



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOSI CAROLINA DA SILVA LEME

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / PEDAGOGIA: uma  
análise das relações entre os sujeitos participantes

SÃO CARLOS -SP  
2023

JOSI CAROLINA DA SILVA LEME

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / PEDAGOGIA: uma análise das relações  
entre os sujeitos participantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro.

São Carlos-SP  
2023



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Josi Carolina da Silva Leme, realizada em 29/09/2023.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**DEDICATÓRIA**

Às professoras e aos professores participantes da pesquisa.

Às pessoas que acompanham meus passos.

Às que realmente se importam.

## **AGRADECIMENTOS**

A todas e todos que estiveram envolvidos direta e indiretamente na minha vida durante os anos em que desenvolvi esta pesquisa, aos meus familiares, aos amigos, agradeço por todo o amor.

De forma especial agradeço à Professora Maria Iolanda Monteiro pela parceria durante todos esses anos, pelas orientações tão assertivas, por todo carinho e compreensão neste percurso.

Aos membros da banca examinadora de defesa, Professora Caroline, Professor Francisco, Professor Glauber, Professora Isadora, pelos apontamentos generosos, necessários, preciosos.

Meu reconhecimento aos professores que fizeram parte de toda a minha formação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Aos participantes, colaboradores da pesquisa, profissionais da educação, que dão sentido e significado à Pedagogia.

Aos amigos e funcionários da Universidade Federal de São Carlos, com especial carinho à Silvana, pelo profissionalismo e pelos gestos de amizade.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos durante parte do curso.

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move,  
que me inquieta, que me insere na busca,  
não *aprendo* nem *ensino*”

**Paulo Freire (1996, p. 85, grifos do autor)**

LEME, Josi Carolina da Silva. **Residência Pedagógica / Pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes.** 2023. 159 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP. Biblioteca Depositária: BCo, 2023.

## RESUMO

Esta tese tem como tema central a formação de professores, de forma articulada entre formação inicial e continuada, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP). A formação de professores, a profissão docente, o desenvolvimento e identidade profissionais se relacionam com os problemas educacionais brasileiros e são discutidos a partir dos escritos de António Nóvoa e Yara Cristina Alvim (2022), Bernardete Gatti *et al.* (2019), Marcelo Garcia (2009), Marli André (2016), Maurice Tardif (2014) e Dermeval Saviani (2011a; 2011b). Da problemática da formação de professores articulada entre a universidade e a Escola Básica, bem como da *práxis* pedagógica, surgem as questões de pesquisa: Como se caracteriza um contexto que busca articular formação inicial e continuada? Quais elementos evidenciam a integração entre teorias e práticas? Neste sentido, elaboramos como objetivo geral: analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente. O estudo de abordagem qualitativa utiliza o levantamento de teses e dissertações que abordaram o PRP e entrevistas semiestruturadas como instrumentos metodológicos. A realização das entrevistas se deu durante a Pandemia de Covid-19, por meio de vídeo chamadas individuais, com acesso e transcrição apenas pela pesquisadora. Participaram da pesquisa os envolvidos de três escolas municipais, sendo 10 participantes: três professoras do ensino fundamental, três residentes, dois gestores, um professor preceptor e o docente orientador. Por meio da análise de conteúdo, obtivemos resultados que apontam para um grande potencial formativo tanto para o professor preceptor quanto para as professoras que receberam as residentes, no entanto, apesar de inúmeras possibilidades de formação conjunta dos residentes com os professores da educação básica, o programa ainda não conseguiu, na realidade estudada, atrelar teoria e prática de forma a contemplar todos os envolvidos. Por consequência, há a necessidade de adequações no programa para que ele possa ser realmente um diferencial em relação aos estágios obrigatórios e mesmo ser ampliado para corresponder aos princípios democráticos, contemplando todos os estudantes e professores envolvidos. A definição do perfil das produções acadêmicas selecionadas indica ainda foco na formação inicial e poucos apontamentos voltados aos preceptores. Identificamos, portanto, necessidade de pesquisas voltadas para o desenvolvimento profissional docente dos professores da educação básica que ensinam a profissão, recebendo os residentes em suas salas de aula, bem como dos professores universitários que orientam os residentes no programa. Nosso estudo enfatiza que, no contexto analisado, houve apontamento da necessidade da presença do professor da universidade na escola básica e dos professores da educação básica na universidade no espaço privilegiado de formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Políticas Públicas. Programa Residência Pedagógica / Pedagogia.

## ABSTRACT

This thesis has as its central theme is teacher training articulated between initial and continuing training through the Pedagogical Residency Program. The training gaps in the teaching profession that constitute problems for Brazilian education, evidenced in the pandemic context, are discussed and mediated by scholars such as António Nóvoa (Nóvoa, 2019; Nóvoa; Alvim, 2022), Bernardete Gatti (Gatti et al., 2019), Marcelo Garcia (2009), Marli André (2016), Maurice Tardif (2014), and Dermeval Saviani (2011a; 2011b). From the problematic of teacher training in an articulated way between the university and the basic school, as well as from the pedagogical practice, the research questions arise: How is a context that seeks to articulate initial and continuing education characterized? What elements show the integration between theories and practices? In this sense, we elaborated as a general objective: to analyze the role of the different actors that participate in the Pedagogical Residency Program, that is the students of the Degree in Pedagogy course, the Basic Education teachers of a municipality in the interior of the state of São Paulo, in together with their respective management teams, the preceptor professor, as well as the influence of this interaction in the professional teaching development. The qualitative approach study uses the survey of theses and dissertations and semistructured interviews as methodological instruments. The interviews took place during the Covid-19 Pandemic, through individual video calls, with access and transcription only by the researcher. Those involved in three municipal schools participated in the research, with 10 participants: three elementary school teachers, three residents, two managers, a preceptor professor and the university professor who coordinated the project. Through content analysis, we obtained results that point to a great training potential both for the preceptor teacher and for the teachers who received the residents, however, despite the countless possibilities of joint training of the residents with the teachers of basic education, the program has not yet managed, in the reality studied, to link theory and practice in order to contemplate all those involved. The definition of the profile of the selected academic productions also indicates a focus on initial training and few notes aimed at preceptors. Therefore, we identified the need for research aimed at the professional development of basic education teachers who teach the profession, receiving residents in their classrooms, as well as university professors who guide residents in the program. Our study emphasizes that, in the analyzed context, there was a need for university professors to be present in primary schools and of basic education teachers to be present at the university in a privileged space for teacher training.

Keywords: Teacher Training. Teacher Professional Development. Public policy. Pedagogical Residency Program / Pedagogy.



## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Destaques históricos da formação de professores no Brasil	35
<b>Quadro 2</b> - Cronograma para projeto institucional 2018 apresentado como sugestão	49
<b>Quadro 3</b> - Pareceres e Resoluções para Educação durante o período da Pandemia	81
<b>Quadro 4</b> - Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa	85
<b>Quadro 5</b> - Participantes da pesquisa - Escola 1	87
<b>Quadro 6</b> - Matrículas da Escola 1 segundo Censo Escolar no ano de 2019	88
<b>Quadro 7</b> - Infraestrutura da Escola 1 segundo Censo Escolar 2021	89
<b>Quadro 8</b> - Participantes da pesquisa - Escola 2	92
<b>Quadro 9</b> - Matrículas da Escola 2 segundo Censo Escolar no ano de 2019	92
<b>Quadro 10</b> - Infraestrutura da Escola 2 segundo Censo Escolar 2021	93
<b>Quadro 11</b> - Participante da pesquisa da Escola 3	94
<b>Quadro 12</b> - Número de alunos matriculados na Escola 3 em 2019	95
<b>Quadro 13</b> - Participantes da pesquisa da Universidade	98
<b>Quadro 14</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2010 a 2015	100
<b>Quadro 15</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2016 a 2019	101
<b>Quadro 16</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2020	102
<b>Quadro 17</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2021	104
<b>Quadro 18</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2022	106
<b>Quadro 19</b> - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2023	107
<b>Quadro 20</b> - Eixos temáticos de análise e suas configurações	110
<b>Quadro 21</b> - Atores envolvidos no PRP/2018 direta ou indiretamente	111
<b>Quadro 22</b> - Ações desenvolvidas pelas residentes nas escolas-campo	113
<b>Quadro 23</b> - Recursos para realização de atividades práticas	123
<b>Quadro 24</b> - A relação dos atores envolvidos - Escola 1	128
<b>Quadro 25</b> - A relação dos atores envolvidos - Escola 2	134
<b>Quadro 26</b> - A relação dos atores envolvidos - Escola 3	137
<b>Quadro 27</b> - Contribuições do PRP	140
<b>Quadro 28</b> - Trechos das entrevistas que evidenciam dificuldades e lacunas	147

## FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Consulta ao Índice de Desenvolvimento Educacional - Escola 2	93
<b>Figura 2</b> - Tempo de percurso entre a universidade e as escolas-campo	121

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Dados da Pandemia Covid-19 no Brasil de abril de 2020 a junho de 2022	79
<b>Gráfico 2</b> - Índice de Desenvolvimento Educacional e Projeção - Escola 1	90
<b>Gráfico 3</b> - Infográfico com percentuais de aprendizado dos estudantes - Escola 1	91
<b>Gráfico 4</b> - Índice de Desenvolvimento Educacional e Projeção - Escola 3	96
<b>Gráfico 5</b> - Infográfico com percentuais de aprendizado dos estudantes - Escola 3	97
<b>Gráfico 6</b> - Produções Acadêmicas organizadas por estados Brasileiros	105

## SIGLAS

AL - Alagoas  
BA - Bahia  
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança  
CAPES - Centro de Aperfeiçoamento Profissional de Pessoal de Nível Superior  
CDCC - Centro de Divulgação Cultural e Científica  
CE - Ceará  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CES - Câmara de Educação Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CP - Comissão Permanente  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EF - Ensino Fundamental  
EFLCH - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ES - Espírito Santo  
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES - Instituição de Ensino Superior  
IFSP - Instituto Federal de São Paulo  
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MEC - Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
MT - Mato Grosso  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
PA - Pará  
PB - Paraíba  
PE - Pernambuco  
PHEIC - Public Health Emergency of International Concern  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PLS - Projeto de Lei do Senado  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PR - Paraná  
PRP - Programa Residência Pedagógica  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
RJ - Rio de Janeiro  
RN - Rio Grande do Norte  
RS - Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARS - Severe acute respiratory syndrome  
SC - Santa Catarina  
SE - Sergipe  
SP - São Paulo  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TO - Tocantins  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UETM - Universidade Estadual do Triângulo Mineiro  
UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira do Sul  
UFLA - Universidade Federal de Lavras  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UFT - Universidade Federal do Tocantins  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNISANTOS - Universidade de Santos  
UNISO - Universidade de Sorocaba  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
UNITAU - Universidade de Taubaté  
UNIUBE - Universidade de Uberaba  
UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari  
UPE - Universidade de Pernambuco  
USP - Universidade de São Paulo  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Pará

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA E DEBATE</b>	<b>23</b>
2.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
2.2 LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E SEUS DEBATES	33
2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	52
2.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	63
<b>3 METODOLOGIA OU CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>73</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA	83
3.2.1 Escola 1	87
3.2.2 Escola 2	92
3.2.3 Escola 3	95
3.2.4 Universidade	98
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>110</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PROGRAMA	112
4.2 RELAÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS	125
4.4 DIFICULDADES E LACUNAS	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE A - TCLE</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista 1</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista 2</b>	<b>170</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, SP (UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

A trajetória até a definição do tema da tese se inicia com o curso de Magistério em nível médio, em 2001 (mesmo ano em que me casei com Clodoaldo). Toda minha escolarização se passou em escolas públicas estaduais e municipais da cidade da qual sou natural, São Carlos, SP. Isto é importante dizer, pois para mim faz muito sentido pensar e estudar as políticas públicas. Foram elas que chegaram até mim e por meio delas que acessei os conhecimentos que me deram oportunidade de estar onde estou e ser quem sou profissionalmente.

O Magistério se apresentou para mim como uma das poucas opções de continuidade de estudos após o término do ensino médio em 1999. Pelo menos é o que meu entorno me dizia. Tornei-me mãe aos 20 anos de idade em 2002, estudei de forma independente para o concurso público municipal. Utilizei as bibliotecas públicas da cidade de São Carlos, pois não possuía recursos financeiros até então para fazer “cursinho” e foi assim que ingressei como professora.

Foram apenas dois anos de formação que me permitiram o ingresso na carreira docente, por meio de concurso público, no mês de maio de 2004 na prefeitura de São Carlos, SP, atuando com crianças de dois anos de idade na educação infantil. Outro fator que me impulsionava era o de conciliar o trabalho remunerado com o trabalho que a casa e a família exigiam.

Não posso deixar de mencionar que, durante toda minha trajetória, meu companheiro finalizou a educação básica por meio da Educação de Jovens e Adultos, pois havia abandonado a escola na adolescência, enquanto cursava a sexta série do ensino fundamental, para trabalhar e ajudar nas despesas da casa de seus pais. Foi com muitos desafios que sua conclusão do ensino médio se deu no ano de 2004. Uma vitória para nossa família.

Enquanto isso, se aproximava o final do que se chamou de “Década da Educação”, a “nova” Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394 de 1996 deveria ser efetivamente implementada em 10 anos, ou seja, até 2006. Naquele cenário, havia

indicação de que a legislação exigiria de todos os docentes uma formação em nível superior, o que não era a minha realidade. Sendo assim, o vestibular foi a primeira opção por recomendação de uma diretora escolar muito querida.

Estudei outra vez de forma independente durante um ano e meio para me preparar para o vestibular, cuidando de casa e do meu filho mais velho, João Pedro, que naquela época tinha entre três e quatro anos de idade. Utilizei os acervos das bibliotecas públicas municipais da cidade de São Carlos, SP e do Centro de Divulgação Científica da Universidade de São Paulo (CDCC-USP).

Assim, ingressei na Graduação. Durante quatro anos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, a viagem entre São Carlos e Araraquara - ambas cidades do interior do estado de São Paulo, se tornou minha rotina. Enquanto mãe, trabalhadora, professora e esposa, na Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara), acessei algumas perspectivas teóricas para o fazer profissional e pessoal muito mais aprofundadas. Foi aí que a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro tornou-se minha professora nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Metodologia de Língua Portuguesa.

Em 2005 ingressei também no Ensino Fundamental, lecionando para crianças em fase de alfabetização. Em fevereiro de 2007 nasceu minha filha, Lívia. Eu havia finalizado o segundo ano do curso de Pedagogia. Ao finalizar o curso de Pedagogia em 2008, continuei trabalhando, mas agora, com a possibilidade de dobrar a carga horária. Em período contrário ao do Ensino Público Municipal de São Carlos, lecionei para alunos da rede municipal de Ibaté-SP e, posteriormente, na rede Sesi, na cidade de São Carlos-SP.

Diante dos desafios que a alfabetização me apresentava, senti a necessidade de retomar os estudos, fiz um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Educação Infantil e Alfabetização pelo Centro Educacional Claretiano, totalmente à distância, no ano de 2010. Considero este um importante marco na minha formação, pois se tratava de uma modalidade nova e, por meio dela, meus estudos se tornaram mais autônomos.

Em 2012 nasceu meu terceiro filho, Lucas, em meio à necessidade constante de aprimoramento profissional. Apesar das adversidades do cotidiano, da família, das responsabilidades financeiras, até mesmo das inseguranças e incertezas de quem não sabia por onde começar, me organizei durante um ano para submeter meu projeto à banca de avaliação para o mestrado.



Retomei muitas leituras, procurei conhecer as produções acadêmicas dos professores da linha de “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais e Novas Tecnologias”. Elaborei uma primeira versão do projeto de pesquisa para, a princípio, ter uma primeira experiência no processo seletivo para a Pós-Graduação. O projeto passou. Foi uma surpresa muito boa. A etapa seguinte, a avaliação escrita, foi muito familiar para mim, especialmente pelos autores que escolhi estudar naquele momento. Ao ver o resultado muito positivo da avaliação escrita, fui para a etapa de arguição do projeto. Cheguei confiante, apesar do sentimento de ansiedade. Fiz as melhores escolhas e só consigo perceber agora o quanto lineares todas elas foram. Eu havia escolhido a linha de pesquisa e as leituras de autores coerentes entre si. Isso pode parecer óbvio, mas não era, pois estava muito insegura e não tinha a compreensão de todo o processo de seleção para a Pós-Graduação que tenho hoje.

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar) no ano de 2014, mesmo ano em que meu esposo passou no vestibular e iniciou a graduação em Pedagogia; finalizei o mestrado em dezembro de 2015, voltando toda minha pesquisa à formação continuada de professores alfabetizadores sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro. Tive como objeto de estudos o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com foco na formação docente, do qual fui formadora em 2016.

A questão da formação para professores que alfabetizam crianças estava presente como objeto de estudo e como prática diária. A parceria com minha orientadora foi se consolidando, não apenas pelo tempo, mas também pelo compromisso que ambas temos com a temática, o empenho comum em buscar respostas para os desafios que se apresentam para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em fevereiro de 2018 ingressei no curso de Pós-Graduação em nível *Lato Sensu*, Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *Câmpus* de São Carlos, SP. No mesmo ano, participei do processo seletivo para o ingresso no doutorado, pois já estava há algum tempo sentindo falta da vida acadêmica e as inquietações me tomavam novamente.

Finalizei a Especialização com o Trabalho de Conclusão de Curso apenas em 2021, por conta dos contratempos do período pandêmico. Na composição da

banca de avaliação estava a professora Maria Iolanda Monteiro que também me orientava no doutorado. Neste período, meu companheiro e esposo já formado pedagogo também se preparava para o ingresso no mestrado e para os concursos públicos, nos quais também ingressou. Quantas superações juntos!

Dediquei os anos de 2019 e 2020 para os estudos das disciplinas da pós-graduação, pois fui contemplada com Bolsa de Estudos da Capes. Retornei para a Educação Básica em 2021, ao ser convocada por outro concurso público, desta vez com novos desafios. Muitos e inesperados. Alfabetização no final do ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi apenas um deles. Dentre outros problemas, a evasão se tornou iminente e a frequência irregular das crianças trouxe diversas defasagens.

Com tantas incertezas, inseguranças, desafios, por meu retorno para o local que me move - a sala de aula. A amizade, a confiança dessa formadora por essência: Iolanda, como carinhosamente a chamamos, e sua humanidade fez toda a diferença para o caminhar da pesquisa. Talvez falte muitas folhas para contar toda nossa história, mas nossa parceria firmada e materializada nesta tese, nos caminhos cruzados, na cumplicidade dos diversos momentos da pesquisa, a leitura cuidadosa de cada parágrafo, a revisão e análise de dados, a reformulação frequente que o texto acadêmico requer, não há pronome melhor: NÓS!

Optamos, portanto, por usar a primeira pessoa do plural nesta redação. Assim, refletimos o laço que a vida acadêmica nos conferiu e que nos une como pessoas. Palavra tão representativa quanto ambígua do fazer pesquisa no Brasil entre 2020 e 2022. Foram muitos nós no percurso.

O nó mais intenso enfrentado por todos, no Brasil e no mundo, foi o da Pandemia<sup>1</sup> de Covid-19. Uma verdadeira tragédia que ceifou muitas vidas pelo contágio do vírus SARS-CoV-2, conhecido como Coronavírus, causador de uma Síndrome Aguda Respiratória altamente contagiosa e com alto índice de mortalidade.

Momento histórico que forçou muitos pesquisadores a redirecionar suas metodologias, rever seus instrumentos de coleta de dados e reinventar caminhos com recursos pouco utilizados até então. Veremos no levantamento bibliográfico

---

<sup>1</sup> Surto de uma doença com distribuição geográfica internacional muito alargada e simultânea. "Pandemia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/pandemia> [consultado em 06-07-2021].

desta pesquisa, casos como Oliveira (2021b), que foram surpreendidos pelo isolamento social imposto pela pandemia. No entanto, muitas parcerias foram necessárias para a continuidade dos trabalhos. Parcerias essenciais em muitos setores, especialmente na área da Educação. Diversos recursos e tecnologias a serviço da vida. Alguns muito bem aplicados, outros nem tanto.

Parcerias se mostram necessárias em nossa sociedade e algumas delas são importantes também na formação de professores. Em estudos anteriores (Leme, 2015; Leme, 2021), apontamos para a importância da participação dos professores nas propostas formativas e o envolvimento da universidade e da escola. Foi possível identificar a proposta formativa com atuação de ambas instituições, mas pouca ou nenhuma integração entre elas.

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. Em nossa pesquisa de mestrado (Leme, 2015), este dado sobre a necessidade da relação entre universidade e escola básica nos chamou a atenção no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (Tardif, 2014, p. 234).

Assumimos, portanto, que a escola deve ser vista como um local de formação de professores e de produção de conhecimentos, dentro de uma perspectiva que articula teoria e prática. Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada deve seguir esta premissa, mesmo porque, segundo o autor, “hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’, de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (Tardif, 2014, p. 135).

No contexto nacional, a qualidade é uma questão que ainda não está garantida de forma efetiva para a universalização do ensino e os problemas evidenciados durante a Pandemia deram visibilidade à Educação no Brasil e no mundo. Dessa forma, nos dedicamos à questão da formação de professores realizada um pouco antes do início da Pandemia, procurando pensar sobre o

potencial formativo de políticas públicas que podem ter seus inícios em programas como o Programa Residência Pedagógica (PRP<sup>2</sup>).

O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (Gatti *et al.*, 2019, p. 11).

Dada a importância dos educadores, é imprescindível repensar as relações deles entre si e com outros atores. As políticas públicas educacionais, que preveem a formação continuada de professores, estão diante de demandas atuais que representam uma preocupação social e política, além de sofrerem com um histórico de descontinuidade que será discutido neste estudo. Formação facilmente justificada pela ascensão das mídias digitais e do convívio com recursos tecnológicos por uma parcela significativa das crianças em fase de alfabetização. Não podemos deixar de considerar a questão de classe social e do poder aquisitivo das famílias dessas crianças, o que pode representar um tipo de marginalização social ou não, dependendo de cada realidade.

Foi na escola pública que me formei e na escola pública que trabalho atualmente e que encontrei uma avalanche de políticas públicas que chegam totalmente desconectadas e sem orientações objetivas. Se os professores da escola em que trabalho não procuram informações sobre os programas e projetos que chegam, pouco se aproveita. Nesta experiência tão particular, de uma escola pública que sequer possui computadores com acesso à internet em pleno ano de 2023 no estado de São Paulo, que nos questionamos sobre as condições de trabalho docente pelo Brasil e sobre as condições de aprendizado para as crianças do país. Estas condições citadas a respeito dos computadores e internet são apenas exemplos para iniciarmos nossa exploração do tema, que, nesta complexidade, elencamos a formação de professores como ponto de partida.

Refletindo sobre as diversas possibilidades que as políticas públicas federais representam para educação, em nosso caso específico para os anos

---

<sup>2</sup> Encontra-se em tramitação a PL 3970/21, que busca transformar PIBID e PRP em políticas de estado.

iniciais do ensino fundamental, com ênfase para a questão da formação continuada de professores, para a atuação da universidade como instituição formadora e a para a escola como *lócus* de formação continuada, nos deparamos com o Programa Residência Pedagógica.

Ao ingressar no doutorado, matriculada na disciplina “Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior”, tive a oportunidade de estagiar, acompanhando minha orientadora e sua turma do curso de Licenciatura em Pedagogia durante a disciplina de Graduação: Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa.

Naquele momento, ficava evidente o desenvolvimento profissional na atuação dos licenciandos e licenciandas que participavam ou já tinham participado de algum programa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou Projetos de Iniciação Científica. Naquele momento, no ano de 2019, também havia muita discussão na Universidade Federal de São Carlos a respeito do edital do Programa Residência Pedagógica, impasses sobre a adesão ou não ao programa.

Como a pesquisa de doutorado estava voltada para a análise de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, iniciamos algumas reflexões acerca da importante contribuição de programas que visam a formação inicial e que chegam às escolas públicas de ensino fundamental.

Este momento de inserção na docência do ensino superior como estagiária foi imprescindível para que os espaços e tempos formativos se relacionassem. A partir dessa trajetória e percepções profissionais, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: Como se caracteriza um contexto que busca articular formação inicial e continuada? Quais elementos evidenciam a integração entre teorias e práticas? Diante dessas questões, elencamos como objetivos geral e específicos as formulações a seguir.

Objetivo geral:

- Analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente.

Objetivos específicos:

- Localizar historicamente o PRP, o contexto e a legislação em que se dá sua proposta e a adesão das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do estado de São Paulo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia;
- Evidenciar as características e as contribuições formativas do programa para os docentes das escolas parceiras no município do interior do estado de São Paulo, especialmente do professor preceptor, e os licenciandos envolvidos;
- Conhecer as expectativas e as percepções dos professores e da equipe gestora das escolas investigadas a respeito do processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica;
- Caracterizar as estratégias e ações implementadas na parceria entre universidade e escola básica, suas potencialidades e lacunas;
- Compreender as principais orientações do docente orientador do Programa Residência Pedagógica da Universidade participante.

Nossa primeira intenção era conhecer o Programa Residência Pedagógica (PRP) por não estarmos envolvidas de forma direta e termos algumas curiosidades epistemológicas legítimas em relação ao funcionamento do programa em si. Outra motivação que nos levou ao programa foram as discussões emergentes na Universidade, especialmente entre estudantes e professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No entanto, não houve adesão do curso de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior (IES) ao programa no ano em que iniciamos nosso projeto de pesquisa. Assim, buscamos identificar universidades públicas que poderíamos ter acesso para tanto. Começamos então a entrar em contato com as Universidades de municípios próximos e obtivemos o aceite de uma delas. A Secretaria Municipal também foi consultada e concordou com a realização das entrevistas com a condição de não divulgarmos a cidade *lócus* da pesquisa.

A fim de corresponder aos nossos objetivos, os professores de educação básica de três escolas que participaram do programa em seu primeiro edital (2018/2019) foram contatados, bem como os professores da universidade e os residentes (licenciandos que cursam a segunda metade do curso e participam do Programa Residência Pedagógica). Contudo, percebemos que havia outros professores da educação básica que atuaram com os residentes além dos que estavam inscritos no programa. Dessa forma, era imprescindível ouvi-los também

para compreender suas interações frente às demandas das realidades que se inter-relacionaram naquele contexto.

Destarte, os sujeitos participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: Educação Básica e Universidade. No primeiro grupo estavam os três professores da educação básica que receberam as residentes, um dos professores que assumiram o papel de preceptor e três pessoas das equipes gestoras escolares. No segundo, tivemos como participantes o professor da universidade na função de docente orientador e três residentes. Vale pontuar que três escolas participaram do programa no primeiro edital e que detalhamos suas características e de seus sujeitos na seção metodológica. Apresentamos, inclusive, as especificidades do momento histórico em que realizamos a coleta de dados e os instrumentos adaptados para este contexto.

Partindo, então, desse programa federal de formação docente, que chega até a educação básica no seu cotidiano, organizamos os elementos que compõem esta tese da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórica de nosso estudo. Nela, perfazemos o histórico da formação de professores no Brasil nos contextos de escolarização pós-colonização; a legislação e documentos oficiais que direcionaram a formação docente no país. Exploramos, inclusive, os conceitos de desenvolvimento profissional docente e profissionalização do professor.

Na seção 3, descrevemos a metodologia da pesquisa que se caracterizou como qualitativa. Para a coleta de dados, utilizamos o levantamento bibliográfico, documental e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram os envolvidos no Programa Residência Pedagógica em 2018 e 2019 em três escolas de um município do interior do Estado de São Paulo. O nome do município foi omitido no trabalho a pedido dos participantes. Participaram e colaboraram com a pesquisa três residentes, três professoras da educação básica, um professor preceptor que também atuava na educação básica, dois gestores e o docente orientador que atuava como professor na universidade formadora.

Discutimos, na seção 4, os resultados encontrados e análise dos eixos temáticos que organizamos para compreender as contribuições da pesquisa, a saber: 1. Organização e estrutura do programa; 2. Relação/atuação dos atores; 3. Contribuição do Programa Residência Pedagógica; 4. Dificuldades e Lacunas. Em

cada eixo de análise, procuramos evidenciar as diferentes percepções e identificar as funções de cada participante da pesquisa, a fim de corresponder aos objetivos.

Ao final, expomos nossas Considerações Finais e Referências. Dessa forma, nossa intenção é contribuir para com as discussões acerca da valorização da educação e da escola pública no Brasil, partindo de quem está na sala de aula formando crianças, jovens e adultos, bem como participando da formação dos futuros professores.



## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA E DEBATE

Para iniciarmos nossa conversa acerca do que nos ancora teoricamente, declaramos como aporte os estudos da área de Formação de Professores: António Nóvoa e Yara Cristina Alvim (2022), Bernadete Gatti *et al.* (2019), Marcelo Garcia (2009), Marli André (2016), Maurice Tardif (2014), Michael Huberman (2000) e outros. A Pedagogia Histórico-Crítica também nos embasa por meio dos textos de Dermeval Saviani (2011a; 2011b; 2013).

Reportando-nos a Tardif (2014), concordamos que “é impossível saber a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (Tardif, 2014, p. 15). Nos interessa mais que apenas o saber teórico: o diálogo entre a teoria e a prática, a relação da palavra e da ação, a inter-relação do que se diz e do que se faz.

A formação de professores passa pela vivência da realidade e pelos diversos fatores que podem influenciá-la em sua execução e configuração, pela leitura e pela troca de conhecimentos e saberes da teoria e da prática cotidiana na escola, na sala de aula, como indicam Monteiro e Oliveira (2016), em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental que é foco desta pesquisa. Neste sentido, o PRP se configura como uma política que nos favorece na compreensão sobre as formas que esses conhecimentos se dão.

Vale ressaltar que realizamos um recorte temporal sobre a formação docente no Brasil dentro do modelo de educação institucionalizada que se tem hoje nas escolas. Dessa forma, a formação de professores em modelos diferentes, anteriores ou posteriores a este não foram considerados nesta pesquisa por uma opção metodológica que permite focalizar aspectos que se remetem aos fatos e contextos específicos analisados. Estamos pautados, mais especificamente, nos processos formativos a que os professores brasileiros foram submetidos pela lógica colonizadora, pois esta permanece vigente e hegemônica no país apesar de não corresponder às demandas de forma totalmente satisfatória, se considerarmos os índices que serão apresentados mais detalhadamente na seção metodológica.

Portanto, no contexto de formação inicial da universidade estadual do interior de São Paulo em que realizamos nosso levantamento de dados, os

Programas Federais: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) são destinados à implementação de projetos pedagógicos em escolas de educação básica, respectivamente, desenvolvidos por acadêmicos dos primeiros e dos últimos anos dos cursos de Pedagogia e, no caso do nosso estudo, o primeiro voltado à Educação Infantil e o segundo, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que o PRP tem aproximações em relação ao estágio supervisionado, guardadas as devidas diferenças, consideramos três aspectos importantes que devem ser citados aqui:

I. Constituição da escola de estágio como instância que participa como cofomadora dos professores; II. Possibilidade de concretização da relação teoria-prática; III. Aquisição de aprendizagens específicas da ação e de vivências profissionais (Monteiro; Oliveira, 2016, p. 41).

Reconhecemos que o Programa Residência Pedagógica é direcionado para a formação inicial, no entanto, sua configuração nos revela motivos para acreditar numa formação de professores dentro de uma perspectiva mais ampla e menos fragmentada, na qual o processo formativo não se acaba e recomeça, mas se dá de forma contínua durante a carreira docente. Neste sentido, inicialmente, nos pautamos no histórico da formação de professores no Brasil que se encontra no próximo tópico desta seção. Em seguida, em proposições de autores que serão apresentados, bem como nos dados que analisaremos nesta tese.

## 2.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para uma compreensão ampla da realidade, consideramos imprescindível retomar a história e suas nuances partindo do contexto de escolarização institucionalizada que foi iniciado no Brasil com as primeiras formações urbanas nos moldes europeus. Alguns aspectos dos fatos históricos conhecidos sobre a formação de professores, neste contexto, nos dão condições de análise mais aprofundadas e, por meio deles, entendemos as constâncias, as mudanças e as contradições e, assim, podemos formular possibilidades de ação sobre a realidade. Sobre essa necessidade, Gatti *et al.* afirma que,

Em uma visão geral, um olhar sobre aspectos da sociedade em que hoje nos movemos se torna relevante na medida em que estes aspectos

adentram a vida escolar. Por outro lado, considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura (Gatti *et al.*, 2019, p.15).

