

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO

FAZENDO-SE PROFESSOR: AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO

RIO VERDE,

2021

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO

FAZENDO-SE PROFESSOR: AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO

Artigo apresentado como requisito avaliativo de
conclusão de curso orientado pela Professora Dra.
Rosenilde Nogueira Paniago

RIO VERDE,

2021



Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano
Sistema Integrado de Bibliotecas

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input checked="" type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: LAÍSE ATAIDES RIBEIRO DOURADO

Matrícula: 2019202302360172

Título do Trabalho: FAZENDO-SE PROFESSOR: AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 07/06/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim, como artigo Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

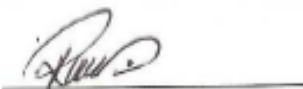
- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Rio Verde, 06/06/2021.
Local Data

Laíse A. Ribeiro Dourado

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Silva', is written above a horizontal line.

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 16/2021 - GGRAD-RV/DE-RV/CMPRV/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA Nº 02

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Aos doze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil, vinte e um às 8h (oito horas), reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem a avaliação da defesa de Trabalho de Curso, em nível de Especialização, de autoria de Laise Ataides Ribeiro, discente do Programa de Pós-Graduação em *Latu Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof. Dra Rosenilde Nogueira Paniago, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora para, em 20 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho, intitulado - FAZENDO-SE PROFESSOR: AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FAZENDO-SE PROFESSOR: AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinado, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em *Latu Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, e procedidas às correções recomendadas, o Trabalho de Curso foi **APROVADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas** pelo Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Pós-Graduação em *Latu Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde da versão definitiva do Trabalho de Curso, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A Banca Examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse Trabalho de Curso em periódicos após procedida as modificações sugeridas. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de Trabalho de Curso, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dra Rosenilde Nogueira Paniago	Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde	Presidente

Profª Dra. Fátima Suely Ribeiro Cunha	Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos	Membro Titular
Profª MSc. Patrícia Gouvêa Nunes	Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde	Membro Titular

Documento assinado eletronicamente por:

- Patrícia Gouvea Nunes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/02/2021 18:24:15.
- Fatima Suely Ribeiro Cunha, COORDENADOR DE CURSO - FUC1 - CCEG-MO, em 12/02/2021 14:23:43.
- Roseilde Nogueira Paniago, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/02/2021 10:22:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 12/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 239/b1
Código de Autenticação: eddf04de17



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Rio Verde
Rodovia Sul Goiana, Km 01, Zona Rural, None, RIO VERDE / GO, CEP 75901-970
(64) 3620-5600

FAZENDO-SE PROFESSOR: APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Laíse Ataiades Ribeiro¹

Resumo: O Programa de Residência Pedagógica (PRP) de 2018 é voltado a inserir estudantes de licenciaturas em escolas conveniadas para uma imersão em seu futuro local de trabalho. Este texto apresenta dados de uma investigação em colaboração com o grupo de pesquisa do Instituto Federal lócus. O objetivo foi identificar as contribuições do PRP que tangenciam as aprendizagens da profissão docente pelos residentes, evidenciando entraves e benefícios do programa para a formação inicial. Os instrumentos para coleta de dados foram as narrativas apresentadas nos portfólios produzidos pelos residentes e a aplicação de questionários nos 122 participantes do programa. Neste estudo, constatou-se que eles reconheceram o aperfeiçoamento de sua formação inicial como futuros docentes e que as atividades oportunizam as aprendizagens da docência. Considerou-se que iniciativas de melhoria na formação docente são relevantes, porém devem vir em conjunto com melhores condições de trabalho, valorização e investimentos na Educação Básica.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Formação docente. Aprendizagens da docência.

BECOMING A TEACHER: THE PROFESSIONAL LEARNINGS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN A FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION

ABSTRACT: The Pedagogical Residency Program (PRP) of 2018 is dedicated to introducing students from the bachelor's degree course in affiliated schools for immersion in their future place of work. This text presents data from an investigation in collaboration with the research group from IF lócus. The purpose is to identify the contributions of PRP that touch the learnings of the teaching profession by the residents, evidencing obstacles and benefits of the program for the initial formation. The instruments for data collection were the narratives presented in the portfolios prepared by the residents and the application of questionnaires to 122 residents of the program. In this study, it was found that residents recognized the improvement of their initial training as future teachers and that the activities provide opportunities for teaching learning. It was considered that the initiatives to improve teacher training are relevant, but they must come together with better working conditions, valuation, and investments in Basic Education.

KEYWORDS: Pedagogical residency; Teaching training; Teaching learnings.

¹ Concluinte do curso de Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas. E-mail: laiseataides@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido foco de discussões nos últimos anos no Brasil, e diversas iniciativas voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica vêm sendo desenvolvidas e implementadas. Podemos citar a instituição Política Nacional de Formação de Professores, fundada em 2009 com atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), reconfigurada como Nova Política de Formação de Professores anunciada em 18 de outubro de 2017 e lançada em 28 de fevereiro de 2018 (ANPED, 2018). Essa iniciativa busca assegurar a qualidade da formação dos professores e docentes em exercício nas escolas públicas, expandir a oferta e melhorar os cursos de formação docente, além de integrar a Educação Básica à Superior, intencionando o desenvolvimento da educação através do Programa Residência Pedagógica e do Pibid– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No conjunto das políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores, destacamos a criação do Pibid em 2007 e o Programa Residência Pedagógica (PRP) –objeto de estudo da presente pesquisa – instituído em 2018 pela Capes.

