bem como para verificarmos possíveis lacunas nesses estudos. Nessa mesma perspectiva, Carlos Antônio Gil, (2002, p. 44) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Esse tipo de abordagem é importante para revelar estudos já realizados sobre o tema e suas contribuições para o debate. Lembrando que todos os tipos de pesquisa precisam ter rigorosidade, comprometimento, engajamento, dedicação, ética, para desmistificar determinados temas que vão contribuir para a sociedade, afirmando o que já está posto ou trazendo novidades sobre a questão. Uma vez que a ciência é refutável e a busca por conhecimento deve ser constante, Gil (2002, p. 63) afirma que:

Fica claro que o levantamento bibliográfico é de fundamental importância para a formulação do problema de pesquisa. Todavia, por si só ele é insuficiente. Requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para os estudos de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho.

Essa busca por pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema é necessária para alcançar uma reflexão crítica, com olhar observador, buscando apreender o que apontam e quais lacunas existem, em um aprofundamento teórico capaz de dar suporte para o presente estudo. Para garantir uma base sólida e atualizada para a análise, foi realizado um levantamento de Estado da Arte sobre a formação inicial docente relacionada ao Programa Residência Pedagógica.

De acordo com Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 258):

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Essa abordagem envolve uma revisão abrangente da literatura existente, identificando as principais teorias, debates e pesquisas recentes na área. O estado da arte permitiu contextualizar alguns Temas Geradores (Freire, 2022), dentro de um panorama mais amplo, ajudando a identificar lacunas no conhecimento e a alinhar a presente pesquisa com os debates contemporâneos.

Segundo Ferreira (2002), a metodologia do estado da arte é definida como de natureza bibliográfica, na qual as análises compartilham o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento. Elas buscam responder quais aspectos e dimensões foram destacados e priorizados em diferentes períodos e locais, e como foram desenvolvidas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nessa linha, a pesquisa traz uma abordagem qualitativa o que, para Maria Cecília de Souza Minayo (2012, p. 622), significa que “Sua matéria-prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca aspectos sociais e históricos, voltada para compreender problemas apontados em outras investigações no contexto em que acontecem, com procedimentos diferenciados e flexíveis, com vistas a conhecer o processo do objeto a ser pesquisado. Minayo (2012, p. 623) ainda sugere que:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos temos condições de exercitar esse entendimento. [...] mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

A presente pesquisa baseia-se também na perspectiva (Auto)biográfica⁵, em função de, por vezes, dialogar com o texto na primeira pessoa do singular, relacionando minhas experiências vividas em duas edições do PRP, nas quais participei como preceptora. Conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370), “Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se [...] para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério”. Para as autoras e o autor, a própria formação se dá a partir das experiências ao longo da vida dos/as educadores/as, levando em consideração as vivências que mais fizeram sentido na jornada de sua vida profissional.

⁵ A escolha por escrever “auto(biográfica)”, com parênteses, é teórica, adotada pelos autores Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011). Já as autoras Hellen Thaís Santos e Gilza Maria Zauhy Garms (2014), preferem a expressão “autobiográfica”, sem parênteses, que também será a forma utilizada por mim nesta dissertação.

A pesquisa autobiográfica também foi utilizada para aprofundar a compreensão dos Temas Geradores, a partir das histórias e experiências pessoais. Através da coleta e análise de relatos autobiográficos, foi possível explorar como algumas trajetórias individuais influenciam a percepção sobre os saberes necessários para a formação inicial docente. Para Santos e Garms (2014, p. 4098):

[...] toda práxis é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais. Assim, o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico da subjetividade. Isto permite que se reflita sobre as experiências de vida e carreira, permitindo uma análise rica e contextualizada dos temas que emergem desses relatos.

Ainda de acordo com as autoras, “A utilização desse método visa a não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos como também colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela” (Santos; Garms, 2014, p. 4099). Ou seja, é buscar auxiliar na ciência da educação, com novas possibilidades de saberes, mas como sujeito pesquisador e participante de sua investigação. A pesquisa baseada em narrativas autobiográficas vem se mostrando presente na área de ciências sociais, na tentativa de contribuir para um olhar mais aprofundado sobre a maneira de os sujeitos experimentarem o mundo e refletirem sobre suas práticas, com vistas a uma educação mais humanizadora. Nessa linha, Santos e Garms (2014, p. 4101) colocam que:

Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tomam, desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua análise, discussão e possibilidade de modificação.

Isto também é pregado por Freire (2019b, p. 9), quando ele afirma ser importante reconhecer “[...] que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização”. O autor vê na educação a possibilidade de mudanças para a sociedade e, para que isso ocorra, é preciso conhecer o processo da escola e reconhecer a importância de refletir, criticar e anunciar possibilidades.

Levando em consideração que os resultados são parciais e inacabados, pois dependem do entendimento das pessoas participantes sobre o que querem passar sobre suas vidas ou visões de mundo, as pesquisas são passíveis de contradições.

Na presente pesquisa, coletamos os dados estabelecendo um recorte temporal entre 2019 a 2024, uma vez que o PRP – representando uma Política Nacional de Formação de

Professores/as do Ministério da Educação (MEC) – teve sua primeira edição em 2018⁶. Para a seleção das teses e dissertações, foram usados os seguintes descritores: “Residência Pedagógica” + “Formação inicial”.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 64 trabalhos que, após passarem pelos processos de inclusão, definimos que os descritores deveriam aparecer, pelo menos, nos títulos, resumos ou nas palavras-chave. Com esse procedimento, foram selecionados 6 documentos. Foram excluídas pesquisas que versassem sobre disciplinas específicas do Ensino Médio, sobre idiomas específicos (Inglês e Espanhol), sobre as Artes e/ou Temas Transversais. Repetiu-se o processo com o descritor “Residência Pedagógica” + “Alfabetização”, resultando na listagem de dois trabalhos. No entanto, esses trabalhos não passaram pelo processo de inclusão/exclusão, pois não estavam relacionados à alfabetização no PRP. Com a terceira combinação – “Programa de Residência Pedagógica” + “Pedagogia” – foram encontrados 57 trabalhos que, após serem aplicados os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados 5 deles. Algumas pesquisas foram selecionadas, porém o documento completo não estava disponível nos sites ou não era aberto ao público em geral.

O mesmo processo foi conduzido no site do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, com o descritor “Residência Pedagógica” + “Formação inicial”, em que foram apontados 55 trabalhos, dos quais, após passarem pelo processo inclusão/exclusão, foram selecionados 6. O mesmo processo foi feito com o descritor “Residência Pedagógica” + “Alfabetização”, sendo encontrados 2 trabalhos, mas que não estavam disponíveis no site. Com a combinação “Programa de Residência Pedagógica” + “Pedagogia”, foram encontrados 80 trabalhos, dos quais selecionamos 9 (dos quais 3 já haviam sido levantadas no site da BDTD, restando 6 pesquisas pela CAPES, como mostra o Quadro 1, a seguir).

⁶ No decorrer da presente pesquisa, fomos surpreendidas com o encerramento do PRP, o que acabou por forçar uma revisão de percurso. Se inicialmente pretendíamos compreender melhor o Programa para apontar melhorias futuras, passamos a buscar caminhos para contribuir com outras políticas públicas de formação inicial docente.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações

Descrição da etapa 1	Base de dados	Descritores utilizados	Número de produções encontradas	Número de produções selecionadas
Levantamento de dissertações, teses, seguido de leituras dos títulos, palavras-chave, resumos, para fazer a seleção dos trabalhos sobre a temática	BDTD	“Residência Pedagógica” + “Formação inicial”	64	06
		“Residência Pedagógica” + “Alfabetização”	02	00
		“Residência Pedagógica” + “Pedagogia”	57	05
	CTD da CAPES	“Residência Pedagógica” + “Formação inicial”	55	06
		“Residência Pedagógica” + “Alfabetização”	02	00
		“Residência Pedagógica” + “Pedagogia”	80	06
Total				23⁷

Fonte: Elaborado pela autora (2024)⁸.

Identificamos, na busca efetuada, que apareciam materiais relevantes à pesquisa, porém, ao procurarmos nos endereços citados, os trabalhos não estavam disponíveis. Além disso, alguns textos se repetiam nos sites procurados. Justificamos que a escolha pelo descritor “Residência Pedagógica” + “Alfabetização”, se deu devido ao fato de que o PRP/UNIPLAC, no subprojeto de Pedagogia, está focado na alfabetização, no letramento e na numeralização, o que será tratado mais adiante. Notamos que apareceram poucas pesquisas voltadas ao PRP e à Pedagogia, porém, foi encontrada uma quantidade relevante de pesquisas em outras áreas de estudo (tais como Biologia, Ciências, Educação Física, Matemática e Química) voltadas para os anos finais e Ensino Médio.

Em geral, as pesquisas abordaram a questão da inserção dos/as acadêmicos/as nas escolas, para aprenderem a relacionar a teoria com a prática, conhecer as rotinas escolares e articularem esses saberes de forma inovadora. A Figura 1 (na sequência) apresenta uma nuvem de palavras com os temas que mais apareceram nas dissertações e teses levantadas pela revisão bibliográfica.

⁷ Esse número representa o total de teses e dissertações escolhidas, levando em conta que os indexadores, por vezes, indicam trabalhos repetidos.

⁸ No Apêndice estão elencadas e detalhadas, nos Quadros 6 e 7, todas as teses e dissertações que serviram como base para a presente pesquisa bibliográfica.

Figura 1 – Nuvem de palavras de temas que surgiram das leituras das teses e dissertações selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A análise de dados foi realizada a partir de Temas Geradores (TG) que emergiram do conteúdo das teses e dissertações levantadas, e também da experiência da pesquisadora como preceptora. Segundo Jaime José Zitkoski e Raquel Karpinski Lemes (1996, p. 1),

A proposta freiriana do Tema Gerador pretende ser coerente com uma nova forma de conceber o conhecimento e a formação humana. Para Freire, uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa perspectiva que Freire propõe a discussão do Tema Gerador em sua fundamentação dialógica e radicalmente comprometida com a troca de saberes num círculo de cultura.

Os TG auxiliam na problematização de situações reais e apontam possibilidades para mudá-las. De acordo com Freire (2022, p. 140), “A investigação da temática, repitamos envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos ser humano, nem num homem/mulher só, nem no vazio, mas nos homens/mulheres, e sempre referido à realidade”. O autor orienta que esse pensar é coletivo e está voltado para a realidade de quem a vivencia. Nesse caso específico, eles foram desvelados no decorrer das leituras das pesquisas estudadas. Ainda, como sugere Freire (2022, p. 136), “É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens/mulheres isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens/mulheres. Só pode ser compreendido nas relações seres humanos-mundo”. Porque não somos sujeitos isolados, estamos em constante aprendizagem, porque vivemos em um tempo e espaço na sociedade.

Freire (2022, p. 141) ainda nos aponta que “[...] a superação não se fez no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação”. Não

basta só ter ideias, mas faz-se urgente refletir criticamente sobre as diferentes situações e agir para transformá-las. E para que haja essa reflexão, é necessário diálogo – mesmo considerando que este pode advir da leitura e interpretação de textos específicos. Na presente investigação, a partir das realidades das análises da pesquisa – obtidas das teses, dissertações, artigos e leis sobre formação inicial docente –, é que foram definidos os temas de maior relevância para aprofundamento.

Para Freire (2022, p. 138), “A investigação temática se faz num esforço comum de consciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. O autor também pontua que os TG fundam o ponto de partida, que a partir do diálogo, sistematizam o conhecimento científico, e oportunizam a elaboração de um aprendizado inovador, refletindo sobre a práxis e transformando a realidade, relacionando a teoria com a prática. Sendo assim, nesta pesquisa, os TG foram escolhidos em função de sua maior ocorrência nos documentos estudados, abarcando possibilidades de problematização, e levando a uma análise mais aprofundada.

Elizandra Brizolla de Oliveira *et al.* (2017, p. 14) orientam que: “Nesta perspectiva o ensino que adotar a metodologia de tema gerador, necessariamente deverá partir do contexto das necessidades, das problematizações sugeridas por todos os envolvidos”. Dessa forma, os Temas Geradores representaram o ponto de partida para constituir o processo de achados, e por emergirem de vários documentos, contribuíram para o aprofundamento teórico, para as problematizações e para a compreensão da realidade sob diferentes pontos de vista. A identificação e análise dos Temas Geradores são etapas cruciais na construção da nossa compreensão sobre os saberes necessários na formação inicial docente. O processo metodológico adotado para evidenciar esses temas segue uma abordagem sistemática e reflexiva, fundamentada em princípios teóricos e práticas rigorosas.

Os Temas Geradores foram evidenciados através de uma análise qualitativa dos dados coletados durante a pesquisa. A análise dos dados envolveu a codificação⁹ temática, na qual foram identificadas categorias recorrentes e significativas. Esse processo começou com a leitura atenta dos materiais coletados para familiarização com o conteúdo e, em seguida, foi realizado um processo de codificação inicial, em que os dados foram separados por temas relevantes. Os critérios para a seleção dos Temas Geradores incluíram a relevância para a formação inicial dos

⁹ No livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2019a, p. 14), a codificação representa a leitura do mundo, na qual os sujeitos utilizam seus conhecimentos no âmbito social e político de maneira consciente. Isso significa que eles compreendem o processo, confirmam a realidade em que estão inseridos e, a partir disso, são capazes de agir para promover a transformação.

professores, a frequência com que os temas surgiram nas dissertações e teses e a riqueza dos temas em refletir as necessidades e desafios identificados na prática educacional. A análise buscou identificar padrões e temas recorrentes que pudessem oferecer uma compreensão abrangente sobre os saberes essenciais para os futuros educadores.

Durante o processo de análise, observou-se a repetição de algumas sentenças e conceitos-chave, como: a “Residência Pedagógica”, a “Formação inicial”, a “relação Teoria-prática e políticas públicas”. Essas sentenças frequentemente destacavam aspectos, como: a importância da formação crítica, a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da experiência prática no desenvolvimento profissional. A repetição desses conceitos serviu como um indicativo de sua relevância, reforçando sua inclusão como Tema Gerador desta pesquisa.

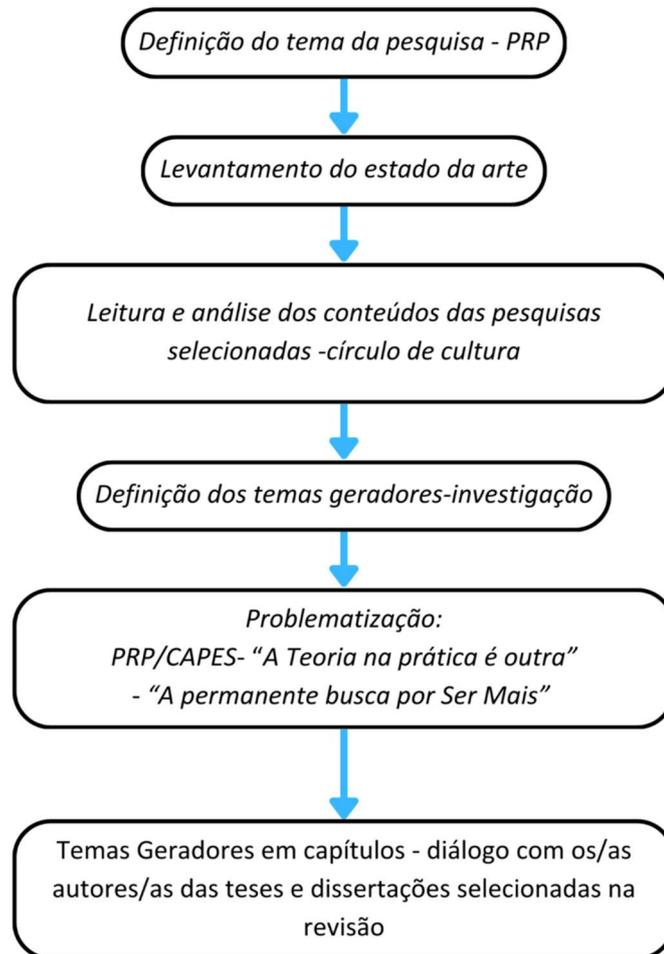
A obra de Paulo Freire, especialmente livros como *Pedagogia do Oprimido* (2022), foi fundamental na delimitação e compreensão dos Temas Geradores. Freire enfatiza a importância da reflexão crítica e do diálogo na prática pedagógica, o que inspirou a nossa abordagem na análise dos dados. Utilizamos os conceitos freirianos para contextualizar e interpretar os temas emergentes, garantindo que a análise não apenas refletisse as preocupações práticas dos/as autores/as pesquisados/as, mas também se alinhasse com uma perspectiva crítica e emancipatória da educação. Como afirma Freire (1993, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Os Temas Geradores¹⁰ que emergiram da leitura das pesquisas levantadas e aprofundadas nos capítulos desta dissertação foram: “Programa Residência Pedagógica: contribuições e desafios na formação inicial”, “A teoria na prática é outra”; “A permanente busca por Ser Mais”. Para Freire (2022, p. 159), a problematização dos Temas Geradores representa a última etapa, “[...] quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados”.

A Figura 2 (a seguir) representa os passos da pesquisa.

¹⁰ A estratégia de entrelaçamento dos temas geradores com a análise e apresentação dos resultados é uma abordagem metodológica que busca garantir que a investigação mantenha coerência e profundidade ao longo de todo o processo. Essa estratégia é especialmente relevante em pesquisas qualitativas, onde os temas geradores desempenham papel central na organização e interpretação dos dados

Figura 2 – Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esse percurso se deu na busca por aprofundar a compreensão sobre os saberes das/os professoras/os apontados como fundamentais em dissertações e teses para a o processo de ensinar-e-aprender no PRP. Freire (2022, p. 138) afirma que “A investigação se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. Para que a mudança aconteça, é preciso ter consciência da realidade para poder mudá-la, confrontando-a e inovando essa realidade.

2.1 CONTINUANDO A CAMINHADA

“O ser humano não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.
(Freire, 2019, p. 34).

Considerando que como seres inacabados estamos em constante aprendizado, é fundamental refletirmos sobre a perspectiva de Freire, que nos lembra que esse é um processo contínuo e coletivo. Esta pesquisa, portanto, não foi realizada isoladamente, mas contou com a participação de outras pessoas, que trouxeram contribuições essenciais para seu progresso, orientando-nos no caminho a seguir. Para responder à pergunta central desta dissertação – Quais saberes docentes são apontados em dissertações e teses como fundamentais para o processo de ensinar e aprender no Programa Residência Pedagógica? –, percorremos as seguintes etapas:

- ✓ Levantamento e análise de dissertações e teses: foram selecionadas dissertações e teses relacionadas ao Programa Residência Pedagógica. A análise de dados foi realizada por meio de leitura atenta e minuciosa de cada documento, com o objetivo de identificar os saberes docentes destacados nos textos. Esse processo foi exigente, visto que os estudos analisados não apresentavam, de forma explícita, capítulos dedicados exclusivamente aos saberes docentes;
- ✓ Identificação das perspectivas teóricas: o mesmo procedimento de leitura detalhada foi adotado para identificarmos as principais perspectivas teóricas presentes nas dissertações e teses. Algumas dessas perspectivas foram encontradas no resumo ou na introdução, enquanto outras estavam dispostas na seção de metodologia;
- ✓ Análise das referências bibliográficas: para verificarmos os autores mais citados nas dissertações e teses, foi realizada uma análise das referências bibliográficas de cada estudo. A partir dessa análise, foram listados os autores que apareciam com maior frequência. Sempre que possível, foram selecionados dois autores (ou autoras) de destaque. Porém, em alguns casos, as pesquisas não apresentavam repetição, ou continham grande número de referências a leis, pareceres ou projetos. Esses dados são apresentados no Quadro 2 (na próxima página).

Quadro 2 – Quadro Analítico: autores mais citados nas dissertações e teses e suas perspectivas teóricas

	Autores/as	Referências mais citadas	Perspectiva teórica
01	Vinicius Carvalho de Andrade	Ball, S. Lucke, M.	Pós-estruturalista
02	Dalira da Fonseca Bittencurt	Larrosa, J. Nóvoa, A.	Não identificada
03	Juliana Guérios	Gatti, B. Nóvoa, A.	Não identificada
04	Valéria Marcondes Brasil	Marx, K. Luckacs, G.	Materialismo- histórico-dialético
05	Maura Lúcia Martins Cardoso	Moscovici, S. Nóvoa, A.	Representações Sociais
06	Francisco da Chagas da Silva	Pimenta, S. G. Tardif, M. Saviani, D.	Histórico-Social
07	Beatriz Martins dos Santos Prado	Pimenta, S. G. Nóvoa, A.	Não identificada
08	Shirley Karla Alencar da Costa	Aguiar, W. M. Vygotsky, L.	Materialismo histórico-dialético
09	Denilson Fernandes de Aguiar	Libâneo, J. C. Freire, P.	Não identificada
10	Gislaine Bueno de Almeida	Nóvoa, A.	Não identificada
11	Leandra Borges Póita	Gatti, B. A. Nóvoa, A.	Histórico-dialético
12	Patricia Brondani Pivetta	Mainardes, J.	Não identificada
13	Samuel Giovanni dos Santos Ferreira	Schiroma, E. Evangelista, O.	Não identificada
14	Priscila de Souza Costa Couto	Mainardes, J. A. Ball, S. J.	Sócio-Histórica
15	Fernanda de Souza Godim	Saviani, D.	Histórico-crítica
16	Joselma Silva	Tardif, M. Nóvoa, A.	Dialética
17	Valdilene Zanette Nunes	Gomes, M. O. Zeichener, K.M.	Não identificada
18	Andréia Florêncio Eduardo de Deus	Nóvoa, A. André, M. E. D.	Não identificada
19	Josi Carolina da Silva Leme	Nóvoa, A. Saviani, D.	Histórico-crítica
20	Gabriela Saueressig	Veiga, N. Fabris, E. T. H.	Não identificada
21	Emilly Stéfanni de Souza Honório	Silva, M.	Não identificada
22	Cássia Carolina Piva	Faria, J. B. Giglio, C. M.	Não identificada
23	Mirian Gordiano Lima Oliveira	Nóvoa, A. Freire, P.	Não Identificada

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Essa análise contribuiu para responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja: identificar quais autores/as são os mais citados nas dissertações e teses levantadas para a pesquisa sobre o PRP. De acordo com o quadro acima, o autor mais recorrente foi António Nóvoa, cujas obras foram citadas em 10 das 23 pesquisas, com várias de suas publicações sendo repetidamente mencionadas. Por esse motivo, citaremos de forma resumida sua biografia.

António Manuel Sampaio da Nóvoa, nascido em Valença do Minho em Portugal, no dia 12 de dezembro de 1954, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, instituição na qual leciona desde 1986. É reitor honorário da Universidade de Lisboa, onde ocupou a reitoria entre 2006 e 2013. Nessa oportunidade, António Nóvoa liderou o processo de fusão da referida Universidade com a Universidade Técnica de Lisboa, duas importantes universidades públicas que, unidas, contribuíram para fortalecer o cenário acadêmico português (Hofstetter, 2016 *apud* Boto, 2018, p. 2).

O autor (Figura 3) é um renomado pesquisador português, conhecido por suas contribuições no campo da educação e formação de professores/as, refletindo sobre importantes fatos históricos da educação, políticas educacionais e o papel dos professores.

Figura 3 – António Nóvoa



Fonte: Rodrigo Milanni, 2022.

Segundo Nóvoa (2019, p. 3), “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Nóvoa destaca, ainda, a importância de a formação docente contar com a participação efetiva de professores/as no processo educacional, que conheçam a realidade da escola, suas potencialidades e desafios, que têm relação estreita com as comunidades escolares, e não seja protagonizado por pessoas especialistas em palestra, mas que não são parte da escola. Ele valoriza, assim, o papel dos professores como agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, o PRP/CAPES valorizava os/as professores/as mais experientes e procurava inserir os/as licenciandos/as na escola, em parceria com as IES, demonstrando sua potencialidade. Conforme Nóvoa (2019, p. 6, grifo do autor),

[...] aqueles que, como eu acreditam no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar

e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores.