A princípio não se trata de formação de professores propriamente dita, mas sim de evangelizadores vindos da Europa, mesmo que empenhados na tarefa da instrução, pois há “razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal” (Saviani, 2013, p.15).

A primeira iniciativa se refere a dos padres catequistas, por meio do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, pelos jesuítas, caracterizada como universalista e elitista, por ser aplicada em qualquer local da mesma forma e ser destinada aos filhos da elite colonial brasileira (idem, 2013).

O *Ratio Studiorum*, ou sua forma completa *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, pode ser traduzido como Regras e Organização de Estudos da Companhia de Jesus e se configurava com “467 regras” que, segundo Saviani (2013, p.53),

Em síntese, pode-se considerar que as origens do *Ratio Studiorum* remontam às *Constituições* da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552. (...) O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (Saviani, 2013, p. 54-55).

Vale ressaltar que, desde a primeira versão das Regras da Companhia de Jesus até 1599 com a edição promulgada, apenas com a expulsão dos jesuítas do país, na Reforma Pombalina, em 1759, é que os professores “leigos” começam a atuar nas chamadas aulas-régias. Segundo o autor, “os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772 (...)” (Saviani, 2013, p. 82).

Mas já naquela época, o diretor-geral Dom Tomás de Almeida, registra em relatórios a falta de recursos, entre outros, a insuficiência de professores régios, pois, segundo o autor, “sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas” contrária ao ideário iluminista da reforma (Saviani, 2013, p. 114). Na Lei de 6 de novembro de 1772, consuma-se a reforma dos estudos menores referentes às primeiras letras. Em 10 de novembro do mesmo ano é instituído o

Subsídio Literário para o ensino público como financiamento dos salários dos professores e outras necessidades (idem, 2013).

Após a Proclamação da República em 1822, selecionamos algumas datas a fim de perfazer o histórico até chegarmos ao nosso tema. Em 1824, com a Carta Outorgada, institui-se o ensino fundamental público e gratuito; em 15 de outubro de 1827, com a Lei Geral do Ensino, tem-se a criação oficial das Escolas de Primeiras Letras; de 1820 a 1830, predomina-se o método lancasteriano ou método mútuo no qual um professor supervisionava o trabalho de vários monitores em classes numerosas; em 12 de agosto de 1834, com o Ato Adicional, ocorre a descentralização do governo imperial; apenas em 1835 surgem as primeiras Escolas Normais do Brasil, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, seguidas pela Escola Normal na Bahia em 1836 e a Escola Normal em São Paulo em 1846 (Sobreira, 2010).

Como se vê, a criação de um curso específico para se formar professores só se deu após quase 300 anos da chegada dos primeiros jesuítas no Brasil, em 1549, contudo, as Escolas Normais sofreram muitas críticas por não estarem resolvendo o problema de preparo de professores (Saviani, 2013). Com a ascensão de Couto Ferraz à presidente da província do Espírito Santo em 1846, em seguida da província do Rio de Janeiro em 1848, ocorre o fechamento da Escola Normal de Niterói em 1851; ao chegar à ministro do Império em 1854, promove a extinção das Escolas Normais pelo Decreto 1331-A, conhecido como “Reforma Couto Ferraz” (Saviani, 2013; Sobreira, 2010).

Apesar da instabilidade institucional que as Escolas Normais viveram no Império Brasileiro, um desses mecanismos estava relacionado à aprendizagem do ofício docente pela prática. Identificamos aqui o primeiro relato que relaciona a prática do ensino como um importante exercício para que os aprendizes de professores se tornassem mais experientes. (Sobreira, 2010, p. 42).

A reforma, portanto, estabelece o que pode ser a primeira iniciativa de formação de professores na prática, com a figura do professor-adjunto se valendo dessa ideia da formação na prática; nesta proposta, os candidatos maiores de 12 anos seriam contratados como adidos por concurso público e exerceriam função de docentes auxiliares por três anos, sendo avaliados anualmente e podendo ascender à cadeira de professor após os 18 anos de idade (Saviani, 2013).

Em 1859 reaparecem, segundo Sobreira (2010), as escolas normais e criam-se as cátedras e o curso para mulheres. Assim, “entre vários dispositivos não implantados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as Escolas Normais pelos professores adjuntos” (Saviani, 2013, p.134).

Esse “mal-estar” devido ao “vai-e-vem” (sic) das escolas da implantação das Escolas Normais e depois da sua extinção e, novamente, sua reaparição, trazia à tona um fenômeno que marcaria a história da identidade do professor em quase todo o século XIX (Sobreira, 2010, p. 45).

No panorama histórico da formação de professores, Sobreira (2010) apresenta a regulamentação das Escolas Normais na Reforma Leôncio Carvalho em 1879 pautadas no método intuitivo. Mas apenas com a Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, em 1890, segundo a autora, criou-se a Escola-Modelo anexa à Escola Normal que inspirou outras iniciativas em outros estados brasileiros.

A Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, no ano de 1929, é apresentada com a gênese da Pedagogia no país; o Decreto n.19.851 de 1931, com regras para as universidades; e, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, foi implantado o curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939 (Sobreira, 2010). Mas muitas lutas pelo poder no âmbito da educação foram se sucedendo, não apenas influenciando a formação de professores.

Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido (Saviani, 2008, p. 11).

Segundo Saviani (2013), a Reforma de 1890, promoveu a criação dos Grupos Escolares divididos em séries anuais, diferente das classes não seriadas das escolas de primeiras letras, ou escolas isoladas, que funcionavam até aquele momento; e, com o advento do Escolanovismo, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, os grupos escolares foram relacionados ao método tradicional.

Com o avanço da indústria, a educação no Brasil em 1920, passa a ter outro enfoque: o combate ao analfabetismo. Com o início da Era Vargas na década de 30, os ideais capitalistas passam a ser impulsionados fortemente e novas demandas educacionais. Também nessa década foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, tendo como seu primeiro

ministro o renovador mineiro, de quem já falamos, Francisco Campos. (Sobreira, 2010, p. 46).

Salientamos, aqui, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, pois a educação estava a serviço da ideia higienista de sociedade. Neste sentido, perfazemos essa trajetória histórica até aqui para evidenciar o quanto a formação docente é uma pauta relativamente recente no Brasil. Numa história de educação oficial, desconsiderando toda a educação anterior à chegada dos jesuítas em 1549, contamos hoje com mais de 470 anos de história e apenas cerca de 90 anos das primeiras iniciativas de formação docente em nível superior.

Conforme estudo de Sobreira (2010, p.47), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova acusa a preparação de professores até ali de ser realizada “de uma maneira descuidada”. Assim, a formação de professores ganha espaço nas discussões brasileiras.

Ainda hoje, esses textos nos chamam à reflexão quando consideramos a maneira como políticas relativas à docência para a educação básica foram efetivadas, quando consideramos os dados educacionais, as condições de formação e o trabalho dos professores. Ainda não conseguimos desenvolver políticas educacionais articuladas de fato entre si, e de impacto efetivo, com foco na grande carência da população brasileira em termos educacionais: a melhor qualificação da educação básica – sua infraestrutura, gestão, dinâmicas curriculares, e, a melhor qualificação dos professores e sua real valorização (Gatti *et al.*, 2019, p. 50).

Quem reconhece a história da educação no mundo, os avanços nas discussões, tendências e concepções pedagógicas e a necessidade de formação docente efetiva é capaz de utilizar com facilidade expressões, como “ainda hoje”, que demonstram a urgência de mudanças no sistema educacional brasileiro. Em relação aos textos destacados pelas autoras, reafirmamos que temos menos de 100 anos, tempo curto para consolidação de mudanças, principalmente por conta de ações desarticuladas de políticas públicas educacionais, discutidas em nossa pesquisa de mestrado (Leme, 2015) em relação ao PNAIC.

De forma mais ampla no Brasil, Reis, André e Passos afirmam: “Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas discontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros” (Reis; André; Passos, 2020, p. 36). Neste ponto, as autoras apresentam, baseadas em Saviani (2008) que esta situação se dá por dois fatores: “debate histórico dos recursos

financeiros vinculados à educação” e “pela sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político” (Reis; André; Passos, 2020, p. 36).

Dentro do debate, influenciado pelo pensamento de Dewey e sendo um de seus maiores divulgadores, mas sem deixar de estar atento às condições brasileiras, “Anísio Teixeira empenhou-se na organização e administração do sistema público de ensino” (Saviani, 2013, p. 226). Este ponto da história da educação no país é particularmente importante em nosso trabalho de pesquisa, pois com a iniciativa de políticas educacionais, a educação finalmente chega ao nível superior de ensino.

Em 1939, com o Decreto-Lei n.1190, regulamentam-se os cursos de Pedagogia num esquema conhecido como 3+1. Neste modelo de formação eram reservados os três primeiros anos de curso para a formação de bacharéis e mais um para formar os licenciados em Pedagogia (Gatti *et al.*, 2019; Sobreira, 2010). Segundo Gatti *et al.*,

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (Gatti *et al.*, 2019, p. 20).

Apesar dos problemas e da lentidão de que fala as autoras, o século XX foi marcado por importantes movimentos. Vale considerar a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938; a fundação da CAPES e do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) em 1951, e do CRPEs (Centro Regional de Pesquisas Educacionais) em 1955, bem como a expansão do ensino público após a segunda metade do século (Gatti *et al.*, 2019). Por influência de Anísio Teixeira foi criado o Conselho de Educação na Bahia, que inicialmente teria características de um órgão deliberativo, mas que com o tempo, se tornou apenas um órgão de consulta (Saviani, 2013).

Exemplo do quão recente e da dificuldade do país de encontrar caminhos efetivos para a renovação de paradigmas na educação, para que mudanças ocorram de fato no cerne da escola básica, é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A primeira LDB n. 4024 é de 20 de dezembro de 1961, que correspondia a uma demanda da Constituição de 1934. Mas em apenas uma década foi substituída pela LDB n. 5692 de 1971 que buscava corresponder ao modelo desenvolvimentista,

especialmente ao que concerne à preparação para o trabalho, sem menção ao curso de Pedagogia, apenas ao Curso Normal de nível médio (Sobreira, 2010).

A chamada “nova” LDB instaura a “Década da Educação” até o ano de 2006 para que seja cumprida suas diretrizes. A LDB n. 9394/1996, hoje vigente com diversas emendas, tem em sua mais recente atualização a Emenda que estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, precedido por outros itens, destacamos aqui o IX que fala de “padrões mínimos de qualidade do ensino” (Brasil, 1996). Tem muitos aspectos ainda para serem desenvolvidos e aprimorados, não resta dúvidas, especialmente na ideia de que a educação precise de padrões mínimos e não máximos. Apesar desses aspectos, e do cenário anterior a 1932, com todo o histórico de instabilidade e desarticulação da formação docente até aqui, a configuração na atualidade é bem diferente, mas ainda traz consigo muitos resquícios dos seus primórdios.

§ 1º 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 de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996, n.p.).

É sobre a formação docente que a LDB avança propondo parceria entre as esferas federativas. Supera a individualidade da formação como responsabilidade do próprio professor, mas ainda teria muito o que avançar especialmente no que tange à educação a distância, visto o que ocorreu durante a pandemia (Nóvoa, 2021). Temos ainda muitos desafios quanto aos níveis de qualidade de ensino e das aprendizagens escolares ainda em nosso país, assim como sustenta Gatti (2016). É imprescindível:

(...) refletir sobre as políticas públicas educacionais e suas formas de desenvolvimento, como também sobre a formação oferecida aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica (Gatti, 2016, p.40).

Apesar da compreensão de que a formação de professores nas políticas públicas não é a única nem mais importante ação para a melhoria da Educação Básica, assumimos aqui que sem ela tão pouco se chega a este objetivo. Muitos dos problemas antigos da educação ainda persistem, trazemos luz ao que se refere à formação de professores, à falta de profissionais que correspondam à demanda da sociedade atual com suas características diversas num país continental.



A LDB n.9394/96 trouxe a possibilidade de um curso Normal Superior, bem como a de assegurar que as instituições de ensino superior oferecessem programas de formação pedagógica para os portadores de diplomas de cursos superiores que quisessem se dedicar à educação básica. Após a LDB nº 9394/96, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, sucedidas pelo Decreto nº 6755 de 2009 com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) se dá a partir da mesma correlação de forças presente na constituição histórica das políticas educacionais no país. Marcadas pela centralização do seu processo de construção nas mãos do MEC, as DCNs expressam o caráter reformista pretendido para a educação no país (Costa; Gonçalves, 2020, p. 311).

Estas normativas dão continuidade à proposta de descentralização da formação docente e autonomia aos cursos de licenciatura, segundo Costa e Gonçalves (2020). As autoras ainda destacam a inclusão de parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na implantação das políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

No que diz respeito à formação inicial dos profissionais do magistério, a CAPES coordenou um dos mais relevantes projetos de fomento de iniciação à docência, que concedia bolsas a estudantes dos cursos de Licenciatura e promovia a integração da educação básica com o ensino superior, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído através da Portaria Normativa nº 122 de 16 de setembro de 2009. Ainda em parceria com o MEC, a CAPES passou a coordenar programas de extensão, aperfeiçoamento, especialização que resultaram na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) pela Portaria Normativa nº 09 de 30 de julho de 2009 da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (RENAFOR) pela Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011 e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 (Costa; Gonçalves, 2020, p. 312-313).

Dentre tantas iniciativas de formação docente apontadas pelas autoras, temos ainda outras que se dedicaram especificamente à formação continuada, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre o qual realizamos os estudos no mestrado (Leme, 2015). A proposta do PNAIC vinha corresponder à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil,

2014a). A atribuição de bolsas de estudos no PNAIC para os participantes representou um diferencial (Leme, 2015).

Antes do PNAIC, que já citamos, temos na década de 1990 outros exemplos que visam a melhoria da educação, buscando corresponder à Constituição Federal: o Programa de Valorização do Magistério (Gatti *et al.*, 2019) e a implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), na esfera estadual em São Paulo, com instituições com o mesmo modelo e denominação em outros estados brasileiros (Arcanjo, 2021). Ambos com bolsas de estudos.

No entanto, as nuances entre o que é novo e o que é antigo na educação, política federal *versus* política estadual, entre outras questões de fundo ideológico ou mesmo relacionadas a concepções de educação, são observados em diversos momentos da história do país e do estado de São Paulo. Já no século XXI, vemos alguns termos que se renovam, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização.

No entanto, nossa intenção não é comparar programas e projetos e não nos aprofundaremos nestas questões aqui. A referência a alguns exemplos é apenas para ilustrarmos os encontros e desencontros de diferentes esferas do governo (federal e estadual) que se alternam e não contribuem para a superação da descontinuidade das políticas de governo tão criticadas por diversos estudiosos (Gatti *et al.*, 2019; Reis; André; Passos, 2020; Saviani, 2011a) Contudo, ainda há muito o que se avançar, não apenas no nível de ensino da formação inicial de professores.

Parece que, apesar das renovações propostas e orientações sucessivas que se encontra em documentos oficiais, das esperanças com as novas tecnologias, tivemos continuidade, na concretude da educação básica e da formação de professores, da prevalência de uma “alma antiga em um mundo novo”, como já citamos, no que se refere às dinâmicas curriculares e dinâmicas pedagógicas – com raras exceções em iniciativas específicas(...) (Gatti *et al.*, 2019, p. 51).

Agora, ainda mais do quando Gatti *et al.* (2019) escreve, a questão das chamadas “novas tecnologias” estiveram presentes no cotidiano das escolas, por força da Pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Como comentaremos com maiores detalhes na próxima seção. Contudo, percebemos que, antes disso, os esforços se resumiam a equipamentos que chegavam a algumas escolas apenas com orientações técnicas ou com apoio de um funcionário técnico que acabava

decidindo quais recursos usar, mas sem formação efetiva de professores para sua utilização (Landin, 2015).

Como parte das muitas ausências está a formação docente, mas mesmo com a mera utilização de aparatos tecnológicos temos o aprofundamento dos chamados abismos que se impõem aos estudantes das escolas públicas em relação aos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, especialmente se olharmos para os lugares do Brasil em que pouco das políticas públicas atuais chegaram, como é o caso do estudo de Oliveira (2021a) que apresenta a realidade da escola pública em área rural. A necessidade de olharmos para o passado fica ainda mais evidente. Para compreendermos essa realidade, é importante o resgate da história de séculos de utilização de regras rígidas, de lições preestabelecidas em manuais, como foi o caso do *Ratio Studiorum* e, principalmente, do conservadorismo em relação às concepções relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem centradas no professor.

Reafirmamos a necessidade de mudança no que nos diz respeito, cada qual em sua posição, cada um dentro de suas especificidades, com toda a potencialidade que nosso fazer pedagógico nos permite como sujeitos da sociedade brasileira, agentes sociopolíticos, atuantes e transformadores diante das dificuldades. Para complementar a compreensão do contexto histórico no qual se insere o PRP, nos debruçamos também sobre a legislação vigente e documentos que se relacionam de forma direta ou indireta com o Programa. Dessa forma, organizamos algumas considerações, no próximo tópico desta seção, permeando a construção do PRP e suas regulamentações de implantação.

## 2.2 LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E SEUS DEBATES

A fim de contextualizar a política pública a que nos dedicamos neste trabalho de pesquisa, optamos por retomar a historicidade mais recente do Programa Residência Pedagógica. Ela não nasce em si, mas traz toda uma trajetória que avança e retrocede, e, neste movimento dialético, alguns aspectos sociais também são importantes e precisam ser citados.

Recuando até o século XIX, verificamos que não apenas a preocupação com os métodos e materiais voltados ao ensino ocuparam a pauta dos

governos provinciais no Brasil; uma trama de controles para disciplinar o trabalho do professor e das escolas, desde o centro da instrução pública, foi sendo desenvolvida a partir do levantamento de estatísticas, da produção de regulamentos acompanhados da ação direta de inspetores destinados a conformar as práticas dos mestres (Giglio, 2020, p. 15).

O trecho de Giglio (2020) será importante também na reflexão e análise dos dados mais adiante, pois resume bem todo um histórico que nos remete ao quanto o trabalho docente (prática) foi desenvolvido em nosso país sem valorizar a formação docente propriamente dita. Observamos, naquele tempo, que o professor das “primeiras letras” era um mero executor de regras, supervisionado para que as cumprissem à risca.

Resgatamos, portanto, no tópico anterior, toda a história da formação de professores para os anos iniciais do que hoje chamamos de Ensino Fundamental. Podemos observar no Quadro 1, de forma sintética, este histórico. E neste tópico, apresentamos documentos oficiais e leis que regulamentam a formação de professores pós-década da educação.

A partir do contexto histórico da formação de professores apresentado até aqui, faz-se importante também discorrer sobre a legislação e documentos que regulamentam e orientam de alguma forma o Programa Residência Pedagógica.

Apesar do longo período histórico da educação institucionalizada no país, é a partir da Constituição Federal que diversas leis, políticas e propostas se apresentam diretamente ligadas à formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental, com grande foco na alfabetização.

**Quadro 1 - Destaques históricos da formação de professores no Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Destaque histórico - Formação de professores</b>
<b>1552</b>	<i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu</i> - Inácio de Loyola
<b>1835 a 1890</b>	Escolas Normais: Rio de Janeiro, 1835; Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890
<b>1881</b>	<u>Regulamentação</u> das Escolas Normais do município da Côrte
<b>1932 a 1933</b>	Implantação dos Institutos de Educação - Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho; de São Paulo, por Fernando de Azevedo
<b>1939</b>	Regulamentação do curso de Pedagogia - <u>Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939</u> (esquema 3+1)
<b>1946</b>	Ensino Normal - <u>DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946</u>
<b>1961</b>	Criação do currículo mínimo para o Bacharelado em Pedagogia LDB - <u>LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.</u>
<b>1962</b>	2ª Regulamentação do estágio supervisionado e do currículo em Pedagogia - Parecer 251/1962
<b>1968</b>	Lei da Reforma Universitária - <u>DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946</u>
<b>1969</b>	Fim da divisão entre licenciatura e bacharelado no curso de Pedagogia- Parecer nº 252/1969
<b>1971</b>	LDB - <u>LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.</u>
<b>1980</b>	Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
<b>1988</b>	<u>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988</u>
<b>1996</b>	LDB - <u>LEI Nº 9.403, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</u>
<b>1999</b>	Curso Normal Superior - <u>Resolução n. 01/99 de 30 de setembro de 1999</u>
<b>2001</b>	Plano Nacional de Educação (PNE) - <u>LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.</u> Formação de Professores da Educação Básica - <u>Parecer CNE/CP nº 28 de 2 de outubro de 2001</u>
<b>2005</b>	Último ano da Década da Educação - <u>LDB n.9394/96 - Art. 87 - § 4º</u> - Fim do curso Magistério em nível médio
<b>2006</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia - <u>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006</u>
<b>2008</b>	Piso salarial - <u>LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.</u>
<b>2014</b>	Plano Nacional de Educação (PNE) - <u>LEI Nº 13.005/2014</u>
<b>2013</b>	Admite formação mínima em nível médio para o exercício do magistério <u>LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013</u> reafirmado pela Lei nº 13.415/2017
<b>2015</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia - <u>Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015</u>
<b>2019</b>	BNC-Formação - <u>Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019</u>

Fonte: elaboração própria a partir das legislações.

Optamos por iniciar a discussão ressaltando que toda a legislação pertinente à educação no país atualmente se dá a partir do que preconiza a Constituição Federal que, em seu artigo 205, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Após longo debate, temos publicada a LDB 9394/96; a partir dela, os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e para a Pedagogia. Faz-se importante apresentar o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e o momento em que esta se torna vigente, voltando-se para uma proposta centralizadora; o país passa por uma crise política que culminou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir o governo, Michel Temer assume os ideais neoliberais de seu partido (Costa; Gonçalves, 2020).

(...) a BNCC ficou disponível para consulta pública até março de 2016 e no dia 22 de dezembro de 2017<sup>3</sup> foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Costa, 2019, p. 96).

A BNCC se mostra muito importante em nossa discussão, pois baliza a construção do currículo da Educação Básica, nível de ensino em que se encontram os atores de nossa investigação, na formação inicial e na escola de ensino fundamental. Após a implementação da BNCC e BNC-Formação, iniciam-se as mudanças no PIBID e a implantação da Residência Pedagógica como um programa complementar na iniciação à docência. O contexto político é tão complexo naquele ponto da história que diversas discussões são instigadas.

Em agosto de 2018 iniciou-se um PIBID remodelado no país, vinculado não apenas às universidades, mas também às secretarias de Educação dos municípios brasileiros. Os projetos que vinham sendo desenvolvidos tiveram que ser remodelados para atender às novas exigências da CAPES e das secretarias de Educação (Costa, 2019, p. 99).

O PIBID estava direcionado, aos graduandos que estejam cursando os primeiros anos do curso de licenciatura, a primeira metade do curso (Costa, 2019; Costa; Gonçalves, 2020). O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi

---

<sup>3</sup> A BNCC referente ao Ensino Médio foi publicada em 2018.

transformado em um tipo de atualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Costa, 2019). Em sua origem, a proposta inicial do PRP era diferente. Foi apresentada como um Projeto de Lei do Senado, apresentado em 2007 por Marco Maciel, PLS n. 227, cuja denominação era Residência Educacional com inspiração na Residência Médica, mas que foi arquivado em 2011. O Senador Blairo Maggi reapresentou o projeto com nova denominação, Residência Pedagógica, no PLS n.284 em 2012.

A Residência Pedagógica, naquela proposta, seria voltada para professores recém-formados, que tivessem concluído a licenciatura no máximo há 3 anos da oferta, prevendo dois períodos de 800 horas de duração em cada e bolsa de estudos de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como prática de um curso de especialização<sup>4</sup>.

Bem diferente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência (PIBID), sendo que este se configura desde o início como uma política de indução de carreira durante a formação inicial. Vale ressaltar que “o PIBID se consolidou, com o passar dos anos, um dos maiores programas de fomento à formação de professores no Brasil” (Costa; Gonçalves, 2020), voltado para a formação inicial, mas que não escapou das mudanças, conforme apontou Costa (2019).

As mudanças anunciadas pelo PIBID são precedidas por diversas ações tanto voltadas para o ensino superior quanto para a Educação Básica. Em 2016, o Decreto nº 8752 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, enquanto se discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo sua primeira versão instituída e implementada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2017.

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior que, segundo Costa e Gonçalves (2020), avançam na discussão sobre formação de professores, inclusive no que se refere à formação continuada. No entanto, os movimentos de ida e volta, avanços e retrocessos, bem como as descontinuidades das políticas

---

<sup>4</sup> Há expectativas da comunidade acadêmica de que no próximo edital (2024) dos programas de formação docente, o Pibid continue voltado para a formação inicial de professores e o Residência Pedagógica seja voltado para a formação em serviço de recém-formados em licenciaturas e renomeado como Residência Docente, assim como ocorre no Colégio Federal Pedro II, no Rio de Janeiro. No entanto, até o momento de finalização desta tese, não havia publicação que confirmasse.

públicas, discutiremos mais à frente com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Voltando ao atual Programa Residência Pedagógica (PRP) implantado, vale lembrar que está voltado para a formação inicial de licenciandos, assim como o PIBID, mas, entre as poucas diferenças, a principal se dá pela exigência de se ter 50% do curso concluído pelo estudante (Capes, 2018a). Mas houve certa resistência inicial ao programa.

O Programa de Residência Pedagógica não foi desenvolvido por várias universidades que, por não concordarem com o edital, optaram por não submeterem propostas ao mesmo. Algumas universidades resistiram e criticaram o edital, alegando que a vinculação com teorias da BNCC não seria o melhor caminho de formar professores críticos (Costa, 2019, p. 99).

Esta era uma das críticas que o programa recebia num primeiro momento. Segundo Costa (2019), a expectativa de diminuição de bolsas para o PIBID durante o Governo Temer pelos seus críticos não ocorreu de forma efetiva, pois a diminuição relativa ao PIBID foi compensada pela oferta ao Programa Residência Pedagógica. No entanto, estavam longe de contemplar todos os estudantes de licenciatura, tendo uma seleção para bolsistas. Segundo Costa e Gonçalves (2020), a proposta foi apresentada pelo MEC como política federal apenas em outubro de 2017 como parte da Política Nacional para Formação de Professores.

O material de apresentação consistia em um conjunto de slides que procurou demonstrar as intenções do MEC para a formação docente no país, com a premissa “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”. É importante destacar que a Política Nacional de Formação de Professores não está respaldada por nenhum documento oficial, nem ao menos pela legislação brasileira. (...) Salientam, ainda que de forma velada, ao afirmar que a qualidade da formação corresponde à qualidade da educação, que o professor é o total responsável pelo “mau desempenho da educação no país”, ignorando, assim, as desigualdades sociais, culturais e econômicas postas (Costa; Gonçalves, 2020, p. 314).

Neste sentido, a Política Nacional de Formação de Professores pareceu voltar ao erro do passado: atribuir ao professor a responsabilidade pela qualidade da educação. Em nossa proposta de pesquisa, nos atentamos para o potencial formativo que o PRP representa tanto para os licenciandos da Pedagogia quanto para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase para estes últimos, não como se a formação fosse a única responsável pela qualidade da educação neste nível de ensino. Da mesma forma que a responsabilidade pela



formação docente não é única e exclusivamente responsabilidade da universidade. Vejamos a meta 15 do PNE:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014a, n.p.).

Entendemos, portanto, que a formação continuada é uma das demandas sociais, responsabilidade de todos os órgãos federados, e que pode contribuir para a garantia de uma educação de qualidade, mas nos preocupa no sentido que deva ter aspectos teóricos e práticos, ou seja, corresponder ao processo de apropriação de conceitos pelo estudante que cursa Pedagogia e às demandas de professores e de seus alunos no cotidiano escolar. Da mesma forma, pensamos que a formação inicial não pode estar isolada na academia, apenas decorando conceitos, mas relacionando-os aos aspectos práticos do fazer docente.

A defesa de uma formação que integra a universidade e a escola básica, dando ao professor de educação básica um papel importante nesse cenário, é premissa defendida por diversos especialistas (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014; Saviani, 2011a), integrando a teoria e a prática na profissionalização docente. Neste sentido, a proposta inicial do Residência pedagógica contribuiria para o alcance da Meta 16 do PNE:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014a, n.p.).

O alcance da Meta 16 não se configura como algo simples num país de múltiplas realidades como o Brasil, mas seria facilitada pela proposta do PL do Residência Pedagógica, por exemplo, se ela fosse colocada em prática com licenciados recém-formados. No entanto, o PRP apresentado no edital de 2018 não guarda relação alguma com esta meta.

A falta de atratividade para a carreira docente, sob o ponto de vista financeiro, é um problema histórico do país e que vem se acentuando nos estados da federação após a crise financeira de 2008. Situações enigmáticas, nas quais os salários chegaram a ser parcelados em mais de

10 vezes, foram vivenciadas por professores dos Estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Situações menos degradantes, como perda de direitos e mudanças no plano de carreira ocorreram nos Estados do Paraná, São Paulo e Santa Catarina. Em Florianópolis, por exemplo, um dos primeiros atos do poder executivo municipal em 2017 foi a suspensão do plano de cargos e salários dos servidores. Diante de tal fato inusitado, teve docente com mestrado que, no dia anterior à votação na Câmara de Vereadores, foi dormir com o salário de R\$ 4.832,00 e no dia seguinte acordou ganhando R\$ 930,00 (Reis; Sartori, 2018, p. 64).

Além da abertura do PRP para faculdades particulares, Reis e Sartori (2018) denunciam as mais problemáticas situações da educação num contexto de crise e de uma tendência neoliberal muito forte no que se refere ao financiamento da educação no país. É a partir dessas muitas inquietações que nos propusemos dedicar ao tema de pesquisa, que se justificam ainda mais com as condições que se configuraram no período pandêmico, que será descrito na próxima seção deste trabalho. Contudo, é válido pontuar que nossa pesquisa não se volta para questões ligadas diretamente à Pandemia. E, mesmo com tantas dificuldades que se apresentam aos professores,

(...) observa-se a luta cotidiana dos docentes para tentar dar conta do seu trabalho no contexto do qual faz parte (...) Contexto que, na ausência da formação mais consistente, filosófica e metodologicamente fundada, molda suas representações, seus valores e atitudes, guiando suas ações. Cuidar dos professores é fundamental ao se levar em conta os conhecimentos que temos sobre formação hoje oferecida. Mas implica também mudança de visão e perspectivas das licenciaturas nas instituições de ensino superior. (Gatti, 2016, p. 42).

As IES nascem no berço da seletividade, apesar de públicas; o principal fator que talvez influencie este perfil possa estar mais ligado ao que está dado para o próprio ingresso dos estudantes, o vestibular. Este simples fator, que não é realidade em nenhuma outra Escola Pública, levou para o Ensino Médio, inclusive, esta característica seletiva e elitista: provas de ingresso para cursos nos Institutos Federais, apesar de que nem todos os *campi* utilizam os vestibulares para ingresso, mas fazem algum tipo de prova ou seleção por critérios que ainda não superam o conceito de meritocracia.

Percebemos alguns desdobramentos desta realidade para os professores da educação básica (que não seleciona): a formação docente não apresenta inovações desde que se consolidou nas instituições de ensino superior. Destacamos que ocorreu desde os “anos sessenta a meados dos oitenta, inicia-se a expansão de instituições particulares ofertando formação de professores, tanto em nível médio

como em nível superior” (Gatti *et al.*, 2019, p. 52), enquanto que a desvalorização do professor da educação básica também é demonstrada no campo das pesquisas educacionais por estudos que enfatizavam o fracasso escolar, expressão que ganha força e se populariza a partir da publicação da obra de Maria Helena Souza Patto (2022), intitulada “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Questionamo-nos se estes seriam fatores que ainda contribuem para o distanciamento da universidade e da escola básica.

No Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 227 de 2007, de autoria do Senador Marco Antônio de Oliveira Maciel de Pernambuco, a proposta denominou-se Residência Educacional por ser inspirado na Residência Médica. O projeto tramitou até 2011, sendo arquivado ao final da legislatura, segundo o *site* do Congresso Nacional (Endereço eletrônico: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-227-2007>. Acesso em 11 de jul. 2022).

Em 2012, o Senador Blairo Borges Maggi apresentou o projeto com nova denominação, Residência Pedagógica. O PLS n.284/12, propôs acréscimo de parágrafo único ao art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394, de 1996, no qual se lê: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (Brasil, 1996).