O Programa de Residência Pedagógica objetiva apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos que estimulem a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, interligando as IES às escolas de Educação Básica. O foco está em estudantes de licenciaturas que já tenham concluído ao menos 50% do curso ou que estejam no quinto período. Os universitários que preenchem essa exigência são então inseridos em escolas conveniadas. A duração do PRP, conforme edital de 2018, é de 440 horas de atividades: 60 horas para ambientação na escola, 320 horas de imersão (sendo 100 destinadas à regência de aulas) e 60 horas para realização de relatório final, socialização e avaliação de atividades realizadas (BRASIL, 2018).

A Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica, define os objetivos sintetizados aqui: aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, fortalecendo a relação entre teoria e prática; induzir a reformulação dos cursos de licenciatura; consolidar a relação entre as IES e a escola estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e promover a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular– BNCC (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018). Além dos estudantes de licenciatura (residentes), também participam do programa os preceptores (professores da Educação Básica nas escolas conveniadas ao PRP) e os docentes orientadores (professores da instituição de ensino superior participante).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), *lócus* dessa pesquisa, concorreu no edital 06/2018 e obteve aprovação. Desenvolveu, portanto, suas atividades entre agosto de 2018 e janeiro de 2019, período que compreende o foco desta investigação. O projeto institucional foi composto por subprojetos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia, constituindo um total de 6 núcleos: 3 de Biologia, 1 de Química, 1 de Matemática e 1 de Pedagogia. Os IFs são autarquias federais detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às universidades federais. O IF, *lócus* da pesquisa, oferece diversos níveis de ensino, sendo 18 cursos técnicos e 29 de graduação.

A partir do exposto, objetivamos com essa pesquisa identificar as contribuições da PRP, especialmente aquelas que tangenciam as aprendizagens da profissão docente entre seus participantes, buscando evidenciar os entraves e benefícios do Programa para a formação inicial de professores. Portanto, temos como objeto deste estudo as aprendizagens docentes dos estudantes participantes do Programa de Residência Pedagógica inseridos no projeto institucional de um Instituto Federal localizado em Goiás.

A questão-problema impulsionadora de tal estudo é: como o Programa de Residência Pedagógica tem contribuído para a aprendizagem da docência dos futuros professores? Para efeitos de organização do texto, optamos por inicialmente apresentar alguns pressupostos teóricos que balizaram a pesquisa, seguidos da metodologia. Por fim, expõem-se os resultados, organizados em quatro categorias: “Estágio curricular, residência pedagógica e aprendizagem da docência: alguns elementos para reflexão”; “Os residentes do IF *lócus*: perfil e motivação para a inserção no PRP”; “As aprendizagens da docência: fazendo-se professor no Programa de Residência Pedagógica”; “As pedras no caminho: os desafios encontrados no Programa Residência Pedagógica” e as considerações finais.

ESTÁGIO CURRICULAR, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA
DOCÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem o intuito de promover a articulação entre teoria e prática, oportunizando ao futuro professor, nomeado no contexto do programa como residente, a inserção no cotidiano escolar. O residente é supervisionado por um professor da Educação Básica, identificado como preceptor. Além disso, o licenciando recebe uma bolsa mensal por tal trabalho. A proposta do Programa de 2018 é a de que este fortaleça o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tornando-se um modelo para sua reformulação. Além disso, o Programa ainda tenciona promover adequação nos currículos e nas propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP, proposto em 2018, objetiva uma reformulação do estágio. Portanto, elucidaremos inicialmente alguns pressupostos teóricos acerca do estágio e da formação de professores, destacando as ideias de autores que têm se dedicado a essas discussões, tais como Mizukami (2005), Zeichner(2010) e Pimenta e Lima (2005, 2017) dentre outros.

Mizukami (2005) aponta que tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras de professores. A autora destaca a importância da construção de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriado à profissão docente. Desse modo, estabelecem-se relações entre os processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Enquanto isso, Zeichner (2010) defende a aproximação entre centros de formação (IES) e a escola básica, sugerindo a criação de um terceiro espaço, um espaço híbrido que reúna professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesse lugar, os conhecimentos práticos profissionais e acadêmicos podem levar ao aprimoramento da aprendizagem dos futuros professores.

A proposta da existência de espaços formativos que envolvam as universidades e as escolas, que abarquem licenciandos e docentes e que superem o tradicional estágio curricular dividido em “observação e regência” é presente em diferentes momentos nos trabalhos dos autores citados. Afirma-se, então, a importância da escola como o lugar onde os licenciandos possam aprender sua futura profissão, contando com a intervenção e auxílio dos professores formadores e dos professores da Educação Básica.