É nesse trabalho coletivo, portanto, que se formarão educadores/as conscientes de sua carreira, e que poderão atuar de maneira segura ao chegarem na escola, onde é o local em que exercerão sua profissão. Por isso, pontuamos a preocupação de Nóvoa (2019, p. 6) com a formação docente: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. O autor também enfatiza que a formação de professores/as deve acontecer a partir deles/as próprios/as, porque são de fato os que conhecem o que fazer da profissão. Não seria viável um advogado ensinar um médico a ser médico, e assim também é na área da educação, que precisa ser pensada por quem é da categoria educacional.

Nóvoa (2019, p. 6) aponta, ainda, que “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. Dessa forma, o autor evidencia que a formação inicial e continuada deve ter a parceria entre as IES e as escolas, formando um triângulo e renovando as práticas de formação de professores (Nóvoa, 2019).

É essa triangulação proposta por Nóvoa (2019), que apresentamos na Figura 4 (abaixo).



Fonte: Nóvoa (2019, p. 7).

Diante disso,

É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços-profissionais, universitários e escolares, pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

O autor defende que exista na formação de professores/as esse triângulo de parceria, sendo cada um importante, na formação inicial e continuada, pois é o alicerce da educação e indispensável à interação de todos os âmbitos envolvidos. Nóvoa (2019, p. 7, grifo do autor) ainda destaca que “É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão”. E nessa perspectiva de parceria que o autor sugere a criação de políticas públicas para que se alcance uma formação voltada para a realidade escolar. O autor também corrobora com os saberes da profissão, os quais trataremos nos próximos capítulos.

Em segundo lugar, entre as referências mais citadas aparece Demerval Saviani, que foi referenciado em três das 23 pesquisas, com suas obras sendo utilizadas com grande frequência nessas dissertações e teses. Uma parte de sua biografia pode ser lida a seguir:

Dermeval Saviani (Santo Antônio de Posse, 25 de dezembro de 1943) é um professor, filósofo e pedagogo brasileiro. É professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Tiradentes de Sergipe, e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dermeval Saviani é o idealizador da teoria pedagógica por ele denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade (Wikipédia¹¹).

O autor (Figura 5) é um dos mais importantes teóricos da educação no Brasil, com foco nas políticas educacionais. Ele defende uma educação transformadora, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, que busca superar as desigualdades entre as classes dominantes e dominadas. Essa transformação ocorre por meio da cultura e dos conteúdos, construídos com a mediação do/a professor/a.

¹¹ Sua biografia está disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dermeval_Saviani. Acesso em: 18 set. 2024.

Figura 5 – Dermeval Saviani

Fonte: Elza Fiúza, 2010.

Segundo Ana Maria Galvão Marsiglia e Carlos Roberto Jamil Cury (2017, p. 501), Saviani se debruça na investigação histórica, “instigado por uma vivência pessoal”, considerando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, utilizando a problematização e a contextualização para, ao final, promover a resolução dos problemas, com base no conhecimento científico.

Conforme Marsiglia e Cury (2017, p. 5010), Saviani, “Ciente da importância do caráter sistemático da educação, optou por uma reflexão científica sobre o nosso passado histórico”. É esse conhecimento da escola (e não o popular) que dá possibilidade a uma pessoa da classe dominada de exercer o poder da superação, porque, assim, ela teria o mesmo instrumento de poder de uma pessoa da classe dominante. “Essa concepção de fundo de Saviani o tê-lo perscrutar os caminhos da educação no Brasil para fazê-la não uma reprodutora de uma dominação de classe, mas um lócus de emancipação” (Marsiglia; Cury, 2017, p. 5010). A partir da teoria Histórico-Crítica, as pessoas conhecem a cultura presente na história, e passam a olhar criticamente o que acontece ao seu redor e no mundo. Saviani defende que a educação deve pensar nos interesses da maioria (classe dominada) e não ser a favor da minoria (classe dominante).

Embora muitos/as outros/as autores/as tenham sido utilizados/as pelos/as pesquisadores/as, o foco aqui foi identificar aqueles/as mais presentes nas dissertações e teses levantadas nesta pesquisa. Para responder ao objetivo específico de analisar quais perspectivas teórico-práticas fundamentam os processos formativos do PRP, foi realizada uma análise de 23 dissertações e teses. A partir dessa análise, verificou-se que apenas duas pesquisas mencionaram explicitamente o Materialismo Histórico-Dialético, e outras duas a Pedagogia

Histórico-Crítica como base teórico-prática. Essas duas perspectivas foram as mais recorrentes entre os trabalhos analisados.

Entretanto, o que se evidenciou de forma predominante foi a ausência de menção clara às perspectivas teórico-práticas nos demais trabalhos. Muitos/as dos/as pesquisadores/as não especificaram quais fundamentações teóricas e práticas guiaram suas investigações, o que pode sugerir uma lacuna importante na explicitação dessas bases no contexto do Programa Residência Pedagógica. Assim, a análise aponta para a necessidade de maior clareza e sistematização nas pesquisas sobre o PRP, no que se refere às suas bases teórico-práticas, para que seja possível entender com mais precisão os impactos dessas perspectivas na formação de professores/as.

Vejamos a contribuição dessas perspectivas para a pedagogia Histórico-crítica, já mencionada acima, segundo Marília Freitas de Campos Pires (1997, p. 87):

Saviani (1997), discutindo a necessidade de o autor brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida).

Ou seja, parte-se do conhecimento prévio do/a aluno/a, baseado em sua compreensão da realidade, mas não se limita a ela. Por meio da mediação do/a professor/a, são construídos conhecimentos científicos, que, segundo Saviani, representam o saber escolar com potencial transformador. Esse conhecimento é visto como uma ferramenta poderosa para a transformação das realidades opressoras impostas pelas classes dominantes, sendo um dos principais instrumentos que a classe dominada possui para enfrentar e desafiar o poder da classe dominante.

Já a perspectiva do Materialismo-Histórico-dialético traz em sua concepção a construção da vida em sociedade como resultado das relações materiais e produtivas, em que o trabalho é fundamental para suprir as necessidades humanas e impulsionar o desenvolvimento histórico da humanidade. Para Pires (1997, p. 90),

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, ideias, conhecimento, tecnologia etc.) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência.

Essa sobrevivência é marcada pelas transformações nas forças produtivas e pelas lutas de classe que moldam as condições sociais ao longo do tempo. Por isso, a educação tem um

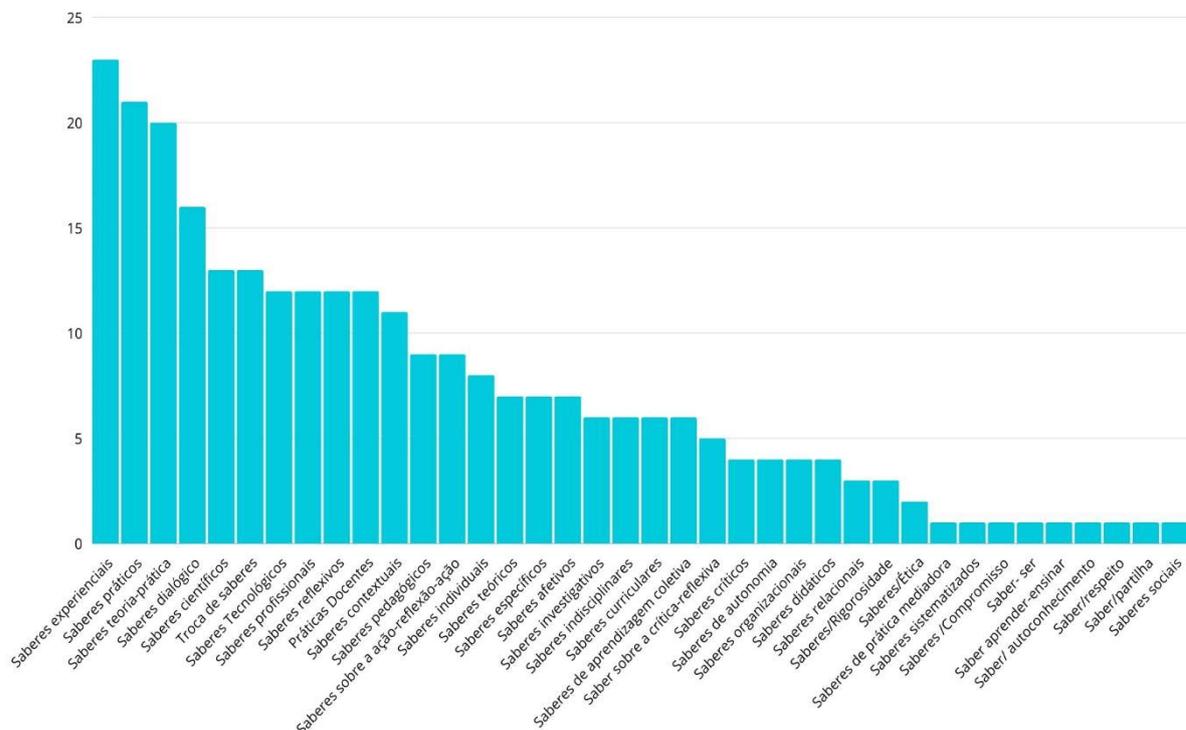
papel fundamental nas relações de aprendizagem, e deve atingir a todos os indivíduos, sem distinção de classe. Ainda conforme Pires (1997, p. 91),

Considerando que os homens se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada).

Portanto, é papel da educação trabalhar para erradicar essa alienação presente na classe dominada, de maneira que possibilite a igualdade social para todos/as, contribuindo para refletir sobre as realidades opressoras existentes na sociedade. Pretende-se uma educação para a maioria e não para beneficiar um grupo seletivo da sociedade, ou seja, “que o método possa contribuir para que cada profissional/educador/a construa sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da realidade” (Pires, 1997, p. 92).

A Figura 6, a seguir, mostra em forma de gráfico¹² os saberes que mais apareceram nas dissertações e teses levantadas nesta pesquisa, e que serão discutidas ao longo desta dissertação, nos próximos capítulos.

Figura 6 – Gráfico sobre os saberes que mais apareceram nas dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

¹² O levantamento dos saberes evidenciados nas dissertações e teses, conforme demonstrado no gráfico, serão aprofundados em outros capítulos.

Esta investigação permitiu uma análise crítica que contribuiu para a valorização de saberes específicos e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas no contexto da formação inicial e continuada de professores¹³.

Como podemos verificar na Figura 6, o saber que mais apareceu foi o saber da experiência. A respeito desse saber, o autor Maurice Tardif (2002, p. 48) afirma que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Para o autor, o saber da experiência é o conhecimento adquirido na vivência da profissão. Ao longo dos anos, os professores aprendem, por meio da prática, a lidar com situações que não são ensinadas na graduação. Tardif continua (2002, p. 49):

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Ou seja, o saber da experiência é essencial na prática docente, pois, no cotidiano, professores e professoras enfrentam situações que não são ensinadas nas instituições de ensino superior, e que nem sempre dependem de pesquisas científicas para serem resolvidas. São desafios que surgem da convivência diária, envolvendo a interação com o corpo docente, os/as educandos/as, seus familiares e a comunidade. Com o tempo, esses profissionais desenvolvem uma habilidade prática para lidar com esses contextos, adquirindo confiança e competência para tomar decisões rápidas e eficazes. Esse saber acumulado ao longo dos anos torna-se uma parte fundamental do exercício da docência, enriquecendo a formação acadêmica e contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e adaptado às necessidades reais de todos os envolvidos.

Os docentes, ao aprenderem diversos saberes necessários para desempenharem sua função de ensinar, adquirem e mobilizam esses conhecimentos essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Segundo Tardif (2002, p. 233),

Por exemplo dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e as normas, a jogos de linguagem que

¹³ Todos os saberes apresentados no gráfico estão registrados exatamente como foram encontrados nas dissertações e teses analisadas. Não temos a intenção de unificá-los, mas sim, de apresentá-los conforme descrito pelos autores em suas pesquisas. Reconhecemos que alguns saberes podem ser sinônimos ou possuir significados semelhantes, mas optamos por preservar as terminologias originais utilizadas nos trabalhos estudados.

definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade.

Ainda de acordo com o autor, para que um professor seja considerado competente, é necessário que ele possua, além dos conhecimentos específicos da profissão, uma diversidade de saberes que lhe ofereça subsídios para enfrentar desafios e acompanhar as transformações da sociedade. Portanto, a profissão docente exige uma diversidade de saberes, incluindo aqueles adquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e aqueles desenvolvidos na prática, por meio da vivência cotidiana, da interação com a comunidade escolar, da superação de desafios e do enfrentamento de situações políticas, econômicas e sociais. É fundamental que o professor mobilize esses saberes de forma consciente, integrando-os à sua identidade profissional. Dessa forma, suas ações podem refletir esse conhecimento, permitindo que ele, enquanto agente social, cumpra seu papel transformador na realidade em que atua.

Para dialogar teoricamente com as dissertações e teses levantadas, trouxemos alguns autores que tratam sobre saberes docentes, teoria e prática na educação, dentre outros assuntos pertinentes a esta investigação. Dentre esses autores, destacamos: António Nóvoa, Carlos Rodrigues Brandão, Edgar Morin, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta. Temos clareza de que na literatura existem outros/as autores/as renomados/as que abordam o tema “saberes da profissão docente”, mas, devido ao limite de qualquer investigação, não nos debruçaremos sobre suas obras.

No próximo capítulo, exploraremos a importância das políticas públicas voltadas para a formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Também analisaremos o Programa de Residência Pedagógica (PRP) promovido pela CAPES, e o PRP desenvolvido pela UNIPLAC. Embora esses programas possam apresentar algumas lacunas, eles representaram uma oportunidade valiosa para muitos/as estudantes na busca por qualificação profissional.

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL

“Conhecer” não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 2019, p. 9).

Neste capítulo, dissertamos de forma sucinta acerca da evolução da profissão docente. Igualmente de forma muito breve, mostramos o caminho percorrido desde as Políticas Públicas de Formação de Professores/as até a criação do PRP/CAPES, além da participação da UNIPLAC no PRP. Além disso, analisamos algumas dissertações partindo de um olhar crítico, um olhar curioso do mundo.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas contribuições e outros desafios sobre o PRP/CAPES, analisando as dissertações dos/as seguintes autores/as: Andréia Florêncio Eduardo de Deus (2023), Beatriz Martins dos Santos Prado (2020), Cássia Carolina Piva (2023), Dalira da Fonseca Bittencourt (2022), Denilson Fernandes Aguiar (2023), Fernando de Souza Godim (2021), Gislaine Bueno de Almeida (2023), Josi Carolina da Silva Leme (2023), Leandra Borges Polita (2023), Patrícia Brondani Pivetta (2023), Priscila de Souza Couto (2022), Shirley Karla Alencar da Costa Freitas (2021), Vinicius Carvalho de Andrade (2021). Importante salientar que algumas dissertações podem se repetir ao serem analisadas em outros capítulos, conforme a relevância para os temas desta pesquisa.

Ao longo dos anos, o ser professor/a atravessou muitas mudanças. Antigamente, a instituição incumbida do ensinar era a igreja. Em meados do século 18, houve uma mudança que levou à estatização do ensino. No que tange a isso, Nóvoa (1995, p. 15) nos explica que:

Os novos Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Tal processo consistia na modificação dos professores religiosos por professores de fora da igreja, porém, ainda o jeito de lecionar se assemelhava ao dos padres. Conforme Nóvoa (1995, p. 15), “A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”. Nesse período, o papel do professor era pouco oficializado, não exigindo muitos conhecimentos para lecionar, uma vez que os conteúdos eram mais práticos ou orais e voltados para a religião. Havia a

necessidade de mudanças do professorado, já que muitas pessoas se dedicavam à docência em tempo integral.

Os reformadores, percebendo esse movimento, começaram a criar regras e instituírem um enquadramento estatal a essa categoria:

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado (Nóvoa, 1995, p. 17).

Essa necessidade de mudanças do professorado trouxe um pouco mais de autonomia e certa liberdade, sendo partilhada com o Estado, o qual requeria um modelo ideal de professor. Com isso, foi instituída a licença para ser professor, uma autorização do Estado para exercer a profissão.

A criação dessa licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona também como um ‘aval’ do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade (Nóvoa, 1995, p. 17).

Essa licença representava um reconhecimento da profissão perante a sociedade, dando o direito exclusivo de atuar nessa profissão. Para isso, eram necessárias escolas especializadas em formação de professores/as. Nesse contexto, “O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da instituição de uma formação específica especializada e longa” (Nóvoa, 1995, p. 18). A profissão docente influenciava a sociedade, e reconhecia que seria importante lutar para a melhoria da carreira. Conforme Pimenta (2000, p. 40), “A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais”.

Com o reconhecimento da profissão docente, esta começou a ser cada vez mais normalizada, com políticas voltadas à melhoria da formação inicial e continuada. A especialização da educação passou a ser controlada por meio de avaliações e metas educacionais. No entanto, ainda hoje, persistem problemas como a desvalorização salarial, as más condições de trabalho e a crescente demanda por qualificação, que tornam a profissão desafiadora. De acordo com Nóvoa (1995, p. 22), “As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de

absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desenvolvimento e de indisposição constante [...]”. Tudo isso são desafios significativos para a qualidade da educação e o bem-estar dos/as educadores/as. Para melhorar essa situação, é fundamental a criação de programas que contribuam para a formação docente – inicial e contínua.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: “O QUE FAZER”

Após o percurso de reconhecimento da profissão docente, situações levaram ao descontentamento e à desmotivação pelo próprio trabalho. Segundo Vera Maria Candau *et al.* (2000, p. 14):

Há dificuldades dos professores em lidar com os novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...). Mais uma vez não se trata de culpabilizar os professores, eles, não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico etc.

Ainda conforme os autores, os/as professores/as enfrentam desafios que dificultam a qualidade do trabalho. Como gerir os novos desafios sociais e psicológicos que vêm junto com as subjetividades dos/as educandos/as, em uma sociedade de condições desiguais com questões familiares, de saúde mental, comportamento social, a interferência da tecnologia e desemprego? Tudo isso afeta o desenvolvimento dos/as educandos/as e dificulta o trabalho docente. Portanto, a responsabilidade pelos fracassos escolares não é só dos/as professores/as, pois a educação é influenciada diretamente por fatores externos, e se as políticas públicas também não dão conta de cumprir seu papel nas áreas da saúde, assistência social e cultura, sobrecarregam os/as docentes nas escolas. Nessa perspectiva, é necessário mais apoio à classe, sendo um deles a criação de políticas públicas que preparem os/as docentes para os enfrentamentos exigidos.

Para Celina Souza (2006, p. 24):

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

A autora defende que, apesar dos conceitos serem vastos, as políticas públicas seriam, resumidamente, a reunião de ações, diretrizes e decisões tomadas por governos e instituições públicas, com o intuito de resolver problemas ou tentar atender às necessidades específicas da sociedade. Ou seja, são ações governamentais que nascem para melhorar a vida dos/as cidadãos/ãs.

Conforme Luis Carlos Zucatto *et al.* (2023, p. 206), “[...] uma vez surgidas na esfera do Estado, as políticas públicas, são estratificadas em programas, projetos, ações que, antes, durante e após sua implementação precisam ser avaliadas, submetidas a sistemas de monitoramento para análise crítica quanto aos objetivos e respectivos resultados”.

Reconhecendo a importância das políticas públicas, nosso foco é nas Políticas Públicas de Formação de Professores/as e nos Programas de Formação Docente. Por isso, fizemos uma breve retrospectiva de políticas relacionadas a essa área até chegar ao PRP, todas elas promovidas pelo Estado e asseguradas nos seguintes documentos:

- ✓ **Constituição Federal de 1988** – Sendo a lei brasileira mais importante, é a partir dela que surgiram outras. Trazendo em seu bojo principal a educação, como um direito fundamental, dispõe que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória, e gratuita a partir dos 4 aos 17 anos, estabelecendo a responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação em todos os níveis.
- ✓ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996** – A LDB determina as diretrizes e bases para a estruturação do sistema educacional no Brasil. Sendo assim, define as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, bem como as diretrizes para a Educação Básica e Superior, a formação de professores, a avaliação e o financiamento da educação.
- ✓ **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Esse documento define metas e estratégias para a educação brasileira em um horizonte de dez anos. O mais recente é o PNE 2014-2024.
- ✓ **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)** – Tem como propósito a orientação e a organização dos currículos dos diferentes níveis e modalidades da educação, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Esses são, portanto, documentos importantes, que são forjados para atender às necessidades sociais e buscar uma educação de qualidade no Brasil.

Na dissertação de Vinicius Carvalho Andrade (2021, p. 57), o pesquisador faz um levantamento sobre os documentos com o uso do termo “**residência pedagógica**”, em que este aparece como Política Pública de Formação Inicial de Professores/as. Os documentos levantados pelo pesquisador são listados no Quadro 3, na sequência.

Quadro 3 – Leis, projetos e programas com o termo “Residência Pedagógica”

Leis/Projetos/Programas ¹⁴
Projeto de Lei do Senado n. 227/2007 – Acrescenta dispositivos à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.
Projeto de Lei n. 284/2012 – Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Acresce parágrafo único ao art. 65 da Lei n. 9.394, de 1996.
Projeto de Lei n. 6/2014 – Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica.
Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG).
Projeto de Residência Pedagógica, vigente desde 2018 no Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI) – instituição privada localizada no Rio Grande do Sul (RS).
Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, instituído por meio dos Decretos n. 57.978/2012 e n. 59.150/2013 (São Paulo, 2012; 2013).
Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II (CPII, Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011).
Programa de Residência Docente do Colégio Visconde de Porto Seguro, instituição privada, localizada na cidade de São Paulo.
Programa de Residência Pedagógica (PRP), que teve início em 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
Programa Residência Pedagógica, implementado no primeiro ano de estágio probatório, para professores ingressantes na rede municipal de educação de Niterói (RJ), no ano de 2011.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A nossa ideia não é a de trazer os objetivos e esmiuçar esses projetos e programas, mas a intenção é a de mostrar que o termo “Residência Pedagógica” não é um assunto tão recente. De acordo com Andrade (2021, p. 63),

Como se pôde verificar, a ideia de uma “residência” voltada à formação docente já não era inédita no Brasil quando a CAPES anunciou o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018. Na verdade, alguns dos pontos que o constituem, também podem ser verificados nos anteriores, como a concessão de bolsas e a possibilidade de obtenção de horas de estágio obrigatório, sendo esta (PRP) a primeira experiência em nível nacional sob a alcunha de “residência”.

O autor deixa claro que o termo “residência” intenciona a formação docente, porém, esse termo não é uma ideia inédita no Brasil. Quando a CAPES anunciou o PRP em 2018, já existiam programas anteriores com objetivos similares, como a oferta de bolsas para todos os/as participantes (residente, preceptor/a, coordenador/a institucional e docente orientador/a), e a possibilidade de validar as atividades realizadas como parte do estágio obrigatório. E referente

¹⁴ LEIS: Lei é um conjunto de normas jurídicas que são criadas por autoridades competentes e que obrigam os cidadãos a agir de determinada forma. As leis são importantes para o desenvolvimento da sociedade, pois definem os limites da liberdade de cada pessoa, o que é permitido e o que não é. PL – PROJETOS DE LEIS: um projeto de lei (PL) é uma proposta legislativa que visa criar uma lei. PROGRAMAS: um programa social é um conjunto de atividades que visam melhorar as condições sociais de uma comunidade, através de serviços, benefícios e projetos. Os programas sociais podem incluir: desenvolvimento de iniciativas educacionais, promoção de acesso a serviços de saúde, ações de capacitação profissional. Um programa social é um conjunto de atividades que visam melhorar as condições sociais de uma comunidade, através de serviços, benefícios e projetos (Informações retiradas do *GOOGLE*).

às bolsas, este era um auxílio importante para os/as acadêmicos/as e um bom incentivo para que participassem dos programas.

Ainda que o PRP/CAPES tenha similaridades com programas anteriores, ele foi uma primeira experiência em nível nacional. Portanto, o PRP representava uma política pública importante, capaz de contribuir com a formação inicial de professores/as em todo o país. A Portaria n. 82, de abril de 2022, art. 4º, preconizava: “I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”. Pois, ao inserir os/as licenciandos/as nas escolas, no reconhecimento das rotinas e realidades, juntamente com as práticas pedagógicas, possibilitava um potencial para melhorar a qualidade do ensino, auxiliando na formação mais prática e contextualizada para os/as futuros docentes.