Nesta proposta de alteração da LDB, a Residência Pedagógica seria instituída aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que tenham concluído a licenciatura no máximo há 3 anos da oferta, prevendo dois períodos de 800 horas de duração em cada e bolsa de estudos de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em 2014, o PSL n.6, de autoria de Senador Ricardo Ferraço, propondo alteração à LDB nº 9394/96 novamente nos termos da proposta inicial, inclusive com os termos: Residência Docente. Esta última proposta previa a etapa ulterior à Formação Inicial Docente, denominada residência docente, sua carga horária seria de duas mil horas, podendo ser divididas em duas etapas de mil horas cada, com concessão de bolsas aos residentes, bem como aos professores supervisores e coordenadores.

Neste projeto de lei há algumas justificativas que destacamos aqui e que nos levam a refletir sobre a necessidade de aprofundarmos nossas pesquisas. Logo

após apresentar a carga horária prevista na LDB, em seu art. 65, de 300 horas para o estágio curricular obrigatório, o texto afirma: “(...) são inúmeros os relatos de que o estágio não vem sendo implementado de forma adequada” (Brasil, 2014b, p. 3). Em seguida, compara percentualmente o estágio curricular de cursos de pedagogia (10%) e de cursos de medicina (35%). Acrescenta ainda:

Essa situação acarreta diversas fragilidades na formação de professores para a educação básica, entre as quais: universidades e faculdades de educação desconectadas das redes de educação básica; prevalência de cursos que valorizam apenas o conhecimento teórico, em detrimento da vivência no ambiente escolar; redes de educação básica por sua vez descomprometidas com a melhoria da formação docente; desconhecimento de novas tecnologias e metodologias inovadoras, já presentes na realidade de alguns estabelecimentos de ensino; dificuldades para lidar com um corpo discente diversificado e marcado pela desigualdade social; pouca interação com as famílias e com o entorno dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014b, p. 3).

Além dessas duras críticas, que discorreremos a partir daqui, apresenta também algumas experiências como o PIBID e outros que possuem foco na formação inicial. Porém, a proposta correspondia à formação em nível de pós-graduação, como pode-se ver no trecho a seguir.

Nos termos sugeridos, a residência docente equivalerá a metade da carga horária mínima dos cursos de licenciatura e corresponderá a um título de pós-graduação, para fins de enquadramento em cargos da carreira do magistério público da educação básica. Os sistemas de ensino da educação básica deverão ofertar a residência docente a um número de alunos igual ou superior a 4% do seu quadro de professores em atividade (Brasil, 2014b, p. 4).

No entanto, todas as tentativas de alteração da LDB nos termos apresentados até aqui, sempre com a proposta de uma formação ulterior à formação inicial, especialmente em nível de pós-graduação, encontram-se apensados ao Projeto de Lei n. 7552/2014 (PL 5054/2016, PL 3970/2021).

No *site* da Câmara dos Deputados (Endereço eletrônico: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=61536> Acesso em 10 jul. 2023), na data de 23 de março de 2023, o Dep. Rogério Correia foi designado como relator e, em 12 de abril de 2023, foi encerrado o prazo para apresentação de emendas ao projeto, sem proposições. Lá se vão mais de 15 anos de discussões e nenhuma decisão. Por enquanto, aguarda parecer do relator na Comissão de Educação (CE).

Concomitantemente a toda essa discussão da Residência Pedagógica pós- formação inicial, a iniciativa da Universidade Federal do estado de São Paulo (UNIFESP), implantou desde 2006 uma primeira experiência de formação inicial da proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (Giglio, 2020).

A dinâmica implicada nesse modelo de formação exige uma ação sustentável e de interações contínuas: junto aos sistemas de ensino (secretarias de educação e seus órgãos intermediários - diretorias de ensino - e ou departamentos das secretarias municipais) e junto às escolas, seus gestores e professores. Assim, são firmados Acordos de Cooperação ou equivalentes nos dois âmbitos – do sistema e das escolas. No interior de cada escola há ainda a definição e adesão dos professores e gestores formadores que acompanharão, cada um, um residente de cada vez. Tal procedimento se repete a cada semestre, fato que implica as coordenações das residências e suas equipes em manter constante diálogo com as escolas e seus profissionais, alimentando a aproximação entre as escolas e a universidade num esforço conjunto para a formação dos pedagogos e da formação continuada dos formadores nas escolas (Giglio, 2020, p. 19).

O esforço do qual fala a autora, que responde à justificativa do PLS n.6/2014 apresentado a pouco, vem mostrando alguns reflexos no PRP implantado pela Capes em 2018, segundo alguns autores como Felipe e Bahia (2020), Tinti e Silva (2020), dentre outros que apresentaremos na seção destinadas às discussões das produções acadêmicas.

Tanto a logística de atendimento, quanto a estrutura de gestão do PRP, portanto, precisou ser inventada, experimentada e permanentemente apreciada para responder tanto aos desafios da realidade quanto à fidelidade de seus princípios. [...] O transporte dos residentes entre a universidade e as escolas é uma atividade imprescindível para viabilizar o Programa, preservando os riscos de segurança pessoal nos trajetos e de pontualidade nas atividades acadêmicas. Veja-se que a qualidade na formação de professores implica em custos necessários que precisam ser previstos e garantidos nos orçamentos das universidades (Giglio, 2020, p. 19).

Na descrição de Giglio (2020), vemos a complexidade do funcionamento do programa na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH). De forma geral, devem ser considerações que todas as instituições devem se ocupar e procurar garantir as melhores condições possíveis para os sujeitos. Assim, a política pública deve se pautar nessas experiências, em resultados de pesquisas, aprimorando suas ações e os investimentos necessários para tanto. Não numa lógica meramente gerencialista (Mainardes, 2006).

O que é possível perceber no Edital 06/2018 (Capes, 2018b) em relação à questão de quantidade de discentes/residentes bolsistas e não-bolsistas é a de que, num primeiro momento, os estudantes que quisessem ser voluntários no programa

estavam descritos no edital como interessados em participar do programa sem bolsa, devendo ser descrita a quantidade desde o projeto institucional conforme item 8.4; podendo se incluir até 6 discentes, conforme item 9.3.2; há no anexo I, o Barema, indicadores de avaliação da IES que dá maior pontuação para a inclusão do maior número possível de discentes no programa.

O primeiro item do indicador 1, “esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica”, constante no anexo I do Edital do PRP em 2018, inclusive, é prioritário no critério de desempate na seleção das IES, ou seja, a instituição que tiver 80% ou mais de discentes sem bolsa terá 150 pontos, a maior pontuação para o item. Isso pode ser lido como um incentivo para ter participantes sem bolsas.

Segundo o edital do programa naquele ano (Capes, 2018b), seriam admitidos um docente orientador (professor da universidade), três preceptores e o mínimo de 24 residentes, sendo o máximo de 30, com ou sem bolsas. Há indicação de oito a dez residentes por preceptor. Não há no edital menção à professores da Educação Básica que recebem residentes em suas salas de aula sem estarem inseridos no programa como Professor Preceptor. No anexo 3, art. 3.1.2 sobre as “características essenciais da residência pedagógica”, letra “b”, lê-se que deve:

Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado (Capes, 2018b, p. 18).

Outra questão que nos revela dificuldade no PRP, se relaciona com a questão dos gestores da Escola de Educação Básica não terem uma função contemplada pelo programa, no entanto, são indicados como um todo do que se denomina no edital como “escola-campo”. A proporção de atores da universidade contemplados pelo programa em relação aos da escola básica se configura como um fator que dificulta o acompanhamento de qualidade na formação dos residentes e mesmo da organização do espaço escolar e das atividades, em sua maioria desenvolvidas ali.

As demandas de cada instituição (Universidade e Escola Básica) não se limitam ao programa estudado aqui. Desta forma, a sobrecarga ou acúmulo de atividades se direciona para todos os professores envolvidos no projeto, bem como

para gestores escolares. Assim, o professor que recebe residentes vai conviver e lidar com as dúvidas, incertezas, inseguranças de formar crianças e orientar a formação do licenciando. Por outro lado, os acertos e convicções são comumente relatados em trabalhos como os que veremos na seção 2.4, com foco nos residentes e nos professores preceptores, gerando certa invisibilidade às professoras que se envolvem no programa.

Dessa forma, a professora e a residente são as duas pessoas que vão lecionar para as crianças, elas que estarão diretamente ligadas à complexidade da sala de aula. De forma mais distanciada e pautada em conhecimentos científicos, entram as figuras do Professor Preceptor e do Docente Orientador que vão receber as dúvidas, incertezas e inseguranças compartilhadas pela residente e pela professora da educação básica a fim de orientá-las.

No sentido de endossar nossa tese, trazemos à luz a luta de forças que se contrapõe na formação de professores no Brasil que nos reporta à Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011b). Ela concebe a filosofia da práxis como premissa para o trabalho docente que assume seu papel de resistência diante da cultura hegemônica e confere à condição material a real possibilidade ou não de concretização deste trabalho.

O acompanhamento de 24 a 30 residentes por um único professor orientador e por apenas três professores preceptores não era adequado, não representava uma condição material adequada de trabalho. Tanto não estava, que o edital vigente até o momento (Capes, 2022), redimensionou a proporção.

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 (Capes, 2022, p. 2).

Apesar de ainda não ser o ideal, a mudança que diminuiu de 10 para 6 residentes por preceptor, pode representar algum avanço, mas não garante que por si só haverá qualidade na formação dos atores envolvidos. A restrição dos dados da experiência do preceptor participante de nossa pesquisa será apresentada como resultados mais adiante.

E é desta maneira que a legislação, entendida aqui como normas que determinam as condições materiais de formação de professores, pode limitar ou promover a qualidade dessa proposta formativa. As bolsas, inclusive, são

consideradas neste estudo tão importantes quanto as quantidades de professores que se envolvem de forma efetiva no programa. Sendo assim, também destacamos este elemento dos parágrafos do edital.

O aumento da quantidade de bolsas num primeiro momento (Capes, 2018a) desencadeia uma situação contraditória, por um lado comemora-se a possibilidade de contemplar mais alunos da graduação, por outro, a questão do acompanhamento por poucos professores formadores (orientador e preceptor). Num segundo momento (Capes, 2022), o inverso: número menor de cotas de bolsas para discentes, menos oportunidades para os licenciandos, em contraposição a uma qualidade no acompanhamento (orientador e preceptor).

Contudo, também consideramos que o esforço formativo voltado para os licenciandos passa por uma trajetória histórica de estágio obrigatório que não prevê remuneração de qualquer natureza, nem em formato de bolsa de estudos, nem como profissionalização, diferentemente de outras áreas do conhecimento e de atuação profissional. Em contrapartida, Pimenta e Lima (2019), argumentam em favor do estágio supervisionado por ser abrangente em relação a todos os estudantes da licenciatura.

Enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular. As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores perdem-se na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, no qual fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos — didática e metodologias de ensino, ou didáticas específicas — e das disciplinas de fundamentos da educação, articuladas e integradas pelo estágio supervisionado. Um projeto que teria a realidade das escolas públicas como ponto de partida e ponto de chegada da formação; mediadas pela pesquisa como método de conhecimento, análise e compreensão da realidade das escolas situadas em seus contextos, dos problemas e das contradições que a práxis educativa revela. E para que esses estudantes, quando nelas se inserirem como profissionais, sejam capazes de propor e alterar as condições que impedem que a escola cumpra sua finalidade social e política (Pimenta; Lima, 2019, p. 12).

Conforme a discussão avança, chegamos a pontos de convergência que são muito interessantes para o cerne da discussão. Não desconsideramos aqui nem a necessidade de uma parceria formativa entre escola e universidade, nem de termos todos os estudantes da licenciatura participando da formação. Todas essas questões são importantes e também discutimos. Nossa intenção é levar para essas discussões, outras que nem no estágio supervisionado, nem no PIBID, nem no PRP



estão sendo discutidas, que é a questão da formação como um *continuum* (Garcia, 2009; Huberman, 2000).

Precisamos, como bem argumentam Pimenta e Lima (2019), de um projeto de formação que considere sim os aspectos da formação inicial, das disciplinas que compõem o currículo da licenciatura, mas isso tudo sem o que julgamos ser o mais importante, que se trata da formação ao longo da vida do professor, aquela que não termina na graduação, que toma para si a relação entre o futuro professor e o professor experiente da educação básica, deles com a comunidade escolar, deles com os professores iniciantes e com a gestão escolar, sem perder de vista que os atores da educação básica também sejam integrados à universidade.

O papel formador do docente experiente da educação básica, que se tem antes do preceptor, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental ou Médio, é o que o professor assume quando recebe o estagiário em sua sala de aula. Vale ressaltar aqui que a exigência do programa em relação à experiência profissional seja de, no mínimo, dois anos, conforme item 6.5, alínea III do edital (CAPES, 2018b).

Destaque que problematizamos, pois para autores como Marcelo Garcia (2009) e Huberman (2000), apesar das fases do desenvolvimento profissional ou ciclo de vida de professores não ser medido em anos pela mera passagem do tempo ou não serem totalmente homogêneas para todos, que discutiremos com maior ênfase no próximo tópico, consideram que a iniciação à docência se dá entre os dois ou três primeiros anos. Sendo que esta fase de iniciação é uma das mais complexas e que, por isso, são chamadas de fase de sobrevivência ou de descoberta, levando em consideração, ainda, um tipo de choque com a realidade, podendo ser positivo ou não, questionamos se a condição mínima de dois anos de experiência para os professores da educação básica seria suficiente.

Entendemos que se pode selecionar os que possuem mais experiência, que a simples passagem do tempo também não seria garantia de qualidade na formação do licenciando. No entanto, não nos eximimos da questão, inclusive por considerar que esse professor precisaria de um acompanhamento. Apontamos, inclusive, para a tentativa tímida no âmbito da política pública do PRP, de superar o apagamento e simular algum tipo de valorização do papel de quem, no exercício do seu trabalho docente, recebe em sua sala de aula o aprendiz de sua própria profissão, conforme encontramos no item 2.2.2 do edital (Capes, 2018b, p. 2). Este pode ser

considerado um sinal de que há, mesmo que de forma deficitária, um olhar para quem passa por um certo silêncio histórico no que diz respeito ao seu papel na formação de professores.

Neste sentido e para além disso, argumentam Pimenta e Lima, se referindo ao PIBID, e que escolhemos expor aqui pela similaridade e paridade com o PRP atualmente:

Além das obrigações próprias de seu cotidiano, as escolas públicas têm sido sobrecarregadas com as políticas do ensino fundamental e médio, como a do processo de implementação e operacionalização de avaliações institucionais, com seus alunos sendo comparados e classificados conforme indicadores externos nacionais e internacionais. Nesse contexto, ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta de alunos estagiários e de alunos pibidianos, conforme definidos pelo programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em busca de espaço para suas atividades, orientadores de estágio e coordenadores do PIBID se colocam na escola (Pimenta; Lima, 2019, p. 3).

O PRP busca o vínculo entre a universidade e a escola básica na figura do preceptor. No estágio supervisionado, este professor vai receber um ou dois estagiários. No PRP podiam ser até dez no edital da Capes de 2018 e até seis no edital de 2022. Os professores preceptores lecionam para seus estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos com todas as suas demandas e especificidades; para os licenciandos da Pedagogia, no caso este estudo; e ainda mediam a relação dos discentes da educação básica e da licenciatura, destes últimos com os outros professores da escola, com a gestão escolar; participam das formações direcionadas para si; e das que são destinadas aos licenciandos na Universidade.

Dito de outra forma, é o agente que faz a ponte, que vincula de fato a “escola-campo” com a IES. É, ou deveria ser o preceptor o ator que vai entrar nos dois espaços físicos e é quem pensa toda a complexidade de formar seus estudantes, formar futuros professores, ser formado pela universidade e acompanhar a formação dos futuros professores pela universidade. Nesta relação, este docente se forma, tem sua formação complementada por outros pontos de perspectiva.

Neste sentido, percebemos a preocupação, no edital, em prever espaço/tempo para a formação destes professores que atuaram/atua na formação dos licenciandos. Vejamos no Quadro 2:

**Quadro 2** - Cronograma para projeto institucional 2018 apresentado como sugestão

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																	
2018					2019										2020		Total
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Preparação do aluno para participação no programa	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																
	60 horas na escola					320 horas										20 horas	40 horas
Formação do supervisor	Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização

Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>

A este respeito, o programa prevê um curso de formação de professores preceptores, no item 9.6 do edital, com duração de dois meses antes de iniciar a imersão do aluno de graduação no contexto da escola e, inclusive, certificação (Capes, 2018b). Há motivos para comemorar, mas não se pode perder de vista a necessidade de se garantir de forma efetiva as condições de trabalho deste formador de professores, não apenas de alguns, como veremos nos resultados das entrevistas. No próprio edital é sugerida a elaboração de um cronograma como o modelo acima, prevendo seus 18 meses de duração.

No Quadro 2, é possível notar a distribuição de carga horária para cada etapa do desenvolvimento do projeto institucional da IES. É clara a organização das 320 horas dentro do calendário escolar da educação básica. Segundo Saviani (2011a), o ponto de partida para a formação deve ser a organização da escola básica. A etapa de ambientação (Capes, 2018b), compreendida nas primeiras 60 horas do programa, poderia ser o primeiro contato dos residentes com o corpo docente.

Apesar de toda a organização para haver uma inserção dos residentes na escola com certa antecedência, inclusive com participações em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), há aspectos que podem influenciar este processo de ambientação.

Em relação à organização das horas de permanência dos residentes na escola e à questão pedagógica, propriamente dita, o edital previa, no item 2.1 do Anexo III, referenciais para a elaboração do projeto institucional:

c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.” (Capes, 2018b, p. 17).

É importante retomar a carga horária total de 440 horas que são descritas nos outros subitens, conforme calendário no Quadro 2, e destacar que os residentes devem, entre outros, “experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor” (Capes, 2018b, p. 17).

Todas essas características são ilustrativas para demonstrar aqui os aprofundamentos das diferenças entre o estágio obrigatório e programas como o PIBID e o PRP. Segundo Pimenta e Lima (2019), o estágio supervisionado obrigatório se ressentem de programas como esses, pois as produções acadêmicas que se publicam no âmbito dos mesmos são entusiastas das suas propostas. Uma das motivações para isso seriam, para as autoras, as influências dos acordos internacionais que se movem pelos princípios de mercantilização e meritocracia e os levam para dentro das escolas básicas.

Apesar da dura crítica das autoras, percebemos em nosso levantamento de teses e dissertações que os resultados de pesquisas podem também evidenciar aspectos a serem aprimorados em programas e que estes apontamentos são importantes para que políticas públicas correspondam de forma cada vez mais efetiva nos diferentes contextos educacionais. Um desses aspectos, como veremos em algumas teses e dissertações do levantamento bibliográfico, pode ser o envolvimento que os autores das mesmas têm com o programa de forma direta ou indireta.

Outras motivações para esta situação, segundo Pimenta e Lima (2019), estão ligadas à presença e valorização financeiras, bem como por sua instabilidade dependendo do governo que se institui em cada momento da história. Elas destacam as incertezas do Governo Temer como exemplo. Assim, apontam,

Com vistas a consolidar as licenciaturas, propomos que o estágio curricular se constitua como eixo articulador do projeto político pedagógico dos cursos, articulando as disciplinas e as atividades tradicionalmente denominadas práticas e teóricas do currículo. Propomos também que o curso tenha como referência para formação de professores a escola pública. Assim, entendemos que o curso assumirá sua finalidade de

instrumentalizar teórica e praticamente a práxis educativa e docente dos futuros professores (Pimenta; Lima, 2019, p.15).

Para tanto, refletindo sobre as condições materiais para transformar o estágio obrigatório como propõem as autoras e repensando sobre a segregação promovida por programas que não abrangem todos os estudantes das licenciaturas, não favorecem todos os estudantes das escolas básicas junto com seus professores, precisamos retomar na proposta do PRP que “(...) visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados (...)” (Capes, 2018b, p. 17).

No sentido de evidenciar a importância de aspectos positivos do programa, como a permanência de um licenciando/residente por 18 meses em uma mesma escola receptora, o contato estreito com a comunidade escolar, o começo de uma ideia de pertencimento àquela escola, o acompanhamento de diferentes momentos/eventos da escola, entre outros que podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente dos futuros professores, apontamos algumas condições que são essenciais.

Indica-se, portanto, que sem as condições materiais, isso inclui a materialidade dos investimentos financeiros, e sem valorização docente, tanto na universidade quanto na escola básica, não há como se alcançar o aperfeiçoamento do estágio como se propõe no documento do PRP. O PIBID e o PRP podem se transformar em programas interessantes se forem integrados ao estágio obrigatório, com oportunidades iguais para todos os licenciandos que quiserem participar. O PRP poderá inclusive favorecer a *práxis* tão almejada e discutida, no entanto, há ainda um longo caminho pela frente, muitas concepções da sociedade capitalista a serem superadas. Sobre a *práxis*, vale definir:

O conceito de práxis que assumimos sustenta que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis; a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis) (Pimenta; Lima, 2019, p.15).

Na busca pela transformação, por meio da reflexão das experiências que podemos observar em nossa sociedade e a partir dessas informações sobre a organização do Programa Residência Pedagógica, bem como os conhecimentos produzidos no campo da Formação de Professores que vem se consolidando na área da Educação, temos a oportunidade de discutir, no próximo tópico, o conceito

mais fundante desta pesquisa: o desenvolvimento profissional e a identidade do professor da educação básica.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Na busca pela compreensão do papel da política pública educacional para a formação de professores faz-se necessário conceituar o que chamamos de desenvolvimento profissional e identidade docente, bem como referenciar nossa opção teórica. Embasamo-nos em estudos de Garcia (2009), Huberman (2000), Nóvoa (2022) e Tardif (2014). Em estudos brasileiros, como os de Saviani (2011a; 2001b; 2013), Gatti *et al.* (2019), André (2016) e outros, temos as referências que direcionam nosso estudo no que trata da formação docente e das políticas públicas.

Dada a complexidade do trabalho docente nos diferentes níveis de ensino e em se tratando de dois níveis que se interligam, o ensino fundamental e o ensino superior, cada qual com suas especificidades, consideramos imperativo afirmar nas vozes de pesquisadoras brasileiras que:

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (Gatti *et al.*, 2019, p. 7).

Por meio desta perspectiva que nos comprometemos, nesta pesquisa, apesar de trazer luz à formação de professores e não ser possível esgotar toda sua complexidade, não deixar de lado que há muito mais que se considerar para que se possa falar em qualidade na educação. Não nos referimos à qualidade que as políticas baseadas nos modelos e objetivos de *accountability*, ou seja, traduzindo de forma mais direta, voltadas à avaliação, prestação de contas e responsabilização (Schneider; Nardi, 2014), trazidos pelos reformadores empresariais (Freitas, 2014) com suas tendências neoliberais.

Falamos aqui de qualidade no sentido em que os direitos de acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade sejam garantidos a todos (Saviani, 2011b). Baseando-se nas proposições de Saviani (2011a), acreditamos que o Programa Residência Pedagógica tem potencial para a formação

continuada de professores, especialmente no que se relaciona com a importância do espaço de formação. A primeira proposição que assumimos é:

a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *lócus* privilegiado da formação de professores (Saviani, 2011a, p. 15).

Apesar do foco na formação inicial, que já está neste “*lócus* privilegiado” que é a universidade, a formação continuada também deve acontecer ali, sendo ela, não apenas espaço físico, mas lugar de formação pela práxis, como local de ampliação do conhecimento, o que ocorre de forma mais direta, principalmente no caso do professor preceptor, que a princípio deve participar de momentos de discussões teóricas na universidade junto aos residentes.

(...) ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Garcia, 2009, p. 8).

Se por um lado, os residentes se formam na interação com os professores na escola básica, pelo mesmo lado, na necessidade de oferecer aos residentes os parâmetros para o trabalho escolar, os professores da educação básica também se formam e transformam sua relação com a práxis. Indicamos ênfase para o professor preceptor, que está em contato com a universidade. Exige-se, portanto, de ambos a busca por conhecimento, gerando saberes que se constituem nesta interação. Neste ponto é que a figura do Docente Orientador se faz potencialmente essencial. Ele tem condições de realizar essas pontes entre a teoria e a prática docente.

Contudo, devemos ressaltar aqui que, essa busca de que o autor fala, pode representar uma busca por conhecimentos que não estão diretamente ligados à sua prática com crianças, jovens e adultos, mas aos saberes que são direcionados ao seu papel de formador de professores. O professor preceptor não está refletindo apenas sobre o fazer pedagógico em sua sala de aula, mas também sobre como mediar a práxis do residente e, no caso de nossa pesquisa, mediar as relações dos residentes com outros professores e a gestão escolar, além de procurar se adequar às demandas da universidade.

Na segunda proposição, Saviani afirma: “b) Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendemos uma política educacional de longo prazo que

priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SAVIANI, 2011a, p. 15). Ou seja, a formação de professores não se dá do dia para a noite, em um curto espaço de tempo, mas na elaboração e reelaboração dos conceitos e práticas produzidos ao longo do ano. Gatti *et al.* (2019), se articulando com o que afirma Nóvoa (2007), completa:

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens, constituem o consenso discursivo a que o autor se refere. Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa. Para o autor, esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem (Gatti *et al.*, 2019, p. 179).

Dessa forma, temos o imperativo da formação continuada, ou seja, uma formação que não pare na formação inicial. Esse é um dos limites do PRP, a abrangência da formação inicial sem qualquer perspectiva de acompanhamento do residente quando este entra na carreira docente. A possibilidade de inserção no programa novamente, depois de formado, está condicionada a alguns fatores: se dará depois de 2 anos de experiência, no mínimo, mesmo assim com chances mínimas de ser selecionado, dada a quantidade pequena de vagas para a função e a prioridade que os professores mais experientes têm.

Vale ressaltar que as condições de trabalho para estes profissionais, inclusive dos que estão iniciando na carreira docente, são atribuições dos estados e municípios. A bolsa de um programa como o PRP poderia ser uma das ações de políticas públicas que, em parceria com as IES, pudessem oferecer subsídios, principalmente formativos, para que os professores da educação básica contribuíssem com a formação inicial.

Os fatores de elaboração e reelaboração de saberes corrobora com nossa perspectiva formativa dos envolvidos num contexto real, “ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual” que complementa o cenário que investigamos e se configura como terceira proposição do autor (Saviani, 2011a, p. 15). Nesta proposição, o PRP está coerente e nos permite retomar que, segundo Marcelo García, existe uma preocupação internacional com os professores que se traduzem nas questões: “(...) como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva,



como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras” (Garcia, 2009, p.9).

Assim, fica clara a necessidade de se aprimorar as propostas de formação docente, especialmente as continuadas, para que não tenhamos uma ruptura após formação inicial. Para Huberman (2000), a fase de iniciação na docência pode ser o momento de maior entusiasmo, mas também pode, não raras vezes, ser o período de maiores desafios, especialmente ilustrado pelo índice de desistência dos recém-formados. Por estes motivos, assumimos que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Garcia, 2009, p.9). Outra proposta que Saviani apresenta, nos interessa com bastante ênfase:

d) Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores. (Saviani, 2011a, p. 15).

Correspondendo ao que Saviani nos chama atenção no item ‘d’ e ‘e’, há a articulação entre a universidade e a escola, de modo que a primeira deve ter claro os tempos da escola, conhecendo e levando em consideração seu calendário, organização, espaços, recursos e meios. A promoção do desenvolvimento profissional docente é papel da universidade e se faz necessário pensar nessa articulação com a escola básica, não apenas como campo de estudo, como escola-campo como preconiza o PRP (Capes, 2018a).

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Garcia, 2009, p. 10).

Nessas experiências, os formadores podem desempenhar um papel fundamental na formação docente, seja ela formal ou informal. O formador de professores tem destaque em pesquisas, mas a figura que aparece é a do professor

da universidade. Com luz naquele que acompanha estágios obrigatórios. Sobre isso, mais voltada para a formação dos licenciandos, Gatti *et al.* (2019),

Em alguns estudos também há referência às injunções institucionais relacionadas às condições concretas em que os formadores desenvolvem o seu trabalho e que acabam por fragilizar não só as ações que desenvolvem, como a própria identidade profissional. As queixas mais recorrentes são em relação à sobrecarga do trabalho docente, à precariedade em que ocorrem os estágios, a não incorporação dos novos contextos pelos projetos institucionais. Conclui-se, nas pesquisas, que as diferentes condições de trabalho exercem influência na atuação docente do formador e afetam sua subjetividade (Gatti *et al.*, 2019, p. 300).

As condições objetivas de trabalho dos formadores é fator determinante para que a formação ocorra e tenha garantida a qualidade para que o desenvolvimento profissional docente seja favorecido. O que dizer do professor da educação básica, que vive condições diversas do formador de carreira? O preceptor é a função aquele professor que sempre esteve presente na formação dos licenciandos, mesmo antes de programas como PIBID ou PRP. Há um apagamento dessa figura, mas é nela que muito da formação informal se dá. São as conversas nos corredores, nas salas dos professores, nas raras aulas vagas, nesses momentos em que os licenciandos têm a atenção e dão atenção aos saberes compartilhados. Saviani (2011a) acrescenta ainda:

e) Contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica. Esta superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a Pedagogia Histórico-Crítica. (Saviani, 2011a, p. 15).

Concordando e repensando as situações educacionais que mostram relação com princípios da Pedagogia Histórico-Crítica dentro das políticas educacionais debatidas amplamente no país, refletimos sobre a importante tarefa de indicar caminhos para possíveis soluções, o que Saviani (2011a) chama de manifestação do paradoxo pedagógico. Esta opção nos permite realizar a análise teórica da proposta e da implantação do Programa Residência Pedagógica na ótica dos envolvidos no programa.

Entendemos a educação formal como resultado de um movimento, algo inacabado, e em constante transformação. Há episódios históricos que nos

permitem compreender os pontos de mudanças ocorridas na educação brasileira que corroboram com esta forma de compreensão da realidade.

Considerando que toda realidade é movimento, e que o movimento, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra, a pergunta que surge é: qual o motor da mudança e, em particular, da transformação da quantidade em qualidade ou de uma qualidade para outra nova? (Lakatos; Marconi, 2003, p. 104-105).

Na definição da dialética pelas autoras (Lakatos; Marconi, 2003), reconhecemos o movimento próprio da educação brasileira como um todo, mas também a questão da formação de professores, muito recente na história do país. Primeiramente, destacamos como “motor de mudança” a periodização das ideias pedagógicas no Brasil e, concomitantemente, diversos eventos políticos (Saviani, 2013).

A carreira dos professores, principalmente no que diz respeito à questão salarial, vem sendo ignorada pela maioria dos governantes no âmbito dos poderes municipal, estadual e federal. Mas a atual equipe que está à frente do Ministério da Educação vê na residência pedagógica a chave para solucionar grande parte dos problemas na educação brasileira (Reis; Sartori, 2018, p. 64).

O professor da educação básica pode ser integrado ao processo formativo dos licenciandos e se formar na interação com a universidade, mas este programa está longe de ser a solução dos problemas da educação, principalmente no que se refere à Escola Pública de Educação Básica. Nóvoa (2009), acerca da formação docente, não poupa críticas à grande expansão da formação de professores, realizada pelas universidades, especialistas internacionais e o que ele chama de indústria do ensino com seus produtos tradicionais e tecnológicos.

Nestas três esferas de ação produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (Nóvoa, 2009, p. 16).

Muitas vezes essas ideias e discursos óbvios e consensuais não passam pelo crivo do professor, profissional imprescindível no sistema educacional. Tardif (2014) também questiona a relação dos saberes dos professores e a relação dos próprios professores com a práxis. Para ele há caminhos possíveis que se deve

considerar. Ele também nos chama a atenção para a grande imersão dos professores em seus locais de trabalho muito antes de começarem a trabalhar. Sobre isso, o autor assegura que

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais” (Tardif, 2014, p. 261).

Neste sentido, o professor se torna professor pautado em suas experiências no ambiente escolar, no entanto o autor (idem, 2014) aponta para um modelo de formação que traz outras questões que podem provocar mudanças na profissionalização docente: o início de carreira, quando há consolidação do sentimento de competência e de rotinas de trabalho; e, “no processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (Tardif, 2014, p. 262).

Para Marcelo Garcia (2009), há um sistema de crenças no qual os professores irão se apoiar, mas este sistema pode se modificar durante o percurso que o profissional faz em sua carreira. Portanto, estas crenças não são estáticas, não estão dadas, nem se formam de uma hora para outra. Trata-se de um contínuo processo que depende de inúmeros fatores. Um fator que o autor destaca é a utilidade e exequibilidade de novas metodologias ou procedimentos didáticos testados na prática.

Em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (...) Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (Tardif, 2014, p. 287).