Ainda nessa discussão, reportamo-nos a Pimenta e Lima (2005) ao alertarem que as atividades do estágio muitas vezes se constituem de imitação e observação de professores em sala de aula, sendo necessário superar a questão do professor como “prático”, um profissional sem domínio de conhecimentos científicos, que emprega técnicas sem reflexão, desvinculado

de teoria e prática. As autoras afirmam que o estágio não deve restringir-se a um dos componentes do curso, mas precisa integrar corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Para tanto, as IES precisam de um novo arranjo para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, ou seja, uma organização que supere a ação desvinculada dos licenciandos com suas vivências dentro da universidade. Pimenta e Lima (2017) propõem que o estágio “seja espaço de diálogo e lições, de descobrir caminhos, de superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens nos alunos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 117).

Entendemos, então, que o estágio precisa atender novos pressupostos para conseguir formar profissionais indagadores, reflexivos e críticos que correspondam às demandas da sociedade. São esses pressupostos que nos motivam a analisar as contribuições do PRP para a aprendizagem docente, problematizando se de fato os propósitos orientadores e as práticas materializadas no contexto do IF, *lócus* desta pesquisa, assumem a perspectiva formativa acima enunciada pelos diversos defensores do estágio. Para tanto, é importante contextualizarmos o processo de constituição do programa.

Conforme Silva e Cruz (2018), um modelo de estágio para a formação docente pensado como uma residência (e inspirado no modelo de residência médica) vem sendo planejado pelo menos desde 2007. Nesse mesmo ano, o modelo foi proposto como Projeto de Lei pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE), sendo ainda objeto de duas reformulações e tentativas pelo Senado Federal, em 2012 e 2014. Com o intuito de elevar a formação docente no país, as propostas tentam prever um número de horas superior (entre 800 e 1.600) à atual proposta de estágio curricular, e oferecem um auxílio em forma de bolsa para os participantes. Para Silva e Cruz (2018, p. 232), os projetos de lei propostos “vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente”.

Para citarmos um exemplo, a Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP incluiu no curso de Pedagogia, no ano de 2009, um programa de Residência Pedagógica. Essa medida foi apresentada como um caso especial de estágio obrigatório para os dois últimos anos da graduação. A proposta foi possível por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Guarulhos/SP. As escolas receberam grupos de graduandos que, supervisionados por professores da UNIFESP, conheciam e participavam ativamente das atividades e das relações cotidianas da escola (MARTINS, 2012). Panizzolo et. al. (2012) consideram que a experiência da UNIFESP foi inovadora, pois veio para ressignificar o estágio curricular supervisionado, configurando-o como um espaço de aprendizagem da

docência e como um compromisso com a formação continuada dos profissionais docentes envolvidos no projeto.

No estado do Rio de Janeiro, em 2012, no Colégio Pedro II, foi instituído o Programa de Residência Docente, um programa piloto voltado para recém-licenciados numa proposta de especialização com estágio supervisionado. A ideia surgiu a partir de reuniões entre a Capes e o Colégio Pedro II (CPII), interessados em desenvolver projetos para contribuir com a formação complementar dos novos docentes das escolas públicas do estado e município do Rio de Janeiro (SANT'ANNA; MATTOS; COSTA, 2015).

Uma proposta semelhante foi desenvolvida em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominada Projeto Imersão Docente. Esse projeto foi realizado no Centro Pedagógico, localizado no Colégio de Aplicação da Universidade, em funcionamento desde 2011. Faria e Diniz Pereira (2019) explicam que esse programa difere do modelo de programa da UNIFESP, pois se idealiza e realiza na escola-campo e não é atrelado ao estágio curricular obrigatório da UFMG.

Conforme posto, existem iniciativas e projetos isolados, entre outros aqui citados, que buscam pensar a formação de professores a partir de uma concepção de residência pedagógica. Essas propostas buscam um aprofundamento do estágio curricular supervisionado com o intuito de aprimorar a formação inicial docente. Entendemos como a realização do estágio faz-se primordial para o estudante enquanto graduando, tanto para seu futuro profissional quanto para o exercício de sua profissão. O estágio, por seu papel de relevância para a formação docente, exige que as IES tenham focada atenção para a sua realização e conclusão exitosa. Diferentes concepções de como o estágio deve ser formulado e executado partem de cada IES. Essa diversidade dá autonomia para que o estágio tenha as marcas formativas de cada instituição, sem a necessidade de um engessamento, pois deve partir das necessidades de cada universidade e de seus respectivos estudantes.

A proposta do PRP, lançada em 2018, tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e entidades, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como proposto no edital de 2018, o PRP seria pensado como modelo do estágio curricular supervisionado. O PRP, como formulado em 2018, é apontado pela entidade como conservador e tradicional, pois repetiria a fórmula “observação, participação e regência” (ANPEd, 2018). Paniago, Nunes e Belisário (2020, p.71) pontuam que as críticas sinalizam que o PRP vincula a formação a uma “intencionalidade pragmática, reduzida ao fazer metodológico-curricular e induz a reformulação do estágio, ferindo, por conseguinte, a autonomia das IES”. Os autores ainda sinalizam que o PRP induz ao cumprimento das

indicações da BNCC e à aplicação de métodos de ensino com ausência de elementos teóricos que propiciem possibilidades de reflexão, investigação e transformação da práxis docente.