Assim, ao analisar as dissertações e teses, algumas apresentaram potencialidades ao PRP, enquanto outras evidenciaram os desafios que o programa enfrentou. Lembramos que o intuito inicial da presente pesquisa foi o de colaborar com possíveis melhorias ao PRP, porém, no decorrer da investigação, o PRP foi encerrado, o que nos pareceu um retrocesso para a formação inicial.

A pesquisa de Patricia Brondani Pivetta (2023) revela que nos contextos da influência e da estratégia política, os acordos internacionais desempenharam um papel crucial na formulação de políticas para a formação inicial de professores no Brasil. Relata Pivetta (2023), que no contexto da produção do texto, foram identificadas as concepções subjacentes aos documentos do PRP/CAPES em diferentes governos estaduais (indicadas no Quadro 3). Além disso, nos contextos da prática e dos resultados, observou-se que o PRP no Curso de Pedagogia da UFSM conseguiu alcançar seus objetivos propostos. Assim, o estudo da autora destaca a necessidade de considerar o PRP/CAPES como uma política de Estado, e não apenas de governo, devido à sua relevância na formação inicial e continuada de professores/as, em conexão com a Educação Básica e a universidade.

Conforme Ana Izabel Rosário (2021, p. 36):

A residência no âmbito da educação não é um assunto novo na realidade do Brasil, essa proposta já contém um contexto histórico ao seu respeito. O projeto desse programa já vem sendo pautado desde o ano de 2007, quando recebia uma nomenclatura específica “residência educacional”, onde a proposta de programa seria destinada aos professores que atuavam nos anos iniciais. Tal observação pode ser encontrada por meio do art. 65 da Lei nº 9.394, através do PLS 227/07.

Sendo a qualidade do ensino uma preocupação cada vez mais presente, a formação inicial sofreu algumas mudanças significativas. A formação inicial, que anteriormente poderia ser realizada em nível de Ensino Médio (magistério), a partir da LDB n. 9.394/96, passou a ser

exigida a formação em nível superior, com o curso de Pedagogia, cuja preocupação era a de formar profissionais qualificados/as para trabalhar na área da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais). Sabe-se que é um campo complexo, com teorias, práticas, e contextualização política. Para Pimenta (2000, p. 18),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ocorre que muitas vezes as IES não atendem a tais requisitos, com seus currículos fragmentados e, por consequência, deixando muitas lacunas na formação inicial. Pimenta (2000, p. 19) ainda argumenta que,

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida. Nem às exigências das demandas sociais.

Com essa argumentação, refletimos sobre a importância da formação inicial, uma vez que as/os futuras/os professoras/es necessitam de saberes iniciais para atuarem na docência, e que possuam conhecimentos teóricos e práticos ao final da licenciatura para assumir o compromisso de ensinar-e-aprender.

De acordo com Morin (2003, p. 14), “Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é tecido junto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”. Ele ainda comenta, que:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de visão a longo prazo (Morin, 2003, p. 14).

O autor refere-se à perda da interdisciplinaridade, à fragmentação que não conecta as diferentes áreas do conhecimento, não tendo uma visão holística na educação. São visíveis as mudanças que ocorrem na sociedade nos tempos atuais, e isso demanda uma nova identidade profissional docente (Pimenta, 2000). Para a autora, o/a professor/a precisa aprender a realidade em que está imerso, desde a formação inicial até a formação em exercício e continuada.

Cássia Carolina Piva (2023), nesse mesmo sentido de acompanhar as mudanças que ocorrem no cotidiano, observou que as experiências das residentes que finalizaram o programa em 2018 e 2020 foram valiosas para o processo de formação inicial docente, especialmente no

decorrer do período da pandemia da COVID-19. Essas vivências possibilitaram um contato mais próximo com a realidade das escolas, fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

A pesquisadora Gislaíne Bueno de Almeida (2023) traz em sua pesquisa a contribuição do PRP na formação docente. Enfatiza a importância da formação continuada, das/os professoras/es da Educação Básica, quando atuam como preceptoras/es. Além disso, o PRP resultou na integração mais efetiva entre a universidade e as escolas, permitindo que as residentes se aproximassem do cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e da profissão docente. Ainda para a autora:

[...] pode-se compreender que a formação de professores abarca tanto a formação inicial quanto a continuada. Refletir sobre as ações, sistemas e políticas públicas que as envolvem torna-se relevante para a prática, ação e ressignificação dos saberes docentes. Sendo assim, pensar a formação inicial do futuro professor se faz importante e necessário. No entanto, para além da formação inicial, refletir sobre o aperfeiçoamento profissional contribui para que a prática docente não seja engessada em ações cristalizadas e possa dialogar com o tempo atual da atuação profissional (Almeida, 2023, p. 28).

Sendo assim, as IES precisam atentar para as novas demandas da sociedade e romper paradigmas curriculares para preparar as/os licenciandas/os para a atuação no ambiente escolar, com posturas reflexivas e investigativas. Para Freire (2022, p. 81), referindo-se aos conteúdos depositados nas/os discentes, sem que estes sejam ao menos úteis para a vida, afirma que: “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. E complementa: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (Freire, 2022, p. 83).

Ao submeter as/os licenciandas/os a conteúdo sem sentidos para a profissão, deixam lacunas nos saberes necessários para a prática docente. Para Rosário (2021, p. 33),

Nesse contexto, as políticas públicas têm um papel de grande importância durante o processo formativo docente visto que elas são criadas e instituídas com o intuito de tornar a formação de professores um processo que resulte em formar profissionais cada vez mais capacitados e preparados para trabalhar e atender a demanda atual da educação básica.

Na tentativa de preencher essas lacunas, a CAPES lançou a Portaria Gab. n. 38, de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Residência Pedagógica, considerando a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do país e a Política Nacional de Formação de Professores.

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que

estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O PRP/CAPES buscou a articulação entre a teoria e prática, a partir de vivências nas escolas, para que as professoras em formação contextualizassem os saberes docentes com a realidade da escola. Para Rosário (2021, p. 27), “Nessa perspectiva, durante a formação inicial, o discente dos cursos de licenciatura passa por uma grande construção de conhecimentos, saberes e habilidades, desenvolvendo ações que venham a acrescentar em sua formação docente”. O PRP/CAPES buscou, por meio da inserção das acadêmicas nas escolas, de modo orientado, demonstrar como acontece a rotina da escola, com uma visão que as levasse a refletir sobre suas práticas.

A autora ainda destaca:

Por sua vez, o PRP tem como inspiração a residência médica e direciona as suas atividades aos discentes que já cursaram 50% do curso de licenciatura em IES de rede pública ou privada sem fins lucrativos, onde os residentes realizarão regência, planejamento e intervenção pedagógica, e serão imergidos em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar (CAPES, 2018 *apud* Rosário, 2021, p. 34).

Segundo a autora, o PRP foi inspirado na Residência Médica (RM), na qual os/as recém-formados/as vão a campo colocar em prática o que aprenderam no curso de medicina. O Decreto n. 80.281, de 5 de setembro de 1977, assevera, em seu Art. 1º, que:

Art. 1º A Residência em Medicina constitui modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional.

Mesmo o PRP sendo inspirado na RM, possui premissas diferentes, pois na RM, conforme acima citado, as/os acadêmicas/os só poderão atuar após a conclusão do curso. Já no PRP, as/os acadêmicas/os poderão participar das atividades escolares a partir da metade do curso, possibilitando experiências de aprendizagem para os participantes ainda em formação. Porém, observa-se, mesmo que os dois programas sejam diferentes, ambos buscam conciliar a teoria e a prática.

Na Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, lançada pela CAPES, ficam claros os objetivos sobre essa articulação:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
 IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Capes procurava, por meio do PRP¹⁵, a qualificação docente a partir de sua imersão, representando uma reformulação do estágio supervisionado, a partir das experiências concretas no ambiente escolar, bem como da relação do conhecimento científico com a prática cotidiana.

Para a autora Fernanda de Souza Godim (2021, p. 20), o PRP, por ter como a fundamentação teórica na BNCC, está atrelado ao capitalismo. A esse respeito, a pesquisadora expressa que:

[...] foi possível constatar que as teorias que fundamentam o PRP foram influenciadas pela corrente ideológica do neoliberalismo e pelo Movimento Global de Reforma da Educação, presentes no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1990, movidos pela ânsia de formar um sujeito adaptável ao mercado.

Do mesmo modo, para Maria Raquel Caetano (2023, p. 4), “[...] a escola permanece pública, mas a gestão e seu funcionamento passam a ser regidos pela lógica privada e gerencial, em que a educação é reduzida à condição de mercadoria”. A BNCC é um documento que normaliza e orienta a educação básica no Brasil, determinando o conteúdo que os/as educandos/as precisam aprender em cada etapa da educação.

Conforme Caetano (2023, p. 15), “Na correlação de forças sobre quais conteúdos deveriam fazer parte da BNCC e sobre os conceitos empregados, ganharam força as concepções de competências e as habilidades”. Para a autora, ao destacar as competências e habilidades, promovendo uma abordagem voltada para resultados da educação, a base educacional volta-se à formação de trabalhadores/as qualificados/as para atender às necessidades do mercado, enquanto perde outros aspectos da educação, como a formação cidadã crítica e consciente.

Caetano (2023) ainda se refere à formação docente estar pautada em competências e habilidades, estas exigidas para classificar as/os profissionais, pontuando que essa classificação coloca todos num patamar de igualdade, sem levar em consideração as realidades sociais

¹⁵ O PRP/CAPES era um programa voltado à imersão de licenciandos nas escolas, cuja participação era definida por meio de edital de seleção. Diferentemente do estágio que é obrigatório, o PRP promovia a aproximação prática com a realidade escolar, permitindo aos participantes adquirir experiências e desenvolver sua identidade docente. Esta pesquisa compara o PRP com o estágio, destacando a importância dessa vivência para a formação de futuros educadores.

encontradas entre os acadêmicos dos cursos superiores, ou seja, como se todos/as tivessem as mesmas oportunidades de estudos e o mesmo padrão econômico. Conforme podemos analisar na fala de Godim (2021, p. 24):

Partindo da premissa de que o mercado é a base de geração de lucro e riqueza, essa passa a atuar como principal protagonista da economia para o desenvolvimento do país. O Estado é, então, garantidor e legitimador das ações do sistema capitalista. E uma vez que o mercado precisa de mão de obra qualificada, técnica e básica para se fortalecer, qual a melhor maneira para obtenção dessa mão de obra com vistas a atender aos interesses mercadológicos e à perpetuação do sistema capitalista? Tal propósito torna-se possível pela via da educação, uma vez que essa sai do campo social e passa agora a ser alvo principal das reformas, passando a atender aos interesses do mercado.

Godim (2021) também ressalta que a educação atua como aliada do sistema capitalista, pois atende aos interesses do mercado, contribuindo para a manutenção da desigualdade. Já a autora Caetano (2023, p. 15) argumenta que:

Ao longo do debate conceitual da BNCC e na lógica das competências, a reprodução do capital se amplia, sai da esfera da produção fabril e alcança o cotidiano das pessoas, das cidades, da educação, das escolas e da sala de aula. Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e de comparação, por facilitar as medidas através das avaliações nacionais e transnacionais, o que justifica a padronização dos currículos em nível mundial com uma abordagem voltada para resultados da educação.

Ao destacar as competências, acentua-se o empreendedorismo, ao moldar os/as educandos/as e treinar as habilidades, de se adaptar e ser flexível, reforçando os valores capitalistas nos/as estudantes desde cedo. Para Caetano (2023, p. 16), “Nessa perspectiva, o investimento em educação deve estar mais voltado para as oportunidades de aprendizagem, para favorecer mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento”.

Tais competências são constantemente relacionadas a um modelo econômico neoliberal, no qual se culpabiliza os/as educandos/as pelo seu sucesso ou fracasso, sem levar em conta as desigualdades sociais. Ainda, Caetano (2023, p. 16) afirma que, “Conforme a nova estratégia do Banco Mundial, o aprendizado deve se iniciar cada vez mais cedo, pois é na infância que adquirimos habilidades para uma vida de aprendizado”. E continua: “Com essa visão economicista da educação, o BM valoriza mais o saber fazer adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho do que as certificações educacionais adquiridas nos processos de escolarização”. Dessa forma, a autora entende que a BNCC, ao se adequar às demandas do mercado, torna-se uma facilitadora para a reprodução das relações capitalistas, na qual a educação pode ser moldada para atender às necessidades do sistema econômico vigente.

Godim (2021, p. 25), por sua vez, também faz menção ao projeto global, que tem como participantes órgãos que interferem na educação mundial, com diagnósticos, orientações e até soluções:

É importante destacar que as reformas fazem parte de um projeto global, em que grandes OI [Organismos Internacionais] participam fazendo diagnósticos e prescrevendo orientações e soluções ao governo, a exemplo do BM, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. Esse contexto de reformas globais desdobra-se no âmbito educacional, sendo denominado por alguns estudiosos como um movimento global, o chamado Global Education Reform Movement (GERM).

Esses órgãos tematizam a educação como porta de entrada para o mercado, e sinalizam com ações como devem ser as formações na educação, ou seja, voltadas para a eficiência e a qualificação para o trabalho. Vejamos:

A agenda global desse movimento traz uma ideologia centrada na eficiência e na qualidade da educação. Nesse sentido, o GERM acarreta em consequências para o trabalho dos professores e para a aprendizagem dos alunos nas escolas, uma vez que mudou o foco da educação, direcionando o que os professores devem ensinar, ocasionando a retirada de autonomia do professor (Godim, 2021, p. 26).

Em outras palavras, as/os professores/as perdem a autonomia e as/os educandas/os passam a ser vistas/os como objeto de trabalho perante a sociedade, levando a população à subordinação. Para Brandão (2020, p. 4),

A escolha dominante e crescente dominadora do saber que cria segundo os interesses do lugar social mercado de bens, e que fala em seu nome e que se dirige não apenas a ele, mas subordinar todos os outros campos de realização da vida e da criação da história a ele deverá ser constituído como um plano oposto de nosso diálogo.

Diante disso, os/os professores/as e alunos/as ficam à mercê de orientações e soluções padronizadas, em que todos/as precisam enquadrar-se nas mesmas regras, não levando em consideração o conhecimento das realidades, sem dialogar com as classes e sem pensar em estratégias para buscar possibilidades de igualdade para todos.

Na dissertação de Dalira da Fonseca Bittencourt (2022, p. 21), a autora menciona alguns pontos de tensão referentes ao PRP/CAPES, alguns já mencionados anteriormente, trazidos por outros/as pesquisadores/as:

Ademais, não poderíamos deixar de mencionar que a instituição e implementação do PRP/CAPES provocaram vários tensionamentos por parte de Entidades Acadêmicas e Científicas brasileiras, inclusive da União Nacional dos Estudantes (UNE), principalmente pela vinculação da prática docente do (a) Residente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme manifestado na Nota de Repúdio ao PRP/CAPES, na perspectiva das Entidades, a BNCC pode ser caracterizada como um estreitamento curricular, em especial pelo fato de que sua elaboração, discussão e

aprovação ocorreram num processo que envolveu muitas críticas de organizações legítimas vinculadas ao ensino e pesquisa desde 2015 (Nota das Entidades, 2018).

A pesquisadora Bittencourt (2022, p. 21) disserta que outro ponto de tensão na criação do PRP/CAPES foi fato de o PRP ser uma possibilidade de substituir o PIBID¹⁶: “A expectativa de que o PRP seria implementado para a extinção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) também corroborou com a ampliação dos tensionamentos”. A autora ainda relata que:

A efetividade do PIBID vem sendo prejudicada pelos cortes que vem sofrendo após o lançamento do Programa Residência Pedagógica. Desse modo, destaca que o Programa deveria ser olhado de um modo muito especial, pois, por mais que tenha uma identidade e metas específicas, muito contribui com o processo de mudanças no quadro de formação de professores (Bittencourt, 2022, p. 70).

Para ela, o PIBID é um programa já consolidado e que precisa ser fortalecido, e não alterado. E que foi isso que gerou tensão entre os/as apoiadores/as do programa.

Na dissertação de Priscila de Souza Couto (2022, p. 53) a autora observa que:

O PIBID tem sido essencial para a formação inicial e continuada de professores uma vez que proporciona a aquisição de experiências profissionais através da proximidade com a dinâmica da sala de aula e com o contexto escolar como um todo. Apesar das conquistas do programa, ele vem sofrendo cortes, reduções cancelamentos e substituições desde 2016. Ainda durante o governo Dilma, foram realizadas mobilizações ao longo de 2016, de modo que inúmeros protestos em defesa do PIBID tomaram as redes sociais e a internet impedindo o cancelamento do programa. Enquanto a reivindicação das IES e outros participantes do programa é pela ampliação do mesmo e sua transformação em política pública com maior alcance entre os estudantes e escolas, o PIBID sofre com a redução orçamentária e os recursos para a formação de professores são ainda mais fragmentados com o lançamento do novo Programa de residência Pedagógica.

Nessa linha, o PIBD deveria ser mais valorizado, com o aumento de bolsas para que incluíssem mais acadêmicos/as.

Couto (2022, p. 54) faz menção ao enrijecimento que a BNCC coloca no PRP:

A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC.

Para Couto (2022), a valorização da ação não é suficiente para a qualidade de ensino, porque, mesmo que o PRP traga nos seus objetivos essa relação, segundo a autora, a teoria fica fragilizada. Já para Bittencourt (2022, p. 106), embora o PRP traga no seu percurso algumas tensões, traz igualmente algumas contribuições para a formação docente: “A afirmativa de que

¹⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) (Bittencourt, 2022, p. 68).

o PRP/CAPES possibilita o estreitamento dos laços do (a) licenciando (a) com a realidade escolar e intensificação da relação de teoria e prática, de modo a preparar o /a futuro /a professor a/ para o real contexto das escolas e salas de aulas”. Ainda de acordo com Bittencourt (2022), essa imersão das residentes nas escolas favorece a relação teoria e prática, pois as acadêmicas estão diretamente ligadas à realidade das escolas e das salas de aula. A autora ainda comenta “que é apresentado e oportunizado pelo PRP/CAPES com as trocas de vivências, experiências e saberes entre os/as preceptores/as e docente/s orientador/as no lócus de trabalho, que é o ambiente da escola” (Bittencourt, 2022, p. 107).

Bittencourt (2022) destaca que, ao inserir as/os acadêmicas/os nas escolas, orientadas/os pelas orientadoras e preceptoras, há uma troca de saberes que proporciona o conhecimento da profissão docente, possibilitando aprendizagem para ambos os participantes. Para ela (Bittencourt, 2022, p. 108), apesar de o PRP/CAPES apresentar desafios, ainda assim cumpre com seu objetivo no que diz respeito à formação inicial.

Por outro lado, para Couto (2022, p. 54), a Base Nacional Comum (BNC)-Formação, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019, é uma política alinhada à BNCC, portanto, é “Considerada um retrocesso para a formação, que descaracteriza os cursos de licenciatura, impondo a sua adequação a BNCC, além de ferir a autonomia universitária, entre tantas outras críticas”. Segundo a autora a BNC-Formação prescreve normas para as IES, tirando a autonomia das mesmas, impondo um currículo padronizado.

A formação de professores tem um papel central na implementação da reforma empresarial da educação, em que a padronização curricular, via BNCC é o carro chefe. [...] Do mesmo modo a Formação continuada também foi normatizada pela resolução 01/2020, favorecendo os interesses privatistas (Couto, 2022, p. 54).

Vejamos o que a BNC-Formação determina para a formação de professores/as nos Art. 1º, 2º e 3º da Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Em análise dos pressupostos dos artigos acima, verifica-se que a BNC¹⁷ formação está voltada para um currículo comum, trabalha no viés de formação para a qualificação, enfatizando o trabalho por competências e habilidades, que afirmam ser essenciais para um bom profissional atuar no mercado. Assim, esse documento já traz prescritas as competências específicas que devem ser trabalhadas nas IES nos cursos de formação, as quais são definidas no artigo a seguir:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

O artigo 4º destaca os três saberes docentes presentes na BNC-Formação: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. O artigo ainda sugere que as IES apresentam fragilidades na formação de profissionais e indica que, ao desenvolver essas dimensões, os professores se tornam protagonistas de suas carreiras. A ideia é que, ao ser competente, o professor se torna sujeito de sucesso, garantindo emprego e desempenhando um papel na redução da desigualdade social. Contudo, essa abordagem coloca a responsabilidade

¹⁷ Houve revogação na BNC-Formação, durante a vigência desta pesquisa, conforme novo Parecer CNE/CP 04/2024, o qual não entrou na análise desta pesquisa.

da mudança social exclusivamente sobre os professores, desconsiderando o contexto histórico e as diferenças regionais dos estudantes.

Sendo assim, os/as futuros/as professores/as precisam ser conscientes da realidade do seu trabalho, para que conscientemente possam libertar-se do sistema esmagador. Para Freire (2019b, p. 10), esse é “essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão”. O autor também defende que não é suficiente ter consciência, mas é preciso fazer algo que possibilite mudanças. Declara que o professor pode ser agente transformador, mas, para isso, é necessário que vá além da sala de aula, que dialogue com os acontecimentos e que busque a emancipação. De acordo com Freire (2019b, p. 12) ainda reflete que, “Se houve tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula”. Assim, a BNC, ao impor suas orientações para a formação de professores/as, focaliza uma formação instrumental, tirando a autonomia das IES e dos/as professores/as em sala de aula.

Ao refletir sobre competência profissional, esse saber refere-se aos conhecimentos específicos do curso, ou seja, o domínio da teoria. Para Pimenta e Lima (2004, p. 37),

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico e o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.

De acordo com as autoras (2004), tanto a teoria quando a sua aplicabilidade são saberes necessários para a atuação na carreira, considerando a articulação da teoria e da prática, levando à práxis. Que para Freire (2022, p. 93), “Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Essa reflexão sobre a ação tem intenção de melhorar a realidade das pessoas envolvidas no processo de ensinar-e-aprender, sejam as licenciandas ou os estudantes da escola.

Recorremos ao que Godim (2021, p. 46) disserta:

Posto isso, percebemos a questão da ênfase na competência docente como um conceito que nega o conhecimento científico e o desenvolvimento da concepção de mundo dos sujeitos, formados a partir de uma base acrítica, técnica e utilitária para as demandas do cotidiano e da sustentação da sociedade capitalista.

Quando a formação docente está voltada apenas para competências e habilidades, acaba impondo uma orientação opressiva, negando o diálogo, a práxis e a liberdade. Para Freire (2019,

p. 46), “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”. Nessa perspectiva, a educação não está voltada para a equidade, mas atua no aumento do distanciamento e da desigualdade, desqualificando os profissionais da educação.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 85, grifos das autoras):

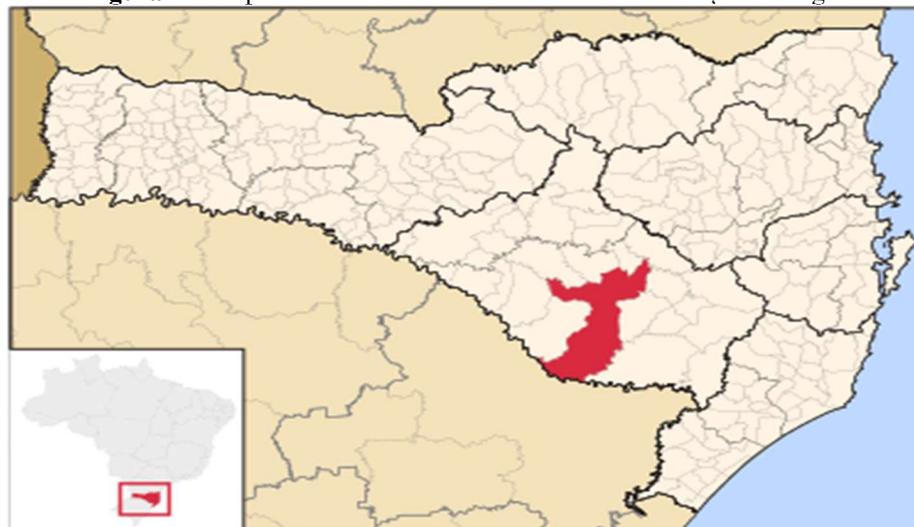
O termo *competência*, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que *saberes e qualificação* para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. *Competências*, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de Trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado.