Assim, vemos o centro de gravidade da formação de professores deslocado, tirando o professor de profissão de uma periferia formativa e integrando-os à formação dos futuros professores (idem, 2014). Não apenas como formador, mas também como alguém que se forma na ação. Tornando-se formador, o professor da educação básica se modifica e esta mudança pode ter maior ou menor impacto em sua prática docente. Nesta relação formativa, a figura do Docente Orientador é imprescindível. Ele tem a oportunidade de fazer valer as especificidades da carreira

docente em nível superior e colocar as ações constitutivas do ensino superior em prática: ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, o professor da Educação Básica se desenvolve profissionalmente e se torna professor no exercício da docência, o que se aplica também ao Docente Orientador.

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente (Garcia, 2009, p.13).

Assim como expõe o autor, as políticas públicas educacionais mais atuais ainda não correspondem às demandas de formação docente. O PRP tem alguns pontos a serem observados, especialmente ao que se volta para o professor da escola pública de educação básica, pois se mostra como uma oportunidade de retomada do contato destes profissionais com as IES, se formando enquanto se torna formador. Por isso, não podemos apenas considerar que o desenvolvimento profissional docente ocorra de forma unívoca, num sentido e direção pré-estabelecidos. Conforme, Garcia (2009), três tipos de experiências influenciam o desenvolvimento profissional, são elas:

- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-económica, étnica, de género, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.
- Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.
- Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (Garcia, 2009, p. 15).

Há que se considerar também, segundo o autor, que ele se dá a partir das “experiências pessoais”, na “experiência baseada em conhecimento formal” e na “experiência escolar e de sala de aula” que os professores têm. Garcia (2009) traz outros conceitos interessantes para compreender o processo de desenvolvimento profissional do professor: conhecimento para a prática, na prática e da prática; e, para além de conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Neste sentido, “o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática” (Gatti *et al*, 2019, p. 184).

Vale ressaltar que a produção do conhecimento, as teorias pedagógicas e as tendências em relação aos procedimentos didáticos que se apresentam muitas vezes como inovações no campo da educação, não são nada mais que a observação, o fazer e a reflexão sobre a prática, sobre a realidade da sala de aula, dos espaços formativos para professores, sendo assim, Gatti *et al.* (2019) aponta para alguns consensos que julgamos relevantes neste ponto de nosso trabalho, são eles:

A reflexão na articulação teoria e prática (...) A valorização da postura investigativa (...) A aproximação entre as instituições de formação e a escola (...) A valorização da construção de comunidades de aprendizagem (...) O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos (...) A importância de formar professores para a justiça social (...) A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem (Gatti *et al.*, 2019, p. 187-194).

As autoras apontam que esses consensos não esgotam “a multiplicidade de abordagens na formação de professores que orientam as pesquisas e práticas no campo da formação docente”, mas que são importantes no sentido de sintetizar os principais pontos de convergência que existem nos estudos e que podem subsidiar as políticas e práticas voltadas à Formação de Professores (Gatti *et al.*, 2019, p. 194). Marli André (2016) apresenta algumas perspectivas a respeito do professor pesquisador:

Há poucos anos a formação de professores inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas; eram vistas como dois momentos sem articulação. A formação inicial acontecia no curso de pedagogia e há mais tempo nas escolas normais. A formação continuada era outra etapa. Ocorria na forma de palestras ou de treinamentos específicos após o ingresso na docência e era considerada um acréscimo ou uma forma de ascender na carreira (...) Mas a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. (André, 2016, p. 30).

Percebemos, portanto, que esta perspectiva é compartilhada por outros teóricos que serão apresentados nesta seção e que a proposição de André vem ao encontro da Meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se lê:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (Brasil, 2014a, s/p).

Entendemos que a formação profissional do professor (neste caso, dos anos iniciais do ensino fundamental) se dá desde a formação inicial, mas não está acabada ao final do curso de Pedagogia. Nas palavras de Marli André: “Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida (...)” (André, 2016, p. 30) e acrescenta que esta é uma exigência da docência no sentido de corresponder à realidade.

Para Tardif, entre outros motivos, o saber do professor é um saber “social, por ser adquirido num contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira (...)” (Tardif, 2014, p.14, grifos do autor). Vale lembrar e enfatizar aqui que a formação de professores, concordando com André (2016), é apenas um dos elementos importantes para uma prática bem-sucedida. Tardif (2014) aponta para um crescente no movimento de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. O autor ainda indica oito características do conhecimento profissional, a saber:

(... ) conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo (...) adquiridos através de uma longa formação de alto nível (...) são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas (...) pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los (...). O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelos pares (...) exige sempre uma parcela de improvisações e de adaptação a situações novas e únicas (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. (...) Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de *malpractice*, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos (...) (Tardif, 2014, p. 247-249).

Partindo dessas características profissionais que não se restringem à docência, mas se impõe também a ela, tendo no professor um profissional, entendemos que seja imprescindível articular a questão da formação colaborativa. Sobre isso, Gatti *et al.* (2019) afirma,

Há ainda, pouca informação sobre como a relevância dada às culturas colaborativas, à formação reflexiva e investigativa, à aproximação entre as instituições de formação e a escola, à formação para a justiça social, etc. têm se concretizado em novas propostas e práticas de formação e quais suas contribuições na melhoria dos cursos de formação (Gatti *et al.*, 2019, p. 212).

As autoras apresentam cinco experiências de grupos de formação continuada que se configuram com características colaborativas ou de parcerias.

Dentre as experiências, destacamos o que as autoras chamam, no capítulo VII, intitulado “Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras”, de “forte incentivo ao desenvolvimento de uma postura investigativa”, além da “articulação entre universidade e escola” ser muito evidente (Gatti *et al.*, 2019, p. 269).

Nos interessa também destacar, que Gatti *et al.* (2019) apresenta diferenças entre as identidades profissionais de formadores de professores em diferentes níveis de ensino e em relação à definição do termo, enfatizando sua ambiguidade. Algumas das experiências descritas por elas trazem atores da escola básica na função de formadores de professores, como os cargos de professores coordenadores ou coordenadores pedagógicos.

Uma das descrições se refere ao “projeto de Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência (OFS) realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com a Semed” (Gatti *et al.*, 2019, p. 249). Outra experiência descrita: “proposta de Estágio Supervisionado integrado da Diretoria Estadual de Ensino de São Carlos foi delineada em cooperação com as instituições responsáveis pelos estágios (UFSCar, Unesp, USP e outras)” (Gatti *et al.*, 2019, p. 232). Por último, “o Pralapraca [que] é um projeto do Programa Educação Infantil do Instituto C&A” que foi desenvolvido na região nordeste do país (Gatti *et al.*, 2019, p. 254).

Estas experiências descritas pelas autoras trazem a participação efetiva da coordenação pedagógica como parte da formação dos professores da escola básica, recebendo formação específica para a função. Dentre elas, há a especificidade de acompanhar os futuros professores durante sua permanência na escola, com exceção do projeto Pralapraca. Contudo, vale ressaltar que, apesar de interessantes, essas experiências são pontuais.

Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar (Gatti *et al.*, 2019, p. 178).

As autoras indicam, inclusive, uma produção ainda tímida em relação à docência no ensino superior voltada para a formação de professores, o que não é nossa pretensão, apesar de termos considerado a ação deste formador, mas pode ficar aqui registrada como possibilidades para futuras pesquisas.



Dentre os cursos de licenciatura os que mais têm crescido são os de pedagogia. Na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (Gatti *et al.*, 2019, p. 305).

O apontamento das autoras nos acende luzes, especialmente no que destacamos sobre o curso de Pedagogia e à observação que faremos de que os mesmos não têm destaque dentre os mais estudados em relação ao PRP, por exemplo, como veremos no próximo tópico.

Elas também apontam o “papel redistributivo exercido pelo setor estatal, em especial nas Regiões Norte e Nordeste, quando as circunstâncias de oferta de cursos são menos atrativas para os interesses do mercado educacional” (Gatti *et al.*, 2019, p.305). Os dados sobre os estudos de nossa revisão bibliográfica confirmam alguns desses aspectos, como veremos a seguir.

## 2.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Selecionamos teses e dissertações de 2010 a 2023, ou seja, todas as produções que encontramos e que faziam referência à Residência Pedagógica, a fim de verificar como as produções acadêmicas se desenham ao longo do tempo desde suas primeiras proposições em termos quantitativos e consultamos as mais recentes, a partir de 2021 (Blasius, 2021; Oliveira, 2021b; Pereira, 2021; Salinas, 2021; Silva; 2021), por serem publicações posteriores ao primeiro edital do Programa Residência Pedagógica em âmbito nacional. A partir destas últimas realizamos a análise qualitativa dos textos, cujos destaques apresentamos a seguir.

Dentre as produções, algumas apenas citam o programa de forma secundária. Como é o caso do estudo de Oliveira (2021b), no qual a Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino da Matemática no Ensino Médio é o foco. Com o isolamento social promovido pela Pandemia de Covid-19 no momento de aplicação de sua metodologia de pesquisa, que previa uso de filmes nas aulas de matemática do primeiro ano do Ensino Médio, a pesquisadora (Oliveira, 2021b) redirecionou sua investigação para os alunos da graduação em Matemática integrantes do Programa Residência Pedagógica, pois julgou que os alunos participantes do programa tinham idades próximas aos do Ensino Médio.

Os participantes da pesquisa de Oliveira (2021b) relatam pouco ou nenhum uso de filmes nas aulas de matemática durante o ensino médio e a maioria que afirmou ter assistido filmes nas aulas de matemática não lembrou a finalidade que o professor tinha com a exibição. O estudo indica o uso de filmes conforme sua proposta, especialmente para iniciar discussões voltadas para a invisibilidade de mulheres negras nas Ciências Exatas, especialmente na Matemática.

A temática se mostra interessante e relevante também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois há várias opções de animações, por exemplo, para o trabalho de matemática, mas pouco se refere ao programa que estudamos e sobre as relações dos residentes com os professores e a comunidade escolar de forma geral.

Já na dissertação de Blasius (2021), realizada com egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, obteve como resultado algumas fragilidades quanto à relação teoria e prática, o que corrobora com nossa discussão com relação ao nosso problema de pesquisa. Apesar do foco nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, o Programa Residência Pedagógica é apontado como importante para a vivência da atuação docente e seus desafios.

A pesquisa de Silva (2021) apresenta o trabalho de formação docente inicial com o conceito de multiletramento no curso de Letras nos estágios supervisionados, no Projeto de Formação Inicial e Continuada do curso de Letras (PROFIC-Letras) e no Programa Residência Pedagógica. Os resultados apresentam uma boa interação entre os professores preceptores e os graduandos residentes, bem como o trabalho articulado entre teoria e prática. Dessa forma, apresenta alguns aspectos que podem contribuir para nossa investigação, mesmo não se referindo de forma direta ao nível de ensino que nos dedicamos.

Outra pesquisa (Salinas, 2021), em nível de mestrado, trouxe a perspectiva de estagiários e professores, citando inclusive a formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil. Fala sobre as possibilidades do Programa Residência Pedagógica, bem como do PIBID, indicando a importância e necessidade dessas políticas públicas para a complementação da formação inicial, já que identifica lacunas na formação oferecida nas licenciaturas. É importante salientar que a pesquisadora atuava como professora preceptora, o que pode ter influenciado as entrevistas com os licenciandos e professores que trabalhavam na mesma escola.

Pereira (2021) que, em sua tese, tem a hipótese de que o conhecimento tácito, ou seja, aquele relativo a experiências, à visão de mundo e às práticas de uma pessoa específica, é o que tem de mais essencial no trabalho docente. Dito de outro modo, apenas os saberes explícitos e teóricos não dão conta da complexidade das aulas. Identificamos, portanto, algumas contribuições do Programa Residência Pedagógica, bem como elementos para corresponder à nossa questão de pesquisa no que diz respeito à relação teoria e prática.

O autor (Pereira, 2021) se refere ao ensino da Educação Física no Ensino Fundamental Anos Finais. Apesar de o nível de ensino que se apresenta não ser o mesmo que nos debruçamos, trazemos suas contribuições para pensarmos sobre as especificidades da atuação do pedagogo e da formação do mesmo. Assim, o pesquisador, ao observar as aulas de um professor da educação básica, se encontra com uma residente do Programa Residência Pedagógica.

Um dos professores participantes da pesquisa de Pereira (2021), que recebe a residente em suas aulas, tem função de professor-preceptor no Programa Residência Pedagógica. Dessa forma, o programa não é objeto de estudo, apesar de o estudo analisar de forma muito interessante os saberes envolvidos na prática docente.

A tese defendida por Pereira (2021) é de que os saberes explícitos e teóricos não são suficientes na realidade. Afirma que a relação entre saberes acadêmicos e teóricos são mais relacionados à prática da residente do que quando a aula é realizada pelo professor-preceptor, que é o professor titular das aulas. Neste sentido, Pereira (2021) nos traz também elementos para a discussão do eixo das relações e atuações entre os sujeitos envolvidos no programa.

Levanta-se a hipótese, segundo o estudo (Pereira, 2021), de que essa diferença se dá pela influência da orientação do professor da universidade para o planejamento da proposta da residente e assim ela consegue relacionar os saberes tácitos que são a base das ações dos professores de Educação Física.

Dessa forma, indicamos aqui o potencial formativo também para o professor-preceptor que observa e acompanha a aula da residente, no sentido de ressignificar em suas aulas alguns aspectos observados/vivenciados. Identificamos também que ele tem um papel de mediador quando há alguma insegurança por parte da residente ou quando ocorrem queixas dos alunos em relação à atuação dela, como podemos confirmar no trecho abaixo.

Ao mesmo tempo em que falava, olhava para os alunos para ver a reação, principalmente, porque eles reclamavam muito com a Professora Marta sobre essa questão das especificações e dos prazos de trabalhos. Enquanto a Professora Marta adota uma linha de menor resistência, cedendo aos clamores dos alunos, Debinha, de modo diferente, posiciona-se com maior resistência, sempre impondo sua vontade diante dos alunos. O que tenho percebido é que, nessa turma, a segunda estratégia tem surtido mais efeito quando analisamos o envolvimento e a participação dos alunos. (Pereira, 2021, p. 250).

Há que se considerar no eixo das lacunas e dificuldades, alguns aspectos importantes. O professor-preceptor do estudo de Pereira (2021) assume esse papel de mediador, mas esta função dependerá das características profissionais e pessoais do docente e da relação dele com o professor em formação. De certa forma, a tese não traz elementos de discussão sobre a legislação do programa de forma direta, mas pode indicar caminhos como a possibilidade de especificar as características esperadas para a função do preceptor e garantir o contato dele com a universidade.

Com relação a suas escolhas no campo de trabalho, é importante observarmos que estas são mais recorrentemente pautadas nos saberes acadêmicos, talvez pela proximidade que têm com a universidade. Essa situação muda a partir do momento que o professor corta o vínculo e se insere na lógica escolar. Nessas condições, as decisões feitas pelos docentes vão sofrendo uma espécie de transição, conforme assinalaremos a partir das situações de trabalho observadas com os outros professores que já possuem um vínculo mais duradouro na escola. (Pereira, 2021, p. 174).

A questão da proximidade do professor experiente com a universidade parece ser um indicador de que a formação continuada está presente de forma implícita no Programa Residência Pedagógica.

Quanto às publicações de 2022, são dez trabalhos, sendo que apenas nove deles estavam disponíveis digitalmente e de forma aberta à busca por qualquer pessoa no momento da busca (Avila, 2022; Bittencourt, 2022; Brasil, 2022; Pereira, 2022a; Pereira, 2022b; Santos, 2022; Soares, 2022; Souza, 2022; Zonatto, 2022). Apenas um não possui divulgação autorizada (Penteado, 2022), conforme consta no repositório da Plataforma Sucupira no momento da coleta de dados.

Podemos destacar algumas contribuições dos estudos de 2022 que poderão balizar algumas discussões pertinentes ao nosso objetivo, recordando: Localizar historicamente a formação continuada no Programa Residência Pedagógica como objeto de pesquisa de Instituições de Ensino Superior no Brasil. Portanto, nossa

intenção é identificar o papel do professor-preceptor, que é quem acompanha o residente (aluno da graduação que participa do programa como bolsista), apesar da formação inicial ser o ponto chave do programa.

A pesquisa de doutorado de Penteado (2022) contém ressalva, com autorização da autora para publicação do texto completo apenas no ano de 2024. Assim, tivemos acesso apenas ao resumo, introdução e considerações finais, por meio dos quais é possível identificar em uma das análises temáticas, o professor da escola como formador. Um dos aspectos dificultadores apontado pela pesquisadora é a “ausência de reuniões que envolvam os professores das escolas e os futuros professores na produção de interações e narrativas da experiência no espaço escolar (ECS e PRP) e na Universidade (ECS)” (Penteado, 2022, p. 166).

Um dos eixos de análise da pesquisa nos chama a atenção: “Cultura docente, usos do corpo e a produção do cuidado, da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida de professores”, e se mostra de extrema importância para a docência e tem forte embasamento, inclusive, no campo da fonoaudiologia em relação à expressividade do professor. (Penteado, 2022, p.167). Sua análise, ainda,

(...) sinalizou alguns avanços na relação socioprofissional na formação docente, expressos mais na constituição da cooperação do que da colaboração e do acompanhamento. Porém, também foram identificados eventos de reprodução de uma cultura escolar de isolamento do professor em seu trabalho e de afirmação de relações hierarquizadas nas quais o professor ocupa posição de dominado e controlado – indicativos de concepções arcaicas de ensino. (Penteado, 2022, p. 168).

Além da questão da cooperação e da reprodução citadas, a pesquisadora busca contrapor a concepção arcaica de vocação e ofício para a docência à profissionalização do trabalho do professor. Penteado (2022) discute ainda a ausência de espaços formativos para temas da linguagem, comunicação, expressividade e saúde do professor. Percebe-se, portanto, “prós e contras” no que se refere à interação residente e preceptor, o que se faz interessante para a discussão.

Dentre alguns pontos que se coadunam no levantamento bibliográfico, concordamos com Pereira (2022a), sobre a importância no fator temporal do programa em relação à permanência dos licenciandos na escola básica, pois entendemos que além do espaço físico, é imprescindível que haja tempo para a

interação dos envolvidos no programa e para que a formação mútua ocorra para além da ação docente planejada e executada com estudantes da educação básica.

Pereira (2022a) não dá ênfase para a figura do preceptor de forma direta, mas traz possibilidades em relação às interações na escola como um todo. Nestas interações reconhecemos o papel do professor preceptor subentendido para além da acolhida do licenciando, mas como coformador e como um profissional que se forma na interação com o outro. Neste sentido, inicia-se um rompimento entre a ideia de formação inicial e continuada como partes totalmente separadas.

Em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (...) Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. (Tardif, 2014, p. 287).

Assim como pressupõe Tardif (2014), Zonatto (2022) apresenta uma análise sobre a formação inicial em Ciências e Biologia que, apesar de não ser nosso foco, nos aponta para uma contribuição nas interações entre os licenciandos e a comunidade escolar, assim como no estudo de Pereira (2022a). Neste sentido, ambos os estudos nos permitem vislumbrar algumas alternativas no sentido de superação dos distanciamentos entre a universidade e a escola.

Em sua tese, Brasil (2022) defende que o Programa Residência Pedagógica em sua primeira edição (2018 a 2019) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) apresentou contradições fundamentais para estabelecer a unidade entre teoria e prática, mas que, apesar disso, há possibilidades de superação da hierarquização da teoria e da prática no sentido se alcançar no Programa a *práxis*. Destaca também o papel dos professores preceptores na imposição da prática sobre a teoria, o que muito nos interessa em nossa pesquisa como perspectiva para formação continuada, pois este também é um elemento importante para a compreensão da interação entre escola e universidade para além da formação inicial docente.

De forma secundária, mas sem deixar de mencionar, Avila (2022), ressalta como “ponto favorável da RP, o contato com professores atuantes no ensino básico e que podem, com maior propriedade orientar e acompanhar os licenciandos que irão para dentro do contexto escolar” (Avila, 2022, p. 144). A pesquisadora, em suas

considerações finais, afirma que a docência exige formação contínua. Sua intenção de superação de uma prática tradicional de ensino não foi correspondida pela própria prática docente. Tais reflexões podem nos dar alguns indícios para que o programa possa ser aprimorado.

Apesar da pesquisa de Santos (2022) estar voltada para o ensino de química para o ensino médio, a pesquisadora se revela uma potencial colaboradora na reflexão sobre o papel do professor-preceptor, pois estes são sujeitos da sua investigação. Apesar de evidenciar vivências significativas para a docência e legitimidade dos saberes científicos nas metodologias de trabalho pedagógico. Os conceitos e saberes do nível de ensino analisado por ela se diferencia dos que nos dedicamos relacionados à Licenciatura em Pedagogia, por isso, não nos aprofundamos nos apontamentos que aparecem em sua pesquisa sobre certo reducionismo ou possíveis obstáculos epistemológicos.

(...) a RPQ proporcionou a retomada do contato com a Instituição de Ensino Superior, troca de troca de experiência com os residentes, parceria nas atividades que foram realizadas, troca de informações, ter sido resgatada pelo programa, renovação dos exemplos utilizados em sala de aula, apoio com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, entre outros. (Santos, 2022, p. 101).

Chama a atenção a possibilidade de professoras-preceptoras retomarem o contato com a instituição de ensino superior, pois entendemos que neste ponto, a pesquisa de Santos (2022) demonstrou a influência formadora do programa também exercida sobre os professores experientes que atuam na educação básica. Sua pesquisa, assim como as demais, enfatiza a importância da “vasta carga horária” atrelada à supervisão de preceptor para o sucesso das interações no programa.

Para fechar a exposição dos trabalhos acadêmicos em níveis de mestrado e doutorado selecionados por serem publicados em 2022, citamos Bittencourt (2022), Pereira (2022b) e Soares (2022) que se dedicam à formação inicial, ou seja, têm foco no residente. Apesar de interessantes resultados, suas pesquisas não trouxeram contribuições para a reflexão acerca da formação continuada ou da formação professor preceptor para além do papel unidirecional do formador.

É importante aqui citar as licenciaturas em que se dão alguns dos estudos, por não estarem diretamente relacionadas com o curso de Pedagogia. Bittencourt (2022) teve como sujeitos oito licenciandos de diversos cursos, entre eles: Matemática, Física, Biologia, Letras, sendo apenas um da Pedagogia. Santos (2022)

e Souza (2022) apresentam resultados sobre o Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Química; Pereira (2022a), na Educação Musical. Soares (2022) e Zonatto (2022), em Ciências Biológicas e Ciências e Biologia, respectivamente; Pereira (2022b), em Letras para o ensino da Língua Espanhola.

Diante dos resultados obtidos por meio das leituras dos estudos publicados até o ano de 2022, vale destacar que há predominância da região sudeste na avaliação, análise e estudo do Programa por Instituições de Ensino Superior do Brasil. É interessante notar, inclusive, que há diversas áreas dentre as licenciaturas nos trabalhos selecionados. Dos 30 trabalhos publicados em 2022, apenas dois (Castro, 2022; Cordeiro, 2022) se dedicaram à Pedagogia de forma direta.

O trabalho de Castro (2022) é especialmente diferente, pois focaliza no “potencial pedagógico da dimensão experiencial presente no processo formativo” que as professoras de educação básica desenvolvem com os estagiários da Licenciatura em Pedagogia e o faz por meio das histórias de vidas dessas professoras. Apesar de ter foco na formação inicial ainda, já se lança para o campo da formação de forma mais ampla no caso das professoras.

O PRP não é objeto do estudo (Castro, 2022), nem aparece em seu texto, apesar de ter aparecido em nossa busca com palavras exatas. No entanto, fizemos questão de citar por ter aproximação com o tema da formação de professores para além da formação inicial.

A dissertação de Cordeiro (2022) nos apresenta as diversidades da educação no sistema prisional e nos leva a refletir sobre as complexidades do ambiente escolar dentro do sistema prisional. Em suas considerações finais, chama à responsabilidade a formação inicial de professores a respeito dos diversos contextos que precisam ser apresentados aos futuros professores. Não se volta para a formação docente continuada, portanto, nos limitamos a esta breve descrição.

Em sua maioria, os estudos focam a figura do residente, bolsista da graduação, formação inicial para a docência, pois este é o grande foco do programa. Entretanto, alguns trabalhos dão indícios da relação escola e universidade, teoria e prática, papel do professor preceptor no contexto para além de formador. Há indícios de que o professor preceptor retoma o contato com a IES por meio do programa, o que indica uma função formativa que supera os objetivos mais específicos da Residência Pedagógica como política pública.



As trocas de saberes entre residentes e professores da educação básica, entre estes últimos e os professores da universidade ou instituto e com este novo papel de formador de professores não se dá de forma unidirecional, é um aprendizado de “duas vias” que se coadunam.

Neste sentido, as produções até 2022 selecionadas aqui nos permitiram mapear elementos de discussão sobre formação continuada dentro da política educacional federal que se mostra como “pano de fundo”. O Programa Residência Pedagógica, portanto, pode ser aprimorado e aprofundar a formação do professor da educação básica na perspectiva de formação contínua.

É apenas a partir das teses e dissertações publicadas em 2023 que nos aproximamos de estudos voltados para a formação continuada de professores da educação básica como agentes formadores sendo formados. Correspondendo à premissa de Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Deus (2023) revela dados muito próximos da realidade em que os sujeitos de nossa pesquisa estavam inseridos. Seu estudo é realizado pela UNIOESTE - Paraná, guardando muitas semelhanças com nosso caso, no estado de São Paulo. A pesquisadora traz em suas categorias finais para conclusão a ausência de ações coletivas e os esforços individuais que se referem ao processo formativo entre escola e universidade. Por meio das concepções e percepções dos sujeitos, ela identifica as sobrecargas de trabalho, as frustrações, as relações conturbadas, a falta de diálogo, a incompreensão sobre o PRP, tal qual apresentaremos na próxima seção.

Neste sentido, percebemos proximidades entre os contextos de sua pesquisa (Deus, 2023) e a nossa, especialmente no que diz respeito ao professor da educação básica. A pesquisadora aponta a questão da escola não se reconhecer como formadora e não aceitar uma certa função subordinada à universidade. As contradições apresentadas em sua tese se referem ao tempo que beneficia situações de vivência no contexto escolar e de promoção de formação para além das regências por um lado, mas que, por ser um longo período de tempo, demanda dos residentes a disponibilidade de tempo e dedicação que graduandos trabalhadores não têm. Aponta, inclusive, para a necessidade de cursos para os formadores e a valorização dos professores que recebem residentes, chama de um terceiro lugar a relação formativa entre escola e universidade.

Na pesquisa de mestrado de Almeida (2023) focalizou a formação continuada na figura do professor preceptor. Seus sujeitos participantes deram indícios de que a formação ocorreu durante o programa, a partir daí a pesquisadora sugere que o edital do programa seja ampliado neste sentido. É também citada a vivência do tempo da escola pelo residente como algo importante para sua formação, bem como os encontros virtuais de formação que serviam para que os preceptores também pudessem relembrar e renovar conhecimentos.

Um dos preceptores, que participa de sua pesquisa (Almeida, 2023), evidencia a busca por conhecimentos novos diante das dúvidas dos residentes, falando, inclusive, da insegurança de se trabalhar na formação de adultos (residentes). Dentre outros detalhes, os achados se voltam para o formar-se ao formar o outro, assim como nos dedicamos aqui.

Antes de apresentarmos nossos resultados, discorreremos na próxima seção sobre o processo da metodologia da pesquisa escolhida, evidenciando suas principais características, seus sujeitos e lócus, bem como o levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o Programa Residência Pedagógica.

### 3 METODOLOGIA OU CAMINHOS DA PESQUISA

Diante da explanação sobre a formação de professores e do próprio programa em questão, vale ressaltar que entendemos a avaliação de políticas públicas que visam a formação docente uma contribuição no sentido de encontrar caminhos mais adequados para a realidade brasileira. Sobre a realidade que encontramos é interessante citar que o Programa Residência Pedagógica (PRP) esteve direcionado às escolas do Ensino Fundamental, enquanto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para as instituições de Educação Infantil no município em que realizamos a pesquisa.

Todavia, desde a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores, é notório um movimento no sentido de promover uma proposta curricular mais orgânica nos curso de licenciatura, que rompa com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática etc. E, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola e suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente (Gatti *et al.*, 2019, p. 178).

O movimento criado pela LDB de 1996, citado pelas autoras, demonstra que a busca por considerar a realidade brasileira vem ocorrendo numa história da educação relativamente recente, inclusive se considerarmos as pesquisas que se debruçaram sobre o tema do fracasso escolar, com especial atenção às escolas de educação básica públicas. Apesar de algumas tentativas desastrosas de formação continuada *in loco* e outras mais exitosas, mas que não tiveram longa duração, como foram apresentadas na seção anterior, as propostas atuais se mostram promissoras.

Nesta perspectiva, e pelos motivos elencados até aqui, a presente pesquisa tem como tema a formação de professores de forma integrada, a formação inicial e continuada. Interessante verificar que, no Programa Residência Pedagógica (PRP), há uma supervisão dos projetos e orientações realizadas por professores experientes, tanto na instituição de ensino superior, quanto na escola de Educação Básica. Assim, a dinâmica e o processo de formação colaborativa<sup>5</sup> (Foerste, 2004) entre universidade e escola nos pareceu promissor e, ao mesmo tempo, nos levou a

---

<sup>5</sup> Conforme item 2.3.1 do Edital do Programa Residência Pedagógica de 2018.

questionar sobre a efetividade da parceria; sobre as contribuições e lacunas do PRP no município do interior do estado de São Paulo.

Sendo assim, surgiram muitas indagações: O Programa Residência Pedagógica pode ter contribuições para se repensar as propostas de estágio supervisionado contemplando a integração entre universidade e escola com efetividade? De que forma? Poderia o Programa ir além da formação inicial a que se propõe? Como a relação entre a formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental se dá no contexto da escola básica? Se trata de um programa democrático, no sentido de corresponder às diversas demandas que se apresentam?

Para além da simples interação, questionamos: Qual o papel do professor dos anos iniciais da escola básica, dos licenciandos e da gestão escolar e municipal nesta relação? Há contribuições significativas para a prática docente e para seu desenvolvimento profissional? Há lacuna? Se houver lacuna, como poderia ser encaminhada no sentido de corresponder melhor à realidade? Qual o papel de cada ator na implantação do projeto? De que forma o professor e a gestão escolar da escola básica contribuem para a formação do futuro professor? A universidade tem neste programa um papel formativo também para com o professor dos anos iniciais do ensino fundamental já atuante?

Finalmente, nossas perguntas-chave: Como se caracteriza um contexto que busca articular formação inicial e continuada? Quais elementos evidenciam a integração entre teorias e práticas? Diante de tantas questões, elaboramos o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram nossa pesquisa. A saber:

#### Objetivo geral

- Analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente.

#### Objetivos específicos

- Localizar historicamente o PRP, o contexto e a legislação em que se dá sua proposta e a adesão das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do estado de São Paulo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia;
- Evidenciar as características e as contribuições formativas do programa para os docentes das escolas parceiras no município do interior do estado de São Paulo, especialmente do professor preceptor, e os licenciandos envolvidos;
- Conhecer as expectativas e as percepções dos professores e da equipe gestora das escolas investigadas a respeito do processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica;
- Caracterizar as estratégias e ações implementadas na parceria entre universidade e escola básica, suas potencialidades e lacunas;
- Compreender as principais orientações do docente orientador do Programa Residência Pedagógica da Universidade participante.

Diante da proposta apresentada, enfatizamos que a pesquisa aborda a temática da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, mais especificamente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Voltamo-nos para a implementação do Programa Residência Pedagógica a partir do ano de 2018 e, dado o nível de ensino a que nos dedicamos, temos foco no curso de Pedagogia.

Considerando que toda realidade é movimento, e que o movimento, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra, a pergunta que surge é: qual o motor da mudança e, em particular, da transformação da quantidade em qualidade ou de uma qualidade para outra nova? (Lakatos; Marconi, 2003, p. 104-105).

Refletimos aqui sobre o movimento da transformação, pautados no pressuposto de que a Educação é por si só mudança e que o papel do professor e sua ação educativa é central nesse processo, a formação de professores é um dos caminhos que dão condições para a prática da docência.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti *et al.*, 2019, p. 19).

Assim, a docência tem seu “motor da mudança”; a formação de professores é peça essencial. É assim que ela se transforma qualitativamente em outra nova. Retomamos, então, nosso objetivo geral: Analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente.