Entendemos que o PRP, como programa de participação voluntária para formação inicial de professores, pode ser um valioso espaço de inserção, formação, estudo, e reflexão acerca da profissão docente. Contudo, é fundamental analisar como ocorrem as práticas efetivas de aprendizagens no programa. Do ponto de vista da aprendizagem da docência, cremos que ela não ocorre somente nos espaços formativos das IES, mas sim permeando toda a vida do futuro professor. Severino e Pimenta (2009) apontam que ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares. A proposta do PRP, especificamente aquela apresentada no projeto institucional do IF *lócus*, é servir para instrumentar os futuros docentes de tais saberes e conhecimentos profissionais que somente podem ser adquiridos por meio de uma imersão no futuro local de trabalho e a partir da reflexão sobre essas vivências.

Partindo da dinâmica apresentada, o PRP tem a intenção de trazer um arranjo entre as IES e a escola, colocando ambas em uma posição de parceria para a formação de futuros professores. Essa intenção expressa a tentativa de superação de velhas ideias sobre formação docente e estágio. Para tanto, é necessário que a prática de aprendizagem da docência no PRP seja também colocada sob uma perspectiva reflexiva. Em outras palavras, é de fundamental importância a construção de conhecimentos sobre a prática docente, a fim de que esses mesmos conhecimentos se tornem elementos acessíveis ao profissional ao longo da carreira.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, registrada no Comitê de Ética, Plataforma Brasil, trata de um estudo de natureza qualitativa. Conforme Lüdke e Andre (2013), a pesquisa de natureza qualitativa tem como característica o ambiente natural dos sujeitos e utiliza-se de instrumentos como a coleta de dados, a observação, a descrição em diário de campo, a entrevista e o uso de questionário e de narrativas.

Na presente pesquisa, adotamos como procedimento de coleta dos dados um questionário aplicado na plataforma digital *Google Forms* com perguntas fechadas e abertas, voltadas a traçar o perfil dos residentes e a identificar possíveis influências do PRP na formação docente. Como complemento às informações obtidas por meio da aplicação do

questionário, optamos por usar também as narrativas apresentadas nos portfólios produzidos pelos residentes e encaminhados à Capes ao final do programa. O presente trabalho faz parte de um estudo em colaboração ao grupo de pesquisa em educação do IF *lócus*.

A pesquisa ocorreu nos quatro campi do IF *lócus* que oferecem cursos de licenciaturas e possuem o PRP encerrados em 2019. Nomeadamente, são os Campus A, Campus B, Campus C e Campus D. O PRP pesquisado é composto por subprojetos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia. Utilizamos o questionário composto de 29 perguntas direcionadas a 142 licenciandos participantes da RP com questões abertas e fechadas a fim de levantar o perfil e questionar sobre sua participação na Residência Pedagógica.

Obtivemos a devolutiva de 122 pessoas, pois 20 delas não responderam ao questionário e tampouco retornaram o contato. Como os residentes são de quatro campi diferentes do IF *lócus*, o uso de tecnologia ligada à internet foi o de mais fácil acesso e baixo custo. As perguntas do questionário eram voltadas identificação do perfil dos residentes participantes, às suas participações na Residência Pedagógica e à formação enquanto futuros docentes. As questões foram desenvolvidas com o intuito de elencar as percepções dos licenciandos acerca das aprendizagens da docência suscitadas (ou não) a partir do programa. Os nomes dos participantes da pesquisa serão preservados, e identificá-los-emos apenas por R (Residente) e número de 1 a 122. Para análise, selecionamos os arquivos dos portfólios dos residentes do curso de Biologia do Campus A. Para averiguação dos dados, nos referendamos na análise de conteúdo postulada por Bardin (2013). As etapas da análise de conteúdo são: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material e o tratamento dos dados; 3) A inferência e a interpretação.

OS RESIDENTES DO IF *LÓCUS*: PERFIL E MOTIVAÇÃO PARA A INSERÇÃO NO PRP

Os residentes participantes da pesquisa foram inseridos em escolas estaduais e municipais em quatro cidades diferentes que cediam o PRP, *campi* do IF *lócus*. Nesse item serão destacadas informações sobre o perfil dos alunos (sexo, idade) e sobre as motivações do ingresso no PRP.

A identificação dos residentes por meio do gênero apontou que das 122 pessoas participantes, 91 são mulheres (74,6% do total) e 31 homens (25,4%), em sua maioria jovens, pois 57,4% (70 indivíduos) dos residentes têm até 24 anos, enquanto 35,2% (43) têm entre 24 e 35 anos e 7,4% (9) têm acima de 35 anos. Conforme observa-se, as mulheres possuem maior

representatividade no programa. Ricoldi e Artes (2016) mostraram que em 2010, 13% dos jovens brasileiros (de 18 a 24 anos) estavam matriculados no ensino superior, dos quais 52% eram mulheres. Gattiet. al. (2019), em amplo estudo sobre os professores do Brasil, encontraram dados que demonstram que 75,4% dos estudantes de licenciaturas são mulheres. As autoras apontam que a feminização do magistério não é fenômeno recente.

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI et.al., 2014, p. 161).