Por estar fundamentado na BNCC e na BNC-Formação, o PRP demonstra fragilidades, pois, ao seguir rigidamente essas diretrizes, pode limitar a autonomia dos professores e das IES, criando lacunas na formação inicial docente. Diversas IES foram contempladas com o PRP, por meio de editais específicos. Nesse contexto, destacamos o PRP desenvolvido pela UNIPLAC, nas edições de 2018 e 2022, nas quais atuei atuou como preceptora.

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNIPLAC

De forma breve, falaremos sobre a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), uma universidade comunitária, que contribui com a educação da região serrana catarinense, e que almeja conhecimento, inovação e formação cidadã, buscando o desenvolvimento regional sustentável. Está situada no Brasil, no estado de Santa Catarina, município de Lages, no Bairro Universitário. Sua localização é exibida no mapa da Figura 7.

Figura 7 – Mapa do Estado de Santa Catarina e a localização de Lages



Fonte: Darlan P. de Campos, 2006.

A UNIPLAC oferece curso de Pedagogia, voltado à formação inicial de professores. O curso de Pedagogia é referido aqui, pois nossa pesquisa está fortemente relacionada à área, com foco no estudo do PRP em Pedagogia. Sabe-se que as IES precisam estar atentas às inovações e atender às políticas de formação de professoras/es. Diante disso, para Andreia Florência Eduardo de Deus (2023, p. 47), “Toda e qualquer profissão precisa de constante atualização, pois os movimentos da sociedade e da Ciência cobram dos profissionais novos posicionamentos e habilidades”. As IES necessitam dessas atualizações, pois a formação docente precisa acompanhar os avanços e retrocessos do contexto social, uma vez que,

Na atual conjuntura política, social, educacional e econômica a formação de professores enfrenta dificuldades inclusive relacionadas à confiança de sua eficácia. Advindo de momentos de instabilidade política e transformações sociais, entre avanços e retrocessos, a formação de professores é desenvolvida em meio a constante busca por novas possibilidades formativas com vistas a melhoria da qualidade da educação (Deus, 2023, p. 25).

Nesse movimento, faz-se necessário aplicar as Políticas Nacionais de Formação de Professores/as. A CAPES lançou a Portaria n. 82, de 26 de abril de 2022, que dispunha sobre o regulamento do PRP/CAPES. Segue seu art. 3º:

Art. 3º Para os efeitos desta Portaria considera-se:

I - Projeto Institucional: projeto apresentado por Instituição de Ensino Superior - IES para desenvolvimento de atividades de residência pedagógica.

II - Subprojeto: subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência pedagógica.

III - Núcleo: grupo de participantes de um subprojeto, composto por docente orientador, preceptores e residentes para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica.

IV - Escola-campo: escola pública de educação básica onde se desenvolvem as atividades de residência pedagógica.

V - Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.

VI - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.

VII - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Essa portaria trazia em detalhes as atribuições do PRP/CAPES, bem como as atribuições de cada participante. A mesma portaria orientava:

Art. 9º Os estados e os municípios, por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, terão as seguintes atribuições:

I - articular-se com as IES para a definição das localidades estratégicas, bem como dos estabelecimentos de ensino adequados para a implementação do projeto institucional;

II - colaborar com as IES na elaboração dos seus projetos institucionais, quando necessário;

- III - habilitar, no sistema eletrônico de gestão do programa, as escolas de sua rede que participarão do programa;
 - IV - colaborar com as IES na realização dos processos seletivos dos professores das escolas de educação básica que atuarão como preceptores no PRP;
 - V - apoiar e viabilizar a participação no PRP dos professores da sua rede selecionados como preceptores;
 - VI - apresentar, sempre que solicitado, informações sobre a implementação do programa nas escolas pertencentes à sua rede; e
 - VII - promover a divulgação das ações do programa, quando necessário.
- Art. 10. São atribuições das escolas participantes:
- I - disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades do programa;
 - II - propiciar um ambiente acolhedor aos residentes para o desenvolvimento das atividades previstas nos subprojetos do PRP;
 - III - apoiar e viabilizar a participação dos preceptores no desenvolvimento das atividades de residência pedagógica; e
 - IV - comunicar à CAPES sobre a ocorrência de qualquer irregularidade na execução das atividades de residência pedagógica.

Nessa perspectiva, a UNIPLAC se inscreveu no Edital n. 24/2022, lançado pela CAPES, com o objetivo de implantação do PRP na IES. Vejamos:

1. DO OBJETO

1.1. O presente edital tem como objeto selecionar propostas de 250 Instituições de Ensino Superior - IES para implementação de projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica - PRP.

Esse edital trazia as informações que orientavam as IES que tinham interesse em participar da seleção e implantar o PRP na instituição:

2. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PRP

2.1. O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

2.2. A regulamentação do PRP está estabelecida na Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022.

3. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

3.1. Os projetos institucionais selecionados por meio deste edital devem ser implementados exclusivamente em escolas das redes públicas de educação básica, em permanente articulação com as respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes.

3.2. O Regime de Colaboração será formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica - ACT firmado entre a CAPES e cada IES selecionada, bem como pela adesão ao PRP pelas redes de ensino, mediante habilitação das suas unidades escolares para participarem como escolas-campo do PRP.

Conforme o referido edital, o PRP/CAPES tinha como finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores/as da Educação Básica, supondo-se que as IES exteriorizam fragilidades na formação inicial nas licenciaturas, e que é necessário um aperfeiçoamento para sanar essas fragilidades e focar na qualidade da formação.

Quem participava do PRP era assistido com bolsa de Apoio à Educação, como incentivo para os/as licenciandos/as e demais participantes. Conforme o mesmo edital:

5. DA CONCESSÃO DAS BOLSAS

5.1. Serão disponibilizadas até 30.840 cotas de bolsa na modalidade de residente, distribuídas entre os 250 projetos institucionais selecionados, observando o disposto no Anexo I deste edital.

5.2. Cada projeto institucional selecionado fará jus às seguintes modalidades de bolsa:

I - Coordenador institucional;

II - Docente Orientador;

III - Preceptor; e

IV - Residente.

5.2.1. Os valores referentes a cada modalidade de bolsa, bem como os requisitos para o seu recebimento estão estabelecidos na Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022.

5.2.2. Para efeito de comprovação do período das experiências previstas no inciso VII do art. 27 e no inciso VI do art. 28 da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, exigir-se-á o tempo mínimo de 8 (oito) meses para cada uma das atividades.

5.3. Cada IES cujo projeto institucional tenha sido selecionado fará jus a 1 cota de bolsa de Coordenador Institucional

5.4. Os subprojetos serão organizados em núcleos de residência pedagógica, compostos por 1 (uma) cota de bolsa de Docente Orientador, 3 (três) cotas de bolsa de Preceptor, 15 (quinze) cotas de bolsa de residente.

5.4.1. Cada preceptor deverá acompanhar no máximo 6 residentes.

5.4.2. A atuação de participantes sem bolsa nas funções de Coordenador Institucional, de Docente Orientador ou de Residente será considerada como contrapartida da IES.

5.4.3. A participação no PRP sem recebimento de bolsa deve observar os mesmos requisitos e procedimentos de seleção aplicados aos participantes bolsistas, conforme estabelecido na Portaria CAPES

nº 82, de 26 de abril de 2022.

5.4.4. Os participantes sem bolsa deverão ser priorizados na ocupação de eventuais cotas ociosas no projeto.

5.5. Na etapa de implementação, a IES poderá, a seu critério, fracionar seus núcleos de 15 (quinze) residentes, devendo cada fração conter 05 (cinco) ou 10 (dez) bolsistas dessa modalidade.

5.5.1. O fracionamento de núcleos está condicionado à vinculação de docentes orientadores sem bolsa como contrapartida da IES.

Podemos verificar que a CAPES definia a quantidade de participantes por IES, limitando a participação de acadêmicos/as no programa. Isso se dava porque o PRP era uma política pública que atendia em nível nacional e dispunha de bolsas para as/os participantes. Conforme se observa no Edital n. 24/2022: “4.1. O recurso destinado ao presente edital encontra-se consignado na dotação orçamentária da CAPES para o exercício de 2022, na Ação 0000-Concessão de Bolsas de apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o PRP”. Esse edital também informava o tempo limite para a vigência, que era de 18 meses.

A UNIPLAC, ao inscrever-se e concorrer com outras 234 instituições, ficou classificada em 67º lugar, conforme o documento mostra: “Edital n. 24/2022 – Resultado final – Universidade do Planalto Catarinense Sul/SC, selecionada em 67ª. Com o Projeto institucional, com o n. de inscrição RESIDÊNCIA-20222197424P”. Nele, a UNIPLAC dispõe sobre o PRP,

seus objetivos, a formação de professores/as da educação básica, implementação do projeto, planos de acompanhamentos e avaliações dos subprojetos, bem como as metas do projeto institucional.

A UNIPLAC lança o Edital n. 083/2022, em 11 de outubro de 2022, a fim de selecionar as escolas públicas e professores/as preceptores/as para atuar no PRP. Nesse edital, sistematiza as vagas para as escolas e áreas dos subprojetos. Conforme o Art. 3º,

Há dois subprojetos a serem executados em 9 diferentes escolas públicas de educação básica, nas seguintes áreas/vagas: 1 subprojeto interdisciplinar em Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa (3 vagas para cada área de formação) e 1 subprojeto de Pedagogia (6 vagas).

O Projeto Institucional da UNIPLAC é subdividido em um subprojeto interdisciplinar, que abrange Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa. De acordo com o Projeto Institucional (2022, p. 9), e o Edital n. 083/2022, de 11 de outubro de 2022, são definidas as disposições sobre os participantes para cada subprojeto (Quadro 4).

Quadro 4 – Subprojetos que compõem o PRP da UNIPLAC

Subprojetos	Área de formação
1-Interdisciplinar: Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa	3 vagas
Pedagogia	6 vagas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para melhor entendimento, é importante explicar como são definidos os integrantes do PRP e, conforme Portaria CAPES n. 82, de 26 de abril de 2022, cada Projeto Institucional é composto por:

V - Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.

VI - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.

VII - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

VIII - Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica.

No PRP/UNIPLAC são dois subprojetos, e os Subprojetos que são divididos em núcleos, e desenvolvidos nas “escolas-campo”. Conforme a portaria já citada acima, os subprojetos são organizados por áreas de residência pedagógica, que são divididos em núcleos. Os núcleos são grupos de participantes que compõem o subprojeto, composto por orientador/a,

preceptor/a e residente. A escola-campo é a escola pública onde são desenvolvidas as atividades de intervenção.

Para que fosse possível desenvolver o PRP/CAPES buscando entrosamento entre IES e escolas públicas, foram definidas funções aos participantes, como poderemos analisar na Portaria n. 82 de 26 de abril de 2022, que dispõe acerca das atribuições de cada bolsista. No Quadro 5, na sequência, apresentamos detalhadamente os cargos dos bolsistas do PRP e suas atribuições.

Quadro 5 – Cargos dos bolsistas do PRP e suas atribuições

(Continua)

Cargo-Bolsistas	Atribuições
Coordenadora Institucional	<p>Responder pela gestão do PRP perante a IES, as secretarias de educação e a CAPES;</p> <p>Coordenar o processo seletivo dos docentes orientadores, dos preceptores e dos residentes, observando os requisitos para participação no PRP;</p> <p>Acompanhar as atividades dos subprojetos junto aos docentes orientadores, zelando pelo cumprimento das atividades previstas no projeto institucional;</p> <p>Reunir-se periodicamente com os participantes do programa, visando garantir o bom andamento dos subprojetos;</p> <p>Divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o PRP entre os participantes do programa;</p> <p>Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do programa, com vistas ao seu aprimoramento;</p> <p>Assinar documentos relacionados ao programa, solicitados pela CAPES;</p> <p>Coordenar a inserção e a atualização dos dados do projeto institucional nos sistemas de gestão da CAPES;</p> <p>Cadastrar no sistema de pagamento da CAPES os bolsistas na modalidade de Docente Orientador, e gerenciar o pagamento das bolsas para esses participantes;</p> <p>Comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração ou descontinuidade das atividades do projeto Institucional ou de seus subprojetos;</p> <p>Articular-se com as secretarias de educação e com os diretores das escolas para definir estratégias que viabilizem a participação e a permanência dos professores da educação básica no programa;</p> <p>Gerir o pagamento dos bolsistas da IES de acordo com as atividades que desempenham no programa;</p> <p>Solicitar aos participantes a documentação comprobatória do atendimento aos requisitos previstos nesta portaria e manter essa documentação arquivada na IES, conforme legislação pertinente;</p> <p>Suspender ou cancelar o pagamento das bolsas nos casos previstos neste regulamento e nos editais do PRP, garantindo a ampla defesa dos bolsistas implicados;</p> <p>Elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela CAPES, referente ao período em que esteve na função, mesmo que já não esteja mais vinculado ao PRP ou à IES;</p> <p>Manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do programa na IES; e</p> <p>Participar, quando convocado, de reuniões, seminários, avaliações ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES no âmbito do PRP.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

(Continua)

Cargo-Bolsistas	Atribuições
Docente Orientadora	<p>Planejar, coordenar e acompanhar a execução das atividades acadêmicas e pedagógicas do núcleo sob sua responsabilidade, em interlocução permanente com a coordenação institucional e com os demais participantes do subprojeto;</p> <p>Acompanhar, orientar e avaliar os residentes em seu processo formativo e na sua imersão nas escolas de educação básica;</p> <p>Reunir-se periodicamente com os preceptores, residentes e outros atores envolvidos nas atividades do subprojeto;</p> <p>Incentivar a participação em pesquisas, projetos de extensão e outras atividades que enriqueçam a formação dos residentes e dos preceptores;</p> <p>Divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o PRP entre os participantes do núcleo;</p> <p>Orientar a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes, além de responsabilizar-se pelo recolhimento desses documentos quando solicitado pela coordenação institucional;</p> <p>Participar de seleção das escolas de educação básica, dos preceptores e dos residentes;</p> <p>Orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;</p> <p>Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes nas atividades realizadas nas escolas;</p> <p>Participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocado pela IES ou pela CAPES;</p> <p>Fornecer ao setor responsável pelos registros acadêmicos da IES informações referentes às atividades desenvolvidas pelos residentes e suas respectivas cargas horárias, quando solicitado;</p> <p>Manter o coordenador institucional atualizado sobre eventual evasão no núcleo;</p> <p>Auxiliar o coordenador institucional no cadastro dos bolsistas e no gerenciamento do pagamento das bolsas dos participantes do seu núcleo, quando necessário;</p> <p>Auxiliar o coordenador institucional na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;</p> <p>Elaborar relatório com as atividades executadas no núcleo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e</p> <p>Manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP, zelando para que sejam cumpridas por todos os participantes do núcleo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

(Conclusão)

Cargo-Bolsistas	Atribuições
Preceptora	<p>Planejar e acompanhar as atividades dos residentes na escola-campo, zelando pelo cumprimento das atividades planejadas;</p> <p>Orientar, juntamente com o docente orientador, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes;</p> <p>Acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica;</p> <p>Auxiliar na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes;</p> <p>Informar o docente orientador sobre a frequência e a participação dos residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo;</p> <p>Informar ao docente orientador situações que possam implicar o cancelamento ou a suspensão da bolsa do residente;</p> <p>Reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;</p> <p>Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;</p> <p>Participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocado pela IES ou pela CAPES;</p> <p>Elaborar relatório com as atividades executadas na escola-campo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e</p> <p>Manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP.</p>
Residente	<p>Desenvolver as atividades de residência pedagógica, planejadas juntamente com o docente orientador e o preceptor;</p> <p>Elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;</p> <p>Cumprir a carga horária de residência estabelecida pela CAPES;</p> <p>Registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela CAPES, e entregá-los no prazo estabelecido;</p> <p>Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; e</p> <p>Comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à CAPES.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.¹⁸¹⁸ Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022.

Como podemos observar, o PRP/CAPES estava organizado de maneira sistemática no processo de formação docente. Essa sistematização permitiria as trocas de saberes, que influenciavam na formação inicial e continuada. Existem saberes importantes para desempenhar a função pedagógica. Conforme Freire (2019a, p. 12), “A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. Pois é necessário conhecer o saber-fazer para entender o todo, sem fragmentação. Segundo Morin (2000, p. 14), “Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de paralisar a mente humana”.

Na perspectiva de trabalhar integralmente com o ser humano, os/as docentes precisam conhecer e saber aplicar os saberes necessários para que possam fazer a diferença na vida dos/as estudantes. Para Morin (2000, p. 15), “Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”. Ainda segundo o autor, o docente deve focar nas condições humanas, reconhecendo-se como um ser capaz de transformar sua realidade e as de muitas pessoas.

O PRP/CAPES, como já citado, consistiu em um programa que buscava promover a formação inicial, e também continuada, na participação de professores da Educação Básica como preceptores. Para Beatriz Martins dos Santos Prado (2020, p. 15):

Para promover uma formação de professores nessa perspectiva, é preciso desenvolver nos professores uma sólida formação e aprendizagem pedagógica que consiste na valorização das práticas, plantando expectativas sobre a relevância da sua ação didática como docente para a escola e sociedade.

As IES proporcionam uma formação sólida de aprendizagens para as participantes do PRP, valorizando as trocas de saberes entre as participantes, considerando os conhecimentos científicos e as experiências adquiridas no cotidiano da sala de aula, articulando-os para melhor gerir situações relacionadas aos desafios encontrados na escola, que podem abrir novas possibilidades na Educação Básica.

A Proposta Institucional (PI) do PRP da UNIPLAC buscava partir da realidade da escola, conforme o que segue (UNIPLAC, 2022, p. 2): “Portanto, considera proporcionar aos licenciandos um aprendizado teórico-prático diretamente ligado à realidade das escolas numa perspectiva de trabalho pedagógico que dialogue com as reais demandas das comunidades onde as escolas campos estão inseridas”.

No caso específico do município de Lages/SC, vários problemas – como a defasagem de aprendizagem, também provocada pela pandemia da COVID-19 – deixaram diferentes marcas na sociedade, e também nos/as estudantes. A UNIPLAC (2022, p. 3) traz em seu PI essa preocupação: “O período pandêmico ocasionado pela COVID-19 tem acentuado significativas marcas na Educação no mundo e particularmente no Brasil. [...] expõe que o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu [...]”. Com isso, o subprojeto de Pedagogia focou no processo de alfabetização, para que os estudantes das escolas-campo consolidassem a alfabetização nos anos iniciais, por meio dos planejamentos articulando a teoria-prática e experiência das preceptoras, na perspectiva de superar a situação limite, e a reflexão das acadêmicas sobre a práxis.

3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: “ENTRE O BEM E O MAL”

O PRP apresentou uma dualidade entre suas contribuições e suas lacunas, sendo visto “entre o bem e o mal”. Por um lado, o PRP ofereceu uma imersão prática nas escolas que enriqueceu a formação docente e possibilitou o desenvolvimento de processos pedagógicos essenciais. Por outro lado, enfrentou críticas pela falta de articulação entre teoria e prática, ou não atendeu a alguns objetivos. Assim, apesar de ser uma política pública com impacto positivo, ainda havia desafios a serem superados para aumentar seu potencial na formação de professores/as. Seria possível realizar esses ajustes e a continuação do PRP? Ou será que esse investimento na educação não vale a pena? Sendo um setor apontado como culpado por tanta desigualdade social, não seria papel do Estado o enriquecimento da profissão com políticas públicas voltadas à formação docente?

Esta pesquisa possui também um caráter autobiográfico, uma vez que atuei atuou como preceptora em duas edições do PRP/UNIPLAC, nos anos de 2020 e 2022 e, como professora não fui e não sou neutra nesse processo. Segundo Freire (2019, p. 103), “Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra jamais pode ser a educação”. Como docente, participei do PRP/UNIPLAC pela escola pública estadual EEB Visconde de Cairu, onde lecionei por oito anos. A escola situa-se em uma comunidade socialmente carente, que enfrenta também muitos desafios pedagógicos.

Ao me ver selecionada para participar do PRP/CAPES, a comunidade escolar ficou esperançosa, porque seria uma oportunidade para o enfrentamento da defasagem de aprendizagem na alfabetização. Essa condição sempre existiu, porém, com a Pandemia da

COVID-19, a situação piorou. Conforme o PI/PRP/UNIPLAC (2022, p. 3), “O período pandêmico ocasionado pela COVID-19 tem acentuado significativas marcas na Educação no mundo e particularmente no Brasil”. O Subprojeto de Pedagogia PRP/UNIPLAC da escola-campo onde lecionava, era voltado à alfabetização, letramento e numeralização, nas edições de 2020 e 2022.

Para Raquel Batista Corrêa e Valéria Risuenho Marques (2020, p. 192),

Professor é visto como um agente com função social, que consegue perceber e fazer leitura da sociedade em que atua e, principalmente, que está atento às reais necessidades dos alunos para poder intervir com qualidade. Além disto, consideram-no como membro atuante da comunidade científica por situar-se em condições de produzir conhecimentos e fazer reflexões sobre isso.

A preceptora deve conhecer e entender as necessidades dos/as alunos/as e da comunidade para poder, junto com a orientadora institucional, intervir nas demandas das residentes e dos/as educandos/as que participaram do PRP/UNIPLAC. Acentuo aqui que o PRP/UNIPLAC foi um programa que atuou no ensino-aprendizagem dos/as educandos/as dos anos iniciais, de forma positiva, pois aqueles/as que participaram do programa na escola-campo consolidaram a alfabetização a partir de um trabalho coletivo, com parceria entre as pessoas envolvidas, conforme era o objetivo do programa.

Portanto, concordamos com Bittencourt (2022), quando a autora relata que, mesmo com os entraves, o PRP ainda assim contribuiu para a formação e identidade docente na formação inicial. O PRP/UNIPLAC foi um programa bem recebido na comunidade escolar onde lecionava, pois contribuiu para o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática de acadêmicas dos cursos de licenciatura.

Ao serem imersas nas escolas, as residentes conheciam a realidade escolar e suas rotinas, sendo incentivadas a construírem planejamentos, acompanhadas pelas preceptoras e orientadora institucional, quando precisavam de leituras de obras sobre o tema e conhecimento da legislação vigente da rede pública à qual a escola-campo pertencia. Para Pimenta (2000, p. 7), “As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”. Assim, já no início do ensinar-aprender, as residentes se habitam de maneira consciente às rotinas da profissão. De acordo com Freire (2019, p. 26),

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e

desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Essa convivência entre os pares possibilita a troca de saberes e fortalece o conhecimento individual, contribuindo para a melhoria do coletivo. Para Beatriz Martins dos Santos Prado (2020), que realizou sua pesquisa acompanhando o processo de implantação de uma Política Pública em uma IES e em uma escola-campo, na região da Baixada Santista/SP, o estágio supervisionado representa uma estratégia para conectar os conhecimentos pedagógicos com a prática cotidiana nas escolas, estabelecendo uma integração entre teoria e prática. A autora não se refere a um tipo qualquer de estágio, mas a um que fomente a pesquisa, a reflexão e a interação entre a escola e a instituição de ensino superior, promovendo a formação contínua. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 127),

[...] o estágio passa a ser um retrato vivida prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, e ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade.

Esse estágio deve beneficiar não só os/as estudantes em formação, mas também os/as professores/as já formados/as e atuantes em sala de aula. Trata-se de uma aprendizagem colaborativa, que possibilita uma troca mútua em termos de desenvolvimento profissional. Segundo as autoras Pimenta e Lima (2004, p. 132),

A consciência de que os professores se formam também na relação com seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mas uma troca de experiência mediada pela análise crítica contextualizada delas.

Para Prado (2020), o PRP/CAPES facilitou essa experiência de trocas de saberes e proporcionou conhecimentos para as residentes em que toda a comunidade escolar se beneficiou. Complementando, o PRP: “Contribui para a construção de identidades docentes, dos licenciandos à medida que se estabelece e corresponsabilidade entre as IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores” (UNIPLAC 2022, p. 2).