No sentido de corresponder aos objetivos, diante da problemática que se apresenta, a abordagem qualitativa se mostrou mais adequada (Lüdke; André, 1986). Realizamos, portanto, o levantamento bibliográfico e documental, bem como entrevistas com os atores envolvidos. Sobre os documentos consideramos que “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (André; Lüdke, 1986, p. 39). Dentre os documentos estão, principalmente, o edital do Programa Residência Pedagógica no ano de 2018 e suas respectivas normativas e alterações.

Antes do convite direto com os participantes-colaboradores que cederam as entrevistas, obtivemos a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética n.4.285.534. Os primeiros contatos no município escolhido foram a Secretária de Educação Municipal e sua Assessora. Marcamos uma reunião, pois ambas gostariam de saber de forma mais próxima quais eram os objetivos do projeto. Pediram, inclusive, que não constasse no relatório final nem os nomes das escolas, nem do município. Por este motivo, garantimos ao máximo o anonimato dos participantes, subtraindo qualquer referência que pudessem identificar.

Os sujeitos convidados foram as pessoas que ocuparam alguma função no programa e que de alguma forma se envolveram com ele: o docente orientador do programa na universidade, os professores preceptores, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que receberam os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e os próprios licenciandos selecionados a partir da disponibilidade e dos critérios de participação no Programa Residência Pedagógica. Também entrevistamos um dos diretores escolares e uma coordenadora pedagógica que se dispuseram. Os perfis e funções de cada participante será melhor definido nos próximos tópicos desta seção.

Para as análises, elaboramos quatro eixos temáticos: 1. Organização e estrutura do programa; 2. Relação/atuação dos atores; 3. Contribuição do Programa Residência Pedagógica; 4. Dificuldades e Lacunas. Em cada eixo de análise, exploramos as funções dos envolvidos: coordenador do programa; professor-preceptor; residente.

Dessa forma, o que se relacionou com a legislação e normativas do programa compôs o primeiro eixo; os dados que apontaram para as relações e a atuação dos diferentes atores compuseram o segundo; as contribuições relacionadas ao conteúdo prático e teórico desenvolvido no programa foram discutidas no terceiro; e as dificuldades na implementação e lacunas do programa apontadas pelos atores compuseram as análises do quarto eixo.

Nos tópicos a seguir apresentaremos, respectivamente, 3.1 Caracterização da Pesquisa - com seu contexto local e mundial; 3.2 Sujeitos e *Lócus* de pesquisa, no qual trazemos uma descrição dos procedimentos utilizados para contatar os participantes da pesquisa e iniciar a coleta e produção de dados, assim como a descrição das escolas e da universidade; 3.3 Levantamento bibliográfico, em que se encontra a descrição das etapas do levantamento bibliográfico e documental do Programa Residência Pedagógica.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nosso objeto de estudo é o processo de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto específico caracterizado pela parceria universidade-escola, a formação continuada atrelada à inicial. Para realizarmos o levantamento de dados, optamos pelo Programa Residência Pedagógica implantado nas universidades, pois esta política pública voltada para a formação inicial promove, concomitantemente, a formação continuada docente, mesmo que esta última não seja seu principal objetivo.

Não houve possibilidade de fazê-la na cidade São Carlos, SP, onde se encontra a própria Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela qual nossa pesquisa está vinculada, pois o curso de Pedagogia no *campus* de São Carlos não aderiu ao Programa Residência Pedagógica no período do edital 2018/2019 no momento de definição do nosso projeto.

Buscamos contato com a primeira cidade próxima por haver adesão ao programa, cuja identificação será suprimida em nosso texto para evitar a possibilidade de quebra de sigilo garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A concordância da Secretaria de Educação e do professor que coordenou o programa na universidade a convite da pesquisadora foi definidor do *lôcus* de pesquisa.

No entanto, como tratamos na seção de introdução, é comum aos pesquisadores o enfrentamento de desafios, mas nada se compara aos que nos deparamos no ano de 2020, os mais imprevisíveis e de proporções descomuns foram os trazidos pela Pandemia de Covid-19.

O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus. No dia seguinte, a primeira sequência do SARS-CoV-2 foi publicada por pesquisadores chineses. Em 16 de janeiro, foi notificada a primeira importação em território japonês. No dia 21 de janeiro, os Estados Unidos reportaram seu primeiro caso importado. Em 30 de janeiro, a OMS declarou a epidemia uma emergência internacional (PHEIC). Ao final do mês de janeiro, diversos países já haviam confirmado importações de casos, incluindo Estados Unidos, Canadá e Austrália. No Brasil, em 7 de fevereiro, havia 9 casos em investigação, mas sem registros de casos confirmados. (Lana *et. al.*, 2020, p. 1).

O isolamento social se tornou uma das principais medidas emergenciais para conter a propagação da doença, associado ao uso de máscara facial e distanciamento entre as pessoas. Como se vê nos gráficos (Gráfico 1), a Pandemia não foi contida.

O presidente da República à época tratou do assunto minimizando a gravidade dos acontecimentos<sup>6</sup>. Assim, o governo federal, por meio da Portaria n. 356, de 11 de março de 2020, recomendou isolamento apenas para casos de pessoas contaminadas ou em investigação.

No Brasil, segundo site da Fundação Oswaldo Cruz<sup>7</sup>, a vacinação da população só teve início em 17 de janeiro de 2021, o que diminuiu consideravelmente o número de óbitos, mas o contágio se manteve crescente. Os números no país são exorbitantes, como podemos observar no Gráfico 1.

---

<sup>6</sup> Fonte disponível em:

<https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2020/07/11953165-gripezinha--historico-de-atleta-e-aglomeracoes--a-cronologia-de-bolsonaro-ate-contrair-o-coronavirus.html> Acesso em: 27 jun. 2022.

<sup>7</sup> Fonte disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/vacinacao-contra-covid-19-no-brasil-completa-um-ano> Acesso em: 27 jun. 2022.





Em março [de 2020], a OMS declarou o surto de COVID-19 uma pandemia global. Apesar das críticas à abordagem chinesa, uma versão crua e extrema de confinamento tornou-se a norma internacional promovida por especialistas, autoridades e a mídia em todo o mundo. (Caduff, 2021, p. 146, tradução nossa).

A Pandemia da Covid-19 se tornou um marco histórico mundial e afetou as mais diversas esferas da vida de todas as pessoas do mundo. A educação institucionalizada foi uma das primeiras. As escolas públicas do estado de São Paulo ficaram em recesso entre os dias 23 de março e 05 de abril de 2020 e não voltaram às aulas presenciais naquele ano. Diversos meios foram utilizados para dar continuidade às aulas de forma não-presencial.

Nas diversas realidades brasileiras ocorreram variações, mas de forma geral o que orientou as formas de ensino, ou ensino remoto, foram os pareceres e resoluções disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Estes documentos estão relacionados no Quadro 3 para ilustrar a complexidade daquele momento.

Esta nova condição social a que nos referimos, imposta pelo distanciamento e isolamento social, trouxe muitas demandas tecnológicas. Foram dez pareceres e três resoluções do Conselho Nacional de Educação durante um ano e meio. Ora orientando, ora reformulando orientações para adequação das demandas reais.

A pandemia também evidenciou o abismo econômico existente entre as classes sociais, de acesso aos bens produzidos, não só na área educacional, mas em diversos setores da sociedade brasileira. Muitas pessoas foram obrigadas a investir em equipamentos para atender às necessidades do trabalho e estudo. Uma grande parte da população mais empobrecida não pode realizar seu trabalho à distância.

Inclusive, diversas famílias não puderam adquirir equipamentos e serviços para que suas crianças tivessem aulas *online*. Diversos professores investiram nessa modalidade de ensino para garantir o mínimo possível aos estudantes. No entanto, não nos aprofundaremos neste tema. Apenas o citamos para descrever brevemente o contexto de pesquisa e trazer à luz a importância das políticas públicas que visam, entre outros objetivos, alcançar os que não têm acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade por uma questão predominantemente econômica.

**Quadro 3- Pareceres e Resoluções para Educação durante o período da Pandemia**

<b>Número/data</b>	<b>Síntese</b>
<b>Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020</b>	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
<b>Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020</b>	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
<b>Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020</b>	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
<b>Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020</b>	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
<b>Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020</b>	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
<b>Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020</b>	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
<b>Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020</b>	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
<b>Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020</b>	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
<b>Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020</b>	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
<b>Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020</b>	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
<b>Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020</b>	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
<b>Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021</b>	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
<b>Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021</b>	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumula-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

Neste cenário de ensino remoto, no qual os sujeitos da pesquisa estavam atuando, o convite aos atores envolvidos no programa se deu por meio eletrônico, via redes sociais e aplicativos como *Messenger* e *WhatsApp*. Os nomes das pessoas e suas respostas, aceitando ou rejeitando o convite, não foram divulgadas. No próximo tópico desta seção abordamos de forma mais detalhada os contatos com os participantes. Cada participante que aceitou o convite foi orientado de forma livre e esclarecida com formalização em documento (Apêndice A - TCLE).

Percebemos que nosso estudo está ancorado num movimento que é próprio da educação e que a característica da pesquisa qualitativa com abordagem na “dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (Lakatos; Marconi, 2003). Nesta perspectiva, as contradições se apresentam e compõem os fatos, contextos, pessoas, enfim, os resultados que não pretendemos que sejam estáticos, buscando a essência do que se configura no real.

Assim, destacamos nas palavras de Nóvoa e Alvim (2022), uma das mais evidentes contradições do tempo em que nos deparamos com o “(...) que se passa, hoje, com este acontecimento infeliz, a Covid-19. Em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 2).

Vale lembrar que os resultados desta pesquisa pouco se referem aos desafios deste período, pois direcionamos nossas perguntas da entrevista para o relato da experiência vivenciada anteriormente ao contexto pandêmico da Covid-19 (Ver Apêndice B e C). Apesar de que não exclui uma grande relevância para pensar sobre as contribuições ou não dessas vivências para o período pandêmico e pós-pandêmico também.

Os sujeitos ficaram livres para os inevitáveis comentários a respeito dessa nova condição, no entanto, trouxeram muitos aspectos do ensino presencial anterior ao descrito. Para melhor compreensão de quem foram os participantes e de onde eles falam, apresentamos a seguir a descrição dos mesmos.

### 3.2 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA

Ao definir os objetivos e a metodologia, realizamos o primeiro contato com a universidade, por e-mail, com a professora responsável pelo Programa Residência Pedagógica em 2019. Não obtivemos resposta. Em alguns meses, participando de eventos acadêmicos *online*, em canal do *Youtube*<sup>8</sup>, nos deparamos com a mesma professora disponibilizando canais de comunicação por meio de redes sociais. Ao entrarmos em contato, obtivemos acesso à página do *Facebook*<sup>9</sup> em que o grupo do Programa Residência Pedagógica coordenado por ela se comunicava desde o início do edital vigente, era o ano de 2019, e por esta via fomos apresentadas aos graduandos.

Os alunos da graduação de Licenciatura em Pedagogia, participantes do Programa no edital de 2018/2019 (Capes, 2018b), estavam finalizando atividades, em vias de entrega de relatórios e apresentação de trabalhos em evento próprio. Por este motivo, acompanhamos as discussões do grupo na rede social sem intervir e sem utilizar quaisquer materiais como dados de pesquisa. Entramos em contato com cada residente de forma individual, pelo aplicativo *Messenger*. Alguns responderam indicando preferência pelo aplicativo *WhatsApp*, com número de celular pessoal.

Considerando o contexto, tanto de finalização do edital quanto das incertezas que aquele momento histórico trazia, com as notícias de uma possível pandemia que chegaria em breve no Brasil, resolvemos aguardar as férias de final de ano e retomar alguns contatos em fevereiro de 2020. A proposta desde o início não era a de realizarmos entrevistas semiestruturadas por meio eletrônico via *Internet*, mas pessoalmente. Contudo, este meio se tornou o mais adequado para garantir a segurança e saúde dos envolvidos na pesquisa.

Este primeiro momento foi importante para estabelecer uma relação de confiança e cordialidade, pois, segundo Lakatos e Marconi (2003), há diretrizes da entrevista que devem ser seguidas. Segundo as autoras, os procedimentos no contato inicial com os participantes e a preparação da entrevista podem garantir diversos requisitos imprescindíveis para a coleta de dados, tais como validade, relevância, clareza, profundidade, entre outros. Aquele momento específico exigiu

---

<sup>8</sup> Plataforma *online* para a criação e consumo de conteúdos em formato de vídeos via *streaming*.

<sup>9</sup> Nome de rede social *online* e aplicativo digital via Internet.

muita sensibilidade da parte da pesquisadora. Foram disponibilizados, além do projeto de pesquisa, os roteiros de entrevista aos participantes (Apêndice B e C).

O contexto de isolamento social, descrito no tópico 2.1 desta seção, normatizado pelo Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020, adiou em alguns meses nossas possibilidades de entrevistas. Os participantes não tinham familiaridade com aplicativos que possibilitam chamadas de vídeos, o que exigiu um tempo maior que o previsto para a interação com os participantes da pesquisa.

Todas as pessoas passaram pelas inseguranças do início da Pandemia de Covid-19 no país. Vários participantes, inclusive, relataram terem passado pela enfermidade e suas sequelas, pela perda de familiares e amigos, pelas turbulências deste triste momento causadas pelo Coronavírus.

Entendemos e evidenciamos, portanto, que a possibilidade de as sequelas, principalmente de cunho emocionais, causadas pelas novas condições de vida poderem influenciar a produção de dados desta pesquisa. Inclusive a recusa de alguns envolvidos no programa em colaborar com a pesquisa cedendo entrevistas pode ter sido ocorrência de tais condições.

No mês de fevereiro de 2020, antes de toda a reviravolta que viveríamos, tivemos a oportunidade de realizar uma visita a uma das escolas participantes do Programa Residência Pedagógica. Apresentamos o projeto de pesquisa para o coordenador pedagógico e obtivemos o contato pessoal dele, o que nos possibilitou os contatos futuros, todos por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Ele foi um participante e colaborador imprescindível de nossa pesquisa, fez toda a ponte entre pesquisadora e escola que foi possível.

É importante dizer que o Programa Residência Pedagógica vinculado ao projeto da universidade desenvolvido em 2018 e 2019 não teve influência da Pandemia na atuação dos atores envolvidos. O período de pandemia descrito se refere apenas ao contato da pesquisadora com os participantes da pesquisa para coleta e produção de dados. Vale ressaltar que a pesquisa se desenvolve neste contexto, sem, contudo, ter interferência direta em seus dados ou resultados. De forma sintética, temos o seguinte quadro 4:

**Quadro 4-** Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Contexto	Participantes	Experiência na educação	Região	Tamanho	Principais Características	IDEB
Escola 1	1 gestora 1 professora 1 preceptor	10 anos 26 anos 7 anos	noroeste da cidade	Média	Relativamente tranquila; Público de 1º ao 5º ano (vespertino)	6
Escola 2	1 gestor 1 professora	12 anos 15 anos	centro da cidade	Pequena	Tranquila; Público predominante: idoso	sem IDEB
Escola 3	1 professora	5 anos	norte da cidade	Grande Modelo de Centro de Atenção Integral à criança (CAIC)	contexto complexo e desafiador	5,4
Universidade	1 docente orientador  3 residentes	30 anos  não se aplica	sudoeste da cidade e centro oeste do estado/SP	Grande	Pública	não se aplica

Fonte: elaboração própria.

O programa, portanto, abrangeu três escolas municipais em parceria com a universidade escolhida nesta pesquisa, como podemos ver no Quadro 4, sendo que uma delas era uma escola de Educação de Jovens e Adultos localizada na região central do município. As outras duas escolas regulares de ensino fundamental estavam localizadas em regiões periféricas da cidade. As informações do Quadro 4 foram obtidas a partir das entrevistas com os participantes, no aplicativo *Google Maps* e no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Também é possível observar que há grandes distâncias entre as escolas-campo e a universidade. Uma delas tem um modelo de construção conhecido como CAIC (Melo; Pereira, 2020) e se encontra num bairro popular em expansão naquele momento. A outra escola, apesar de se localizar também numa região periférica do município, tem algumas características bem diversas da anterior, pois está numa área próxima à diversos condomínios fechados e abertos com uma população mais favorecida socioeconomicamente.

O projeto foi proposto inserido em um programa de desenvolvimento nacional de educação em tempo integral para a população de baixa renda, tendo seu protótipo desenvolvido em Brasília DF no início da década de 90, pelo arquiteto João da Gama Filgueiras Lima (conhecido como Lelé), e replicado nos anos seguintes em diversas cidades brasileiras (Melo; Pereira, 2020, p. 156).

Estas características serão exploradas com mais detalhes nos subitens deste tópico. A fim de corresponder diretamente ao objetivo geral, escolhemos entrar em contato com o máximo de atores possível, inclusive pela possível dificuldade que os mesmos teriam em participar. As entrevistas realizadas, seguindo roteiro (Apêndices B e C), tiveram uma média de 1 hora de duração, via aplicativo *Google Meet*. Por ser semiestruturada, as entrevistas não seguiram os roteiros como um questionário, da primeira à última pergunta, mas como uma orientação, no entanto, muitos dos participantes discorreram suas falas de forma livre, narrando e descrevendo os aspectos que julgaram importantes. O roteiro serviu mais para orientar as questões formuladas pela pesquisadora.

Todas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora. O arquivo com a transcrição em formato *Word* foi disponibilizado individualmente para os respectivos participantes por *e-mail* ou por aplicativo de mensagens instantâneas, quando solicitado. Cada um foi orientado a realizar a leitura e fazer alterações que julgasse necessárias, no entanto, nenhum participante optou por alteração.

A professora cujo papel dentro do programa era o de docente orientadora, boa parte do tempo, facilitou o contato com os licenciandos, no entanto, não se disponibilizou a ceder entrevista, não negou o convite, mas não o respondeu. Outro professor da universidade, também responsável pelo programa no papel de docente orientador, aceitou prontamente ceder a entrevista.

A professora da universidade (orientadora) nos disponibilizou o contato de todos os residentes participantes do programa em 2019. Convidamos de forma aleatória, ou seja, sem indicação da professora ou qualquer informação sobre os residentes. Conseguimos o aceite de duas residentes de cada escola, no entanto, nem todas participaram efetivamente. Uma das residentes participantes teve que interromper a entrevista e não conseguiu outro momento para terminá-la, por isso sua colaboração não foi considerada nas análises. Outras duas pessoas concordaram em participar, mas justificaram que não teriam horários disponíveis suficientes para sua realização. Assim, realizamos 3 entrevistas com licenciandas participantes do programa em 2018 e 2019 e que no momento da pesquisa já estavam formadas ou no final do último semestre do curso de Pedagogia.

Nosso primeiro contato em uma das escolas (Escola 1) foi de um coordenador pedagógico que durante o Programa Residência Pedagógica atuou na escola de Educação de Jovens e Adultos (Escola 2) como diretor adjunto. Por meio



dele conseguimos o contato da coordenadora de uma das escolas, que também aceitou o convite e de diversos professores. O contato da professora da Escola 3 só foi possível por intermédio da residente que a acompanhou.

Dentre os professores-preceptores, contatamos as três pessoas participantes, mas apenas uma aceitou e cedeu entrevista. Dentre os professores da rede municipal de ensino, conseguimos contato e entrevistamos três pessoas, uma de cada escola participante.

As identificações dos participantes e das escolas foram substituídas neste trabalho para garantir o sigilo garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A). A seguir apresentamos os sujeitos respectivamente por escola e caracterizamos o *lócus* de pesquisa.

### 3.2.1 Escola 1

Na escola 1, contamos com três participantes que são<sup>10</sup> funcionários públicos da escola de Ensino fundamental: a coordenadora pedagógica da escola, o professor do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) na função de Preceptor no Programa Residência Pedagógica e a professora do 1º ano EF que recebeu uma das alunas do curso de Pedagogia como residente em sua sala de aula. Organizamos algumas informações dos participantes no Quadro 5.

**Quadro 5** - Participantes da pesquisa - Escola 1

Função e nome <sup>11</sup>	função na escola	idade	formação inicial	ano de conclusão	instituição	tempo de magistério
Gestora Renata	coordenadora pedagógica da escola	32 anos	Pedagogia	2010	UNESP	10 anos
Preceptor Eric	Professor do 5º ano EF	41 anos	Pedagogia	não informado	UNESP	7 anos
Profa. Vera	Professora do 1º ano EF	49 anos	Pedagogia	1998	UNESP	26 anos

Fonte: elaboração própria.

<sup>10</sup>Nos anos de 2018 e 2019, ou seja, enquanto participantes diretos ou indiretos do Programa Residência Pedagógica do primeiro edital.

<sup>11</sup> Fictício para preservar a identidade dos participantes conforme garantido no TCLE - Apêndice A.

A Escola 1 se localiza na região periférica ao norte da cidade do interior do estado de São Paulo. Sua identificação foi suprimida deste trabalho para garantir o sigilo garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A). Os nomes dos participantes também foram substituídos pelo mesmo motivo.

Pode-se considerar que esta seja uma escola média se comparada com a outras escolas participantes desta pesquisa, para verificar esta diferença podemos comparar os quadros 5, 8 e 11. Ela teve, em 2019, 505 matrículas, enquanto que a Escola 2 teve 293 e a Escola 3 teve 1100 matrículas totais somando-se as matrículas por etapa (Quadro 6, 9 e 12). Naquele ano, na Escola 1, foram exatamente a metade de matrículas se comparada à Escola 3.

No entanto, podemos dizer que esta escola é pequena se considerarmos o número de matrículas apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (250), enquanto que, na Escola 3, esta mesma etapa de ensino possui 936 alunos matriculados. Esta comparação se faz interessante, pois o foco do nosso trabalho está nesta etapa, mais especificamente, por se tratar da qual atuam os pedagogos e residentes participantes de nossa investigação.

#### **Quadro 6 - Matrículas da Escola 1 segundo Censo Escolar no ano de 2019**

##### **Matrículas por etapa**

Anos Iniciais	250
Anos Finais	222
Educação Especial	23

##### **Matrículas por ano**





###### **Anos Iniciais**

Matrículas 1º ano	54
Matrículas 2º ano	48
Matrículas 3º ano	44
Matrículas 4º ano	51
Matrículas 5º ano	53

Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

Em relação à Infraestrutura, a comunidade escolar conta com os itens apresentados no Quadro 6, baseado nos dados do Censo Escolar 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo fonte explícita no *site*.

**Quadro 7 - Infraestrutura da Escola 1 segundo Censo Escolar 2021**

 Sanitário com Acessibilidade	 Alimentação fornecida	 Água filtrada	 Sanitário dentro da escola
 Biblioteca*	 Cozinha	 Láb. Informática	 Láb. Ciências
 Sala de Leitura	 Quadra de Esportes	 Sala da Diretoria	 Sala de Professores

Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

No sentido de complementar as informações do quadro 7, a participante da pesquisa que assumiu a função de residente no programa, afirmou que na escola “tinha o laboratório de informática e o de ciências” (Entrevista Da Residente Luiza, 09 nov. 2020). Ela relata diversos espaços e materiais além dos dois laboratórios:

Eu lembro que tinha uma sala de educação especial, ficava dentro da biblioteca. Na biblioteca, as crianças tinham acesso aos livros, eles podiam pegar toda semana (...). Tinha uma sala na biblioteca que era como se fosse uma sala de apoio (...). Nessa sala tinha muita coisa, muitos jogos. A escola tinha muito recurso para usar (Entrevista Da Residente Luiza, 09 nov. 2020).

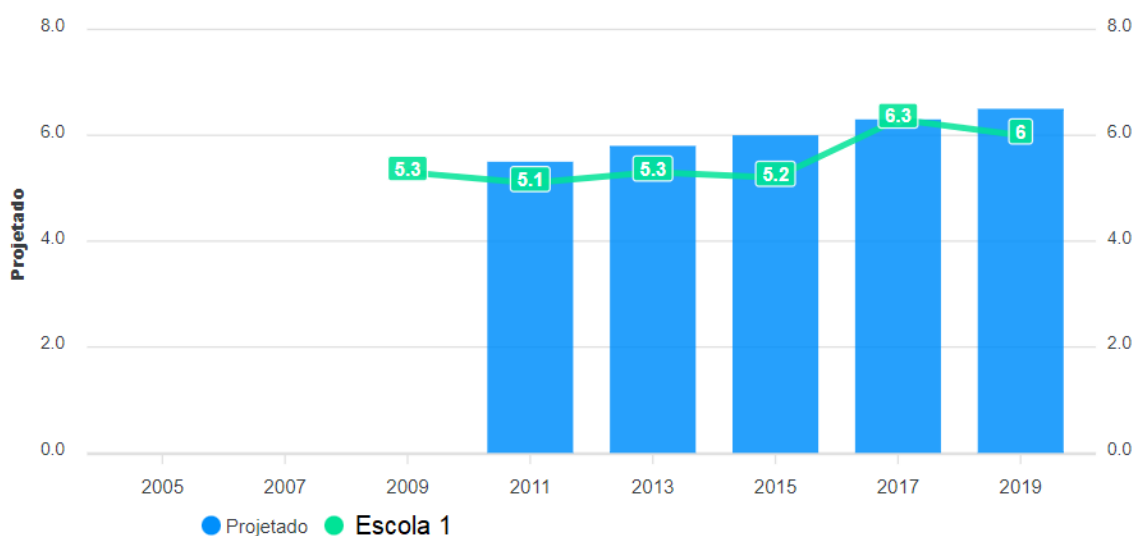
Sobre os aspectos físicos e de infraestrutura da escola, o professor do 5º ano, que foi o Preceptor do programa, disse que a escola “tem o Portal, que antes chamávamos de biblioteca, mas que, hoje, conta com mais recursos como lousa digital, *Data Show*, etc.” (Entrevista do Preceptor Erick, 06 nov. 2020). Também conta que no período da tarde há salas de aula suficientes para comportar duas turmas de cada ano escolar, ou seja, em torno de dez salas de aula.

Segundo os participantes, as turmas de Ensino Fundamental são divididas por períodos, sendo que no período da manhã são atendidos os anos finais e à tarde, os anos iniciais. Ainda sobre os espaços, “tem uma quadra, um refeitório, os espaços da gestão, secretaria, sala dos professores. Tem um pátio muito legal que, pelo número de alunos, dá pra eles se locomoverem bastante” (Entrevista Do Preceptor Erick, 06 nov. 2020).

Sobre a comunidade escolar, a residente relata que “a escola tinha pessoas muito boas, pessoas que sempre me acolheram, desde as pessoas da secretaria até os profissionais da limpeza e tudo mais” (Entrevista com a Residente Luiza, 09 nov. 2020). O preceptor Erick afirmou que “é uma escola tranquila se comparada a algumas. Uma comunidade bem bacana. Como todo bairro, tem seus problemas, mas melhorou bastante” (Entrevista Do Preceptor Erick, 06 nov. 2020). Informação confirmada na entrevista com a residente que relatou bom relacionamento com as crianças e pais de alunos, bem como nunca ter vivenciado problemas no bairro para chegar à escola.

## Gráfico 2 - Índice de Desenvolvimento Educacional e Projeção - Escola 1

### Evolução do IDEB

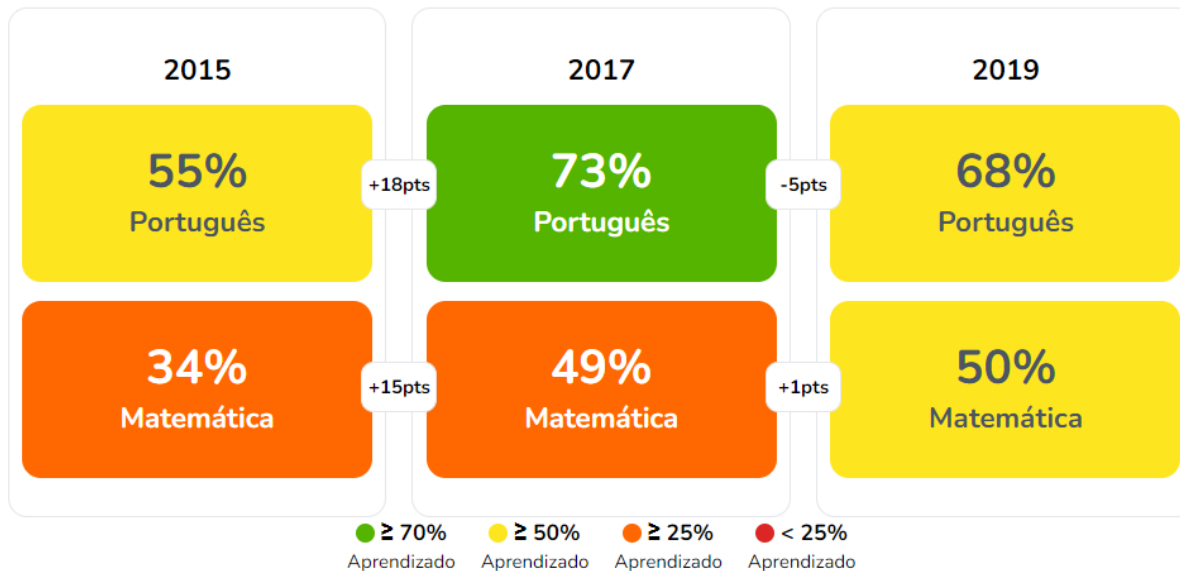


Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

No Gráfico 3, podemos observar os percentuais relativos à aprendizagem dos alunos dos 5º anos baseados em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de forma mais específica, em Português e Matemática, nos anos de 2015 a 2019. Há evolução, apesar de certa discrepância entre os números dos dois

componentes curriculares. É evidente que o trabalho até o 5º ano se volta mais para o ensino da leitura e escrita.

**Gráfico 3** - Infográfico com percentuais de aprendizado dos estudantes - Escola 1



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

A partir dos dados apresentados, em termos de matrículas, infraestrutura, índices e percentuais apresentados aqui, podemos visualizar algumas das características da Escola 1, compreendendo alguns aspectos de um dos contextos em que os residentes do programa estiveram inseridos. A seguir apresentamos as características das outras escolas deste estudo.

### 3.2.2 Escola 2

Na escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não obtivemos o contato da professora preceptora, por isso tivemos dois participantes na pesquisa: a professora do Termo 1, correspondente aos dois primeiros anos do ensino fundamental regular e o diretor adjunto da escola, como podemos observar no quadro 8.

**Quadro 8** - Participantes da pesquisa - Escola 2

Função e nome <sup>12</sup>	função na escola	idade	formação inicial	ano de conclusão	instituição	tempo de magistério
Gestor Marcos	diretor adjunto da escola	32 anos	Pedagogia	2009	UFSCar	10 anos
Profa. Sara	Professora do Termo 1	46 anos	Magistério Pedagogia	2000 2006	UNESP	15 anos

Fonte: elaboração própria.

Segundo o professor da universidade, que coordena o programa, “a escola de EJA aqui [na cidade] é diferente da EJA de São Carlos que é descentralizada. Aqui é centralizada. Tem uma escola central que só trabalha com EJA e é uma escola grande portanto” (Entrevista com o Coordenador Pedro, 14 abr. 2021). Apesar do adjetivo utilizado pelo professor, entendemos que essa dimensão é relativa às demais escolas que possuem poucas salas de Educação de Jovens e Adultos, comumente existentes apenas no período noturno.

**Quadro 9** - Matrículas da Escola 2 segundo Censo Escolar no ano de 2019

<b>Matrículas por etapa</b>	
<b>EJA</b>	<b>287</b> matrículas
<b>Educação Especial</b>	<b>5</b> matrículas

Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

Se comparada às escolas participantes de nossa pesquisa, poderíamos dizer que se trata de uma escola pequena. No entanto, compreendemos que para a modalidade EJA, o número de matrículas apresentado na Escola 2 é muito superior ao desejado, ou seja, os Termos 1 e 2 da EJA não deveriam ser tão necessários se os esforços e as políticas públicas das últimas décadas tivessem funcionado de forma adequada para o ensino regular. Ou, pelo menos, o número de matrículas seria menor.

<sup>12</sup> Nome fictício a fim de preservar a identidade dos participantes conforme garantido no TCLE (Apêndice A).

O direito à educação não é ainda garantido de forma a atender toda a demanda social, vide quantidade de matriculados na Educação de Jovens e Adultos. A Escola 2 apresenta alguns recursos interessantes que serão comentados nas entrevistas. Os dados sobre a infraestrutura no *site Qedu* utilizam dados do Censo Escolar de 2019 e podem ser verificados no quadro 10.