Os dados encontrados nesta amostra de licenciandos do IF *lócus* vêm ao encontro da literatura, que aponta a maciça presença de mulheres no ensino superior e nos cursos de licenciatura. Do ponto de vista da motivação, foram apontados pela maior parte dos residentes os motivos: a oportunidade de adquirir experiência docente; ter contato com a sala de aula; e receber uma bolsa. Algumas respostas ainda contiveram: aprender a “como ser professor”; a possibilidade de enriquecimento do currículo; relacionar teoria-prática; e ter maior imersão no cotidiano escolar. Abaixo dois trechos selecionados dentre as narrativas:

Primeiramente, o intuito de uma formação como prática discente, desenvolver as teorias repassadas pelo instituto e usá-las continuamente. Observando as dificuldades encontradas nas unidades escolares, e buscar caminhos para chegar ao êxito. Sem contar a bolsa, que auxilia a todos os estudantes, que como eu, saem de uma cidade e viaja até o instituto todos os dias, o estágio, e agora a residência, que sem essa ajuda de custo seria totalmente inviável dar continuidade. As expectativas que eu tinha em relação ao programa é a realidade do que eu vivo hoje, a participação do estudante em sala de aula, como um sujeito ativo e com uma chance de aprimorar seus conhecimentos em uma sala de aula (R2).

Me ingressei no programa residência pedagógica com o intuito de ter mais conhecimento de como e ser um professor, e realizar projetos junto com os alunos, com expectativas de ajudar os licenciandos a ter a prática de sala de aula (R55).

As vozes dos residentes sinalizaram que o PRP busca também ser um incentivo ao ingresso na carreira docente por meio da imersão na realidade da escola. A narrativa da Residente R61 é representativa das demais:

Principal motivo foi buscar aperfeiçoar a formação iniciada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Acredito que prática proporciona uma melhor formação, uma profissional mais preparada para atuar na área. Como também para checar se realmente estou no curso de graduação "correto" (R61).

Outro aspecto que motivou a inserção dos residentes no programa foi o fato de que, além de ganharem bolsa, os estudantes tiveram a possibilidade de aproveitar as horas destinadas ao PRP para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Ambos os motivos foram recorrentes nas respostas:

A possibilidade de realizar o estágio em uma "única etapa", ou seja, não conseguiria realizar o estágio em 04 períodos por conta do serviço, mas pela residência, consegui por me adaptar a vários horários possíveis. Rentabilidade, a bolsa para ajudar sempre é bem-vinda e nos motiva a seguir em qualquer programa (R 109).

Os motivos que me levaram primeiro foi a bolsa, que passou a ser minha única renda. Em segundo lugar, foi a busca de experiência na sala de aula. No início do programa tinha a expectativa de aprender muito com as observações e durante o período de regências (R 101).

A proposta do edital do PRP lançado pela Capes em 2018 instituiu entre os objetivos do programa a reformulação do Estágio Curricular Supervisionado. Esse ponto também foi proposto no edital de seleção do IF. Logo, a participação no Programa de Residência Pedagógica é validada como estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, desde que se cumpra o previsto no regulamento de estágio da instituição, incluindo as atividades e horas mínimas.

AS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA: FAZENDO-SE PROFESSOR NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste item, a finalidade foi levantar as impressões dos licenciandos sobre a aprendizagem da profissão docente a partir da participação no PRP. Para os residentes pesquisados, a prática em sala foi o momento apontado como mais relevante para sua formação inicial como futuros docentes. Quando questionados sobre as atividades realizadas dentro do PRP que contribuíram para a formação e futuro exercício da docência, 81 dos 142 residentes (66,4%) apontaram que o trabalho efetivo em sala de aula, com a aplicação de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores, acabou por ser a atividade de maior relevância.

Outras atividades pontuadas pelos residentes como relevantes para a formação docente e aprendizagem da docência, foram: trabalho com projetos e pesquisa na escola; o diagnóstico escolar (parte da ambientação da escola, análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, levantamento da estrutura); a participação em eventos científicos (os eventos citados: I Seminário Internacional de Formação de Professores, II Seminário da Residência Pedagógica e III Seminário do Pibid); a participação em eventos da escola (reuniões, conselhos de classe, festas); o desenvolvimento de atividades e projetos com alunos; e o estudo da BNCC.

Alguns residentes sinalizaram que todos os processos formativos do PRP envolvendo atividades – tais como formação, vivência, elaboração e aplicação de projetos, aulas ministradas, participação em eventos – foram importantes para a formação como futuros professores. Conforme apontado pelos residentes, a experiência da regência foi um grande incentivo para ingresso no PRP e de grande relevância para a aprendizagem da docência, pois muitos não haviam tido oportunidade de estar à frente de uma sala de aula antes de ingressarem no programa. Paniago, Nunes e Belisário (2020, p.73) evidenciam o que foi pontuado pelos residentes quando relatam

o quanto o programa oportunizou o contato com as práticas de sala de aula, interagindo os residentes com os alunos e incitando-os a mobilizarem diferentes estratégias de ensino com as diversas áreas de conhecimento oferecidas pela instituição.

Para os autores

as experiências da vivência escolar, no processo de observação de aulas, da interação com os alunos contribuíram para que os futuros professores refletissem sobre as maneiras como se desenvolvem o ensino-aprendizagem, adquirissem representações sobre o que é ser aluno, sobre as práticas de ensino dos professores que consideram significantes (PANIAGO, NUNES, BELISÁRIO, 2020, p.74).