Ao firmarem a parceria entre as IES e as escolas públicas, desenvolviam um trabalho colaborativo que possibilitava aos/as licenciandos/as um ambiente ricamente diverso. M. Freitas, B. Freitas e Almeida (2020) corroboram com esse tema, quando relata que as políticas públicas precisam focar cada vez mais no aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura. A aproximação dos/as licenciandos/as com o ambiente escolar contribui para a formação de educadores/as mais preparados/as, capazes de enfrentar as mudanças no contexto educacional com maior experiência.

A análise de conteúdo da dissertação de Josi Carolina da Silva Leme (2023) revelou um grande potencial formativo, tanto para o professor preceptor quanto para as professoras que acolheram os residentes. Leme (2023, p. 17) afirma que: “Entendemos que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem papel fundamental nas escolhas dos professores em seu trabalho a curto, médio e longo prazo e estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente”. No entanto, apesar das diversas oportunidades para a formação conjunta entre residentes e professores/as da Educação Básica, o programa não conseguiu integrar teoria e prática de maneira eficaz para todos os participantes. Assim, surgiram necessidades de ajustes no programa, para que ele se tornasse um verdadeiro diferencial em relação aos estágios obrigatórios, e para que pudesse ser expandido para atender aos princípios democráticos, contemplando todos os/as alunos/as e professores envolvidos.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 34): “Essa contraposição entre a teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”. Assim, fica evidente que o modelo da formação inicial de professores/as impacta as primeiras ações na profissão e, conseqüentemente, influencia sua trajetória profissional. Para Almeida (2023, p. 25), a formação também atinge as/os educadoras/os das escolas básicas:

Pois, o campo profissional docente se instala como sendo um amplo laboratório prático e formativo não somente para os licenciados em formação, mas também para o profissional, pois o cotidiano escolar possibilita as trocas de experiências didáticas e metodológicas e a reflexão diária em relação à ação docente, aos saberes necessários para lidar com as variadas situações que surgem no dia a dia profissional.

Essas vivências no contexto escolar levavam as residentes e as preceptoras a colocar em prática os conhecimentos científicos e os saberes de experiência feitos de forma reflexiva sobre suas ações pedagógicas. Conforme Nóvoa (1995, p. 26), “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão”. O autor deixa clara a importância dessa etapa da formação na carreira docente.

As residentes que tiveram a oportunidade de participar do PRP/CAPES estão melhor preparadas do que aquelas que não a tiveram, pois, a imersão na escola, possibilita novos saberes e experiências únicas na conscientização docente. Pimenta e Lima (2004, p. 68) em relação a isso, ressaltam que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-se de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo

acabado de conhecimentos, pois o problema da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Consequentemente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua.

As preceptoras também passaram por formação continuada, pois, ao acompanharem as residentes nas rotinas escolares, precisaram buscar leituras de obras que dessem conta de referenciar os subprojetos, para as devolutivas em grupos e até mesmo para orientar as residentes. De acordo com Pimenta (2000, p. 7), “[...] valorizar o trabalho significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos histórico/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. Nessa perspectiva o encerramento do PRP/CAPES é uma oportunidade a menos para os/as futuros/as educadores/as consolidarem a formação inicial, conciliando as vivências escolares com suas realidades.

A autora Couto (2022, p. 145) traz em sua pesquisa a contribuição do programa à formação docente, quando afirma que:

Nesse convívio o estudante vai formando sua compreensão do professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos constantemente, a partir de sua prática, no confronto com as condições de exercício da profissão, e cuja atuação se dá em uma sala de aula concreta, lidando com inúmeras variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão. As vivências na escola ressignificam saberes advindos do contexto universitário, possibilitando aos licenciandos, no encontro com a escola, constituírem saberes próprios da docência.

O ideal seria se essa política tivesse investimentos próprios, que abrangesse um planejamento cuidadoso, para evitar a precarização do trabalho docente, garantindo a equidade ao ingresso à formação de qualidade.

A política de formação de professores vem sendo, assim, historicamente implementada por meio de programas no Brasil. O financiamento desses programas tem sido feito por intermédio das instituições de fomento, principalmente da Capes. Acreditamos que a manutenção dessa lógica de financiamento da política de formação se constitui em um mecanismo de persuasão da comunidade aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. Dessa forma cria-se uma dependência das IES de aderirem aos diferentes programas de formação que são lançados pelos governos para receberem financiamento e poderem implementar seus projetos (Couto, 2022, p. 137).

Leandra Borges Polita (2023) destacou a importância do PRP em atender a todos/as os/as licenciandos/as, pois, segundo a autora, o programa teve um impacto extremamente positivo na formação inicial docente:

Os saberes da experiência, deste modo, abrangem toda a história de vida do licenciando, em especial todas as experiências escolares prévias que o impactaram e o inspiraram a seguir a carreira docente, experiências estas que podem ser positivas e/ou negativas, mas que provavelmente as experiências positivas construíram uma

imagem de um professor ideal, por isto tão difícil de desconstruir posteriormente (Polita, 2023, p. 24).

Além disso, sua expansão depende de políticas públicas que nem sempre tiveram orçamento suficiente para aumentar a oferta do programa. Essas ajudas de custo sempre são bem vindas, até mesmo na formação continuada, na qual os/as profissionais muitas vezes precisam utilizar recursos próprios para conseguir progredir na carreira.

Nesse mesmo sentido, Denilson Fernandes de Aguiar (2023) destacou em sua dissertação a importância de contextualizar o papel do PRP na formação dos/as licenciandos/as. Considerando que o estágio já está solidificado, devido à sua riqueza e variedade, fica claro que nenhum programa pode substituir o espaço educativo que o estágio supervisionado oferece aos/às futuros/as professores/as.

De acordo com Aguiar (2023), os participantes relataram que foi no PRP que adquiriram, por meio das práticas metodológicas dos/as preceptores/as e do convívio em sala de aula, habilidades para lidar com alunos/as, familiares, gestão escolar e outros/as profissionais. Essas dificuldades são frequentemente apontadas por professores/as iniciantes que enfrentam essas situações apenas após a formação.

Assim, é possível perceber que a formação promove confiança na prática do educador em sala de aula, quando esse atua com competência e autonomia na realização cotidiana dos fazeres escolares e sua postura em sala sofre a influência das aprendizagens adquiridas em seu processo formativo na graduação (Aguiar 2023, p. 48).

Nessa perspectiva, o PRP proporcionou uma rica aprendizagem durante a fase de licenciatura, o que facilitou o processo de adaptação e a superação de desafios no presente, enquanto atuam como professores/as da Educação Básica.

Já Shirley Karla Alencar da Costa Freitas (2021) trouxe sugestões em sua dissertação para novas possibilidades de políticas públicas de formação de professores/as, como era o PRP. Para ela,

[...] o Programa Residência Pedagógica pode ser uma das vias para o estreitamento da relação entre a Universidade e a Escola contribuindo para uma formação mais sólida do futuro professor, já que essas instituições apresentam saberes necessários e complementares para a constituição docente (Freitas 2021, p. 33).

Conforme a autora, o PRP se destaca como um diferencial, gerando efeitos positivos na formação das egressas, e em suas percepções, oferecendo uma contribuição mais efetiva para a formação docente do que o Estágio Supervisionado. Freitas (2021) recomendou em sua pesquisa a continuidade dos estudos sobre o tema e a possibilidade de apoiar ações institucionais do MEC e das IES. Também sugeriu que os cursos de licenciatura realizem um

estudo sobre os componentes curriculares dos Estágios Supervisionados e, na medida do possível, integrem as experiências na reformulação dos currículos.

Como podemos verificar, ainda que apresente lacunas, o PRP contribuiu para a formação docente, desempenhou um papel relevante na formação de professores/as, sendo uma política pública cujo objetivo principal era promover uma aproximação entre a teoria e a prática pedagógica, proporcionando aos/às futuros/as docentes uma imersão no cotidiano escolar. Apesar de não atender completamente a todas as expectativas e metas propostas, o PRP contribuiu na preparação e aperfeiçoamento docente.

Esta pesquisa destacou a importância das políticas públicas voltadas para a formação de professores, com foco em programas que promovam a qualificação docente. O PRP representou uma tentativa do Estado de fortalecer o processo formativo dos/as docentes, atuando como uma estratégia para enfrentar os desafios da profissão.

Reconhecendo a necessidade de maior apoio à classe, enfatizamos a importância de políticas públicas que preparem os professores para os desafios reais da prática docente. A análise das dissertações e teses evidenciou tanto as potencialidades do PRP quanto os obstáculos enfrentados pelo programa ao longo de sua implementação. Por meio desta investigação, ampliamos a reflexão sobre as políticas de formação e apontamos a importância de trilhar caminhos que garantam um apoio mais consistente e eficaz aos futuros professores, fortalecendo assim a educação pública e a qualidade da formação inicial docente.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a importância da relação teoria-prática, bem como da aproximação das IES com as escolas públicas, com intuito de auxiliar a formação inicial docente.

4 A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA

“O que fazem de nós e o que podemos fazer do que fazem de nós”.

(Brandão, 2020, p. 185).

Neste capítulo, dissertamos sobre a relação entre teoria-prática, acerca de como essa relação ocorreu no PRP, e a respeito das lacunas na articulação do saber-fazer. Antecipamos que nas teses e dissertações pesquisadas, algumas trouxeram críticas em relação à articulação entre as iniciativas, enquanto outras destacaram que, apesar de certas lacunas, o PRP é um programa que contribui para a formação docente.

Para este tema gerador, “A teoria na prática é outra”, analisamos as dissertações e teses das/os seguintes autoras/es: Denilson Fernandes de Aguiar (2023), Francisco das Chagas da Silva (2020), Gislaine Bueno de Almeida (2023), Juliana Guérios (2021), Joselma Silva (2020), Leandra Borges Polita (2023), Maura Lúcia Martins Cardoso (2020), Mirian Gordiano Lima Oliveira (2022), Samuel Giovani dos Santos Ferreira (2021), Valdilene Zanette Nunes (2023), Valéria Marcondes Brasil (2022).

“A teoria na prática é outra” – É comum ouvirmos essa frase quando as acadêmicas vão atuar nas escolas, seja nos estágios ou em programas de políticas públicas de formação de professores/as, como o PRP.

Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficientemente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, tem resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico) (Libâneo, 2000, p. 14).

Sendo assim, as futuras profissionais chegam nas escolas inseguras sobre como relacionar a teoria-prática, em sala de aula, uma vez que conseguem desenvolver um planejamento, mas têm dificuldades em colocar em prática o que está “no papel”. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências 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.

Eles/as revelam a dificuldade de colocar, na prática, o que aprendem na formação institucional, diante de contextos tão desafiadores, com salas lotadas de estudantes, com diferentes especificidades e realidades socioeconômicas variadas.

O PRP/CAPES tinha em seus objetivos, a imersão das/os licenciandas/os na escola, para que fossem sanadas dúvidas referentes ao cotidiano escolar, pois, ao conhecerem as rotinas pedagógicas, poderiam superar lacunas da formação inicial. Segundo as autoras Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 140), “À medida que refletem sobre sua realidade e tomam consciência dos diferentes condicionantes de sua vida, podem articular melhor as possíveis ações em direção a mudança desse contexto”.

O PRP/CAPES possibilitava essa imersão, com ações voltadas para superação das carências na formação inicial. Conforme o Edital n. 083/2022, de 11 de outubro de 2022, era um dos objetivos do PRP:

Art. 2º. II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente, para que as acadêmicas não tenham tantas dificuldades de enxergar nas disciplinas estudadas a realidade escolar e, ao chegarem em sala de aula, enfrentarem os desafios no processo de ensinar-e-aprender com maior interação entre pares.

Muitas licenciandas, ao chegarem nas escolas, e se deparam com as realidades, dizem a tão conhecida frase “Na prática a teoria é outra”. E isso acontece, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 33), pois,

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituídos em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação dos seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em curso de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Ainda para as autoras, isso se deve ao fato de as IES trabalharem por disciplinas, de forma isolada e descontextualizada, com conteúdo que dificultam a compreensão na prática. Já para Morin (2003, p. 15),

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

As acadêmicas, ao se depararem com o quefazer, não relacionam as aprendizagens, pois não estão interligadas com o contexto da realidade das escolas. Buscamos em Morin (2003, p. 16) uma melhor compreensão do efeito da fragmentação dos conhecimentos:

Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmbito da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas.

Essa dificuldade em relacionar a prática e a teoria prejudica o desenvolvimento de uma rede profissional entre estudantes e sociedade, uma vez que todas as pessoas perdem. De acordo com Silva *et al.* (2000, p. 13), “a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar”. Para Freire (2020, p. 98), é possível mudar essa realidade, a partir da educação libertadora: “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais sentirão desafiados”.

O PRP/CAPES oportunizava esse momento de conhecer a realidade e desenvolver um ensino com intenção, com vistas à transformação. Nesse sentido, é fundamental que a formação acadêmica nas IES esteja conectada aos currículos escolares, permitindo que futuros professores articulem a teoria pedagógica com a prática cotidiana, garantindo uma experiência significativa e evitando o distanciamento entre IES e escolas.

Em referência a essa parceria que o Ministério de Educação (MEC), juntamente com a CAPES, dispôs sobre o PRP na Portaria n. 82, de 26 de abril de 2022 (p. 2) no art. 4º. 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.

Com base nas diretrizes do PRP, as IES interessadas planejaram seus projetos, e a UNIPLAC, seguindo essas orientações, elaborou o Projeto Institucional (PI) selecionado pela CAPES. Os documentos ressaltam a importância de conectar teoria e prática, integrando o aprendizado universitário à realidade escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 37), “O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. O conhecimento prático é essencial em todas as profissões, mas deve ser acompanhado pela reflexão sobre as teorias que explicam os processos. Ainda, Pimenta e Lima (2004, p. 37) alertam que “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Uma vez que as/os acadêmicas/os têm essa dificuldade em relacionar a teoria-prática, é na obra de Pimenta e Lima (2004) que as autoras também refletem sobre a famosa frase: “Na prática a teoria é outra”. Retomando o Tema Gerador, essa frase remete à reflexão sobre como fazer na realidade escolar.

A autora de uma das teses pesquisadas sobre o tema da nossa pesquisa, Valéria Marcondes Brasil (2022, p. 25, grifos da autora), faz uma crítica sobre essa relação teoria-prática no PRP:

Concebemos a *teoria* como um conjunto de conhecimentos que expressam, no plano do pensamento, como é a realidade na sua historicidade e contradições, assim, como, quais são as contradições possíveis de sua transformação pela ação humana. A *prática* é por nós entendida como ação humana de intervenção na realidade objetiva, no sentido de empreender transformações.

Para a autora, não acontece essa relação entre a teoria e a prática no PRP/CAPES com as residentes e sua participação nas salas de aulas, pois elas não conseguem de fato relacionar a teoria em seus planejamentos com a prática. Sendo assim, não há uma transformação no ensino-aprendizagem das residentes, nem dos/as estudantes das escolas-campo.

Ainda segundo a autora Brasil (2022, p. 65), no PRP/CAPES havia fragilidades, visto “[...] que o contexto regulatório do PRP emerge em um cenário conturbado, incoerente e contraditório, por se tratar de um Programa que preconiza modelos internacionais e provoca reações contrárias à adesão das IES ao PRP [...]”. A pesquisadora faz reflexões críticas porque o PRP traz em seu bojo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caetano (2023, p. 2), por sua vez, colabora quando relata que:

Também apresentamos como eles vinham se organizando para atuar na BNCC. Hoje, pesquisamos o empreendedorismo e as competências socioemocionais na BNCC. Além disso, pesquisamos como esses movimentos ligados aos empresários têm influenciado, no atual momento histórico, político e social, o conteúdo das políticas e os resultados dessas disputas, especialmente a partir do impeachment da presidente Dilma (2016) e da ascensão do vice-presidente, Temer, ao poder, assim como o seu grupo de apoio, os grandes representantes do capital: mídia, empresários, políticos e setores do judiciário. [...] Na fase atual do capitalismo, a relação do Estado com a sociedade vem se modificando através de novas formas. Elas visam adaptar a administração pública para a nova era neoliberal, sendo que essa adaptação ocorre através do uso de ferramentas gerenciais, provenientes da administração privada, com o objetivo de construir uma governança neoliberal e empreendedora para o século 21, de modo a tornar o mercado o paradigma exclusivo da produção social.

Para a autora, esse é um modelo estadunidense e que dissemina os currículos comuns, tirando a autonomia das IES em formular as matrizes curriculares, e preconiza uma formação de qualificação para o mercado, favorecendo o sistema capitalista. A autonomia das IES, essencial para a construção de currículos que dialoguem com as especificidades regionais e epistemológicas, é reduzida, comprometendo a possibilidade de uma formação que integre teoria e prática de maneira orgânica e crítica. Desse modo, dificultando a unidade teoria-prática dentro das IES.

E é Brasil (2022, p. 65) quem traz em sua pesquisa evidências de como acontece essa relação teórico-prática:

[...] as normativas que regulamentam o PRP não deixam claro como será estabelecida a articulação entre a formação de professores à BNCC, que descortina o estreitamento curricular dos cursos de licenciaturas e afeta a autonomia universitária das instituições.

Assim, permaneceria essa lacuna de como fazer tal relação. Considerando o que as acadêmicas já estudaram nas IES, seria o básico para que as participantes tivessem condições para conseguirem alcançar as metas propostas pelas IES em seus projetos institucionais referentes ao PRP/CAPES.

Brasil (2022, p. 70) descreve como acontece essa relação, e comenta que nos diversos artigos pesquisados para sua tese, os trabalhos mencionam a teoria à prática, mas não trazem detalhes de como isso acontece. E conclui: “Sendo assim, compreendemos que os autores relacionam a teoria e a prática sem demonstrar a concretização de uma unidade teórico-prática” (Brasil, 2022, p. 71). A autora explica, ainda, que os artigos que encontrou na revisão bibliográfica de sua pesquisa não explicam os detalhes do processo na prática, ou seja, como acontece a relação do binômio teoria-prática.

Ao analisar as dissertações e teses, notamos alguns verbos que acompanham as palavras teoria-prática, como, por exemplo: articular, relacionar. Porém, na tese de Valdilene Zanette Nunes (2023), a autora traz a expressão “Unidade teoria-prática”, e a mesma afirma que são palavras com conceitos diferenciados. Para Nunes (2023, p. 62), “A articulação entre teoria-prática refere-se ao processo de integrar o conhecimento teórico com a aplicação prática desse conhecimento”, e sobre “A relação entre teoria e prática é uma forma mais geral de entender a conexão entre esses dois conceitos”.

Vejamos que a autora explica a ideia de articulação entre teoria e prática como se as duas palavras se complementassem, e assim estariam ligadas uma à outra. A ideia de relação teoria-prática, nesse caso, diz respeito à independência de ambas, mas que podem ter um vínculo uma com a outra. Segundo Nunes (2023, p. 62), “Já a Unidade teoria e prática implica uma compreensão mais profunda da interdependência desses dois conceitos”.

Para a autora, as duas palavras são partes que compõem uma a outra. A unidade tem o sentido aprofundado entre as duas partes, e só fazem sentido se andarem lado a lado, uma apoiando a outra: “por exemplo, em uma abordagem de ensino que a unidade entre a teoria e prática, os estudantes são incentivados a aplicar conceitos teóricos em projetos práticos e a

refletir sobre a experiência na prática para desenvolver uma compreensão mais profunda da teoria” (Nunes, 2023, p. 63).

Ao colocar tais conceitos na prática, os/as estudantes mostram os seus saberes e o fazem de forma que exista transformação em seus atos, pois refletem sobre o que aplicaram, como fizeram e se de fato alcançaram o objetivo, e aqui fica claro a ciência, em saber-fazer. Nesse caso, aconteceria a unidade teoria e prática como termos únicos. Ainda para a autora, não existem distanciamentos entre essas duas palavras, e a unidade “é fruto da reflexão e de reelaboração constante e que tenha relação com a realidade de vida e de trabalho” (Nunes, 2023, p. 64). Esse fruto são os resultados alcançados na intervenção, na sala de aula, com os/as estudantes das IES, aplicando seus saberes com confiança e refletindo sobre eles.

Vamos observar o que alguns autores da Educação Popular dizem sobre a relação entre teoria e prática. Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993, p. 12), em sua obra, contaram com a participação de Carlos Brandão, que orienta: “A Relação entre teoria e prática: essa relação tensa, não é tranquila, nenhuma é primeiro que a outra, ninguém é ‘mais teórico’ ou é ‘mais prático’, todo mundo que se resolve a transformar a sociedade precisa de ambas”. Seria uma evidência o comentário de Brandão sobre a Unidade teoria e prática? Uma vez que o autor situa a relação de igualdade entre ambas e que essa tem um propósito, a de transformar a sociedade, e se inicia na pessoa do/a educador/a e sua história.

Para Freire e Nogueira (1993, p. 37), é importante “[...] A não separação entre o ato e saber. Aprendemos a não romper pensamento e ação, não estragar a teoria”. Os autores fazem reflexões sobre a teoria e a prática, para que não haja rompimento entre elas, mas é necessário que ambas andem juntas, de maneira que o/a educador/a não fique só na conversa. Mas que seus atos mostrem como se faz e o porquê, para quem, sendo fundamental que a teoria e a prática interajam para aperfeiçoar a aprendizagem, para refletir e criticar, mas também para despertar a curiosidade em fazer, e fazendo sintam-se capazes de realizar.

Isso quer dizer que existem lacunas, porém, estas podem ser solucionadas com a participação mais efetiva da própria IES. Segundo Nunes (2023, p. 65), “Para que haja uma melhoria significativa no contexto educativo, é necessário que haja uma dinâmica diferente da adotada nos cursos de formação de professores, com fragmentação e lacunas entre a formação teórica e prática”. A autora sugere, também, que as IES assumam um papel mais assertivo na formação inicial, buscando a melhoria em relacionar, já em seus currículos, essa unidade teórica e prática, ultrapassando a visão fictícia da sociedade, e formando pessoas comprometidas e reflexivas com os processos de ensinar-aprender.

Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2022), exemplifica a ideia de que a teoria e a prática são inseparáveis e, a partir dessa unidade, surge a práxis. Por isso, esses conceitos precisam dialogar para que haja uma transformação na sociedade, nas escolas, nas IES. De acordo com Freire (2022, p. 93), “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens/mulheres sobre o mundo para transformá-lo”. É a partir do diálogo que esse fazer humanizado alcança as aprendizagens, de maneira que o aprender também sirva para ensinar, para que esse movimento se conscientize nos corpos, criando momentos com intenções voltadas para a emancipação de todas as pessoas envolvidos no PRP.

É nessa perspectiva que Almeida (2023, p. 25) disserta que: “No entanto, para além da formação inicial, refletir sobre o aperfeiçoamento profissional contribui para que a prática docente não seja engessada em ações cristalizadas e possa dialogar com o tempo atual da atuação profissional”. É importante mediar problemas, refletir com diálogo e chegar a um resultado, o qual foi pensado coletivamente, com respeito entre educadoras/es e educandas/os, em que todas/os têm lugar de fala, pois a ação-de-refletir ultrapassa a ideia de que a/o educadora/r é detentora/r absoluta/o do conhecimento.

Conforme o pensamento de Freire (2022, p. 95), “Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo”, o autor potencializa as relações com diálogos para que, de fato, possibilitem mudanças amorosamente, conscientemente, numa sociedade sem alienação. É com diálogo entre as IES e as escolas que deve ser permeada a intervenção das residentes, respeitada com práxis libertadoras, inovadoras, emancipadoras.

4.1 PRECEPTORA, MEDIADORA E APRENDIZ

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

(Freire, 2022, p. 95).

Nesse pensamento, o autor exemplifica que é a partir do mundo que se faz a mediação, ou seja, é a partir da realidade que se aprende, nas relações dos sujeitos e com o mundo. Brandão (2020, p. 17) também concorda com Freire, quando diz que “sabemos já, e saberemos ainda, que aquilo a que damos o nome de ‘ensino escolar’ não é a sua única prática pedagógica que conta em nossas vidas, e nas dos nossos outros”. Podemos considerar que eles concordam que a aprendizagem acontece no contexto, no social, na história dos indivíduos, pois não estamos sozinhos/as no mundo. Vivemos em sociedades, fazemos parte de uma realidade e,

considerando que cada indivíduo é único e vive experiências com significados diferentes, faz-se necessário um olhar diferenciado para cada sujeito, comunidade e escola.