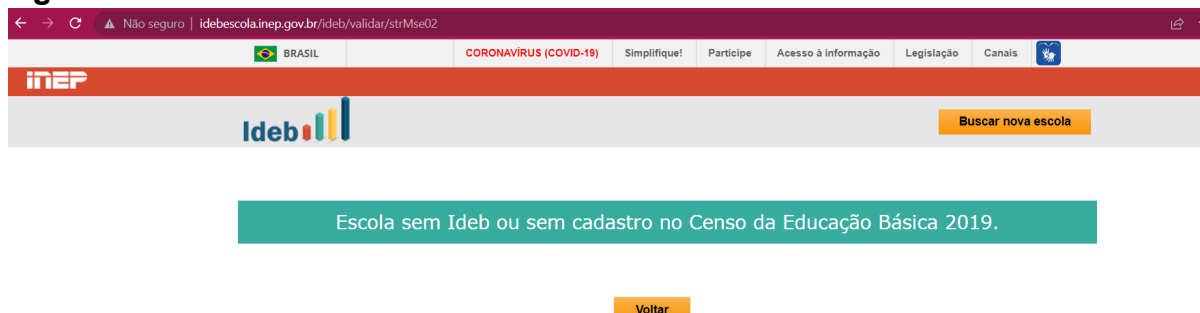
**Quadro 10** - Infraestrutura da Escola 2 segundo Censo Escolar 2021



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

Sobre o desempenho dos estudantes, não há dados disponíveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Gráfico 2). Chamamos aqui a atenção para o apagamento da EJA. Os dados sobre as matrículas também nos remetem à indiferença entre os níveis de ensino que são oferecidos na Escola 2 (ver Quadro 9), pois não há quantidade de matrículas nos anos iniciais e nos anos finais, como ocorre nas escolas regulares.

**Figura 1** - Consulta ao Índice de Desenvolvimento Educacional - Escola 2



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/validar/strMse02>.

Dessa forma, a principal característica da Escola 2 é estar localizada na região central da cidade. A organização se dá em salas de Termo 1 e 2, bem como os demais anos de Ensino Fundamental e Médio. Além dessa escola, apenas mais duas escolas localizadas na periferia da cidade também oferecem a EJA no período noturno. No entanto, os participantes do programa só foram inseridos nos Termos 1 e 2 da EJA na Escola 2, que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos as informações da Escola 3 e da Universidade participantes deste estudo.

### 3.2.3 Escola 3

Na escola 3, apenas uma professora aceitou conceder entrevistas, como vemos no quadro 11, ela atuou no 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019. A professora-preceptora desta escola foi contatada, mas relatou problemas pessoais relacionados à saúde e à sobrecarga de trabalho.

À equipe gestora da unidade escolar foi enviado *e-mail*, mas não obtivemos resposta. Realizamos dois telefonemas e deixamos recado junto à secretaria da escola pedindo retorno, pois nos dois momentos a informação era de que a equipe gestora se encontrava em reunião. Após o início da pandemia não conseguimos atendimento telefônico. A informação que tivemos foi de que as escolas estariam totalmente fechadas naquele município.

**Quadro 11** - Participante da pesquisa da Escola 3

Função e nome <sup>13</sup>	função na escola	idade	formação inicial	ano de conclusão	instituição	tempo de magistério <sup>14</sup>
Profa. Rosa	Professora do 5º ano	25 anos	Pedagogia	2013	Faculdade Jaboticabal	5 anos

Fonte: elaboração própria.

As características da escola 3 são diferentes das demais. Trata-se de uma escola com formato e organização de um Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), um modelo de escola idealizado pelo educador Darcy Ribeiro. Pode ser

<sup>13</sup> Nome fictício a fim de preservar a identidade dos participantes conforme garantido no TCLE (Apêndice A).

<sup>14</sup> Em 2020, no momento da entrevista.



considerada uma escola grande, como podemos observar no quadro 12, pela quantidade de matrículas.

O número de matrículas, as etapas existentes e a organização vertical do prédio difere da escola 1 que também é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Neste caso, podemos observar apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1<sup>os</sup> aos 5<sup>os</sup> anos) e o atendimento do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se dá apenas no período noturno.

#### **Quadro 12 - Número de alunos matriculados na Escola 3 em 2019**

##### **Matrículas por etapa**

Anos Iniciais	936
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	135
Educação Especial	29

##### **Matrículas por ano**

###### **Anos Iniciais**

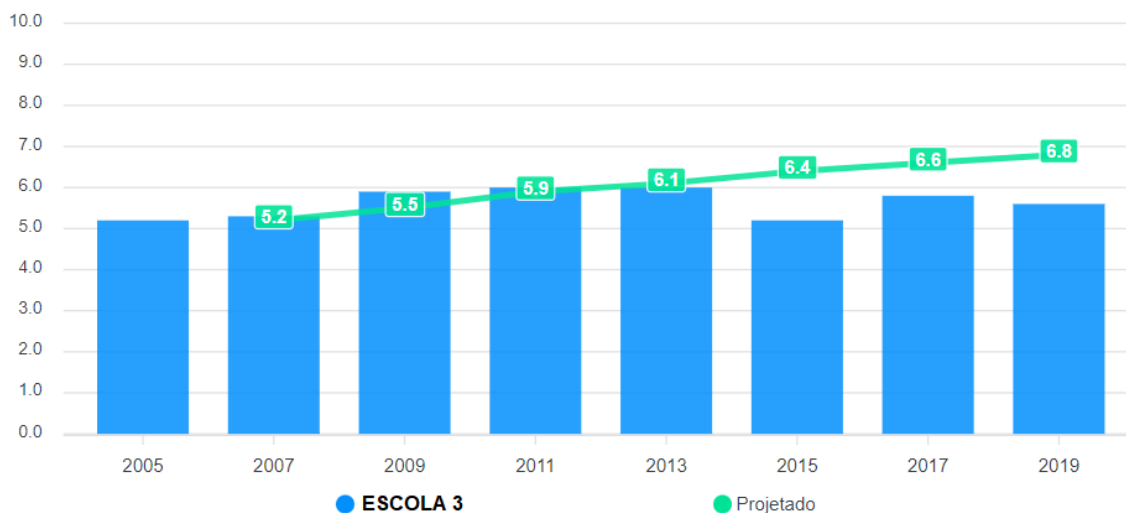
Matrículas 1º ano	212
Matrículas 2º ano	151
Matrículas 3º ano	188
Matrículas 4º ano	201
Matrículas 5º ano	184

Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

No Gráfico 4, temos alguns dados referentes aos índices da Escola 3 comparando as projeções estipuladas e os números alcançados de fato no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É possível notar um crescente entre os

anos de 2005 e 2013, bem como uma queda brusca no índice do ano de 2015, seguido por índices abaixo do esperado até 2019.

**Gráfico 4 - Índice de Desenvolvimento Educacional e Projeção - Escola 3**  
Evolução do IDEB



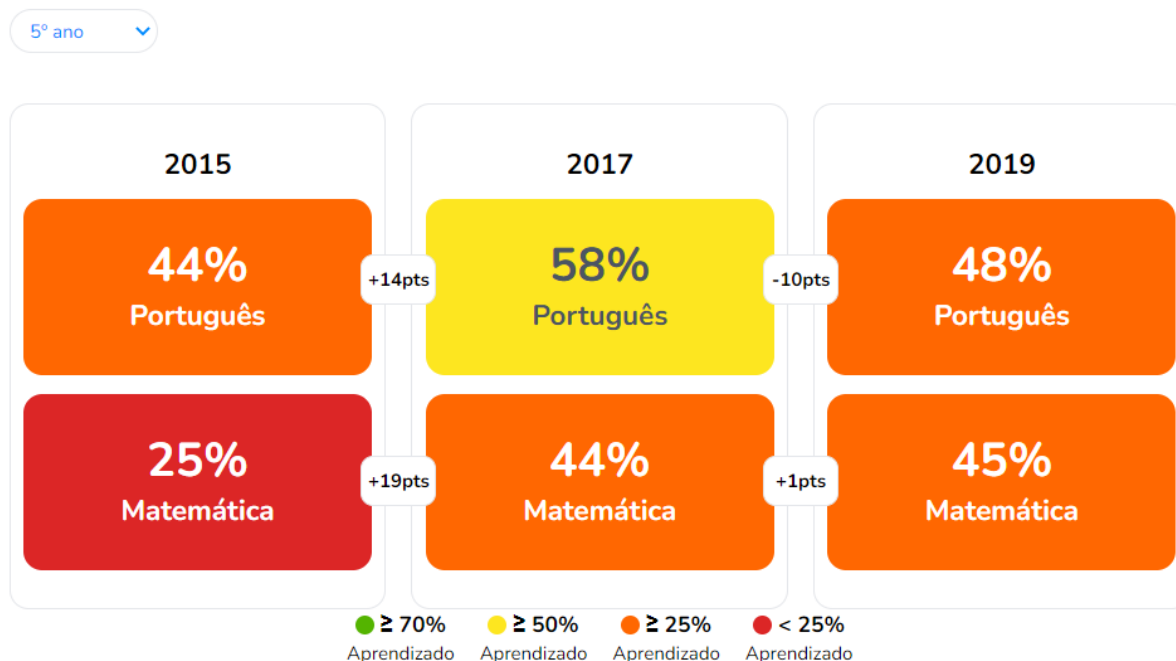
Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

Em termos de especificidade do aprendizado, destacamos, além do IDEB, os percentuais relativos à aprendizagem dos alunos dos 5º anos baseados em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Português e Matemática, nos anos de 2015 a 2019. A evolução é bastante aparente em Matemática e se faz significativa no ano de 2017 em ambos os componentes curriculares. Já em 2019 não há tanta discrepância entre eles, mas o percentual de Português diminuiu.

## Gráfico 5 - Infográfico com percentuais de aprendizado dos estudantes - Escola 3

### Aprendizado adequado

Percentual de estudantes com aprendizado adequado.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br>

Com estes dados: número de matrículas, infraestrutura, índices e percentuais, temos uma perspectiva mais próxima da diversidade de características das escolas participantes da pesquisa. Aqui fica evidente que a Escola 3, apresenta em alguns aspectos um contexto bastante complexo e desafiador, especialmente se tratando dos chamados “aprendizados adequados”. Para completar as informações a respeito do *lócus* de pesquisa, apresentamos no próximo tópico a universidade participante deste estudo.

### 3.2.4 Universidade

A universidade, a qual se vincula o Programa Residência Pedagógica, se localiza no estado de São Paulo em 24 cidades. O *campus* específico participante desta pesquisa em que se encontra o curso de Licenciatura em Pedagogia fica no interior do estado. Foi criado em 1957 e incorporado à Universidade em 1976, ano de sua criação. Nele são oferecidos cinco cursos de graduação.

Obtivemos o aceite e participação de quatro participantes do programa. O professor da universidade que coordenou o projeto, denominado de Docente Orientador, duas residentes bolsistas e uma residente voluntária, como é possível observar no quadro 13.

**Quadro 13** - Participantes da pesquisa da Universidade

Função no programa	Nome <sup>15</sup>	Perfil na universidade	Idade <sup>16</sup>	Escola em que atuou
<b>Docente Orientador</b>	Pedro	Professor	não informado	não se aplica
Residente bolsista	Luiza	Estudante	22 anos	Escola 1
Residente voluntária	Rita	Estudante	25 anos	Escola 2
Residente bolsista	Ana	Estudante	23 anos	Escola 3

Fonte: elaboração própria.

No *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP - <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>) não há registros nem relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) sobre o curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior (IES) que participou de nossa investigação. Tivemos também acesso ao relatório anual da instituição, no entanto, os dados muito específicos podem fragilizar a garantia ao sigilo, direito exposto no TCLE (Apêndice A).

### 3.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Neste item da pesquisa, destacamos o objetivo específico: Localizar historicamente o Programa Residência Pedagógica, o contexto e legislação em que se dá sua proposta e a adesão pelas Instituições de Ensino Superior ao programa no Brasil e no estado de São Paulo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A fim de corresponder a este objetivo, realizamos o levantamento das Produções Acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Foram realizadas quatro buscas por termos exatos e combinados (com uso de aspas): “Residência Pedagógica”. Sendo a primeira, na data de 04 de maio de

<sup>15</sup> Nome fictício a fim de preservar a identidade dos participantes conforme garantido no TCLE (Apêndice A).

<sup>16</sup> Em 2020, ano em que realizamos as entrevistas.

2019, com 27 resultados; a segunda, em 23 de outubro de 2021, com 59 resultados; a terceira, em 05 de janeiro de 2022, com 82 resultados; e a terceira, em 19 de junho de 2023, com 112 resultados.

A primeira etapa da revisão bibliográfica se deu pela leitura dos títulos e alguns resumos para identificar o curso/área analisado em cada trabalho acadêmico, mas alguns estudos não trouxeram a informação explícita no resumo, o que nos levou a verificar a informação na íntegra do texto. Dentre elas, algumas estavam indisponíveis digital e gratuitamente, apesar de estarem descritas (título, resumo e informações dos autores e instituições) no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Enviamos e-mail para a secretaria dos programas de pós-graduação e, em alguns casos, para os autores quando possível, mas não obtivemos o texto na íntegra de apenas uma produção<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> BARROS, GABRIEL DA SILVA. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE À FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS VINCULADOS À CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO**. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE, Pelotas Biblioteca Depositária: IFSul/Campus Pelotas, 2020. 176 f.

**Quadro 14** - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2010 a 2015

ID <sup>18</sup>	ano	Nível	Curso - área	Instituição	Estado
01D	2010	Mestrado	Pedagogia	PUC	MG
57D	2011	Mestrado	*	UERJ	RJ
28D	2012	Mestrado	Pedagogia	UERJ	RJ
16D	2013	Mestrado	Medicina e Educação	USP	SP
24D	2013	Mestrado	*	UERJ	RJ
25D	2013	Mestrado	*	UERJ	RJ
17D	2014	Mestrado	Pedagogia	PUC	SP
26D	2014	Mestrado	Pedagogia	UERJ	RJ
04D	2015	Mestrado	*	Metodista	SP
06D	2015	Mestrado	Pedagogia	UERJ	RJ
31D	2015	Mestrado	Normal	UERJ	RJ
32D	2015	Mestrado	Ciências	UERJ	RJ
56T	2015	Doutorado	Geografia	USP	SP

Fonte: elaboração própria.

No quadro 14, podemos ver que dentre os 13 resultados, 12 são dissertações e apenas uma tese. Apenas produções da Região Sudeste do país, sendo oito do estado do Rio de Janeiro, quatro produções do estado de São Paulo e uma do estado de Minas Gerais.

<sup>18</sup> ID criado para organização da pesquisadora.

\* trabalhos cujos resumos não explicitam a(s) área(s) da(s) licenciatura(s) a que se dedicaram se referem a participantes de mais de três licenciaturas.

**Quadro 15** - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2016 a 2019

ID	ano	Nível	Curso - área <sup>19</sup>	Instituição	Estado
07T	2016	Doutorado	Pedagogia e outras	Estácio	RJ
30D	2016	Mestrado	Ciências Biológicas	UERJ	RJ
58T	2016	Doutorado	Matemática	UFPA	PA
19D	2017	Mestrado	Letras - Inglês	UERJ	RJ
27D	2017	Mestrado	*	UNIFESP	SP
33D	2017	Mestrado	*	UERJ	RJ
34D	2017	Mestrado	Normal	UERJ	RJ
59T	2017	Doutorado	*	Metodista	SP
03T	2018	Doutorado	*	UFMG	MG
10D	2018	Mestrado	Normal	UERJ	RJ
29D	2018	Mestrado	*	PUC	SP
39D	2018	Mestrado	*	PUC- SP	SP
44D	2018	Mestrado	Pedagogia	UNIFESP	SP
51D	2018	Mestrado	Educação Física	UNISO	SP
35D	2019	Mestrado	Química/Física/Bio.	UEPB	PB
48D	2019	Mestrado	Física	CEFET	RJ
54D	2019	Mestrado	Pedagogia	UNIFESP	SP
55D	2019	Mestrado	*	UNIVATES	RS
60DP	2019	Mestrado Profissional	Matemática	UPE	PE
61DP	2019	Mestrado Profissional	Matemática	UFFS	RJ
62D	2019	Mestrado	*	UNIUBE	MG
63DP	2019	Mestrado Profissional	Ciências Naturais	UFMT	MT
66D	2019	Mestrado	Educação Física	UFTM	MG

Fonte: elaboração própria.

A predominância das produções acadêmicas provenientes de instituições de ensino superior da Região Sudeste se observa até o ano de 2018, com apenas uma

<sup>19</sup> Cursos e áreas com asterisco são trabalhos de pesquisa que não disponibilizaram a informação de forma evidente ou se referem a participantes de mais de três licenciaturas.

exceção, como podemos observar no Quadro 15. Nele vemos o recorte temporal de 2016 a 2019, apresentando 23 resultados, sendo 19 dissertações e quatro teses.

No Sudeste são oito do Rio de Janeiro; sete de São Paulo e três de Minas Gerais. Ao passo que apenas uma de cada dos seguintes estados: Pará; Paraíba; Pernambuco; Mato Grosso e Rio Grande do Sul. A diversidade de Instituições de Ensino Superior somente será observada de 2019 em diante, como podemos ver no Quadro 16 e as apresentadas nos próximos quadros.

**Quadro 16 - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2020**

<b>ID</b>	<b>Nível</b>	<b>Curso - área<sup>20</sup></b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>
09T	Doutorado	Química	USP	SP
11DP	Mestrado	Pedagogia	UFLA	MG
12DP	Mestrado Prof.	História	UEPB	PB
13DP	Mestrado Prof.	Matemática	UFRRJ	RJ
14T	Doutorado	Pedagogia	UFPA	PA
15D	Mestrado	Pedagogia e outras	UECE	CE
18D	Mestrado	Matemática	UFC	CE
20T	Doutorado	Matemática	UFRPE	PE
21D	Mestrado	Ciências Biológicas	UEPB	PB
22D	Mestrado	Pedagogia	UNISANTOS	SP
36D	Mestrado	Ciências Biológicas	UFCE	CE
37DP	Mestrado Prof.	Matemática	UFU	MG
40DP	Mestrado Prof.	Química	UFMT	MT
42DP	Mestrado Prof.	História	UFPE	PE
43DP	Mestrado Prof.	Sociologia	UFES	ES
45DP	Mestrado Prof.	Português e Libras	UFRN	RN
46D	Mestrado	Ciências Bio.	UFF	RJ
47DP	Mestrado Prof.	Ciências Sociais e Letras	UniTaubaté	SP
49D	Mestrado	Matemática	UFS	SE
50DP	Mestrado	Matemática	UFAL	AL

<sup>20</sup> Cursos e áreas com asterisco são trabalhos de pesquisa que não disponibilizaram a informação de forma evidente ou se referem a participantes de mais de três licenciaturas.



52D	Mestrado	Educação Física	UFSM	SC
53D	Mestrado	Educação Física	UFRS	RS
64DP	Mestrado Prof.	Educação Física	UNESP	SP
65D	Mestrado	Pedagogia	UECE	CE
67D	Mestrado	*	UEMT	MT
68DP	Mestrado Prof.	*	IFSul	RS
69D	Mestrado	*	UFBA	BA
70DP	Mestrado Prof.	Química	UTFPR	PR
81D	Mestrado	*	UFSM	SC
83D	Mestrado	C. Biológicas/Pedagogia/Letras	Univates	RS

Fonte: elaboração própria.

Vemos que o Quadro 16 expõe trinta resultados referentes apenas ao ano de 2020. Quantidade maior que a exposta pelo Quadro 15, no qual o recorte temporal é de quatro anos. Outro dado que nos chama a atenção é a comparação entre as dissertações e as teses.

Consideramos o tempo de duração dos cursos, sendo o de mestrado geralmente com 2 anos e o de doutorado, quatro anos. No entanto, há que se considerar que o recorte de seis anos no quadro 15 mostra um para 12; no quadro 16 são quatro anos com quatro para 19; já no quadro 17 com apenas dois anos a proporção é de seis teses para 41 dissertações.

Nos últimos dois anos (2020 e 2021) temos um relevante número de teses e dissertações, sendo 47 resultados em nossa busca, dentre os quais 41 dissertações e seis teses. As Instituições de Ensino Superior às quais se vinculam essas pesquisas se localizam em diferentes regiões do país.

Temos duas produções da Região Norte: uma do estado do Pará e uma do estado do Tocantins. Apenas uma produção é proveniente da Região Centro-Oeste, mas especificamente do estado do Mato Grosso. Do Nordeste, obtivemos 18 resultados, como podemos ver nos quadros, são: três da Paraíba, quatro de Pernambuco, quatro do Ceará, uma do Rio Grande do Norte, uma de Alagoas, quatro de Sergipe e uma da Bahia.

**Quadro 17** - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2021

ID	Nível	Curso - área <sup>21</sup>	Instituição	Estado
02D	Mestrado	Matemática	UFS	SE
05D	Mestrado	Linguística - Inglês	UNEMAT	MT
08DP	Mestrado Profissional	Matemática	UEPB	PB
23D	Mestrado	*	UFSC	SC
38D	Mestrado	Matemática	UFPE	PE
41D	Mestrado	Matemática	UEL	PR
71T	Doutorado	Ciências	UFT	TO
72D	Mestrado	*	IFC	SC
73D	Mestrado	*	UFF	RJ
74D	Mestrado	Química	UEL	PR
75T	Doutorado	Matemática	UFMS	RS
76DP	Mestrado Profissional	*	UFMS	RS
77D	Mestrado	Pedagogia	UFSCar	SP
78DP	Mestrado Profissional	Letras	UPE	PE
79D	Mestrado	Ciências Biológicas	UniSul	SC
80D	Mestrado	Matemática	UFSE	SE
81DF	Mestrado Profissional	Artes visuais	UFMS	RS
82T	Doutorado	Educação Física	UFMG	MG

Fonte: elaboração própria.

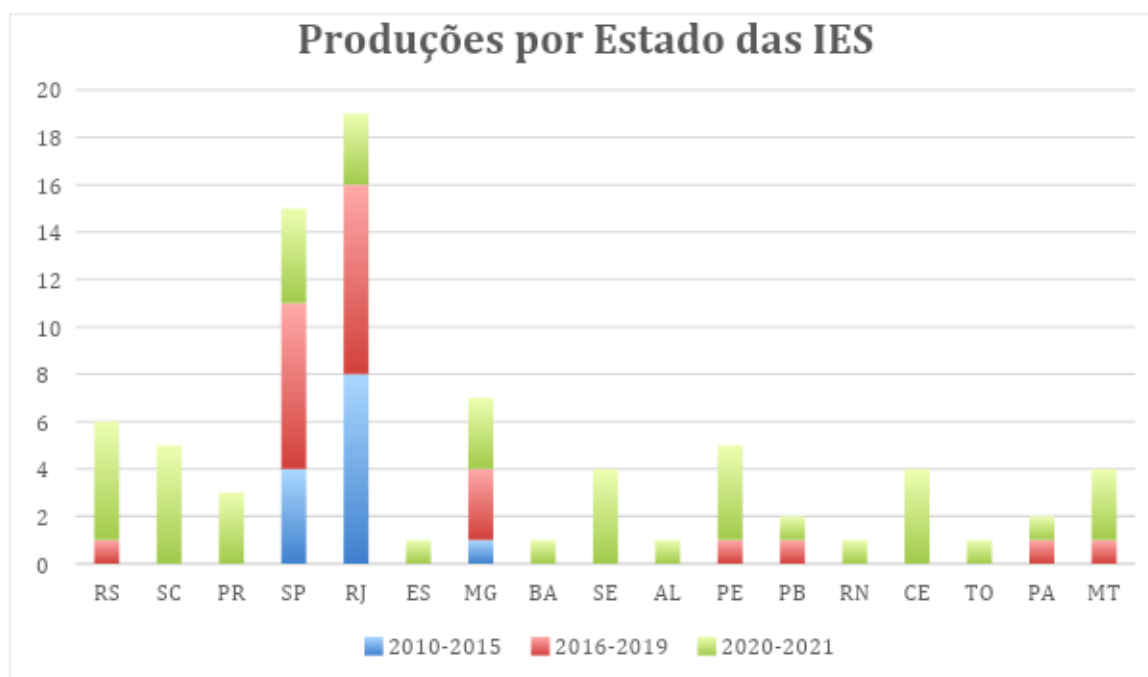
Apesar de não estar mais sozinho nesta empreitada, o Sudeste ainda conta com três do Rio de Janeiro; quatro de São Paulo; três de Minas Gerais e uma do Espírito Santo. No Sul do país contamos com cinco produções do Rio Grande do Sul, três do Paraná e cinco de Santa Catarina.

O número de resultados para o ano de 2021 pode ser maior, visto que nossa busca foi realizada no mês de janeiro, os 17 resultados encontrados para este ano são aqueles que, provavelmente, enviaram seus dados para o Banco de Teses e Dissertações da Capes até aquele momento (05/01/2022). Como podemos observar

<sup>21</sup> Cursos e áreas com asterisco são trabalhos de pesquisa que não disponibilizaram a informação de forma evidente ou se referem a participantes de mais de três licenciaturas.

no quadro 17, são 14 dissertações e três teses. Organizamos também o levantamento de teses e dissertações por estado das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio das quais foram produzidas em gráfico para facilitar a visualização do exposto até aqui (Gráfico 6).

**Gráfico 6** - Produções Acadêmicas organizadas por Estados Brasileiros



Fonte: elaboração própria.

Alguns dos trabalhos analisados não se desenvolvem com relação direta ao Programa Residência Pedagógica e muitas vezes são voltados a cursos de licenciatura que formam professores especialistas para anos escolares e níveis de ensino diferentes do foco deste trabalho, ou seja, não se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental diretamente ligado à formação em curso de licenciatura em Pedagogia.

Selecionamos, inclusive, dissertações e teses que citam o Programa Residência Pedagógica como contexto ou com apenas um dos programas que ocorrem no panorama geral, por isso não faremos a análise delas. Com o intuito de ilustrar, trazemos de forma breve as sínteses dessas produções que não serão analisadas nos eixos temáticos que apresentamos nos resultados da nossa investigação. Apresentamos na fundamentação teórica uma seleção para abordar as

contribuições das que mais se aproximam de nosso tema. Temos ainda o recorte temporal de 2022 e 2023, sendo a data da última busca 19/08/2023.

**Quadro 18 - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2022**

ID	Nível	Curso - área <sup>22</sup>	Instituição	Estado
D1	Mestrado Profissional	Ciências Biológicas	UFVJM	MG
D2	Mestrado	*	UNESP	SP
D3	Mestrado	Geografia	UFU	MG
D4	Mestrado	Educação Musical	UEM	PR
T5	Doutorado	Ciências Biológicas	UFRPE	PE
D6	Mestrado	Ciências Biológicas	UFRPE	PE
D7	Mestrado	Educação Física	UFSM	RS
D8	Mestrado	Pedagogia	UECE	CE
D9	Mestrado	Pedagogia	UECE	CE
D10	Mestrado	Ciências Biológicas	UNESP	SP
T11	Doutorado	Educação Física	UNESP	SP
D12	Mestrado	*	UERJ	RJ
D13	Mestrado	*	UFES	ES
D14	Mestrado	Química	UFMT	MT
D15	Mestrado	Letras	UFMS	MS
D16	Mestrado	Letras	UNESP	SP
D17	Mestrado	Matemática	UFOP	MG
D18	Mestrado	Letras	UFSM	RS
D19	Mestrado Profissional	Biologia	UFVJM	MG
D20	Mestrado	Física	UFRPE	PE
T21	Doutorado	Oito licenciaturas	UEPG	PR
T22	Doutorado	Matemática	UNESP	SP
D23	Mestrado	Ciências Biológicas	UFSJ	MG
D24	Mestrado Profissional	História	UNIFESP	SP

<sup>22</sup> Cursos e áreas com asterisco são trabalhos de pesquisa que não disponibilizaram a informação de forma evidente ou se referem a participantes de mais de três licenciaturas.

D25	Mestrado	Matemática	UFLA	MG
T26	Doutorado	Letras	PUC-Minas	MG
T27	Doutorado	Matemática	UFSM	RS
D28	Mestrado Profissional	Matemática	UENP	PA
D29	Mestrado	Ciências Biológicas	UFS	SE
D30	Mestrado	Química	UFLA	MG

Fonte: elaboração própria.

O panorama das produções no ano de 2022 se concentraram nas licenciaturas que formam professores especialistas que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Dos trinta resultados obtidos, 16 estão na Região Sudeste do país. Cinco encontram-se nas IES da Região Sul; seis, nas do Nordeste; um, nas do Norte; dois, nas da Região Centro-oeste.

#### **Quadro 19 - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2023**

<b>ID</b>	<b>Nível</b>	<b>Curso - área<sup>23</sup></b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>
D31	Mestrado	Matemática	UFOP	MG
D32	Mestrado Profissional	Ciências Biológicas	UFV	MG
D33	Mestrado	*	UEPB	PB
D34	Mestrado Profissional	*	UFLA	MG
D35	Mestrado	*	UFTM	MG
D36	Mestrado	Geografia	UFAL	AL
D37	Mestrado	Pedagogia	UNOPAR	PR
D38	Mestrado	Ciências	UESC	BA
D39	Mestrado	Geografia	UDESC	SC
D40	Mestrado	Matemática	UFOP	MG
T41	Doutorado	*	UEL	PR
D42	Mestrado	*	UNIPAMPA	RS
T43	Doutorado	Ciências Biológicas	UEL	PR
T44	Doutorado	*	UNIOESTE	PR

Fonte: elaboração própria.

<sup>23</sup> Cursos e áreas com asterisco são trabalhos de pesquisa que não disponibilizaram a informação de forma evidente ou se referem a participantes de mais de três licenciaturas.

A pequena quantidade de produções apresentada no quadro 19 de 2023 se refere ao momento em que a busca foi realizada, mesmo assim podemos observar os padrões em relação às quantidades das produções por região do país. Só em Minas Gerais são cinco produções (Região Sudeste); seis da Região Sul e três da Região Nordeste. Um dos motivos para que isso ocorra são os investimentos díspares que se efetivam por meio das agências de fomento da pós-graduação, principalmente a Capes, mesma agência que financia e regula o PRP.

Estas regularidades nos remetem à necessidade de condições equânimes no país, não apenas para o PRP, mas para todas as políticas públicas federais. Principalmente, se formos levar em consideração que há uma tendência no aumento das instituições de ensino superior particulares no recebimento de bolsas de agências do governo, como é o caso do PRP. Essas instituições de ensino superior estão predominantemente nos estados das Regiões Sul e Sudeste, assim estão usufruindo de recursos financeiros que não estão chegando às demais Regiões.

Na próxima seção da tese, apresentaremos os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com os dez sujeitos que participaram do PRP em funções previstas ou não no edital do ano de 2018, dentre eles, o visível aumento de produções a partir de 2020, momento em que se encerrava o primeiro edital do programa em esfera federal no país.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do objetivo geral, a saber: analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente; propusemo-nos, primeiramente, analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, com olhar para a organização do programa para compreender esses papéis.

Na segunda parte do objetivo geral, nos empenhamos analisar a influência da interação entre escola e universidade, tanto no desenvolvimento profissional docente dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia quanto no do professor de educação básica do município do interior de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras. É importante destacar, aqui, que logo no Art. 1 da Portaria GAB N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, apresenta-se o objetivo do programa:

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. (Capes, 2018a, p. 1).

Nos interessa de forma mais direta a parceria entre a universidade e a escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental e a articulação entre teoria e prática, mas não apenas no âmbito dos cursos de licenciatura. Nosso olhar se volta, de forma mais contundente, para o professor da educação básica. Os papéis que o professor atuante nos anos iniciais assume no programa e pode assumir mesmo sem ser considerado pelas normativas do programa, levando em consideração os saberes produzidos na prática docente desses atores invisíveis na política pública.

Ainda sobre a organização do programa em si, há descrição de quatro funções, cujas atribuições são sinalizadas na Portaria GAB N° 38/2018 como modalidades de bolsistas em seu art. 4º: I. Residente; II. Coordenador Institucional; III. Docente Orientador; IV. Preceptor. Novamente, assim como sinalizamos em

estudo anterior com o caso da Política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Leme, 2015), os valores de bolsas também não são equânimes, no entanto não estão explícitos na referida portaria (Capes, 2018a).

No sentido de corresponder às especificidades relacionadas ao objeto de estudo, organizamos quatro eixos de análise nas seguintes subseções: 4.1. Organização e estrutura do programa; 4.2. Relação dos atores envolvidos; 4.3. Contribuições do Programa Residência Pedagógica; 4.4. Dificuldades e Lacunas.