Faz-se necessário ressaltar que muitos residentes foram participantes do Pibid antes de ingressarem no PRP, fato exposto em respostas ao longo do questionário. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência -Pibid, voltado também à imersão dos licenciandos em escolas públicas, carrega algumas semelhanças com o PRP, já que se efetiva nos mesmos espaços institucionais e tem como objetivo a aprendizagem da docência na formação inicial. Isso evidencia que esses residentes já vinham de experiências docentes anteriores, portanto o PRP não foi o primeiro programa a proporcionar o contato com o futuro campo de atuação profissional – a escola de Educação Básica. Quando

questionados sobre sua trajetória acadêmica e profissional, vários residentes apontaram a participação no Pibid, além das diferenças entre os programas:

Como já tive participação em Pibid, digo que já tinha um conhecimento de como funcionava a sala de aula com visão de professor, estando em frente à turma. Mas mesmo assim, muitas coisas foram mudadas em relação à visão que eu tinha. Digo que a RP é algo considerado do nível para alunos que vão terminar o curso e então há uma seriedade maior pelo aluno em gerenciar principalmente os dados e regência. Minhas expectativas foram batidas, já imaginava que a experiência obtida seria maior que no PIBID, mas não tinha menção de que seria dessa grandeza (R118).

Discente do 6º período do curso, já participava anteriormente do Pibid, então achei o projeto muito semelhante, mas o que me chamou mais atenção foi a oportunidade de ministrar aulas sozinhas através da regência. Eu estou atrasada para concluir o curso de matemática, devido a problemas pessoais reprovei em várias disciplinas, e me questionei por diversas vezes se gostaria de ser professora devido ao cenário da educação nacional. Porém eu percebi através da proximidade com a escola que nossas crianças merecem os melhores profissionais e que existe muitos talentos que precisam ser cuidados na escola, assim me apaixonei pela profissão, apesar de que os professores são mal remunerados e pouco reconhecidos ainda é uma profissão que vale a pena ser seguida (R3).

Para muitos residentes que participaram do Pibid, a participação no PRP foi um diferencial, pois o programa propõe horas dedicadas exclusivamente à regência. Para os residentes sem experiência prévia na docência, a participação no PRP foi importante para suas escolhas profissionais:

Quando eu ingressei no PRP eu era um estudante com pouco conhecimento e perspectiva da realidade na sala de aula e que buscava o tempo todo distanciar-me ao máximo possível dela, focando minhas pesquisas em ambientes laboratoriais e estritamente acadêmicos, hoje eu posso dizer que não apenas tenho apreço pela profissão do docente como a almejo em diversos aspectos (R104).

Quando eu ingressei no PRP, eu tinha um pouco de receio de dar aula, primeiro por conta da situação que a educação brasileira se encontra, segundo por conta da timidez, mas a minha expectativa com a residência era que o programa me auxiliasse no sentido de abrir as portas para que eu entendesse de fato o que é ser professor, como lidar com as diversas situações no cotidiano, quando eu li o edital, surgiram diversos medos, dúvidas, mas decidi ir em frente e encarar o desafio(R71).

O PRP pôde, segundo os relatos, oportunizar aos residentes o contato com a sala de aula que muitos ansiavam enquanto estudantes de licenciatura. A fala do residente R71 mostra a ansiedade e medo diante da prática docente antes de ingressar no programa. O residente R104 mudou sua ideia acerca da profissão após participar do PRP, afirmando inclusive seu interesse em exercer a docência no futuro.

Quanto à pergunta “Depois de participar do Programa de Residência Pedagógica, o que mudou na minha vida pessoal e profissional sobre a profissão professor/a?”, as respostas obtidas foram variadas. Alguns residentes mostraram-se felizes com os resultados de seu trabalho. Outros relataram um choque de realidade, dizendo que a escola e a profissão não eram como pensavam.

Agora tenho mais gosto ainda pela profissão e não vejo a hora de ter minha própria sala de aula (R15).

As mudanças nem podem ser contabilizadas. Entendi que tenho que ser imparcial, porém, amigo dos meus alunos, que eles não são um bicho de 07 cabeças, (de 05 talvez), mas que são só "serezinhas" prontos para receber todos o conhecimento e sabedoria que eu puder passar, e as vezes mesmo que sejam muito desinteressados, assim como já fui um dia, de alguma forma podemos cativá-los, e cabe somente a nós futuros docentes aprender a cativar. E se me perguntar hoje, se quero ser professor? Minha resposta é sim. Quero e me orgulho de escolher essa profissão (R 109).

Os residentes pontuaram que a participação no PRP está ligada ao estágio, pois é permitido utilizar as horas em participação no PRP para cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado. A partir das falas gerais, tanto nas respostas dadas ao questionário quanto ao que foi indicado nos portfólios, pudemos notar como o PRP pôde contribuir para a desmistificação da profissão docente e influenciar nas escolhas profissionais futuras dos seus egressos. Por certo, os residentes da presente pesquisa apontaram como o PRP tem contribuído para sua formação inicial, já que o programa fornece espaços de formação, discussão e socialização das aprendizagens, comprovados nos diversos momentos citados como importantes no processo formativo.