Como podemos observar, algumas pesquisas levantadas e já discutidas no corpo desta dissertação trouxeram algumas lacunas referentes ao PRP/CAPES, porém, outras dissertações e teses portam em seus estudos pontos positivos para a formação docente, uma vez que o PRP aproxima as IES das escolas.

Levando em consideração que os cursos superiores passaram por mudanças em seus currículos, destacamos que, conforme a Resolução CNE/CP n. 02/2015, no capítulo II, Formação dos Magistérios para a Educação Básica: Base Comum Nacional, em seu artigo 5º:

Art. 5º - A formação de profissionais do magistério deve assegurar a Base Comum Nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, que se possa conduzir o (a) egresso(a).

Conforme o artigo citado, as IES precisam articular a teoria e prática de futuros/as professores/as, reorganizando seus currículos, bem como, direcionando a práxis nas intervenções das acadêmicas. Assim, o PRP proporcionou essa aprendizagem durante a fase de licenciatura, o que facilitou o processo de adaptação e a superação de desafios no presente, enquanto atuavam como professores da Educação Básica.

A preceptora desempenha um papel fundamental como elo para que a práxis ocorra: ao mediar os planejamentos, ações e intervenções das residentes, ela influencia a formação das futuras professoras, e tem um papel fundamental nessa parceria entre as IES e escolas-campo. Conforme a Portaria n. 82, de 26 de abril de 2022, no Art. 42, que dispõe das atribuições do/a preceptor/a:

- I-Planejar e acompanhar as atividades dos residentes na escola-campo, zelando pelo cumprimento das atividades planejadas;
- II-Orientar, juntamente com o docente orientador, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes;
- III-Acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica;
- IV-Auxiliar na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes;
- V-Informar o docente orientador sobre a frequência e a participação dos residentes nas atividades desenvolvidas nas escola-campo;
- VI-Informar ao docente orientador situações que possam implicar o cancelamento ou a suspensão da bolsa do residente;
- VII- Reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências
- VIII-Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa.

- IX-Participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocado pela IES ou pela CAPES;
- X-Elaborar relatório com as atividades executadas na escola-campo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e
- XI- Manter-se atualizado em relação às normas e as orientações da CAPES, quanto ao PRP.

Além de estabelecer um vínculo afetivo com as acadêmicas, a preceptora também serve de exemplo, podendo impactá-las de maneira positiva ou negativa, ou seja, vai depender de como essa professora preceptora relaciona a teoria-prática, de como busca a formação continuada, se o que diz é o que aplica na prática, e que olhar ela tem para o contexto, para a comunidade, para os indivíduos. De acordo com Freire (2019, p. 35), “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”. Ou seja, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, essa práxis, que é a relação da teoria-prática, a qual se imagina que seria a base da escola, o saber científico e o saber prático, essa reflexão entre ambas é significativa, pois pode mudar vidas.

Conforme a Portaria n. 82 da CAPES, de 26 de abril de 2022, no Art. 2º, temos: “VII- Preceptor: Professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo”. A CAPES orienta a preceptora a acompanhar e orientar as atividades na escola, ou seja, é a profissional que vai direcionar as práticas das residentes nas escolas-campo, sinalizando como se dará (ou não) a práxis.

É na escola que as acadêmicas têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam na IES e refletir sobre o fazer pedagógico. Nesse processo de ação-reflexão, como preceptora, contribuí para a práxis. Não me limitei a ser uma mera reprodutora do conhecimento; busquei, por meio da dialogicidade, construir uma relação horizontal entre a IES, as escolas e os estudantes. Essa postura criou oportunidades de aprendizagem tanto para mim quanto para as licenciandas. Ao refletirem sobre suas práticas, elas levaram para os/as professores/as da IES questões que demandavam olhares mais atentos e voltados para a realidade, enriquecendo o processo formativo de todos os envolvidos. A partir daí, buscaram conhecimento (teórico) para resolverem na prática os desafios, criando um ciclo em que usaram os diferentes saberes em prol da emancipação de toda a rede.

O pesquisador F. Silva (2020, p. 69), em sua dissertação, afirma que:

É a partir de uma educação apresentada como libertação, que desconstrói paradigmas epistemológicos e apresentando o diálogo como meio fundante para a educação humanizadora que a palavra e a linguagem apresentem ação, reflexão, crítica e combate às desigualdades sociais.

É a partir do diálogo que um ensina o outro, numa relação de amorosidade, ética e rigorosidade para com as participantes e com a sociedade, priorizando essa educação com qualidade, na qual as/os estudantes têm consciência do momento que estão vivenciando, e como cidadãs/aos conscientes, podem agir de maneira que sejam possíveis transformações em seus contextos históricos e culturais. F. Silva (2020, p. 77) ainda sugere que:

Os licenciandos necessitam do contato com a prática profissional ainda na formação inicial, tendo em vista construções das bases teóricas que possibilitam uma interligação, ou melhor, uma associação entre teoria e prática, na perspectiva da construção da identidade docente.

Para o pesquisador, essa imersão das residentes nas escolas, com alguém experiente, vai contribuir para além do saber-fazer, da teoria-prática, e influenciará na identidade das futuras professoras. Sendo a preceptora essa pessoa cujos olhares estão voltados para suas práticas a serem seguidas, é prudente afirmar que são profissionais com uma responsabilidade notável para o processo de emancipação e de transformação, tanto para as residentes quanto para a sociedade. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 35), “Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser”.

Esse modelo de imitação pode incorrer em equívocos, pois vai depender de como a preceptora se posiciona em relação à realidade, à teoria-prática, e como as residentes analisam essa postura. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 35),

Em que se pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, possível de interpretações diferentes e mesmo divergentes.

Nesse modelo de imitação, sabe-se que nem todas as acadêmicas estão preparadas para analisar certas práticas, ou não reconhecem teoricamente como superar a fragilidade na relação teoria-prática. E, por vezes, as residentes esperam que a preceptora, como profissional experiente, seja detentora desses saberes. Existe preocupação sobre essa situação, pois há muitos fatores a serem considerados em relação às preceptoras. É evidente que para assumir esse papel é preciso ser selecionada, conforme os critérios dos editais das IES, porém isso não garante que essa relação não tenha lacunas.

Vamos analisar os critérios do Edital n. 083/2022 da UNIPLAC, de 11 de outubro de 2022, referente à Seleção de Professores Preceptores Bolsistas para o Programa Residência Pedagógica (PRP)¹⁹:

Art. 1º - Do Objeto:

Selecionar, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), escolas e professores para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzindo em parceria com as redes públicas de educação básica.

Art.2º - São objetivos do Programa residência Pedagógica (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;

V- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Nesse edital, a UNIPLAC traz em seus objetivos ações para que não haja essa ruptura entre a teoria-prática, e nessa imersão das residentes nas escolas, não pode haver essa separação no processo de formação docente. Como seres inacabados, estamos em constante aprendizado, e a profissão docente precisa estar se autoavaliando para poder acompanhar os contextos e realidades. Nessa relação horizontal, é possível a troca de saberes, uma vez que todas as pessoas devem estar em constante diálogo.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantido, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (Pimenta; Lima, 2004, p. 56).

Para as autoras Pimenta e Lima (2004), as experiências das/os licenciandas/os nas escolas envolvem todas as disciplinas do curso. Iniciando saberes pertinentes desde o início do curso, para que ocorra de maneira síncrona ao chegar no estágio.

Os licenciandos vivenciam no Programa Residência Pedagógica uma contribuição direta no processo de aprendizagem da prática docente, principalmente ressaltando a inserção no ambiente escolar, as vivências a partir dessa imersão em uma escola e reforçaram a questão de uma maior permanência no ambiente da prática escolar permitindo viver diversas situações da prática (F. Silva, 2020, p. 97-98).

¹⁹ Edital n. 083/2022, de 11 de outubro de 2022, Seleção de Professores Preceptores Bolsistas para o Programa Residência Pedagógica (PRP). Esse edital é da UNIPLAC (2ª edição).

Assim, seria possível para as acadêmicas refletirem sobre determinadas situações e pensar certo nas intervenções dos estágios/PRP/CAPES.

No que tange à dissertação de Rosário (2021, p. 39), a autora evidencia que “Tal relação da teoria com a prática é essencial para qualquer profissão e, nesse contexto de políticas de formação, o PRP acaba sendo um diferencial por quebrar barreiras impostas nesse processo de articulação”. A autora ainda concorda que no PRP existe a relação teoria-prática na imersão das residentes nas escolas, ao desempenharem atividades práticas e refletir sobre suas ações de forma inovadora. Ela também reforça em sua pesquisa a importância do PRP para auxiliar as licenciandas na relação entre teoria-prática.

Na dissertação de Cardoso (2020, p. 178), a pesquisadora reflete que:

Assim a práxis que culminava no processo de mudanças social, pretendida a partir desta perspectiva de formação docente, deve estar fundamentada na relação indissociável entre teoria versus prática, já que “a atividade por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, sendo, pois, práxis.

Para ela, é sim necessário o conhecimento científico para elaborar as atividades, e essa relação se dá com a práxis, considerando as subjetividades dos indivíduos e o seu contexto social, numa ação-reflexiva. E concorda também que a práxis, mediada por uma preceptora, auxilia as futuras professoras a se sentirem seguras para atuarem na docência.

Ao analisarmos a dissertação de J. Silva (2020, p. 32), encontramos a seguinte reflexão: “Nesta dimensão, a união dialética entre a prática e a teoria em busca de uma construção ideária é práxis. Logo entendemos que a profissão docente necessita da união entre a teoria e a prática”. Para autora, é por meio do conhecimento e da prática que acontece a práxis, e não há sucesso na docência sem que haja a práxis, pois essa relação vai além do saber-fazer, vai mudar as ações sabendo qual é o objetivo a ser alcançado, mediando situações vivenciadas no cotidiano, no pensamento de que no processo, onde todos aprendem, são necessários a interação e o diálogo para que a práxis aconteça.

Conforme Freire (2022, p. 127), “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”, porque é através da práxis que o ser humano reflete e pode mudar sua realidade.

Dessa forma, a pesquisadora Miriam Gordiano Lima Oliveira (2022, p. 2) relata que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Dessa forma, a formação deve preparar o profissional para lidar com o cotidiano da escola e ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com Oliveira (2022), estar em formação é ir muito além da simples aquisição de conhecimentos, é além do conhecimento técnico. É um processo, é descobrir o que está faltando e ir em busca por agir com autonomia e criatividade na sua prática docente.

Segundo a autora Maria do Céu Roldão (2014, p. 93):

A formação de um profissional configura-se como o percurso curricular de aprendizagem desenhado: 1) para a construção estrutural do perfil do profissional a formar -no caso da formação de professores, o docente- e 2) para a sustentação do seu desenvolvimento profissional alimentado por um dado conhecimento profissional específico, interagindo com uma prática continuada.

Nessa perspectiva, a formação docente, para ser eficaz, depende de uma interação constante entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana. O/a professor/a não só aprende a teoria durante a formação, mas também desenvolve essa teoria por meio de sua prática, nas rotinas escolares, de forma contínua. Ainda Roldão (2014, p. 95) afirma que:

A função que define a ação do professor, e que legitima a sua existência como grupo profissional ou para profissional, conste em ensinar, o que é tido como um quase truísmo de classe, e também na representação social do ser professor. Contudo as representações associadas a este conceito – o que é ensinar? – estão longe de ser unívocas.

Ensinar seria, então, o ofício dos/as professores/as, porém, o que parece ser tão óbvio, não é tão simples assim, pois depende da interpretação que a sociedade tem sobre o “ensinar”. E como os/as próprios/as professores/as definem esse “ensinar”. Mais uma vez, estamos diante da complexa realidade, na medida em que a sociedade espera que os/as educadores/as possam ir além de ensinar os currículos escolares, mas que resolvam problemas que atribuíram à educação, como resolver a questão da desigualdade social.

Para a pesquisadora Oliveira (2022, p. 21), é necessária a integração dos conhecimentos para saber-fazer, uma vez que a “escola é o lócus da formação continuada, onde acontece a leitura do cotidiano e a troca com os pares, possibilitando a reflexão sobre a sua realidade buscando a construção da sua própria prática pedagógica”. Nesse caso, o PRP/CAPES proporcionava reflexões entre formação inicial e continuada.

O cotidiano não é apenas o que é aprendido, é também um espaço de experiências variáveis conforme a riqueza de cada pessoa. Aprende-se com os cotidianos elementos fundamentais sobre outras aprendizagens que podem construir que se tratam de saberes profissionais, interculturais ou escolares ligados a outras esferas sociais (Oliveira, 2022, p. 31).

Para a autora, é na vivência que se aprende muito mais do que é necessário ensinar, é na experiência que se aprende a ser professor/a, de maneira a integrar vários saberes, como um elo da profissão.

Já Polita (2023, p. 22) aponta que:

O conhecimento teórico na formação inicial de professores é de importância fundamental no processo de aprendizagem dos saberes profissionais, pois se constitui um baluarte para a ação docente, mas quando desenvolvido separadamente da prática pedagógica, perde toda a função do saber profissional exigido pela profissão docente, assim a teoria em unidade com a prática deve servir à ação docente já na formação inicial

Para ela, esse conhecimento essencial deve ser proporcionado pelas IES na formação inicial, para que, quando as/os licenciandas/os cheguem à escola, saibam o que fazer e como fazer, dentro da função docente. Polita (2023, p. 22) ainda destaca que:

A capacidade de mobilizar os saberes necessários para a resolução dos problemas impostos pela prática docente no cotidiano das escolas, bem como a reflexão sobre a atividade docente, a cooperação com os pares, e a colaboração com outros atores sociais e educativos.

São fatores que integram a unidade da prática pedagógica, uma vez que são mobilizados conhecimentos para resolver os problemas da prática cotidiana. E continua:

Assim, o termo “prática pedagógica” neste trabalho se refere à unidade teórico-prática, pois teoria e prática educacionais são indissociáveis, uma vez que, o conhecimento teórico é que propicia reflexões para a resolução de problemas práticos, bem como proporciona a construção de finalidades e a escolha de instrumentos e meios para o desenvolvimento da atividade docente (Polita, 2023, p. 22).

A autora ainda faz reflexões sobre a importância de aliar teoria e prática de forma indissociável, para que os/as educadoras/os tenham subsídios suficientes para resolver os desafios de aprender-ensinar na escola, juntamente com os seus pares. De acordo com José Carlos Libâneo (2000, p. 17), “E quanto mais se faz necessário compreender que essas relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, requerem um campo teórico-prático que integre esses vários aportes, que é a Pedagogia”. O autor destaca a necessidade de compreender dentro da escola a complexidade dos indivíduos, em seus diferentes contextos. Para isso, é necessário relacionar a teoria-prática e, nesse sentido, a Pedagogia deveria conectar as diferentes áreas do conhecimento em prol da formação do ser humano.

Segundo Libâneo (2000, p. 17), “Corroborando para a construção dos saberes pedagógicos, com a Pedagogia propicia a necessária unidade de enfoque das práticas educacionais, as ciências da educação seriam fortalecidas”. O autor argumenta, também, que a Pedagogia tem como objetivo estudar a totalidade da educação, integrando todas as áreas em uma visão globalizada. Isso significa que a Pedagogia busca unificar diferentes conhecimentos e práticas educativas, fornecendo uma visão ampla e abrangente do processo educacional. Ele

sugere que, ao fazer isso, a Pedagogia contribui para a construção dos saberes pedagógicos e fortalece as chamadas “ciências da educação”, ou seja, as disciplinas que estudam os aspectos teóricos e práticos da educação. No entanto, o autor também ressalta que essa integração entre a Pedagogia e as ciências da educação ainda está distante de ser plenamente realizada, tendo em vista a fragmentação das disciplinas, que não estão completamente interligadas, dificultando a unidade da teoria-prática. Polita (2023, p. 27), por sua vez, afirma que “[...] uma integração da prática a todas as disciplinas evitaria uma fragmentação desta prática e fortaleceria a unidade teórico-prática na formação inicial docente”.

Seguindo esse pensamento de formação profissional integral do/a professor/a, Pimenta e Lima (2004, p. 130) orientam que esta:

Requer ampla mediação dos complexos sociais, principalmente daqueles relacionados à educação formal, uma vez que a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere. É esse o sentido da práxis docente, que leva àquela necessária e dupla relação entre a teoria-prática.

Dessa forma, os/as docentes, ao relacionar o binômio teoria-prática no contexto escolar, voltado para a superação de desafios, colocando em prática a ação-reflexão-ação, contribuem para transformar a sua práxis. Nessa linha, Polita (2023, p. 26) disserta que:

A práxis pedagógica revela, portanto, o produto da reflexão crítica sobre a unidade teórico-prática educacional, que é a transformação social, assim, no processo de aprendizagem da profissão da docência o desenvolvimento crítico da unidade teórico-prática em educação possibilita uma mudança interna do licenciando frente ao conhecimento que se foi apropriado, a visão de mundo que se tinha antes, não será a mesma após tal reflexão, bem como o licenciando terá subsídios sólidos para trabalhar os problemas que surgirem no contexto escolar.

A autora aponta que é fundamental apropriar-se da unidade teoria-prática durante a formação docente, não somente para adquirir conhecimentos específicos, mas também para que haja consciência do quefazer, com um olhar mais crítico para as realidades sociais e educacionais, de forma a resolver as diferentes situações do cotidiano escolar. A práxis pedagógica transforma tanto o/a professor/a quanto o/a estudante, possibilitando o agir criticamente no mundo.

Polita (2023, p. 27) afirma, ainda, que “A Pedagogia, portanto, é a ciência que estabelece a unidade teórico-prática na educação, e tem muito a contribuir com as outras ciências dos cursos de formação de professores, daí a importância de uma maior integração entre as disciplinas das licenciaturas”. Para a autora, a Pedagogia tem possibilidades de fazer essa

integração a partir da unidade teoria-prática. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 127) orientam que,

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia -ciência da educação- e a Didática- que estuda o ensino e a aprendizagem-, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, sim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho.

Assim, ao participarem de programas como o PRP, os/as professores/as preceptores/as e as/os licenciandas/os colocavam a teoria em prática, em prol do ensinar-aprender, de maneira que todas as pessoas fossem beneficiadas, pois estavam imersos em ambientes de trocas de saberes com seus pares, IES e escolas públicas, com o objetivo em comum de melhorar a qualidade da educação, emancipando todos os envolvidos no processo.

Para Aguiar (2023, p. 52), essa relação entre IES e escola precisa melhorar:

A relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e o discurso de distanciamento entre escola, universidade e licenciando são uma das grandes problemáticas e que rende discussões entre estudiosos na área, com a certeza de que cada vez mais é preciso haver essa ligação entre todas as partes.

Ainda para o pesquisador, a formação docente já está comprometida após a aprovação da BNCC, pois como já discutido, a base tira a autonomia das IES, desvalorizando o trabalho e conhecimentos de quem realmente está à frente do processo educacional. Da mesma forma, com o currículo padronizado, a BNCC reprime o trabalho nas escolas.

E continua Aguiar (2023, p. 53):

Em contrapartida, uma formação sem práticas reflexivas favorece o crescimento cada vez mais acentuado dos interesses de um modelo de formação inicial que contribua para que apenas se sigam manuais de instruções e não que haja uma formação consciente dos alunos, em decorrência de um plano de ataque à profissão do professor e à educação de massas. É necessário pensar um modelo de formação de professores que busque a emancipação, para que esses profissionais se posicionem como intelectuais crítico-reflexivos.

O autor questiona sobre a autonomia ser um direito dos trabalhadores da educação, caso contrário, os/as profissionais da educação serão meros/as reprodutores/as de conteúdos. Para Freire (2022, p. 167),

[...] se os seres humanos são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer a ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É a reflexão e ação.

Freire (2022) declara que o quefazer é a ação orientada e intencionada, para que essa ação gere uma transformação da realidade. Assim, não basta somente agir, é preciso refletir e,

da mesma forma, a reflexão sem ação se torna inválida. Portanto, a teoria e a prática precisam caminhar juntas, para que a práxis tenha significado e efeito transformador.

Senso assim, para Aguiar (2023, p. 53),

Reconhecidamente, as teorias são de grande importância para que os professores tenham uma visão e aportes teóricos que fundamentem suas discussões e práticas pedagógicas, bem como o entendimento de como acontece a aprendizagem dos alunos e, desse modo, possam enfrentar os desafios diários das atividades na escola e que cercam as individualidades da cultura e de comunidade de cada público.

Nesse sentido, é essencial que os/as educadores/as possuam o conhecimento específico da profissão docente, assim como ocorre em outras áreas, mas que esse saber não se limite ao campo teórico. O conhecimento teórico deve estar sempre conectado à realidade escolar, promovendo, assim, uma verdadeira transformação social. Para exercer a função de professor/a, é necessário não só os conhecimentos específicos da área, mas tantos outros saberes.

O PRP/CAPES teve como um de seus principais objetivos proporcionar a imersão dos/as licenciandos/as nas escolas, permitindo-lhes conhecer o cotidiano escolar e sanar dúvidas relacionadas às rotinas pedagógicas. A partir dessa vivência prática, o PRP/CAPES buscava contribuir para a superação de lacunas na formação inicial, oferecendo oportunidades de interação direta com o ambiente escolar.

No entanto, observamos que muitos acadêmicos, ao confrontarem-se com as demandas práticas do ensino, não conseguiam integrar plenamente o que aprenderam na formação acadêmica com a realidade das escolas, na medida em que estas apresentam contextos diversos e desafios específicos. Esse descompasso entre o que é ensinado nas IES e o que é vivenciado nas escolas evidencia a necessidade de processos formativos mais conectados com os currículos escolares e com o cotidiano das escolas. Para que futuros/as professores/as consigam articular a teoria pedagógica com a prática escolar, é fundamental que essa relação seja significativa, evitando que a formação acadêmica se torne um obstáculo ao invés de um suporte.

Este capítulo ressaltou a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, e a necessidade de um processo formativo que dialogue diretamente com o contexto escolar.

No quinto capítulo, abordaremos o tema da formação docente, discutindo a relevância dos vários saberes docentes na formação inicial, e explorando como eles se entrelaçam e contribuem para a construção de uma prática pedagógica significativa.

5 A PERMANENTE BUSCA POR SER MAIS

Aprender a ser professor vai além do curso de Pedagogia e cursos de Especialização, envolvendo também situações cotidianas, das relações entre pares e estudantes, dos sentimentos e saberes que movem esse profissional (Prado, 2020, p. 21).

Neste capítulo, refletimos sobre a importância de alguns saberes necessários à formação inicial docente. E partindo da frase, “A permanente busca por ser mais”, pensamento de Freire (2022), pretendemos problematizar alguns saberes que a formação inicial necessita, pois, como seres inacabados, sempre estamos aprendendo e melhorando nossas capacidades de emancipar-nos. Conforme Morin (2000, p. 16), “Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”. Para o autor, essa capacidade de enfrentar o desconhecido, e lidar com ele de maneira consciente, colocando o que aprendeu para resolver desafios encontrados na carreira, é fundamental.

Importante conceituar alguns termos: “conhecimento” é uma consciência dos fatos ou uma habilidade prática²⁰, ou seja, “conhecimento é ato ou efeito de conhecer. Ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência”. No dicionário-Língua Portuguesa (Dicionário Escolar), pesquisamos o significado da palavra conhecimento: “1. ato ou efeito de conhecer. 2. ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da capacidade de conhecer.”

Para o dicionário-*Google*- “saber²¹” significa “conhecer, ser ou estar informado. Ter conhecimentos específicos”. Já no Dicionário de Língua Portuguesa (Dicionário Escolar), pesquisamos o significado da palavra “saber”: “1 - ter consciência de algo; conhecer, 2 - estar intelectualmente preparado, 3 - o conjunto de conhecimento sobre algum assunto”.

Podemos considerar que é necessário ter conhecimento para saber realizar algo, ou estar consciente de como fazer. Nesse contexto, conhecimento e saber podem ser considerados termos sinônimos. Ao analisar esses dois conceitos, podemos refletir sobre a sua importância na formação docente, uma vez que um não sobrepõe o outro.