**Quadro 20 - Eixos temáticos de análise e suas configurações**

<b>Eixo temático</b>	<b>Subtemas e desdobramentos</b>
Organização e estrutura do programa	Atores envolvidos direta ou indiretamente no PRP; Processos de seleção das modalidades; Papéis e funções assumidas durante o programa; Espaços formativos e deslocamentos; Condições materiais e subjetivas para desenvolver atividades.
Relação dos atores envolvidos	Professora da Educação Básica - Residente; Professora da Educação Básica - Preceptor; Gestor(a) da Educação Básica - Residente; Gestor(a) da Educação Básica - Preceptor(a); Gestor(a) da Educação Básica - Orientadora; Preceptor(a) - Residente; Preceptor(a) - Orientadora; Orientadora - Residente.
Contribuições do PRP	Acolhimento pessoal / profissional; Trocas de experiências entre a professora da EB e a residente; Indicação de materiais e recursos para as residentes; Regências/ aulas de reforço ministradas pelas residentes; Organização de evento/projeto na escola e na universidade; Diálogos/parcerias.
Dificuldades e lacunas	Exigências do PRP e sobrecarga de trabalho; Deslocamentos e distâncias físicas; Desencontros de informações; Distanciamentos entre escola e universidade; Espaços e materiais restritos; Falta de acolhimento pessoal / profissional.

Fonte: elaboração própria.

Em cada eixo temático, seus desdobramentos se entrecruzam, ora com aproximações ora com distanciamentos. Abordamos cada um deles nos próximos tópicos de forma a apresentar as diversas percepções que cada participante teve, ou seja, como cada pessoa percebeu esses temas do lugar/função que estava naquele momento e de forma retrospectiva.



#### 4.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PROGRAMA

Neste eixo de análise, partindo das condições materiais relatadas pelos colaboradores desta pesquisa, faz-se necessário retomar os papéis que o programa previa em seu edital e suas funções. Organizamos a seguir o quadro 21 com essas informações e com os respectivos participantes da pesquisa para melhor compreensão. Os papéis desempenhados no programa são denominados no Edital de 2018 como modalidades para a concessão de bolsas.

**Quadro 21** - Atores envolvidos no PRP/2018 direta ou indiretamente

Perfil	Nome <sup>24</sup>	Modalidade de bolsa	Participou?	Contexto
Gestora escolar	Renata	-não previsto-	sim	Escola 1 (Ensino Fundamental 2 - manhã e 1 - tarde)
Professora do 1º ano	Vera	-não previsto-	sim	
Professor do 5º ano	Eric	Preceptor	sim	
Acadêmica/Pedagogia	Luiza	Residente	sim	
Gestor escolar	Marcos	-não previsto-	sim	Escola 2 (Escola para Pessoas Jovens e Adultas) Ens. Fund 1 e 2
Professora do termo 1 EJA	Sara	-não previsto-	sim	
Professor especialista (LP)	*	Preceptora	não	
Acadêmica/Pedagogia	Rita	Residente (voluntária)	sim	
Gestor escolar	*	-não previsto-	não	Escola 3 (CAIC - Ens. Fund. 1 e 2 - EJA noturno)
Professora do 5º ano	Rosa	-não previsto-	sim	
Professora do 2º ano	*	Preceptora	não	
Acadêmica/Pedagogia	Ana	Residente	sim	
Professor universitário	Pedro	Docente Orientador	sim	Universidade
Professora universitária	*	Orientadora	não	

Fonte: elaboração própria.

Na escola 1, tivemos a participação/colaboração na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada de: uma gestora escolar; uma das professoras que recebeu residente em sua sala de aula; o preceptor, que também era professor naquela escola, mas que não recebeu as residentes em sua sala diretamente; e a residente, acadêmica do curso de pedagogia no momento em que participou do

<sup>24</sup> Os nomes dos sujeitos utilizados neste quadro são fictícios e aleatórios (sem qualquer motivo ou relação com a pessoa) para garantir o anonimato dos participantes. Dentre os dez participantes, sete são mulheres e três homens.

\* Não foi necessário nome para o participante do PRP que não cedeu entrevista na pesquisa.

PRP em 2018/2019. Totalizando quatro (4) entrevistas. É válido ressaltar que esta foi considerada pelos participantes como uma escola “calma” ou “tranquila”.

Na escola 2, dos quatro atores que convidamos para participar, apenas a professora preceptora não respondeu ao convite. Ela foi descrita pela residente como professora especialista em Língua Portuguesa que lecionava para os estudantes da escola de educação para pessoas jovens e adultas do ensino fundamental 2, ou seja, do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Ela não recebia as residentes em sua sala de aula, mas as acompanhava como uma docente da escola-campo, bem como organizava algumas ações externas às salas de aula na escola e participava das reuniões formativas na universidade.

Na escola 3, tivemos dois atores que não participaram, sendo que a preceptora se recusou a ceder a entrevista justificando por motivos pessoais; a gestão escolar não respondeu aos *e-mails* e mensagens eletrônicas, cujos endereços eletrônicos foram disponibilizados pela secretaria de educação.

Em relação às várias chamadas telefônicas realizadas, as mesmas foram atendidas por secretários escolares que justificaram ausência de equipe gestora na instituição por motivos de reuniões externas. Não obtivemos retorno, mesmo solicitando para anotar vários meios para contato, desde telefones, *e-mail* e redes sociais.

É importante ressaltar que, como veremos de forma mais detalhada em cada eixo temático de análise, esta foi descrita pelos participantes como uma escola cujo contexto complexo desafiava a todos os funcionários, inclusive com trocas constantes de profissionais da equipe gestora.

Os diversos envolvidos no PRP e os demais profissionais da comunidade escolar que se relacionavam demonstraram nas entrevistas certas regularidades que destacamos em relação às funções de cada um. A respeito das funções desenvolvidas pelas residentes participantes, as regularidades são muito constantes. No entanto, há situações que se configuram como denúncias.

**Quadro 22 - Ações desenvolvidas pelas residentes nas escolas-campo**

Função / nome	Trechos das entrevistas
Docente orientador Pedro	No edital anterior [de 2018], eles tinham oportunidade de acompanhar algumas crianças com mais dificuldades, por exemplo, oferecendo uma atividade alternativa ao que a professora estava fazendo. Como o edital anterior, nós trabalhamos com alfabetização, os residentes procuravam identificar quais eram as dificuldades que os alunos tinham em relação à alfabetização e focar nessas dificuldades. Em geral, os atendimentos eram feitos de forma individual ou em pequenos grupos de alunos. Uma coisa mais específica, mais focada na dificuldade do aluno.
<b>Escola 1 - Ensino Regular 1º ao 5º ano</b>	
Gestora Renata	<p>Tinha estagiários totalmente comprometidos, que faziam os próprios horários e me passavam e estagiários que não. Projetos que aconteceram ali dentro, que foram espetaculares. Tinha a professora do primeiro ano que tinha uma estagiária ótima. Ela trouxe um cenário diferente, tecnológico para dentro da escola. A professora dizia que um aluno estava com problema, três dias depois a estagiária mandava algumas coisas que tinha pensado pra esse aluno para a professora ver. [...]</p> <p>O estagiário sentava lá no fundo com esses dois alunos e desenvolvia um projeto de alfabetização. Também era excelente porque o aluno tinha contato com alfabetização de uma forma diferente do que ele estava tendo com o professor. Então, nós tivemos muito retorno. Aqueles que conseguiram dar certo. [...]</p> <p>Teve momentos em que elas acompanhavam festas da escola, reuniões de pais.</p>
Profª Vera	<p>A gente combinou que uma vez na semana, ela tirava essas três, quatro crianças da sala de aula para dar uma atenção mais individual nessa salinha lá da biblioteca. No outro dia da semana, ela auxiliava essas mesmas crianças na sala de aula com as atividades que eu estava fazendo com todos. Ela ficava comigo em sala, mas o tempo todo interagindo em sala. Interagindo comigo, interagindo com as crianças. [...]</p> <p>Algumas atividades ela fazia mesmo, por conta do programa, que ela tinha que apresentar para a professora dela. [...]</p> <p>No segundo semestre, eu senti muita falta dela, porque eu tinha ela só uma vez por semana. Ela também me ajudou muito em relação à garota venezuelana, por sorte, ela falava espanhol. Eu achava muito legal as iniciativas que ela tinha. Ela não ficava esperando eu falar para ela como ela deveria trabalhar com aquele aluno, o que ela deveria fazer. [...]</p> <p>No ano passado, nas aulas dos jogos, da informática. Alguns jogos ela conhecia, eu não.</p>
Preceptor Eric	Tem um pré-momento que é chamado de momento de ambientação. Elas vão se ambientando, conhecendo a escola, principalmente sua classe, a rotina da classe, os seus alunos. A partir daí começa-se a elaboração de um projeto. Porque elas têm que cumprir uma carga horária prática, ou seja, elas têm que dar aula para esses alunos. Então, elas têm que elaborar um projeto com sequências didáticas, conteúdos. Na maioria dos casos, as alunas tiveram que adaptar esse projeto delas de acordo com a própria rotina dos professores que elas acompanhavam. Então, de certa forma elas elaboraram um projeto de assistência da rotina da aula já elaborada pelo professor. [...] Chegamos a fazer algumas atividades diferenciadas, mas foram poucas. Na maioria das vezes era o acompanhamento das aulas, dando assistência para os professores, atuando como reforço.
Residente Luiza	<p>Quando foi em outubro, a gente decidiu fazer a feira de ciências. A gente fez a feira durante um dia só, mas a gente conseguiu fazer com todas as salas. Se não me engano, nós éramos em cinco, seis alunos da graduação. Cada um fez um experimento. Teve uma estagiária que fez areia movediça. Eu fiz um experimento que coloca a vela no prato com água, depois tampava com um copo, a vela apagava e a água subia. Era muito legal, as crianças ficaram encantadas. [...]</p> <p>Eu lembro que com um dos alunos, com dificuldades, quando começou a entender, ele começou a aprender, ele ficava radiante. Ele chegava na sala e lia. A gente incentivava. Foi lindo. [...]</p>

	<p>Uma estagiária que era da minha sala da faculdade postou essa atividade com quebra-cabeça e eu achei muito legal, eu nem sabia que tinha isso na escola. Eu fiz algumas mudanças e consegui aplicar. Depois a gente conversou, foi legal, porque a gente usou o mesmo material, mas tivemos experiências diferentes.</p>
<b>Escola 2 - Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	
Gestor Marcos	<p>Tinha estagiário que ia porque tinha que ir. Tinha estagiários que estavam engajados em participar. Como também teve estagiário que pediu se podia ir para outra sala. Mas tinha estagiárias que eram show de bola, sabe? Ajudava, era uma mão na roda. [...]</p> <p>Quantas coisas a gente passa dentro de uma escola, quantas situações, ninguém fala. Então são N coisas. Tem estagiária que quando se depara com isso, fala: "Isso não é pra mim". Ou fica espantado demais. Tem uns que querem aprender. Quem se engaja a aprender.</p>
Profª Sara	<p>Os residentes têm que fazer um projeto de ação. [...]</p> <p>Eu tinha um horário de htpc de terça-feira e elas combinaram de vir antes. Tinha outros dias que elas eram dispensadas mais cedo da universidade e eu chegava mais cedo e ficávamos numa salinha pequenininha escondidas e conversávamos, montavam materiais, ensinava a fazer sondagem de escrita.</p>
Residente Rita	<p>A gente ia mais cedo. Eu já tinha combinado com o pessoal [alunos da EJA] sobre o plantão de dúvidas que a gente ia fazer. Eu perguntei para os alunos o que eles tinham mais dificuldades, identificamos nesse grupo esse conteúdo que era mais difícil para eles. Para a prova, deu esse conteúdo. Mas eles apareciam com várias dúvidas pontuais. Coisas de matemática. Em 10 minutos coisas que eles queriam entender como é que faz. Seria um projeto que com o tempo se houvesse continuidade, eles aproveitariam melhor. Entender que ao longo do ano, se você tem alguma dúvida, você vai tirando e não deixando para antes da prova. Mas naquele momento foram coisas específicas. [...]</p> <p>Chegou a ocorrer que nós combinamos com a coordenação que quando a professora ia atrasar no dia e que nós poderíamos planejar uma atividade didática para aplicar. Quando diziam que a professora não ia estar e isso aconteceu muito. Até em momentos que não era uma coisa planejada. Momentos em que nós estávamos na sala e a coordenação se perguntava: E agora? Elas podem ficar ou não podem ficar? Sem a orientação de um professor? Porque a turma que acolhia bem a gente. Tanto eu quanto a outra residente que trabalhava sempre junto comigo. A gente montou estratégias juntas, a gente trabalhou muito com aquela sala. Nas disciplinas que nós tínhamos como metodologia de língua portuguesa, metodologia do ensino da matemática. Inclusive, todas as atividades eram pensadas para [EJA].</p>
<b>Escola 3 - Escola modelo CAIC - Ensino Regular 1º ao 5º ano</b>	
Profª Rosa	<p>Ela chegava com várias propostas de aula. Ela fazia mais esse trabalho de dar suporte, dificuldades e indisciplina. Ela acabava tirando esses alunos da sala. Levava-os para biblioteca, tentava alfabetizá-los. Ela tirava quatro alunos da sala ou ficava num cantinho. Em alguns momentos ela ia para sala de informática, no computador ela notava uma melhora nas atividades. [...]</p> <p>Em dias de provas, ela sentava e dava o suporte fazendo a leitura, para esses alunos que não eram alfabéticos<sup>25</sup>. Ela me deu muito suporte, tanto com as crianças com dificuldades de aprendizagem quanto de comportamento. [...]</p> <p>Ela trouxe uma atividade bem legal de ciências na prática, ela trouxe as amigas dela da faculdade. Ela pediu autorização bem antes, explicou a ideia da aula. Então a gente trocou. Elas ficaram com a sala e eu fiquei com alguns alunos para fazer este meio-campo.</p>
Residente Ana	<p>Eu fiz a sondagem e vi que realmente eles estavam muito abaixo, eu comecei a desenvolver um projeto de alfabetização. Eu comecei a montar uma apostila com eles, um portfólio. Eu lia com eles uma vez e depois eu pedia para que eles lessem comigo da forma que eles achavam e a gente ia treinando junto. Então você estava lá no fundo encostada na parede como um aluno de cada vez, ficava 40, 45 a 50 minutos com cada um.</p>

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

<sup>25</sup> Se referindo ao nível da hipótese de escrita das crianças, conforme Ferreiro e Teberosky (1986) - FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

É unânime entre os entrevistados a informação de que as residentes tenham atuado com crianças que apresentavam defasagem ou jovens e adultos que as procuravam para tirar dúvidas. As regências compreendidas como aulas para o grupo todo de uma turma era uma situação pouco frequente no PRP, naquela realidade, e, quando acontecia com mais frequência, se dava com certa irregularidade, ou seja, na ausência da professora de Educação Básica, como relatado pela residente que atuou na escola 2.

Em entrevista, o professor preceptor da escola 1 afirma abertamente que “As meninas acabaram atuando mais dessa forma, como reforço para os alunos que estavam com mais dificuldades ali, trabalhando com grupos específicos de alunos” (Entrevista com Preceptor Eric, 06 de nov. 2020).

A discrepância entre as realidades das duas escolas que atendiam crianças é um dado que nos chama a atenção, pois os projetos de alfabetização são desenvolvidos na escola 1 com estudantes do primeiro e segundo anos e na outra escola com os dos quintos anos do ensino fundamental.

Nestes dois contextos, a atuação das residentes é semelhante, no entanto, a realidade da escola 3 revela a situação de abandono das crianças das escolas públicas periféricas. Periféricas não apenas em relação à localização geográfica na cidade, mas também em relação às condições materiais de aprendizado e do trabalho docente.

Outro dado que merece discussão é o tempo que os docentes estão atuando na educação municipal. A professora Rosa, que lecionou para o 5º ano em 2018, afirmou que estava chegando naquela escola depois de ter trabalhado em escolas particulares e com turmas de alfabetização.

Ela estava, no momento da entrevista, com cinco anos de docência, enquanto que os docentes da escola 1 estavam na docência por muito mais tempo. Inclusive, esse tempo de 26 anos de experiência da professora Vera, parte em equipe gestora, nos leva a refletir sobre a importância de se pensar o perfil profissional para acompanhar os residentes. Isso fica evidente na fala da residente Luiza:

Eu pensava que tal coisa dava certo, mas ela, com toda a experiência dela, chegava em mim e falava. Às vezes, eu levava coisas novas pra ela. Então

aconteceu uma troca entre ela e eu que foi muito bacana. Com as crianças também (Entrevista com residente Luiza, 09 de nov. 2020).

Fica evidente que a postura e a segurança profissional daquela professora permitia a iniciativa da estagiária, orientando de forma assertiva suas proposições e aceitando aprender no processo, valorizando o novo trazido pela futura professora. Por este motivo, questionamos a seleção de preceptores com dois anos de experiência, apenas, apesar de se acrescentar “no mínimo”. E para que o “Acordo de Cooperação Técnica” não deva ser apenas uma formalização entre Governo Federal, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), conforme previu o Edital PRP de 2018 (Capes, 2018b).

É no âmbito pessoal e nas relações com as pessoas que trabalham na sala de aula e nas comunidades escolares que precisam ser firmados acordos, acordos personalizados, que preconize o diálogo e o respeito ao desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009; Nóvoa; Alvim, 2022).

O professor da universidade deixou claro que as redes de ensino se manifestaram em relação ao edital, a secretaria de educação fez a inscrição das escolas para que o coordenador do Programa Residência escolhesse as participantes: “Houve uma grande adesão das redes. Eu fiz as escolhas das escolas para envolvê-las no projeto. Eu optei por trabalhar com educação de jovens e adultos e com educação de crianças” (Entrevista Docente Orientador Pedro, 19 abr. 2021). Concomitantemente, há a seleção dos bolsistas do programa que se destinam aos graduandos e aos professores-preceptores.

A seleção de bolsistas, tanto residentes quanto os preceptores, é feita por meio de edital. Nós fizemos um edital aberto a todos os alunos de Pedagogia que se enquadram nos critérios, portanto alunos que já fizeram pelo menos 50% do curso de pedagogia. Essa é a exigência. Nós fizemos o edital também para os preceptores, mas neste caso é destinado às escolas escolhidas como parceiras e que eu também, como coordenador, escolhi para atuar nessas escolas. Tanto no caso da rede Municipal quanto da rede estadual houve uma grande abertura. Praticamente toda a rede foi aberta para o programa. A Secretaria Estadual de Educação cadastrou todas as escolas da rede. A Secretaria Municipal também. (Entrevista com o Docente Orientador Pedro, 19 de abr. 2021).

O professor preceptor da Escola 1 dá algumas informações que nos interessam na compreensão de sua seleção. Ele diz que há diversos motivos para os professores não efetivarem suas inscrições, por exemplo: pelos “horários de reuniões na Universidade que o Professor Preceptor tem que participar”. (Entrevista

do preceptor Eric, 06 nov. 2020). O professor da universidade que coordenou aquele projeto afirmou que não costuma haver concorrência entre os professores da educação básica, pois eles acabam decidindo entre eles nas escolas.

Concorrência apenas em uma escola, que foi com o processo seletivo mesmo com base em critérios, como experiência docente e algumas outras características que o Programa Residência acaba demandando. Em geral não é uma escolha fácil (Entrevista com o Docente Orientador Pedro, 19 abr. 2021).

A gestora participante da nossa pesquisa aponta para a necessidade de se realizar uma seleção com base nas demandas da função: “Eu acredito que o preceptor do projeto tenha que receber a bolsa, mas a seleção do preceptor tem que ser diferente também. Questionar qual é a função dele.” (Entrevista com a gestora Renata, 11 de abr. 2020). Exatamente o que o professor da universidade afirma ter feito. Estas duas perspectivas nos remetem à complexidade da tarefa. Neste ponto é que nosso interesse se define.

Para isso, buscamos, sobre essa questão dos preceptores nas escolas-campo, termos usados no edital do Programa Residência Pedagógica de 2018 (Capes, 2018b) para se referir aos professores da Escola de Educação Básica, atribui-se, no item 2.2.2, a tarefa de acompanhar o residente, sem maiores detalhes. No item 5, que se refere ao fomento, indica-se a concessão de bolsa para o preceptor e abre o precedente de fracionamento da bolsa caso haja necessidade de ampliação de possibilidades de participação. Em outras palavras, pode-se dividir o valor da bolsa para que mais professores possam ser contemplados no programa, no entanto, não houve menção dessa possibilidade nas entrevistas.

No item 6.5, apresentam-se os requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor: aprovação em processo seletivo pela IES; ter licenciatura na mesma área do residente e do respectivo subprojeto, neste caso, Pedagogia; experiência de dois anos no magistério, no mínimo; ser professor na escola participante e estar atuando em sala de aula na área do subprojeto do residente; ter disponibilidade de tempo para atuação no projeto; tudo isso em termo de compromisso assinado pelo preceptor (Capes, 2018b).

Em relação ao Residência Pedagógica, a escola [1] foi uma das indicadas para receber o programa. Não foram todas. Pelo que me lembro foram só três. Foi oferecida a vaga dos professores que tinham intenção de se inscrever, mas por vários motivos, como os horários de reuniões na [universidade] que o professor preceptor tem que participar, outros

professores não quiseram. Eu acabei assumindo, embora não sabendo direito como funcionava, achei que seria legal trabalhar com os estagiários, acabei abraçando. Foi um pouco difícil, um pouco pesado, pois foi um ano e meio [de duração do programa], pelo que me lembro. Eu estava fazendo o mestrado e acompanhando o Residência. Pesava um pouco mas foi bem interessante. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 de nov. 2020).

É possível identificar, no relato do professor que atuou como preceptor na Escola 1, uma certa sobrecarga de trabalho e de formação para o trabalho. Nóvoa (2019), se referindo apenas ao contexto da universidade, afirma que “transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos *rankings*, das classificações, das indexações, dos fatores de impacto” (Nóvoa, 2019, p. 199). O autor inclui, à crítica, a medida da produtividade determinada por empresas privadas.

O professor preceptor que contribui com nossa investigação se encontra em dois ambientes que se relacionam, mas que têm demandas diversas. Ele tem pelo menos três papéis a desempenhar, sendo dois em cada ambiente. Na escola, é professor da educação básica e preceptor; na universidade, é aluno da pós-graduação e preceptor. Essas tarefas podem ter influenciado a incompreensão sobre o projeto, relatada pela gestora de sua escola.

Segundo o edital do programa naquele ano (Capes, 2018b), seriam admitidos um docente orientador (professor da universidade), três preceptores e o mínimo de 24 residentes, sendo o máximo de 30, com ou sem bolsas. Há indicação de oito a dez residentes por preceptor. Tanto este modelo não é adequado que apenas um dos três preceptores envolvidos se dispuseram a participar da pesquisa e no edital atual esta proporção diminuiu um pouco.

Outra questão que nos revela a dificuldade com a questão quantitativa que se apresenta são as críticas elaboradas pelos professores e gestores da Escola de Educação Básica que não tinham função contemplada pelo programa e que serão analisadas especialmente no eixo de Dificuldades e Lacunas.

Esta proporção já se configura como uma quantidade que dificulta o acompanhamento de qualidade na formação dos residentes. Afirmamos isso com referência na realidade tanto do professor que atua na universidade quanto em relação ao professor preceptor que atua no Ensino Fundamental (Nóvoa, 2019). As demandas de cada instituição não se limitam ao programa estudado aqui. Desta forma, a sobrecarga se direciona para ambos os professores envolvidos no projeto.

No sentido de endossar nossa tese, trazendo à luz a luta de forças que se contrapõe na formação de professores no Brasil, que nos reportamos à Pedagogia



histórico-crítica (Saviani, 2011b). Ela concebe a filosofia da práxis como premissa para o trabalho docente que assume seu papel subversivo, de resistência diante da cultura hegemônica e confere à condição material a real possibilidade ou não de concretização deste trabalho.

Dessa forma, o acompanhamento de 24 a 30 residentes por um único professor orientador e por apenas três professores preceptores não é adequado, não representa uma condição material adequada de trabalho. É desta maneira que a legislação, entendida aqui como normas que determinam as condições materiais de formação de professores, pode limitar ou promover a qualidade dessa proposta formativa. As bolsas, inclusive, são consideradas neste estudo tão importantes quanto as quantidades de professores que se envolvem de forma efetiva no programa.

Na seleção apareceram 30 candidatos para 16 bolsas. Então ficaram alguns sem serem atendidos. Depois a Universidade fez uma redistribuição, porque alguns docentes desistiram. Então eu fiquei com 24 bolsas e consegui contemplar quase toda a demanda, ficaram só seis em lista de espera. Alguns foram incorporados ao projeto como voluntários, depois se tornaram bolsistas. Na mudança de módulo, 3 alunos se formaram, eu fiz a adequação, então quem era voluntário passou a ser bolsista. (Entrevista com o Docente Orientador Pedro, Universidade, 19 Abr. 2021).

Segundo ele, a princípio, a quantidade de bolsas para residentes do curso de Pedagogia seriam 16, mas com esse declínio de professores de outro curso de licenciatura, o número de bolsas passou para 24 bolsas.

O aumento da quantidade de bolsas desencadeia uma situação contraditória, por um lado comemora-se a possibilidade de contemplar mais alunos da graduação, por outro lado, a questão do acompanhamento por poucos professores. Entretanto, o esforço formativo dos licenciandos passa por uma trajetória histórica de estágio obrigatório que não prevê remuneração de qualquer natureza, nem em formato de bolsa de estudos, nem como profissionalização.

O papel formador do docente experiente da educação básica que se tem antes do preceptor é o que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental ou Médio, o professor assume quando recebe o estagiário em sua sala de aula. Vale ressaltar aqui que a exigência do programa em relação à experiência profissional seja de apenas dois anos, conforme edital (Capes, 2018b).

A criação da função de preceptor, como a própria palavra já diz, pressupõe a figura de quem recebe, acolhe e, mais que isso, orienta e instrui. Dito de outra

forma, o simples fato de se admitir a figura de um professor preceptor e a destinação de uma bolsa para que ele acompanhe oito a dez futuros professores em meio a tantas atribuições que já possuem na escola, não diminui em nada sua importância na formação, contudo, revela um arremedo de reconhecimento de sua importância. Dentre tantas coisas, é imprescindível reavaliar o PRP de forma a considerar, por exemplo, os deslocamentos que a “ponte” entre a escola e a universidade pressupõe.

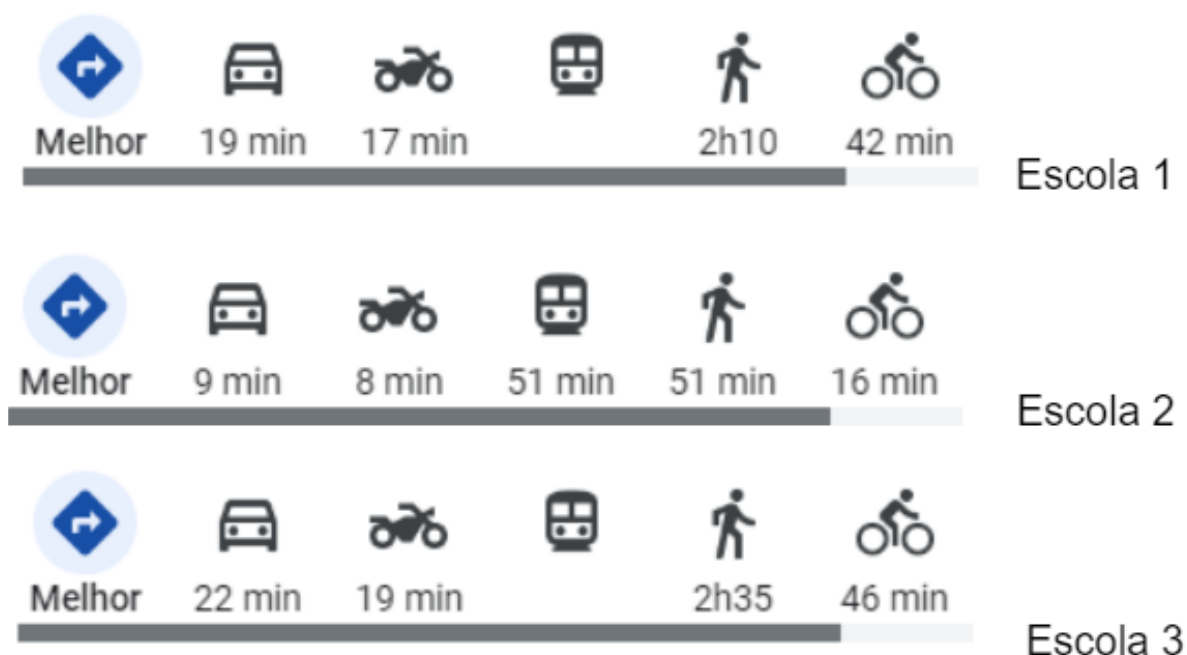
Quanto à logística do Programa, levando em conta que os estudantes do curso de Pedagogia na maioria eram e são trabalhadores e que os períodos de Residência nas escolas ocorrem concomitantes ao das aulas na universidade - o que torna o curso de tempo integral no intervalo de tempo de duração das RP - foi e ainda é necessário buscar soluções personalizadas para aqueles que precisam sincronizar períodos de férias do trabalho com a agenda do PRP nas escolas de modo dinâmico e mobilizar suporte da universidade no trânsito entre as escolas-campo e a EFLCH tendo em vista garantir a chegada e partida em ambos os lugares em tempo e segurança. Apesar de as escolas-campo estarem localizadas próximas ao campus Guarulhos, os residentes e preceptores circulam entre elas e o campus nos três turnos de funcionamento, em região de vulnerabilidade, onde o transporte público é escasso e precário em termos de rotas disponíveis (Giglio, 2020, p.19).

Assim, vemos a complexidade das questões levantadas pela autora, pois a Residência na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) contemplava a totalidade dos discentes da Pedagogia. No entanto, as escolas participantes do nosso estudo não ficavam próximas à universidade, com exceção da escola 2, que segunda a residente Rita,

As outras escolas que participaram do programa eram extremamente periféricas, escolas que se você fosse se deslocar de ônibus demoraria mais de 1 hora. [A escola de EJA] é central, é razoavelmente próxima da [universidade] e dava para ir de bicicleta. Se você for mais animado, dá até para ir a pé (Entrevista com a residente Rita, 18 de dez. 2020).

A partir do relato da residente, calculamos as distâncias aproximadas para ter uma ideia mais real do que se trata o tempo de percurso entre o *campus* da universidade e as escolas-campo. Utilizamos o aplicativo *Google Maps* para o cálculo de rotas. Segundo o trajeto dado pelo aplicativo, tendo como ponto de partida a universidade para a escola 1, são quase 11 km; para a escola 2, são menos de 4,5 km; para a escola 3, aproximadamente 13 km. Vale apontar para a informação sobre os meios de transporte que foram identificados, dentre eles a única escola que apresenta dados sobre transporte público é a escola 2, como podemos observar na figura 2.

**Figura 2** - Tempo de percurso entre a universidade e as escolas-campo



Fonte: Elaboração própria a partir do aplicativo Google Maps.

A falta de informação sobre transporte público no *site* pode significar, muito provavelmente, que não exista uma linha direta de trajeto do *campus* da universidade até a escola 1 e a escola 3, por isso o tempo de espera entre uma linha e outra pode ter variações muito inconstantes, o que não permite ao aplicativo determinar o tempo de trajeto com este meio de transporte. Diante dessas dificuldades, percebemos que o que Giglio (2020) discute não é algo específico da EFLCH. Em termos de Brasil, essas podem não ser as piores condições, se pensarmos nas mais diversas realidades que temos no país. “Os inúmeros feitos no Brasil parece não terem dado ainda origem a um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública e das condições de trabalho e de formação dos professores” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 69).

Para que haja transformação profunda, há que se considerar as condições materiais e subjetivas dos envolvidos no PRP. Apesar de não contemplar ainda todos os discentes das licenciaturas, o programa, assim como o PIBID, já que têm configuração próximas, precisa se consolidar como uma Política de Estado e seja ampliado, tendo em vista todos esses diagnósticos citados pelo autor.

A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da

educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 70).

Assim, percebemos que programas como PIBID e PRP se localizam num espaço que favorece tanto a teoria quanto a prática. Supera a concepção de formação na/da prática das escolas técnicas de nível médio e agrega preceitos do campo da pesquisa, sem ficar apenas nele. Enquanto as políticas públicas não considerarem as realidades, não serão efetivas.