AS PEDRAS NO CAMINHO: OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A inserção e vivência no cotidiano escolar para os licenciandos apresentam diversos desafios, especialmente para aqueles que não possuem experiência anterior em sala de aula. Neste item, buscamos elencar as dificuldades dos residentes no PRP. Quando os residentes foram questionados sobre como foram recebidos na escola e se houve apoio dos preceptores no trabalho no PRP, apontamentos revelam que, em sua maioria, os residentes foram bem recebidos nas escolas e que 76,2% (93 respostas) deles alegaram ter recebido motivação para realizar suas atividades. Somente três residentes relataram não haver recebido apoio no trabalho. Os preceptores (professores/as das escolas participantes) e os orientadores

(professores/as da IES participante) foram apontados como a fonte de apoio e motivação dos residentes no programa.

Grande parte dos residentes afirmou ter encontrado um ambiente propício ao exercício de seu trabalho nas escolas. Quando questionados sobre os principais desafios dentro do programa, destacamos: falta de material na escola para desenvolvimento das atividades; falta de espaço (estrutura física) adequado; salas de aula lotadas; pouco interesse e indisciplina por parte dos alunos; a resistência de alguns professores ao trabalho dos residentes; falta de tempo disponível para exercer as horas dedicadas à docência; dificuldade de alguns residentes em conciliar seu emprego com os horários da PRP; e grande quantidade de residentes por escola. Esses foram os entraves mencionados para o cumprimento das horas de regência, conforme exigência do programa.

Os vários desafios dos residentes apontam que, quando iniciadas as atividades de estágio, existe um descompasso entre ações estudantis, calendário e todas as demandas da universidade e da escola campo. Soma-se a isso tudo o gerenciamento do tempo dos compromissos da vida pessoal. Gatti et al. (2014) sinaliza que a maioria dos estudantes de licenciaturas exerce atividades remuneradas, pois grande parte deles contribui para o sustento familiar ou são ainda os principais responsáveis pelo sustento de casa. Assim, precisando conciliar trabalho e estudo, resta pouco tempo disponível para que se dediquem ao estágio ou a programas como o PRP e o Pibid, que exigem cumprimento de carga horária extensa.

Mesmo com bolsa para participarem do programa, os residentes sinalizaram entraves em face da carga horária:

A maior dificuldade foi na grande extensão do projeto da RP, com uma elevada carga horária que é dificultado pelo fato de estar cursando um curso noturno, notoriamente frequentado por alunos que trabalha no período noturno, aliado a condições particulares de alunos que se encontram com estrutura familiar formada (filhos, esposa (o) [...]). A meu ver, o programa foi formatado numa condição idealista de alunos que tem o tempo disponível integralmente para dedicar-se ao estudo, o que entra em confronto com a realidade (R24).

A maior parte das dificuldades não foram no fato em si da adaptação ao cotidiano da escola, e sim, do conciliar de atividades da escola com a faculdade/trabalho (R104).

Durante o PRP, conforme posto, o residente precisa dedicar 100 horas para a regência de aulas, o que se torna um desafio para alguns licenciandos, pois é uma carga horária extensa e precisa ser cedida pelos professores regentes da escola. Paniago, Nunes e Belisário (2020) denunciam que a intensa carga horária exigida pelo programa para o cumprimento da regência coloca em risco o desenvolvimento de um processo formativo

construtivo da práxis, ou seja, da formação de atitudes investigativas e da constante relação teoria e prática. Para os autores, são vários residentes em uma mesma escola com um mesmo preceptor.

Assim, é preciso planejar o programa de modo que não seja negligenciada a atividade docente desenvolvida pelo professor, pois a exigência de 100 horas de regência por residente o faz. Deve-se evitar que os residentes se tornem substitutos dos professores, resumindo-os em opção de trabalho de baixo custo para as escolas. As exigências de cumprimento do currículo escolar, períodos de prova e demais atividades do calendário escolar de cada unidade (como festas, gincanas, projetos etc.) também tornam difícil o exercício das 100 horas em regência para cada residente:

O cumprimento desta carga horária é impossível, visto que, somos muitos residentes numa mesma escola. Somos oito residentes na escola, se todos fossemos cumprir 100 horas de regência dariam 800 horas, carga horária que ultrapassa a carga horária de regência do nosso professor preceptor durante um semestre. Dessa forma optamos pela regência compartilhada (R99).

[...] com essa enorme carga horária destinada para regências em sala de aula, a saída foi realizar aulas interdisciplinares. Além disso, algumas aulas foram executadas com a participação de colegas residentes, devido a inviabilidade de todos os residentes, realizarem, individualmente, 100 horas de regências, afinal, cada escola conta com mais ou menos 10 residentes, totalizando, 1 mil horas de regência (se somados a carga horária de todos os residentes). Penso que a carga horária deveria ser repensada (R13).