²⁰ Definição de *Conhecimento*. Disponível em: https://www.google.com/search?q=O+que+%C3%A9+conhecimento&oq=O+que+%C3%A9+conhecimento&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyDggAEEUYJxg5GIAEGIoFMgYIARBFGEAyBggCECMYJzIH. Acesso em: 16 set. 2024.

²¹ Definição de *Saber*. Disponível em: <https://www.google.com/saberQEYlwUYjAUY3QOYRhj5ARj0Axj1Axj2A9gBAcICCxAAGIAEGLEDGIMBwgIKEAAyGAYFBiHApGDAIgGAZAGCroGBggBEAEYE5IHazEuOaAH4L8B&scient=gws-wiz-serp>. Acesso em: 16 set. 2024.

Na concepção freiriana: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2019a, p. 24). Para o autor, esse processo de aprender-ensinar, o/a educador/a e o/a educando/a aprendem um com outro, o/a educador/a, como mediador/a que valoriza os conhecimentos prévios dos/as educandos/as, e a partir deles os sistematiza, contextualizando com sua realidade. Da mesma forma, o/a educador/a também aprende com o/a educando/a, nessa troca de saberes proporcionada em sala de aula. Nesse sentido, é que Freire (2019a, p. 25) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém”. Para Freire, o ato de ensinar não é isolado, acontece desde os tempos primórdios com seus pares, pois aprender-ensinar faz parte da cultura humana.

Roldão (2007, p. 95) afirma que:

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver apreendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar.

Para a autora, o ato de ensinar só acontece se houver alguém para aprender o que foi planejado. O ensinar não é um ato isolado, precisa de alguém para ensinar e outro alguém para processar o que foi ensinado. Porém, a autora chama a atenção para que esse ato de ensinar não se torne vazio, sem sentido. Para isso, é preciso atentar para os conteúdos aleatórios, sem estar contextualizados com a realidade dos/as educandos/as.

Roldão (2007, p. 96) faz reflexões sobre a atuação dos/as professores/as, enquanto profissionais, e adverte que toda profissão precisa de um conhecimento, de um saber próprio, que valoriza a categoria: “Por isso insistimos anteriormente na clarificação da função de ensinar: é que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercer”. E continua:

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade (Roldão, 2007, p. 97).

A autora faz uma crítica sobre a formação dos professores, alertando que falta aprofundar o saber específico da profissão, pois acaba que a formação acadêmica é mínima, podendo levar a uma prática generalista, sem foco. Ainda para a autora, a formação não oferece as ferramentas essenciais para a atuação pedagógica. E orienta “Por isso afirmamos em outro

local ser o conhecimento profissional o ‘elo mais fraco’ da profissão docente”. Esse elo é uma lacuna na formação inicial e continuada, em que faltam subsídios importantes de conhecimentos específicos da profissão que precisa de uma base sólida de saberes profissionais exclusivos da docência.

Roldão (2007, p. 101) também destaca que:

Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recreia mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informando, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros- e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Ademais, a autora afirma que os saberes docentes devem estar voltados para a ciência, para a técnica e para a arte. Sendo necessário rigor metodológico no conhecimento docente para agir e adaptar os saberes, direcionando para ensino individual, subjetivo, pois o/a professor/a precisa converter os conhecimentos prévios em conhecimento científicos.

Nesse sentido, Freire (2019a, p. 28) afirma que ensinar exige rigorosidade metódica: “Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Para o autor, esse é um saber que aborda o conhecimento sistematizado da ciência, uma vez que, para ensinar, é necessário aprender de maneira que tenha sentido, tanto para os/as educadores/as quanto para os/as educandos/as. Esse saber tem etapas, procedimentos e técnicas, que colaboram para que o/a educador/a e os/as educandos/as entendam o objeto de estudo.

Segundo Pimenta (2000, p. 10), “A atividade do professor é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor”. A autora orienta que devemos ter um olhar sensível para os/as futuros/as professores/as e dar suporte para que tenham compreensão do contexto escolar, que é um contexto histórico/social/cultural, lugar esse em que ele/a vai desenvolver sua função.

Nessa perspectiva de rigorosidade metódica, elencamos nas teses e dissertações os saberes que mais se destacaram nas pesquisas selecionadas, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Nuvem de palavras com os saberes que mais apareceram nas dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao longo desta pesquisa, discutimos diversos saberes que, segundo os/as autores/as das teses e dissertações analisadas, são fundamentais para a formação docente. Alguns desses saberes já foram abordados nos capítulos anteriores e continuaremos a explorá-los neste capítulo. Não seguimos uma ordem estritamente quantitativa, baseada em gráfico, mas sim, em uma abordagem que emergiu conforme a necessidade de aprofundamento de determinados temas. Como pode ser observado na Figura 8, alguns saberes aparecem com maior frequência do que outros, e estes serão analisados mais detalhadamente aqui. No entanto, vale ressaltar que todos os saberes apresentados são essenciais, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores/as.

Neste capítulo, analisamos as dissertações e teses dos/as seguintes autores/as: Beatriz Martins dos Santos Prado (2020), Emilly Stefanni de Souza Honório (2024), Francisco das Chagas da Silva (2020), Gabriela Saueressig (2023), Priscila de Souza Couto (2022).

A pesquisadora Prado (2020, p. 24) disserta sobre os saberes experienciais²²: “A formação do professor se inicia nos cursos de Licenciatura e se perpetua durante a carreira docente, construindo saberes e práticas pedagógicas a partir de suas experiências”. Para a autora a carreira profissional docente tem início nas IES, mas se efetiva quando os/as licenciandos/as vão para a escola e no cotidiano escolar, onde constroem saberes que são de experiência vivida, na rotina escolar.

²² Esse saber foi o que mais apareceu nas dissertações e teses analisadas.

Para Marcos Oliveira Araújo (2021, p. 22), os

[...] saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida, as experiências como alunos durante a educação básica nos fornece elementos para distinguir quais foram os “bons professores” e quais foram os “maus professores”, quais tinham didática e quais não tinham, quais se preocupavam com a efetiva aprendizagem de seus alunos ou quais só queriam “transmitir as disciplinas”, todavia esta experiência inicial deve ser refletida, pois olhamos à docência neste momento pela óptica do ser aluno e não do ser professor.

As experiências que vivemos, desde a mais tenra idade escolar, são nossas referências de professores/as e situações vivenciadas ao longo da nossa caminhada de estudantes. Ao refletimos sobre esse primeiro saber, o PRP mostrou-se um espaço promissor, que contribuiu para a identidade docente, pois, quando as licenciandas eram inseridas nas escolas, acompanhavam a rotina escolar e reviviam os tempos em que eram estudantes. Em contato com as professoras, foram impactadas positivamente.

De acordo com Pimenta (2000, p. 20), “Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. Segundo a autora, o saber da experiência é o acúmulo de ações e acontecimentos que cada indivíduo adquire em sua vida, desde os tempos em que era aluno/a, bem como os conceitos que cada um/a constrói sobre o ser professor/a. Por meio de experiência, os/as licenciandos/as constroem sua identidade, seu jeito de ser docentes.

Nessa visão, é necessária a criação de programas de políticas públicas de formação, como o PRP/CAPES que, mesmo com suas lacunas e fragilidades, possibilitava que muitos saberes fossem apreendidos nas experiências das salas de aula, nas experiências do cotidiano escolar. Para Freire (2019a, p. 67), “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática, preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Ainda para o autor, se o/a professor/a tiver consciência de sua profissão, atuará com segurança nas intervenções. Era esse o sentido do PRP/CAPES: auxiliar futuros/as professores/as a relacionarem teoria-prática, pois, ao inserir os/as licenciandos/as nas escolas, oportunizava a vivência da rotina escolar.

Segundo F. Silva (2020, p. 80), “Isso indica que da prática cotidiana, originam-se alguns saberes os quais começam a conceber o nosso eu profissional: o saber modificou-se e tornou-se, como denomina os autores, o saber-fazer e o saber-ser, sendo determinantes na nossa formação”.

O PRP contribuiu com a formação das residentes na imersão nas escolas, quando em suas intervenções surgiram desafios que não aprenderam nas IES, com a ajuda das preceptoras

e orientadora que auxiliaram a superar tais desafios. Conforme Couto (2022, p. 129), “Os saberes experienciais são saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores. Esses saberes são formados por meio de vivência da situação específicas do cotidiano escolar e situações estabelecidas com colegas de profissão e alunos”. Para Pimenta (1999, p. 18), “A identidade não é um ato imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Como sujeitos, temos uma história e uma caminhada particular, e nela somos formadas por diferentes experiências, que serão variadas e terão um valor diferente para cada indivíduo.

No PI do PRP/UNIPLAC (2022, p. 2), podemos observar que a interação foi pensada para contribuir no processo, quando afirma que: “Nessa perspectiva, valoriza a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para sua futura atuação profissional, induzindo a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula na educação básica”.

A formação inicial é o momento que as/os licenciandas/os iniciam a construção de seus saberes pedagógicos. Conforme Eliane da Costa Lima (2023, p. 19),

No âmbito educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores, há cada vez mais debates e propostas que partem da ideia de que o processo formativo é fundamental para aprimorar a identidade profissional docente, uma vez que viabiliza aos indivíduos um conjunto de saberes teóricos e práticos relacionados ao exercício da docência.

As IES, ao iniciarem o processo de formação, com conhecimentos pertinentes da área de Pedagogia, estarão viabilizando suporte para que as acadêmicas se fortaleçam e se identifiquem com o curso. Para Lima (2023, p. 19),

Isso indica que a formação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também abrange o crescimento individual dos docentes, sua capacidade de reflexão e autoaperfeiçoamento. Além disso, enfatiza que a formação docente aprimora as competências e habilidades necessárias inerentes ao ofício.

Segundo a autora, é na formação inicial, por meio do processo formativo, que vai se constituindo a formação integral, perpassando por várias áreas da construção da identidade acadêmica, promovendo importantes aportes para a atuação profissional.

A pesquisadora Couto (2022, p. 32) traz em sua dissertação a importância de as IES terem autonomia, ao afirmar que:

Para pensarmos as possibilidades postas aos sujeitos e às intenções de ensino superior analisadas nesta investigação faz-se necessário refletir sobre o conceito de autonomia, a fim de compreendermos como os sujeitos resistem a imposição das políticas que são contrárias às concepções de formação docentes. [...] Entendemos autonomia como a capacidade do ser humano de escolher, questionar, decidir e agir em sua própria vida,

considerando os valores e a cultura do grupo social a que pertence no contexto, sócio-histórico em que está inserido.

Para a autora, a autonomia é um saber necessário para a formação docente, visto que inclui a desenvoltura de fazer escolhas conscientes e críticas. Já as autoras Pimenta e Lima (2004, p. 130) afirmam que: “Falar em formação de professor, portanto, é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação”. São conhecimentos sistematizados do contexto, de forma integral, no âmbito dos saberes, e contextualizados historicamente na vivência.

De acordo com Pimenta (1999, p. 18):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Voltadas para uma reflexão crítica de que a formação inicial é só o início de uma longa caminhada, é que as licenciadas precisam conscientizar-se de que necessitarão ir além dos conhecimentos acadêmicos. Que sua formação é um processo, que se dará na sua história de vida.

A autora Couto (2022, p. 33) buscou em Freire o saber que deve estar na identidade das educadoras/os, e diz que: “A ética é a conotação fundamental que caracteriza a própria essência do que é o ser humano e seu modo de agir no mundo”. A ética é como uma bússola que guia as ações pessoais e profissionais, de maneira que as atitudes influenciam em como tratamos os outros, ou em como tomamos decisões no trabalho. Nessa linha, Freire (2019, p. 43) nos ensina que:

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Para o autor, a ética leva o ser humano a diferenciar o certo do errado e a reconhecer elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais honesta e harmoniosa, onde respeito e a amorosidade são princípios fundamentais.

Segundo Lima (2023, p. 20), “A formação inicial de professores é um momento especial para o futuro professor conhecer sua área de atuação e suas especificidades, porém, é necessário ser realista e assumir que ela não consegue abranger de toda a complexidade da profissão”.

Nessa visão, as futuras docentes precisam assumir seu papel de seres inconclusos e, a partir da investigação, construir novos saberes.

Segundo Freire (2019, p. 30), ensinar exige pesquisa, sendo este um saber necessário para as/os professoras/es: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Dessa forma, para o autor, um dos saberes docentes é a pesquisa, a investigação. E aqui trazemos para a discussão a autora Lima (2023), que também disserta sobre a importância de as futuras docentes buscarem saberes que fortaleçam seus conhecimentos na formação inicial, bem como as mais experientes, na formação continuada.

Levando em consideração o que expõe Francisco das Chagas da Silva (2020, p. 21): “Pensar, discutir e dialogar sobre a formação de professores não é uma tarefa fácil, mas é fundamental para compreender os desafios enfrentados pela docência”. São desafios que toda profissão passa na formação inicial, pois, conforme Morin (2000, p. 14), no que tange aos princípios do conhecimento pertinente:

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Para o autor o ensino fragmentado ainda está presente nos dias atuais, dificultando o entendimento do todo, criando-se uma ruptura na formação inicial, muitas vezes não contextualizada.

Outro saber de significância, segundo Morin (2000, p. 14), é o “Ensinar a compreensão”. Para ele, ensinar não é só transmitir conhecimento, mas também ser ético e afetivo, entender os indivíduos no seu contexto social e cultural, sendo essa compreensão essencial para superar barreiras e desafios, como preconceitos e conflitos, impostos pela sociedade. Segundo Freire (2019), “ensinar exige amorosidade”, saber necessário em todos os níveis educativos, que vão além da academia, pois é um saber de quem busca ser mais humanizado, colocando-se no lugar do outro, compreendendo-o sem fazer julgamento, entendendo que o outro é um ser que está em busca de Ser Mais Assim, ao trabalhar com respeito e amorosidade, é importante que o docente não perca sua rigorosidade.

Na análise da dissertação de F. Silva (2020, p. 21), o autor revela que:

O docente precisa entender que o seu papel é além de “dar aulas”. É um papel social, político, crítico e reflexivo sobre a sua formação e atuação enquanto docente, enquanto (trans)formador de professores. E para isso ele precisa estar atualizado, consciente do que acontece na sociedade e dos reflexos disso no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos aqui mais um saber docente, que seria a compreensão do outro de forma integral, sem fragmentar as partes do ser humano, entendendo-o como um todo. Para Morin (2000, p. 15): “O ser humano é um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. Não se pode ignorar as partes do todo, nem de onde vivemos, nem da história que nos condiciona, do território que ocupamos, pois fazemos partes disso tudo. Também não podemos ser neutras nesse processo, uma vez que, segundo Freire (2019b, p. 22), “A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”. O compromisso de transformar nossa realidade como professoras/es, reside na superação de obstáculos impostos pelo sistema e pela sociedade. Compromisso que se assume por meio de diálogo e ação, com parcerias entre as pessoas envolvidas para atuarem colaborativamente. Essa colaboração se dará nas trocas de saberes, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros, em que as professoras mais experientes escutam as professoras que estão iniciando, com novidades pedagógicas. Sendo assim, de acordo com Brandão (2020, p. 29), “Partilhamos a vida porque somos original e culturalmente seres recíprocos. E somos humanos porque somos impositivamente seres da troca, seres da reciprocidade”.

Essa troca de saberes, é primordial para compartilhar o que se sabe, o que se aprender e o que será oportuno conhecer, de forma que não haja hierarquia entre pares. Há que se aproveitar a oportunidade de uma formação de partilhar certos saberes, já aprendidos na prática, e de oferecer ajuda àquelas que necessitam, porque se compreende que o conhecimento deve ser algo coletivamente construído. Para Brandão (2020, p. 40):

Ela existe como uma diferenciada vocação de partilha, porque os seus conteúdos, entre informações, conhecimentos e saberes em e entre todos os campos do imaginário humano, somente significam algo quando estão fluindo; quando em trânsito eles são partilhados. E para haver quem partilhe é preciso que haja alguém que saiba -e- ensine.

Essa partilha de conhecimento é importante em todos os níveis de ensino, para que tenha significado o ensinar, mas também o aprender, pois, como já mencionamos, somos seres inconclusos. Ao compartilhar conhecimento, não o perdemos, ao contrário, fortalecemos as relações entre educadoras e educandas/os. E essas interações vão somando ao processo formativo e colaborando para a construção da identidade das professoras. Essas interações das professoras da escola-campo podem colaborar para a formação inicial, se forem passíveis de trocas de saberes, respeito e ética.

Já o conhecimento faz parte da construção da identidade docente, e, segundo Pimenta (1999, p. 23),

Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los.

Para a autora, é preciso o saber científico da área de atuação, pois esse saber é importante para desempenhar a função com sucesso. Porém, ele não está relacionado só com os conhecimentos acadêmicos, mas com outros conhecimentos que ao longo do percurso as/os estudantes vão adquirindo e se apropriando.

E de novo voltamos para a questão das oportunidades que tiveram, e como lidaram com elas, uma vez que há diferença entre informação e conhecimento. Não quer dizer que saber uma informação é saber fazer, “ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social, e existencial da humanidade” (Pimenta, 1999, p. 22).

Essa consciência, que é objeto de interesse de outros autores, também representa a ponte para a mudança de posturas, de práxis, para ter uma ação intencional, e que colabore para a emancipação do sujeito e, assim, contribua para que se reconheçam participantes do processo de transformação de suas próprias vidas. De acordo com Freire (2019b, p. 38), “Quando o ser homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. É conhecendo sua realidade, os desafios enfrentados e refletindo sobre eles que o sujeito, em busca constante por aprender, poderá mudar essa realidade.

Araújo (2021, p. 23) chama a atenção para o “saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc.”. Esse saber está voltado para a relação teoria-prática, de como saber-fazer, de forma que o ensinar-e-aprender tenha significado para as/os estudantes dos diversos níveis de ensino. Ou seja, é a práxis, que valoriza os conhecimentos prévios como ponto de partida. Segundo Pimenta (1999, p. 25), ocorre

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

A autora pontua que é preciso partir da realidade das estudantes para saber o que é realmente importante conhecer. Não partir do que está imposto pelos currículos e sistemas escolares, voltados para o reforço das desigualdades, que não leva em conta as diferenças de

realidades sociais, culturais, históricas entre os estudantes. Mas que pontue os contextos sobre os quais as escolas estão alicerçadas.

O PRP, na Portaria n. 82, de 26 de abril de 2022, no Art. 4, que dispõe sobre os objetivos do PRP, apresenta: II - “Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos”. Predis põe-se, ao objetivo que denotava a intenção do PRP sobre a formação inicial, com a construção da identidade das/os futuras/os professoras/es, uma vez que as acadêmicas estavam sendo assistidas por muitos profissionais, e que essas intervenções poderiam ter um peso sobre sua identidade docente.

Segundo Pimenta (1999, p. 26), “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos na ação”. Ao estarem envolvidas/os na sala de aula, no cotidiano, no movimento que a escola apresenta, as licenciandas vão construindo saberes pedagógicos importantes de inferências para suas ações e reflexões sobre essas ações.

Pimenta (1999, p. 29) traz outra reflexão sobre como deve ser a formação inicial:

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

O PRP/CAPES percebia essa tentativa de formação inicial e contínua, quando valorizava as professoras efetivas das escolas de Educação Básica, estimulava a formação continuada também, pois, para orientar as residentes, as preceptoras precisaram sair da zona de conforto, buscando a interação, partilhando os saberes e aceitando as novas descobertas. E, ao mencionar novas descobertas, falaremos agora sobre um saber que tem, de certa forma, causado desconforto em muitos professores, que é o saber tecnológico, que emergiu com muita força na Pandemia da COVID-19, com o isolamento e as aulas remotas.

Para a pesquisadora Emilly Stefanni de Souza Honório (2024, p. 40):

Atualmente, estamos em um período de geração de informação e conhecimento por meio de plataformas digitais. Desse modo, a educação e o ensino, agentes da formação humana, são incumbidos de adaptar o indivíduo para a modernidade, com o intuito de que ele desenvolva habilidades digitais essenciais e o potencial de leitura do mundo contemporâneo. Nos últimos tempos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm transformado, significativamente, as relações sociais no que diz respeito à comunicação, ao trabalho e a aprendizagem.

Para Honório (2024), o saber tecnológico é a habilidade do docente em utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de forma crítica e pedagógica, conforme orientações de documentos como a BNCC e as DCNs. Com uma abordagem contemporânea, as tecnologias tornam o ensino mais interativo, aproximando os estudantes das aulas.

Ainda de acordo com Honório (2024, p. 41), “As ferramentas digitais têm sido grandes facilitadoras da estratégia da aprendizagem colaborativa, pois permitem a valorização do conhecimento prévio dos/as estudantes e o compartilhamento de saberes individuais e coletivos”. Hoje, há uma gama de informações na palma da mão, muitos/as estudantes têm acesso às tecnologias e, nesse sentido, os/as professores/as podem fazer uso dessas ferramentas digitais de aprendizagem colaborativas, mediando e construindo conhecimentos de forma coletiva, promovendo a trocas de saberes.

Para Morin (2000, p. 39): “Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de esperar”. O autor orienta que é necessário ensinar os/as educandos/as a resolver os problemas contextualizando-os, defende que as tecnologias podem ser uma aliada na criatividade dos/as educandos/as, e que a curiosidade pode alcançar um verdadeiro aprendizado na educação.

Sabendo da importância da tecnologia nos dias atuais, e em todas as profissões, são necessárias políticas de formação de professores/as que auxiliem os/as educadores com o saber tecnológico. Segundo Honório (2024, p. 42),

Porém, mesmo considerando as TDICS como ferramentas que potencializam o ensino e a aprendizagem, sabe-se que a tecnologia por si só não modifica uma aula. Não basta o educador transmitir o conteúdo aos educandos, utilizando-se de um equipamento multimídia projetor exibindo um texto, imagem ou vídeo por exemplo, e seguir explicando, sem interação e sem averiguar o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto. Assim, o benefício não se encontra somente nos equipamentos utilizados, mas na maneira como cada professor faz uso das TDICS em sua prática pedagógica, se ele busca meios que permitam a interação dos alunos, de modo que possam compartilhar dúvidas e descobertas e aprender coletivamente, ou se a realidade do uso das TDICS permanece distante da sala de aula, como se não pertencesse a atual conjuntura em que vivemos.

A autora destaca a importância de planejar o uso de tecnologias na sala de aula de forma inovadora. O simples uso da tecnologia não basta se a abordagem continuar sendo prescritiva, com o/a professor/a sendo visto/a como o/a único/a detentor/a do conhecimento, sem promover a interação e a participação ativa dos/as estudantes.

Outro aspecto a ser considerado é se a escola oferece condições adequadas e equipamentos de qualidade para que os/as professores/as possam utilizá-los. Além disso, embora a escola disponha de tecnologias, será que todos/as os/as docentes possuem as habilidades necessárias para manusear esses dispositivos?

Dando sequência, partimos para outro saber, o que envolve ensinar com ética.

Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar (Freire 2019, p. 34).

Segundo Freire (2009), devemos manter a rigorosidade e a ética, pensar certo. Mesmo quando na prática educativa apareçam desafios, é preciso focar nos problemas e buscar resolvê-los. O/a professor/a não pode desanimar em ser um/a bom/boa profissional devido às situações adversas nas escolas. Por isso, é fundamental a existência de políticas públicas de formação, que garantam a chegada de recursos tanto para as escolas quanto para os/as professores/as.

Nessa perspectiva, buscamos na dissertação de Gabriela Saueressig (2023, p. 37) a seguinte reflexão: “Tornar-se professor é, como ver, um processo que não ocorre por osmose, requerendo uma virada de chave, um conhecer, um saber inerente ao processo de tornar-se professor e a socialização na profissão”. A autora lembra que para ser professor/a é preciso de uma formação adequada, que como outras, é necessário estar apto/a para exercê-la. E, para isso, precisamos de muitos saberes: os saberes das IES (teóricos), os saberes da escola (práticos) e os saberes adquirido na vida (experenciais). Portanto, para Saueressig (2023, p. 44),

Essa preparação requer diálogo, visto que a escola tem se modificado e as necessidades na formação tem se ampliado, mas com pouco diálogo e articulação, em razão de que muitas vezes cada parte de suas próprias verdades ou ainda necessidades, que não conversam. Vale ressaltar que a formação nunca termina, ela é um processo contínuo após a graduação.