O residente R13 aponta que a carga horária de regência é extensa e encontra dificuldade de exercer 100 horas de regência. Assim como outros afirmaram em suas respostas, R13 sugere a revisão da exigência do cumprimento dessa carga horária, a fim de oportunizar o desempenho das demais atividades do PRP. Em sua maioria, os residentes apontaram o cumprimento da exigência da carga horária em regência. Alguns alegaram não ter conseguido por motivos pessoais (como encontrar horários disponíveis/ compatíveis com seu trabalho); por dificuldades em cumprir com os deveres da faculdade (estudar para provas, realizar os trabalhos); e o grande número de residentes em uma mesma escola (o que dilui a disponibilidade de horas/aula para cada um). De tal modo, podemos elencar o arranjo da carga horária da regência como o maior problema do PRP para os residentes participantes da pesquisa.

No edital de 2020 do PRP, a carga horária geral para cumprimento das atividades previstas foi modificada: de 440 horas para 414 horas de atividades, organizadas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada. A carga horária de regência foi

modificada para 40 horas em cada módulo. Ou seja, a carga horária total geral diminuiu e a carga de regência aumentou.

Apesar de a carga horária para as regências ser extensa, de modo geral, a carga horária total para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem da docência é curto. Observa-se que o programa dá muita ênfase à prática em sala em detrimento de outras atividades (como estudos coletivos e planejamentos). A esse respeito, Silva e Cruz (2018, p. 240) inferem que, baseada na concepção de “residência”, a carga horária do programa deveria ser maior, já que os projetos de lei sobre residência pedagógica orientam-se com a média de 800 hs, e que as autoras consideram essa carga horária mais adequada, especialmente pelas “diferentes dimensões da formação de professores: ética, estética, político, técnica e afetiva que demandam um tempo longo de formação e de práxis”.

Para além, Pimenta e Lima (2017) revelam que programas de formação de professores que ofertam bolsas – como o Pibid, encaixando-se aqui também o PRP, criado posteriormente – são inovadores, incentivam e valorizam o magistério e elevam a formação inicial dos participantes. Porém, os autores apontam que, por terem escopo financeiro limitado, atingem poucos, excluindo a maioria dos estudantes de licenciatura.

Conforme Silva e Cruz (2018), a residência docente pode ser positiva se o Estado estabelecer uma política que valorize a formação de professores em sua totalidade. Ademais, não basta a implementação de programas de formação inicial que insiram os licenciandos nas escolas de Educação Básica. É fundamental pensar também nas condições de trabalho, remuneração e valorização de desenvolvimento profissional docente e investimentos na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As referências positivas acerca do PRP entre seus participantes mostram que os residentes puderam aperfeiçoar a sua formação inicial como docentes através das atividades desenvolvidas. Eles consideram que a aprendizagem da docência ocorre dentro do programa, seja em regências de aulas, em trabalho com projetos e pesquisa, com o diagnóstico da escola, com a participação em eventos científicos e em demais atividades.

As mudanças do PRP para o edital de 2020 destacam como a formação docente ainda é palco de incertezas e constante interferência, revelando que há pouco espaço para discussões e reflexões sobre o programa, já que o aumento das horas de regência vai na contramão da necessidade mostrada pelos residentes participantes da presente pesquisa e da concretização

de um processo de formação inicial amparado em práticas de reflexão e investigação. Podemos, assim, questionar se o PRP atende ao seu objetivo de aprimoramento da formação inicial a partir do fortalecimento da relação entre teoria e prática ou se apenas faz um programa de caráter pragmático, reduzindo a atividade docente a um saber prático.

Partilhamos dos pressupostos de que o PRP pode trazer benefícios aos participantes, mas que a formação docente deve ser parte de uma política de Estado para a valorização da carreira e da Educação Básica, não sendo tratado somente em programas isolados, que não conseguem atingir todos os estudantes das licenciaturas.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015*. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 5 ed. Lisboa: Edições 70, Ltda. 2013.

BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf Acesso em 20 out. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/8062/5352>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (p. 253 – 267).

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, p. 3-120, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Edna. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, São Paulo, n. 37, p. 89-107, 2012. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/images/ESC37_Edna.pdf

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>

PANIAGO, Rosenilde; NUNES, Patrícia Gouvêa; BELISÁRIO, Celso Martins. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des)caminhos formativos. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 25, p. 67-80, 22 dez. 2020. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/414/256>

PANIZZOLO, Claudia et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, anais, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista poiesis*, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *Ex aequo*, n. 33, p. 149-161, 2016. Acesso em https://www.researchgate.net/profile/Arlene-Ricoldi/publication/307956113_MULHERES_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO_ESPACO_GARANTIDO_E_NOVOS_DESAFIOS_Arlene_Ricoldi_e_Amelia_Artes/links/57d313d208ae601b39a4255c/MULHERES-NO-ENSINO-SUPERIOR-BRASILEIRO-ESPACO-GARANTIDO-E-NOVOS-DESAFIOS-Arlene-Ricoldi-e-Amelia-Artes.pdf

SANT'ANNA, Neide da Fonseca P.; MATTOS, Francisco Roberto P.; COSTA, Christine Sertã. Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no colégio Pedro II. *Educação em Revista*, v. 31, n. 4, p. 249-278, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/W9S7dCrvrCH8ssJ7rPgt9ff/?lang=pt&format=pdf>

SEVERINO, Antonio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação (UFES)*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/2357/1424>