Ainda segundo a pesquisadora, as IES e as escolas precisam ter mais diálogo, se aproximarem, pois as escolas têm sofrido modificações e as IES precisam rever a formação inicial. Se não há diálogo, quem perde são os/as educandos/as e acadêmicos/as, pois não há ensino emancipador. Tanto as IES quanto as escolas são necessárias e nenhuma se sobressai em relação a outra, porque ambas precisam uma da outra para poder existir. E a formação é um ciclo que não termina depois da graduação.

Novamente, Freire (2019a, p. 93) assevera que:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática

de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Freire orienta que não há como o/a professor/a separar a teoria da prática, ou as IES das escolas, cada uma com sua função, para que a formação tenha sentido e seja transformadora.

De acordo com Almeida (2023, p. 36),

Por essa perspectiva, criar ou possibilitar condições para que no ambiente de trabalho o professor não apenas renove suas práticas, mas também tome consciência dessa resignificação contribui para que haja um maior alinhamento entre os saberes teóricos e práticos no ambiente de trabalho.

Para a autora, essa relação entre as IES e as escolas proporciona aos/às licenciandos/as o conhecimento de como ser docente. Orientados/as por outro docente, os/as acadêmicos/as têm a oportunidade de conectar a teoria à prática, em um ambiente em que precisam contextualizar seus conhecimentos para alcançar uma aprendizagem significativa.

Cientes de que os profissionais da educação desempenham um papel fundamental nas transformações da escola, dos/as alunos/as e de si mesmos/as, encerramos este capítulo no qual discutimos diversos saberes, à luz de alguns teóricos da educação. Reconhecemos que há muitos outros saberes e autores/as renomados que poderiam ter sido abordados. No entanto, não é o objetivo desta pesquisa abarcar todos eles. Certamente, isso enriqueceria o campo da educação, mas seria uma ousadia da minha parte, enquanto pesquisadora iniciante.

Portanto, este capítulo ressaltou a importância de certos saberes fundamentais para a formação inicial docente. Esses conhecimentos vão além das bases teóricas e práticas, abrangendo saberes que capacitam futuros professores a atuarem de forma crítica e contextualizada, refletindo sobre o ensino em seus múltiplos aspectos. A formação docente requer, portanto, uma integração entre teoria e prática, que permita ao professor desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda do papel social da educação. Essa estrutura reforça a importância de um conjunto abrangente de saberes na formação inicial de professores.

A capacidade de enfrentar o desconhecido e de lidar conscientemente com os desafios, aplicando o que foi aprendido para resolver situações encontradas ao longo da carreira, é fundamental para a atuação docente. Esse preparo fortalece o professor, capacitando-o a adaptar-se e a responder às diversas demandas que surgem em sua prática profissional. Podemos concluir, portanto, que é essencial ter conhecimento, não apenas para realizar algo, mas também para estar consciente de como fazê-lo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE TEMPORÁRIAS)

Possivelmente, um dos saberes fundamentais requeridos para o exercício de um tal testemunho é que se na certeza de que mudar é difícil, mas é possível (Paulo Freire, 2019, p. 63).

Com base na frase de Paulo Freire, inicio minhas reflexões. Não as considero finais, pois a ciência não deve ser vista como algo concluído ou uma verdade absoluta. Outros/as pesquisadores/as, ao refletirem sobre este trabalho, podem encontrar lacunas nos temas aqui abordados. Entendo que cada pesquisador/a tem um olhar único, moldado por experiências particulares que influenciam a forma sensível de observar certos assuntos. Da mesma maneira, devemos respeitar a subjetividade de cada sujeito. Nesta pesquisa, o tempo de investigação foi um fator determinante para alcançar este resultado.

Contudo, seguindo a ideia de Freire, de que somos sujeitos de saberes diversos, de que, para transformar a realidade, é preciso acreditar; espero, assim, que esta pesquisa contribua para a formação docente. Ainda como afirma Freire (2019, p. 63), “Possivelmente, um dos saberes fundamentais requeridos para o exercício de um tal testemunho é que se na certeza de que mudar é difícil, mas é possível”.

Portanto, a análise realizada respondeu ao objetivo específico da pesquisa: identificar os autores e autoras mais recorrentes nas dissertações e teses sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP). António Nóvoa destacou-se como o autor mais citado, com menções em 10 das 23 pesquisas analisadas. Suas obras aparecem de forma consistente e recorrente, evidenciando sua relevância no campo da formação docente. Em segundo lugar entre as referências mais citadas aparece Demerval Saviani, que foi referenciado em três das 23 pesquisas, com suas obras sendo utilizadas com grande frequência nessas dissertações e teses.

Para responder ao objetivo específico de analisar quais perspectivas teórico-práticas fundamentam os processos formativos do PRP, foi realizada uma análise de 23 dissertações e teses. A partir dessa análise, verificamos que apenas duas pesquisas mencionaram explicitamente o Materialismo Histórico-Dialético, e outras duas a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórico-prática. Essas duas perspectivas foram as mais recorrentes entre os trabalhos analisados.

Já o objetivo geral foi compreender quais saberes docentes são apontados em dissertações e teses como fundamentais para a o processo de ensinar-e-aprender no Programa Residência Pedagógica (PRP). Conforme análise das dissertações e teses, foram levantados 38 saberes, sendo que o que apareceu em todas as pesquisas foi o saber da experiência, que é o

conhecimento adquirido na vivência da profissão. Ao longo dos anos, os professores aprendem, por meio da prática, a lidar com situações que não são ensinadas na graduação.

Outros achados na pesquisa foram relacionados aos Temas Geradores (TG), que emergiram como elementos fundamentais para a problematização de situações reais e para apontar possibilidades de transformação. Esses temas, identificados a partir da leitura das pesquisas levantadas, buscaram aprofundar a compreensão dos saberes essenciais para o processo de ensinar e aprender no contexto do PRP, conforme indicado em dissertações e teses analisadas.

Freire (2019) nos lembra que, como seres inacabados, estamos sempre em um processo de aprendizagem contínua e coletiva. Essa perspectiva freiriana é especialmente relevante para a formação docente, pois destaca a importância da reflexão crítica e da construção coletiva de conhecimentos, que são processos fundamentais para a prática pedagógica. Ao enfatizarmos a importância dos TG, articulamos as contribuições das dissertações e teses ao desenvolvimento contínuo dos saberes docentes. Ao fazer este levantamento, revisamos brevemente a trajetória dessas políticas até a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovido pelo Estado como uma estratégia para qualificar o processo formativo dos/as docentes.

Apesar do objetivo inicial desta pesquisa ter sido contribuir com possíveis melhorias ao PRP, deparamo-nos, durante o percurso, com o encerramento do programa, o que, ao nosso ver, representou um retrocesso para a formação inicial docente. Nossos achados corroboraram, portanto, com a importância do PRP e das políticas públicas para a formação docente, destacando as contribuições e limitações percebidas ao longo da pesquisa.

O PRP/CAPES tinha como um de seus principais objetivos proporcionar a imersão dos/as licenciandos/as nas escolas, permitindo-lhes conhecer o cotidiano escolar e sanar dúvidas relacionadas às rotinas pedagógicas. A partir dessa vivência prática, o PRP/CAPES buscava contribuir para a superação de lacunas na formação inicial, oferecendo oportunidades de interação direta com o ambiente escolar.

No entanto, muitos acadêmicos, ao confrontarem-se com as demandas práticas do ensino, não conseguem integrar plenamente o que aprenderam na formação acadêmica com a realidade das escolas, que apresentam contextos diversos e desafios específicos. Esse descompasso entre o que é ensinado nas IES e o que é vivenciado nas escolas evidencia a necessidade de processos formativos mais conectados com os currículos escolares e com o cotidiano das escolas. Para que futuros/as professores/as consigam articular a teoria pedagógica com a prática escolar, é fundamental que essa relação seja significativa, evitando que a formação acadêmica se torne um obstáculo ao invés de um suporte.

A pesquisa destaca a relevância do papel dos preceptores na formação inicial dessas futuras professoras. O conhecimento prático é essencial para todas as profissões e, na docência, ele deve ser acompanhado de uma reflexão profunda sobre as teorias que fundamentam o processo de aprendizagem, além da compreensão das subjetividades dos estudantes e dos contextos sociais em que estão inseridos. Somente assim será possível formar professores/as capazes de relacionar teoria e prática de forma significativa e eficaz.

A pesquisa evidencia, ainda, a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente e a necessidade de um processo formativo que dialogue diretamente com o contexto escolar. No entanto, alguns autores das teses e dissertações apontam para o fato de o PRP ser fundamentado na BNCC, representando uma aproximação com modelos de formação norte-americanos, que promovem currículos comuns, restringindo a autonomia das IES na formulação de suas próprias matrizes curriculares. Esse modelo orientado pela BNCC prioriza uma formação que se alinha às demandas de qualificação para o mercado de trabalho, reforçando, assim, os interesses do sistema capitalista.

Sendo a autonomia das IES essencial para que a formação docente possa responder às especificidades regionais e locais, é necessário permitir que futuros/as professores/as desenvolvam uma visão mais ampla e transformadora da educação. Esse debate nos leva a questionar se a padronização curricular contribui para uma educação emancipadora ou se, ao contrário, reforça uma visão tecnicista e mercadológica da docência. A formação de professores/as deve, acima de tudo, capacitar profissionais capazes de refletir criticamente sobre seu papel e sobre o contexto social em que atuam, promovendo uma educação que vá além da mera qualificação para o mercado e que contribua para o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Nas IES, o foco está voltado para o aprendizado nas disciplinas de forma isolada, o que fragmenta os conhecimentos e dificulta tanto a compreensão global quanto o processo de aprendizagem. É necessário aproximar as IES das escolas públicas, confirmando que ambas possuem o mesmo valor. Nesse contexto, é importante refletir que a formação dos futuros educadores continua após o término do curso nas IES, uma vez que esses profissionais atuarão nas escolas. Observamos que, em todas as profissões, há conhecimentos específicos que orientam a prática.

A formação dos professores exige um aprofundamento no saber específico da profissão, pois muitas vezes a formação acadêmica se mostra fragilizada. É crucial que a formação inicial seja mais robusta e direcionada, para que os futuros docentes possam atuar com mais clareza e eficácia nas especificidades do seu campo de atuação.

As pesquisas mostram que o saber profissional representa uma lacuna tanto na formação inicial quanto na continuada, onde faltam subsídios importantes relacionados aos conhecimentos específicos da profissão. A formação docente necessita de uma base sólida de saberes exclusivos da prática pedagógica, para que os profissionais possam atuar de maneira mais eficiente e qualificada. Portanto, o/a professor/a precisa ser capaz de adaptar e usar esses saberes de forma flexível, direcionando o ensino para as necessidades individuais e subjetivas dos alunos. Nesse processo, é fundamental que o/a docente valorize os conhecimentos prévios dos/das educandos/as, sistematize-os para conhecimentos científicos, promovendo uma educação mais eficaz e transformadora.

Por fim, a pesquisa buscou, nas teses e dissertações, os saberes necessários para a formação inicial, que vão além dos conhecimentos profissionais, importantes para a construção da identidade docente. Este estudo ressalta a importância desses saberes para o exercício da profissão.

Ensinar requer aprender de uma maneira que faça sentido, tanto para os/as educadores/as quanto para os/as educandos/as. Esse saber é composto por etapas, procedimentos e técnicas, que facilitam a compreensão do objeto de estudo, promovendo uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos. Quando as licenciandas são inseridas nas escolas e acompanham a rotina escolar, elas têm a oportunidade de reviverem suas próprias experiências como estudantes, lembrando-se dos professores que as impactaram, seja de forma positiva ou negativa. Quando bem orientadas, essas experiências podem oferecer subsídios valiosos para que reflitam sobre suas posturas profissionais, aprimorando sua prática pedagógica.

Sendo o saber da experiência mencionado por todas as pesquisas selecionadas, podemos considerá-lo um saber de relevância para a educação. O saber da experiência é o acúmulo de ações e acontecimentos vivenciados por cada indivíduo ao longo de sua vida, desde os tempos em que era educando/a, incluindo os conceitos que cada um/a desenvolve sobre ser professor/a. Através dessas experiências, o/a docente constrói sua identidade e seu próprio modo de atuar na profissão, moldando seu jeito de ser professor/a.

Então, mesmo que o PRP/CAPES tenha apresentado lacunas e fragilidades, ainda assim, proporcionou a oportunidade de apreender diversos saberes a partir das experiências vividas nas salas de aula e no cotidiano escolar. Pois os conhecimentos sistematizados, que contemplam o contexto de forma integral e contextualizados historicamente, são essenciais para a formação docente, enriquecem a vivência e a compreensão dos saberes no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gislaine Bueno de. **Programa de residência pedagógica no curso de pedagogia Unopar**: análise da formação continuada de preceptores. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR de Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/51218>. Acesso em: 5 set. 2023.
- ANDRADE, Vinicius Carvalho. **O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal Fluminense**: uma análise crítica dos seus principais documentos. 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/OProgramadeResidênciaPedagógica>. Acesso em: 5 set. 2023.
- ARAÚJO, Marcos Oliveira de. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de ciências da natureza da Universidade Federal do Acre**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco/AC, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/Contribuiçõeselimitaçõesdoprogramaderesidênciapedagógica>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BITTENCOURT, Dalira da Fonseca. **O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da Capes na UFES**. 2022. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2022. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=16330>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- BRASIL, Valéria Marcondes. **A Unidade Teórico-Prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_b146f71e3618eca8347ccd4c825603af. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2/2019, 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, DF: 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2024.
- BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**, de 25 junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos->

[subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019b.

CAETANO, Maria Raquel. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 1-24, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOSO, Maura Lúcia Martins. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA - Belém sobre o Programa Residência Pedagógica**: implicações na/para a formação inicial de professores(as). 2020. 511 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/MauraCardoso>. Acesso em: 2 set. 2024.

CORRÊA, Raquel Batista; MARQUES, Valéria Risuenho. O papel do preceptor na formação de residentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [s.l.], v. 13, n. 25, p. 187-202, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/390>. Acesso em: 30 maio. 2024.

COUTO, Priscila de Souza Costa. **A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores**: uma análise crítica. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19891>. Acesso em: 6 set. 2024.

DEUS, Andreia Florencio Eduardo de. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores**: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2023. 192 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6631>. Acesso em: 7 set. 2024.

Edital n. 24/2022 - **Resultado Final**. Chamada Pública para apresentação de Projetos Institucionais.

Edital n. 24/2022. **Processo nº 23038.003851/2022-04**. A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES.

Edital CAPES n. 06/2018-**Programa de Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

Edital n. 083/2022, de 11 de outubro de 2022. **Seleção de Professores Preceptores Bolsista para o Programa Residência Pedagógica (PRP)**.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/mS6gCv5BgxwFwNxczmPJHMq/>. Acesso em: 11 set. 2024.

FERREIRA, Samuel Giovanni dos Santos. **A Residência para a Formação de Professores no Brasil: Certificação de Competências e Conformação Docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219583>. Acesso em: 12 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/599>. Acesso em: 10 set. 2024.

FREITAS, Monica Cavalcanti de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danuza Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 13 set. 2024.

FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa. **Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11210942. Acesso em: 10 set. 2024.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODIM, Fernanda de Souza. **Análise do programa de residência pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5886>. Acesso em: 13 set. 2024.

GUÉRIOS, Juliana. **Diálogo entre PIBID e Residência Pedagógica: impactos na formação docente**. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense,

Camboriú, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10997324. Acesso em: 14 set. 2024.

HONÓRIO, Emilly Stéfanni de Souza. **As TDICS na formação de futuros pedagogos participantes do programa residência pedagógica**. 2024. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, 2024. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/67468/1/FINAL_DISSERTACAO%20EMILLY.pdf. Acesso em 14 set. 2024.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Residência Pedagógica/Pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes**. 2023. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18963/Tese_LEME_JosiCarolinaSilvaLeme.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 14 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LIMA, Eliane da Costa. **Mobilização de Saberes e construção da Identidade Docente: um estudo de caso com residentes no contexto do subprojeto de química/2020**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/34839>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 21, n. 62, p. 497-507, 5 jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YpJBw9wZgwpLLFVS3Y6qZkd/>. Acesso em: 15 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 16 set. 2024.

MORIN. Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN. Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF:UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2024.

NUNES, Valdilene Zanette. **Formação de professores/as: unidade teoria e prática no programa de residência pedagógica (PRP/CAPES)**. 2023. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_068f5e2183982826dba9d04564ebb605/Details. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla. *et al.* Temas geradores como contribuição metodológica para a prática docente. **Kiri-Kerê: Pesquisa em ensino**, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/14300>. Acesso em 17 set. 2024.

OLIVEIRA, Mirian Gordiano Lima. **Nas trilhas das experiências formativas da docência no programa residência pedagógica: relação preceptoras e licenciandas de pedagogia**, 2022, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13766936. Acesso em: 17 set. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=html>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Lima Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Docência em Formação, Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PIVA, Cássia Carolina. **Residência pedagógica: a experiência de estudantes de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP**. 2023. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/252695>. Acesso em: 19 set. 2024.

PIVETTA, Patrícia Brondani *et al.* **Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores no curso de pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31212>. Acesso em: 19 set. 2024.

Portaria CAPES n. 82, de 28 de maio de 2022 – **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP**.

Portaria Gab. n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**.

Portaria Gab. n. 82, de 26 de abril de 2022 – **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP**.

Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018 – **Institui o Programa Residência Pedagógica, formato**.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia**. 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6241/1/BEATRIZ%20MARTINS%20DOS%20SANTOS%20PRADO.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

Projeto Institucional da UNIPLAC. Mariléia Aparecida WOLFF Tubs. Residência, 2022.

RESOLUÇÃO CNP/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes 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). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-resolucao-CNE-CEB-002-2020-04-15.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida?** Porto: Porto Editora, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ROSARIO, Ana Izabel da Silva. **Residência Pedagógica: Os Impactos de uma Política Pública na Formação de Professores do Curso de Ciências Biológicas**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 21 set. 2024.

SAUERESSIG, Gabriela. **Tornar-se professor (a): análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de pedagogia**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2023. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12616>. Acesso em 22 set. 2024.

SILVA, Francisco das chagas da. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação de Professores da educação Básica**. 2020. 111. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá-Ceará, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10731086. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/43225>. Acesso em 22 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s.l.], n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?for>. Acesso em: 25 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939>. Acesso em: 28. set. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização**, p. 1-10, 1996. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 4 ago. 2024.

ZUCATTO, L. C.; BEGNINI, K. C. F.; SCHERER, N.; GELOCH, R. B.; GIORDANI, E. M. Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 47, p. 199–220, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10183296. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2646>. Acesso em: 29 nov. 2024.

APÊNDICE A – Levantamento de trabalhos selecionados no site de Periódicos da CAPES

(Continua)

	Título	Autor(a)	Palavras-chave	Ano de publicação	Endereço de referência e data de acesso Link
1	O Programa de residência Pedagógica na Universidade Federal Fluminense: uma Análise Crítica de seis Principais Documentos	Vinicius Carvalho de Andrade	Formação inicial, Programa Residência Pedagógica, Políticas educacionais	2021	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11037240
2	O desenvolvimento da profissionalidade docente em processo de imersão no contexto do programa de Residência Pedagógica da Capes na UFES	Dalira da Fonseca Bittencurt	Formação Inicial, profissionalidade docente, Residência Pedagógica, Experiências Saberes	2022	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11640241
3	Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica: Impactos na Formação Inicial Docente	Juliana Guérios	PIBID, Residência Pedagógica, Formação Inicial, Processos formativos, Política educacionais	2021	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10997324
4	A unidade Teórico-Prática no Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa	Valéria Marcondes Brasil	Políticas educacionais, Formação inicial de professores, Programa Residência Pedagógica, unidade teórico-prática	2022	Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11862754
5	As representações sociais de estudantes do curso de pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: Implicações na/para a formação inicial de professores(as)	Maura Lúcia Martins Cardoso	Formação inicial, Programa Residência Pedagógica Representações Sociais	2020	Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9786194
6	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação de Professores da Educação Básica	Francisco das Chagas da Silva	Formação docente, Identidade docente, teoria e prática, Programa Residência Pedagógica	2020	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10731086
7	Programa de Residência Pedagógica /CAPES: Formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Beatriz Martins dos Santos Prado	Formação de Professores Polivalentes, Cursos de Pedagogia. Estágio Supervisionado, Unidade teoria-prática. Residência Pedagógica	2020	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10593802

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

(Conclusão)

	Título	Autor(a)	Palavras-chave	Ano de publicação	Endereço de referência e data de acesso Link
8	Programa Residência Pedagógica: As significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN	Shirley Karla Alencar da Costa Freitas	Programa Residência Pedagógica; Sentidos e Significados; Psicologia Sócio-Histórica	2021	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11210942
9	Programa Residência Pedagógica: Contribuições para a formação e o exercício da docência de pedagogos	Denilson Fernandes de Aguiar.	Formação de Professores; Residência Pedagógica; Iniciação à docência; Pedagogia	2023	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14608513
10	Programa de residência pedagógica no curso de pedagogia Unopar: análise da formação continuada de preceptores	Gislaine Bueno de Almeida.	Formação Continuada em Serviço; Programa Residência Pedagógica; Aperfeiçoamento Profissional Docente; Saberes Docentes; Análise de Conteúdo	2023	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13066236
11	O Programa Residência pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de pedagogia da universidade federal de Alfenas-MG	Leandra Borges Polita	Programa Residência Pedagógica; formação de professores; unidade teórico-prática	2023	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14838089
12	Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores no curso de pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas	Patricia Brondani Pivetta	Políticas Públicas. Formação de professores. Programa Residência Pedagógica. Ciclo de Políticas	2023	Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14047506

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

APÊNDICE B – Levantamento de trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	Título	Autor(a)	Palavras-chave	Ano de publicação	Endereço de referência e data de acesso Link
13	A Residência Para a Formação de Professores no Brasil: Certificação de competências e formação docentes	Samuel Giovani dos Santos Ferreira	Residência Pedagógica, Política Nacional de Formação de Professores, formação de professores, política educacional	2021	Dissertação https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219583
14	A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica	Priscila de Souza Costa Couto	Formação de professores, políticas educacionais, Programa Residência Pedagógica	2022	Dissertação http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/19891
15	Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica	Fernanda de Souza Godim	Programa de professores, Pedagogia histórico-crítica	2021	Dissertação https://tede.unioeste.br/handle/tede/5886
16	Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica	Joselma Silva	Formação inicial de professores Teoria e prática Programa Residência Pedagógica	2020	Dissertação http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/43225
17	Formação de professores: Unidade teoria e prática no programa de residência pedagógica	Valdilene Zanette Nunes	Formação de professores, Residência Pedagógica	2023	Tese https://tede.unisantos.br/handle/tede/7974
18	O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: O caso da Universidade Federal da Fronteira Sul	Andréia Florêncio Eduardo de Deus	Formação inicial de professores de ciências, políticas de formação de professores de ciências	2023	Tese https://tede.unioeste.br/handle/tede/6631
19	Residência pedagógica/pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes	Josi Carolina da Silva Leme	Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Políticas Públicas. Programa Residência Pedagógica/Pedagogia	2023	Tese https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18963
20	Tornar-se professor(a): análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de pedagogia	Gabriela Saueressig	Experiência. Formação de Professores, Pedagogia, Programa Pedagógica, Co-formação	2023	Dissertação http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12616
21	As TDICS na formação de futuros pedagogos participantes do programa residência pedagógica	Emilly Stéfanni de Souza Honório	Ferramentas digitais, formação de professores, Residência Pedagógica	2024	Dissertação https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/67468
22	Residência pedagógica: a experiência de estudantes de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP	Cássia Carolina Piva	Programa residência pedagógica, Formação docente inicial, Estágio	2023	Dissertação https://hdl.handle.net/11449/252695
23	Nas trilhas das experiências formativas da docência no programa residência pedagógica: relação preceptoras e licenciandas de pedagogia	Mirian Gordiano Lima Oliveira	Programa Residência pedagógica, Formação de professores, Pesquisa (auto) biográfica, Educação básica	2022	Dissertação http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1563

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.