No sentido de compreender como se dá a utilização dos recursos, temos alguns apontamentos feitos pelos participantes que nos ajudam a construir o cenário do nosso *lócus* de pesquisa. Entender que o diagnóstico é importante para atuar na superação das lacunas.

Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 72).

Tanto a abertura para o diálogo pela universidade, quanto o compromisso da escola acontece aos poucos, se trata de uma construção que se dá ao longo do tempo. O início de uma relação é um momento de estranhamento e de pouca compreensão, principalmente por parte da escola, do que seria o PRP. Mas os vínculos com as residentes foram se formando e aos poucos os espaços e os tempos são disponibilizados para que elas se integrem à rotina da escola.

Nesta perspectiva, retomamos os achados de Pereira (2022a), que apontam para os tempos e espaços como elementos importantes. Os participantes de nossa pesquisa, apesar de todas as dificuldades encontradas, descrevem diversos cenários relativos aos espaços e recursos materiais, sempre relativos à escola básica. Verificamos que um desses espaços foi utilizado por sugestão da residente, no caso da escola 1, como veremos no quadro 23 a seguir.

**Quadro 23 - Recursos para realização de atividades práticas**

	Nome	Trechos das entrevistas
E S C O L A 1	Residente	Eles tinham uma sala de informática. Era interessante, porque todos os alunos conseguiam utilizar os computadores [...] Também tinha uma televisão que podia levar para a sala, com DVD, eu até cheguei a usar. O laboratório eles não podiam usar. [...] Tinha o laboratório de informática e o de ciências. O de informática eles usavam, mas o de ciências não, porque não dava, não tinha recursos [...] Tinha uma sala na biblioteca que era como se fosse uma sala de apoio. Nessa sala tinha muita coisa, muitos jogos. Só que a gente não podia usar.
	Profa. Vera	A gente trabalha com o material didático do PNLD. Tem o EMAI também; o Ler e Escrever. Os livros paradidáticos tem também. Deveria ter na sala, mas tem bastante na biblioteca. [...] Eu tenho também um horário no laboratório de informática. Geralmente eu pego jogos pedagógicos relacionados com aquilo que eu estou fazendo em sala e trabalho com eles na informática. São 20 computadores, se não me engano, então ficava cada criança com seu computador.
	Preceptor	Os espaços são aconchegantes, não sei dizer o número exato de salas de aula, mas, no período da tarde, a escola comporta dois quintos anos, dois quartos, dois terceiros, dois segundos e três primeiros anos. Lá tem sala de informática, tem o Portal, que antes chamávamos de biblioteca, mas que, hoje, conta com mais recursos como lousa digital, <i>Datashow</i> ... Tem uma quadra, um refeitório, os espaços da gestão, secretaria, sala dos professores. Tem um pátio muito legal que, pelo número de alunos, dá pra eles se locomoverem bastante, brincar bastante no intervalo. Embora... poderia se ter mais espaços para serem aproveitados dentro do aprendizado, para se fazer atividades extraclasse, isso não tem muito. Não dá pra vivenciar tanta coisa, é pequeno. [...] Tiraram o material do Sesi, agora é do PNLD, os professores podem escolher.
E S C O L A 2	Residente Rita	A nossa orientação era trabalhar com coisas do cotidiano de um adulto, sem infantilizá-los. Tinha esse material que era bem coerente com isso. O material tinha suas defasagens [...] Tem biblioteca. A biblioteca é razoável. Porque também é desafiador ter um material adequado para um adulto que está em processo de alfabetização [...] Tinha esse espaço, os computadores com internet [...] E tinha uma sala de vídeo também, tinha um projetor [...] No fundo da escola, uma sala muito legal, que eles participavam, uma sala de artes [...] Mas eu não vi o grupo de alunos usarem.
	Profa. Sara	O ensino público municipalizado não tem laboratório de informática, se tem não funciona. O laboratório de ciências não tem insumos [...] Tinha um laboratório de informática pequeno, mas tinha. Não eram todas as professoras que levavam, mas eu levava sim [...] Na parte da biblioteca eles não iam, mas tinha uma funcionária que descia uma caixa de livro com o que a gente selecionava, normalmente eles queriam ler coisas relacionadas à religião deles [...] O que eu achava muito ruim. Não ter um currículo, né! Eu fui procurar e encontrei um livro volume único da [editora] moderna. Eu usava aquele livro. Quando tinha textos relacionados com o folclore do nosso estado de São Paulo, eu trocava e colocava da região deles.
	Gestor Marcos	No ano passado [2019], teve escolha pelo PNLD. Já chegou atrasado. Outro agravante é que eles mandam a quantidade relativa ao senso, só que mesmo assim mandaram uma quantidade inferior de livros. Os livros são excelentes, os professores que escolheram. Fora isso, a gente sempre está recebendo um material do Emai e do Ler e Escrever que é do estado [...] Tem o portal também que é usado.
E S C O L A 3	Profa. Rosa	Tinha, tinha jogos didáticos. Tínhamos o portal, que seria a biblioteca. Em relação ao espaço e materiais, ela teve bastante recurso.
	Residente Ana	Livro, quando chegava, era resto de livros do Sesi, resto de livros de outras escolas, os alunos não tinham material e se você dava o material, chegava no dia seguinte, não tinha mais [...] A sala de informática, a biblioteca e a sala de educação especial ficaram num espaço só [...] Na maioria das vezes era a gente mesmo que buscava coisas em <i>sites</i> de pedagogia. A preceptora imprimia pra gente, numa impressora que ela tinha na casa dela.

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

Destaque também merece o esforço da parceria entre as residentes e as professoras na escola 3, mesmo em sala de aula e com todas as dificuldades de se

trabalhar com alfabetização nos quintos anos, elas fizeram o melhor trabalho que podiam com os recursos que tinham, como podemos ver no quadro 23. E no caso da escola de EJA, as residentes, sem acesso a recursos materiais adequados para a faixa etária com que atuavam no programa, construíram seus próprios materiais e desenvolveram um trabalho paralelo às aulas.

No caso da escola 2, a residente conta também: “eu tive formação sobre sólidos geométricos com origami, canudinhos e outros materiais. Eu desenvolvi esses materiais que eu produzi em outro espaço para eles poderem ver, tentando contribuir com coisas mais práticas” (Entrevista com a residente Rita, 18 de dez. 2020). Já na escola 3, o trabalho se restringiu às folhas impressas, conforme vemos no quadro 23.

A diversidade das escolas em que o programa foi implantado no ano de 2019 naquele município nos permite perceber que os saberes docentes podem ser valorizados, transformados e ressignificados na e pela *práxis*. O desenvolvimento profissional docente perpassa pelos aspectos da concretude material das condições de trabalho e esta é uma vivência importante para as residentes no momento de formação inicial.

## 4.2 RELAÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS

Ao dar início à discussão mais direta sobre as relações entre as pessoas da universidade e da escola, nos reportamos aos silêncios de que falam Nóvoa e Alvim (2022), sobre o período de indução na carreira: o silêncio das instituições universitária de formação de professores, das políticas educacionais e da própria profissão docente. Neste sentido, este eixo que elaboramos para analisar as entrevistas dos sujeitos da pesquisa nos permite compreender como é a interação entre eles, a fim de pensarmos sobre a quebra do silêncio.

Ouvir a voz dos atores que participaram de forma direta ou indireta do programa é uma oportunidade de reflexão e um exercício necessário para buscar alternativas mais significativas e que promovam o desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009) na e pela *práxis* (Pimenta; Lima, 2019). Destacamos, portanto, a necessidade de se ater aos diferentes momentos que cada professor

estava ao participar do programa. É clara a importância do respeito ao professor que recebe as residentes em sua sala de aula, com boa vontade e disponibilidade.

Pensamos necessário retomar o contexto do PRP na escola de Educação Básica. A primeira etapa em que o Programa Residência Pedagógica, como algo vindo da universidade, se faz presente na escola é o momento de indicação de professores preceptores. O segundo momento, segundo os sujeitos da escola, é aquele em que a equipe docente decide em quais anos os residentes atuariam. É nesta etapa do programa que os professores se manifestam em relação à disponibilidade de receber residentes.

O Programa Residência Pedagógica se concentrou na alfabetização, nos três primeiros anos. A coordenadora da Residência, [professora da universidade], explicou que não era uma escolha do programa, mas quando foi pra lá [na escola], ficou combinado que fosse destinado à alfabetização [...] No primeiro momento eu fui compreender o projeto com documentos que eu encontrei na internet. Eu fui pesquisar. [O preceptor] me explicou mais ou menos por cima o que era. Depois de um tempo eu comecei a ter problemas porque os estagiários não cumpriam os dias. O que atrapalhava muito o professor em sala de aula, porque não tinha uma rotina. Foi aí que eu comecei a questionar muito. (Entrevista com a gestora Renata, 11 de abr. 2020).

No caso daquele ano, em específico, ocorreu a troca de gestores por ocasião de concurso público para os cargos de diretores escolares e coordenadores pedagógicos. A partir desse momento, a coordenadora pedagógica começa a interferir no projeto e toma para si a responsabilidade de garantir uma rotina para melhor organização do cotidiano escolar. A princípio, o que era função do preceptor, passa a ser organizado pela gestora.

Então, na etapa de ambientação, compreendida nas primeiras 60 horas do programa, é o primeiro contato dos residentes com o corpo docente, o que ocorreu, segundo relato dos sujeitos, a gestora não estava na escola. Apesar de toda a organização para haver uma inserção dos residentes na escola com certa antecedência, inclusive com participações em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC), há aspectos que podem influenciar o andamento do projeto, como a rotatividade de funcionários da escola. Mas, quanto à questão pedagógica, propriamente dita, o edital previa, no item 2.1 do Anexo III, referenciais para a implantação do projeto, sendo uma etapa para ambientação, uma para imersão na escola e outra para regências de classe.

Apontamos novamente que a carga horária total de 440 horas dos residentes devia, entre outros, “experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor” (Capes, 2018b). Esta vivência, segundo o relato das residentes participantes da pesquisa, não se deu diretamente com o professor preceptor, mas em salas de aula de outros professores da escola, pois a decisão de cooperação entre as residentes e a comunidade escolar foi definida de forma coletiva.

Como o professor preceptor da Escola 1 estava atuando no quinto ano do Ensino Fundamental, as residentes foram realizar suas atribuições em salas de outros professores que atuavam naquele ano nos três primeiros anos. Já na Escola 3, a configuração foi inversa, a residente participante foi encaminhada para um grupo do quinto ano e a preceptora atuava em sala do segundo ano, pois as maiores demandas de alfabetização eram no final dos anos iniciais, dada a complexidade da realidade nesta escola.

No caso da Escola 2, a preceptora era especialista em Língua Portuguesa e lecionava para o Ensino Fundamental 2, por isso as residentes ficaram na sala de outra professora, atuando no Termo 1, que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos. No entanto, o edital do programa previa:

A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador. (Capes, 2018b).

Problematizamos, portanto, a situação do preceptor que deveria acompanhar seis a dez residentes em seu horário de trabalho. Como deixar sua sala de aula para observar e registrar acontecimentos das regências? A saída encontrada na escola 1, a fim de corresponder à exigência descrita acima, foi a seguinte: o professor preceptor elaborou, junto às residentes que atuavam naquela escola, uma feira de ciências.

Nas palavras da gestora: “Até teve aquela exposição” (Entrevista gestora Renata, 11 de abr. 2020). Já nas palavras do preceptor e da residente, a feira de ciências foi muito interessante, mas ocorreu uma estranheza por parte da equipe gestora, percebida na fala da coordenadora, pois segundo eles, as gestoras não foram prestigiar a “exposição”. Segundo a maioria dos participantes, nas três escolas envolvidas naquele momento, a atuação das residentes era mais voltada



para um tipo de reforço escolar junto às crianças com maiores dificuldades na aquisição da linguagem escrita. Momentos que dificilmente o preceptor seria capaz de acompanhar pessoalmente.

Apesar das discrepâncias com algumas exigências do programa e da intenção de corresponder à demanda do corpo docente e das crianças, os envolvidos procuraram meios para promover a formação adequada dos residentes, uma das evidências neste sentido são as reuniões frequentes que tinham na universidade entre os residentes, os professores preceptores e a professora orientadora.

Estas formas de driblar as dificuldades que os participantes descreveram vão ao encontro do reconhecimento de todos acerca da importância da continuidade da política que supera em diversas esferas os estágios obrigatórios e os subjugam em outras, especialmente quando o próprio edital se refere nos seguintes termos: “Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Capes, 2018b, art. 2, § 2.1, inciso II).

Como já descrito no Eixo “Organização e estrutura do programa”, vale ressaltar, há uma escolha de professores que atuam junto aos residentes e devem ser professores que lecionam há, no mínimo, dois anos no mesmo nível de ensino e área em que os residentes estão sendo formados. “Então o que eu tenho percebido nas escolas, de um modo geral, é que os professores mais ou menos que combinam quem vai ser o preceptor” (Entrevista com o Docente Orientador Pedro, 19 abr. 2021).

Dessa forma, o professor da universidade e docente orientador do programa tem uma compreensão de que esta escolha passa, antes dos critérios estabelecidos pelo edital do programa, pelo crivo da avaliação do corpo docente, mas de forma velada.

O quadro 24 mostra algumas dessas nuances das relações entre os atores da escola 1, as tensões, as proximidades e os distanciamentos entre eles. Fica muito clara a esperada relação frequente entre professora da educação básica e residente.

**Quadro 24 - A relação dos atores envolvidos - Escola 1**

<p><b>Relação Residente - Residente</b></p>
<p>Entre as residentes, sempre tivemos uma relação boa entre nós [...] Foi muito legal, porque a gente pode se encontrar com as pessoas de Letras e Ciências Sociais que faziam residência também. Eu sentia falta de conversar com os estagiários sobre o que eles estavam querendo fazer. Mas às vezes, pode ser aquela ideia de que não se quer que tal pessoa tenha a mesma ideia que a minha. Não querer que faça a mesma coisa. Ou é uma questão mais particular mesmo, de não querer se expor tanto. (Residente Luiza).</p> <p>Os grupos se ajudam mutuamente com sugestões (Preceptor Eric).</p>
<p><b>Professora da Educação Básica - Residente</b></p>
<p>Chegou a ter algum caso de estranhamento entre professor e estagiário, eu tive que manobrar ali, trocar de sala [...] os professores tiveram que interagir com os estagiários, rolou uma simpatia ali, aí aos poucos eles foram abrindo mais espaço. Precisou mesmo de todo esse tempo para gerar toda uma confiança, no professor e no estagiário, para ter esse spacinho, para ter um pouco de autonomia na sala. [...] Sem contar que essa relação ajuda a abrir corações, ajuda a melhorar um pouco a relação entre escola e universidade e amenizar essa tensão entre professores e estagiários. (Preceptor Eric).</p> <p>Ela chegou, eu não a conhecia, nunca tinha visto. [...] Eu percebi que ela gostava de fazer o que ela estava fazendo. [...] Ela era bastante atenta a tudo que eu estava fazendo em sala de aula. [...] À medida que eu ia percebendo que ela tinha essa disponibilidade e essa habilidade para fazer as coisas, eu ia dando abertura para ela neste sentido [...] Mas a gente teve estagiário que dormia dentro da sala, tinha estagiário que não ia, que não aprecia, que saía da sala. Tinha estagiário que não tinha uma boa relação com o professor, aí o professor começava a falar do estagiário e o estagiário a falar do professor. É muito complicado (Professora Vera)</p> <p>Ele falou que tinha a professora tal, ela era nova na escola. Estava sendo o primeiro ano dela lá. Eu falei: tudo bem. Ela tinha sido diretora. Tá ótimo, me identifiquei. [...] A gente criou uma relação muito boa. A gente se dava bem nas ideias, a minha alegria era, terça e quinta que eram os dias que eu ia pro residência, chegar lá na escola. Era uma rotina, as crianças vinham me abraçar, eu abraçava. Eu ia abraçar a professora, a gente começava a conversar e era muito natural. Parecia que a gente se conhecia fazia tempo. Eu acho que essas foram coisas muito boas. Ela me deu muita abertura na sala de aula. Era algo que eu nunca tive até ali. Foi uma experiência super nova. Ela confiou em mim, eu pude tirar alunos da sala, levá-los para um espaço para tentar fazer coisas com eles (Residente Luiza).</p> <p>Ela teve um grande avanço, sim. Essa aluna trazia coisas. Ela me falava isso. A professora dizia que um aluno estava com problema, três dias depois a estagiária mandava algumas coisas que tinha pensado para esse aluno para a professora ver o que acha. Entendeu? Tinha essa troca. Nesse momento específico tinha uma grande valia (Gestora Renata).</p>
<p><b>Professora da Educação Básica - Preceptor</b></p>
<p>Eu me lembro que tinha o professor preceptor que estava fazendo essa mediação, porque ele também estava fazendo o mestrado. Aí ele vinha e falava que elas podiam fazer o que eu solicitar (Profa. Vera).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Residente</b></p>
<p>Por exemplo, no dia da feira de ciência, ninguém chegou para as estagiárias e falou “obrigada”, “foi muito legal” ou se quer ter ido lá, olhado, sabe? Só para fazer uma média. Nem a coordenadora, nem a diretora (Preceptor Eric).</p> <p>Todo dia a gente tinha que chegar e assinar uma ficha. Assinava na entrada e na saída. Para contabilizar que estivemos ali. Essa ficha ficava na sala da coordenadora. A gente entrava lá, assinava, era super tranquilo (Residente Luiza).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Preceptor(a)</b></p>
<p>Depois de um tempo eu comecei a ter problemas porque os estagiários não cumpriam os dias. Conversando com ele, me explicou que não tinha horas específicas nem dias específicos. Quem controlava isso era o próprio estagiário residente. O que atrapalhava muito o professor em sala de aula, porque não tinha uma rotina. Foi aí que eu comecei a questionar muito. (Gestora Renata).</p>

<p>A hora que se vê tem quinze minutos para terminar o HTPC e fala-se que eu quero falar sobre o Programa Residência Pedagógica. Ali eu já preparei a papelada para todo mundo, de forma resumida, para eu explicar em cima, mas acaba que não dá tempo de nada. Isso também contribui para que os professores ficassem meio sem entender direito o que é o Residência Pedagógica (Preceptor Eric).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Orientadora</b></p>
<p>Não sei se foi uma particularidade da escola em que eu estava estagiando, ou se é uma coisa que acontece no programa. Eu percebia que não tinha muita conversa da faculdade com a escola. Com a direção, por exemplo. Nós enfrentamos algumas dificuldades assim, pra começar a fazer as coisas, porque a diretora queria um posicionamento da professora orientadora do programa residência. Não tinha muito essa comunicação. Tinha, mas poderia ser melhor (Residente Luiza).</p> <p>A gente sabe que o professor universitário tem inúmeras atribuições, mas como gestão da escola, isso não me importa. O que me importa é o que você está me oferecendo. O que está acontecendo aqui na escola [...] A própria Universidade fazia esse arranjo, me disseram que em 2018 a professora da Universidade foi na escola, fez uma reunião com a equipe que estava lá e definiram como seria e escolheram a parte da alfabetização que seria o que precisaria de mais apoio (Gestora Renata).</p> <p>Vai ganhando credibilidade dentro da rede de ensino de que o programa é um programa relativamente permanente, que depois de algum tempo nós vamos bater na porta de novo para fazermos essa parceria. Isso é fundamental, não deve ser visto como algo pontual. (Docente Orientador Pedro).</p>
<p><b>Preceptor(a) - Residente</b></p>
<p>O que aconteceu foi que o professor da escola era professor do 5º ano. Ele não tinha um estagiário em sua sala, porque ele era professor do quinto ano e os estagiários acompanhavam alfabetização (Gestora Renata).</p> <p>As reuniões com o preceptor costumavam ser de 15 em 15 dias. Mas como ele estava ali com a gente todo dia praticamente, se a gente tinha alguma dúvida, a gente já conversava com ele ali na hora. Sempre muito solícito com a gente (Residente Luiza).</p>
<p><b>Preceptor(a) - Orientadora</b></p>
<p>O relatório do Residência Pedagógica é um perereco<sup>26</sup> só. Até a professora orientadora ficava desesperada com isso (Preceptor Eric).</p>
<p><b>Orientadora - Residente</b></p>
<p>Algumas atividades ela fazia mesmo, por conta do programa, que ela tinha que apresentar para a professora dela (Profa. Vera).</p> <p>Os estagiários me passam informações para levar para as reuniões, mas eles também chegam ali, falam, conversam, dão sugestões (Preceptor Eric).</p> <p>Então a gente tinha reunião com a professora da universidade uma vez por mês. Era de quarta-feira, se não me engano. Era na faculdade mesmo. A gente tinha essas horas de reunião [...] A professora da universidade também gostou bastante. Ela sempre pedia que a gente mostrasse para a comunidade o que a gente estava fazendo lá [...] (Residente Luiza).</p>

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

É válido ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas após a finalização do edital de 2018, por isso as narrativas não separam estas etapas do PRP de forma clara e objetiva. Os relatos fazem um movimento de ida de volta ao discorrerem sobre os temas dados pela pesquisadora.

<sup>26</sup> Leia-se a palavra perereco, usada de forma coloquial, como uma situação de tumulto.

As estagiárias chegam na escola, são apresentadas à escola, escolhem as classes que querem. Tem um pré-momento que é chamado de momento de ambientação. Elas vão se ambientando, conhecendo a escola, principalmente sua classe, a rotina da classe, os seus alunos. A partir daí começa-se a elaboração de um projeto. Porque elas têm que cumprir uma carga horária prática, ou seja, elas têm que dar aula para esses alunos. Então, elas têm que elaborar um projeto com sequências didáticas, conteúdos. Na maioria dos casos, as alunas tiveram que adaptar esse projeto delas de acordo com a própria rotina dos professores que elas acompanhavam. Os professores ficam um pouco receosos que isso poderia quebrar a rotina da sala deles, o que é compreensível. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 de nov. 2020).

Nesta contextualização da inserção das residentes na escola, já nos deparamos com a questão da personalidade presente na profissão docente (Tardif, 2014); mas o preceptor continua a narrativa apontando para a tentativa de se corresponder ao que é demanda daquela comunidade escolar.

Então, de certa forma elas elaboraram um projeto de assistência da rotina da aula já elaborada pelo professor. (...) Chegamos a fazer algumas atividades diferenciadas, mas foram poucas. Na maioria das vezes era o acompanhamento das aulas, dando assistência para os professores, atuando como reforço. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 de nov. 2020).

Percebe-se o grande esforço do preceptor às diferentes funções que assume na escola e na universidade. Voltamos, neste ponto da análise, à proposição de Saviani (2011a) de que não haja separação entre a escola e a universidade, que a referência do trabalho de formação esteja no funcionamento da escola básica. Pois, assim como conclui Tardif (2014), a pedagogia é o próprio fazer do professor, guiado pela ética do seu trabalho e que está o tempo todo diante de questões complexas, “problemas para os quais não existem receitas prontas” (Tardif, 2014, p.149).

No entanto, temos a proposição de Nóvoa e Alvim (2022) que sugerem que a universidade se configura como “um terceiro lugar” de formação. A atuação do residente junto aos alunos que precisam de apoio significa, dentre outras coisas, oportunizar aos envolvidos possibilidades de aprendizagem, processo que não se pode separar do ensino, mas que são diferentes e separados. Era na universidade que as residentes e mesmo os professores poderiam revisitar os momentos de atuação em sala, ouvir e serem ouvidos.

A gente sabe que a relação entre estagiário e professores é um tanto tensa, não são poucos os casos de desavenças entre estagiário e professor, até porque ocorre uma falta de diálogos muitas vezes entre escola, professores e universidade. É cada um do seu lado e a gente não dialoga para se construir alguma coisa junto. Então fica esse cisma. Fala-se uma coisa dos

professores, os estagiários podem chegar na escola com uma visão pré-concebida dos professores. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 nov. 2020).

Estas tensões na relação, descrita pelo preceptor, é especialmente construída através do tempo. Segundo ele, a visão que as residentes têm dos professores precisa ser mediada, desconstruída. A distância entre a universidade e a escola básica será menor ou maior na medida em que esta mediação se efetive e, segundo Saviani (2011a), essa distância deve ser superada e para isso sugere, dentre algumas proposições, que haja um regime de colaboração entre as Escolas Básicas e as faculdades de educação<sup>27</sup>.

Há diversos relatos sobre essa relação nas falas dos sujeitos participantes/colaboradores de nossa pesquisa, algumas destacadas no quadro 24. É importante ressaltar que as distâncias são amenizadas e até mesmo findadas nas diversas relações com o passar do tempo, na convivência. Algumas parcerias entre os sujeitos foram imprescindíveis para superação de ideias preconcebidas e infundadas. Para o professor da universidade, o programa tem essa permanência que é uma característica desejável para uma política pública. Segundo ele, a credibilidade do programa deve ser cultivada, especialmente pela figura da professora orientadora.

É interessante notar que as relações que se estabelecem com boa intensidade e com vínculo maior quando ocorrem no dia a dia com a presença frequente e com as trocas personalizadas. Para Foerste, a “parceria é usada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (Foerste, 2004, p.2). Sobre isso, o professor preceptor acrescenta de forma quase poética:

Sem contar que essa relação ajuda a abrir corações, ajuda a melhorar um pouco a relação entre escola e universidade e amenizar essa tensão entre professores e estagiários. Perceber que as coisas podem ser melhores, que o estagiário pode estar lá na sala de aula e acontecer muita coisa boa. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 nov. 2020).

Casos de sucesso neste sentido podem ser modelos que sirvam de referência na implantação de formações na perspectiva da colaboração. Assim como a necessidade de revisão do currículo da própria licenciatura, a fim de contemplar a formação continuada concomitante à inicial, especialmente se o PRP

---

<sup>27</sup> Conforme item 2.3.1 do Edital do Programa Residência Pedagógica de 2018.

se ampliar a ponto de agregar todos os estudantes, como é o caso da Residência Pedagógica na EFLCH descrita por Giglio (2020).

É importante identificarmos esses aspectos que podem favorecer a formação mútua, tanto de residentes quanto de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, as crianças também envolvidas neste processo. Inclusive, pode promover o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, pois, segundo Gatti *et al.* (2019), este é um tema pouco explorado nas pesquisas.

A fim de corroborar para a análise dessa interação entre professora e futura professora, Tardif (2014) indica o habitar e o construir de um próprio espaço pedagógico pelo profissional do ensino, considerando as limitações complexas da realidade, mas que assume e resolve apoiando-se em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Nesta interação, nesta troca, identificamos também o que o autor chama de trabalho mental do professor. Ele precisa reelaborar sua função, pois antes tinha que ensinar às crianças as regularidades da linguagem escrita ou dos números, levando-as a perceber essas questões, por exemplo, mas no convívio com a residente, a professora da educação básica se reorganiza para ensinar como ensinar esse mesmo conteúdo exemplificado, procurando expor seu objetivo, suas justificativas diante das suas escolhas metodológicas, entre outras especificidades. São duas atuações distintas para essa profissional.

Consideramos, ainda nesta análise, a contradição que ocorreu nesta mesma escola. Houve caso de residente que realizava as atividades conforme o professor da sala solicitava e ainda contribuía para com sua prática, no entanto, teve outros que não conseguiram corresponder à demanda. Vimos um grande esforço para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, mas não houve, na mesma proporção, esforço para mudanças na formação docente. Para Gatti (2016),

Rever e implementar políticas públicas curriculares para a educação básica, por exemplo, não pode ser questão dissociada da revisão e da implementação de inovações necessárias nas estruturas e na dinâmica na formação de professores (Gatti, 2016, p. 46).

A falta de inovação nas estruturas e dinâmicas possam ser manifestadas pela ausência do residente, por sua postura descomprometida em sala de aula narrada pela gestora em dado momento da entrevista, o que pode significar uma

discordância ou resistência ao proposto, mesmo porque o processo formativo do Programa Residência Pedagógica não deveria ser um tipo de imposição de um professor para que o residente execute, mas uma construção coletiva e colaborativa. Em alguns casos há essa dificuldade em compreender como se concretizar relações positivas, ativas, conjuntas, considerando a escola e a universidade, podendo ser na relação entre a pessoa da residente e a professora que recebe a residente, por exemplo.

Sobre as regências, aulas que os residentes deveriam protagonizar, o preceptor indica que “precisou mesmo de todo esse tempo para gerar toda uma confiança, no professor e no estagiário, para ter esse espacinho, para ter um pouco de autonomia na sala.” (Entrevista com o preceptor Eric, 06 nov. 2020). Assim, a proposta do programa é algo que considera que a relação entre os envolvidos não se dará em poucos dias, mas será realmente um processo, bem como a elaboração da aula, a vivência de forma direta com as crianças e mesmo a avaliação da atuação.

Diante de tantas complexidades nestas interações, voltamo-nos para os dados da Escola 2. Apesar de suas particularidades por se tratar de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), algumas das situações se repetem, outras ilustram as permanências historicamente previsíveis, bem como as questões mais específicas.

Como podemos observar no quadro 25, as situações que se repetem em relação à escola 1 são: residentes que se auxiliam durante as atividades; professora da educação básica que desempenha um papel muito comprometido com as residentes; tensões e desafios entre professores e residentes, bem como em relação à complexidade do contexto; o desencontro de informações sobre o programa; incômodos entre os atores da escola em relação à figura de preceptor; a ausência da professora orientadora na escola e; a boa relação entre preceptora, orientadora e residentes na realização das reuniões que ocorriam na universidade.

No entanto, há que se pontuar a denúncia da residente em relação à ausência da preceptora nas reuniões da universidade e em relação às aulas em que a professora da sala não estava, que o gestor se questiona sobre a situação e ainda decide sair da escola por conta da discordância, em diversas situações para além do programa, e até mesmo por compreender que aquela ocorrência não estava de acordo com o PRP.

**Quadro 25 - A relação dos atores envolvidos - Escola 2**

<p><b>Relação Residente - Residente</b></p>
<p>Sobre a parte de jogos a gente tentou levar algumas coisas. As residentes mesmo. Alguns materiais que a gente fazia mesmo [...] Tanto eu quanto a outra residente que trabalhava sempre junto comigo. A gente montou estratégias juntas, a gente trabalhou muito com aquela sala. Nas disciplinas que nós tínhamos como metodologia de língua portuguesa, metodologia do ensino da matemática (Residente Rita).</p>
<p><b>Professora da Educação Básica - Residente</b></p>
<p>Eu entendi a postura daqueles professores. Eu ficava muito ressentida com colegas dando opiniões sobre uma realidade que eles não estavam totalmente inseridos. Tem a ver com comportamento, com dinheiro, com a realidade que está em cima do professor da escola pública [...] Eu percebi o programa como uma oportunidade de ter uma atuação real, como planejamento, a parte burocrática, a professora mostrava para nós: assim eu faço meu planejamento, assim eu tenho que preencher o meu diário. Coisas que deixam a gente de cabelo em pé quando vamos fazer pela primeira vez e ela mostrava (Residente Rita).</p> <p>Eu não era preceptora mas eu fiz o que a universidade deveria fazer, fiz, expliquei como são os embrolhos, falei como é a postura, explique documento, expliquei o que precisa ser lido, quando não se entende tem que ser explicado. Fiz tudinho como devia. Exige que elas fizessem regência e o que não estava certo na regência eu disse para elas. Fiquei no fundo da sala, não fiz como as outras professoras que saem e deixam lá. Eu fiquei, observei, anotei, expliquei. Interferir o mínimo possível durante a aula. O que não estava de acordo eu disse para elas. Eu disse que nós não podemos partir do pressuposto de que os alunos já sabem, eles não sabem, têm que dizer o óbvio (Profª Sara).</p> <p>Teve professora que disse que não queria mais estagiário na sala dela, porque veio, não ajudava, a gente pedia para fazer alguma coisa, não fazia. Como também teve estagiário que pediu se podia ir para outra sala. Mas tinha estagiárias que eram show de bola, sabe? [...] Mas a gente sabe que tem professores resistentes que usam dessa estratégia. Tanto que teve estagiária que reclamou que a professora só mandava recortar coisas. Sempre tem professores mais resistentes. Eu acho que os professores mais novos são mais acolhedores, ou aqueles que também se colocam no lugar do estagiário (Gestor Marcos).</p>
<p><b>Professora da Educação Básica - Preceptor</b></p>
<p>Uma questão que eu vi em relação ao [Programa] Residência Pedagógica é que os outros professores viam que aquela professora preceptora estava recebendo uma bolsa. Então eles diziam: ela está recebendo a bolsa, mas os residentes estão comigo. A pessoa se sentia não valorizada, não reconhecida e até não remunerada (Residente Rita).</p> <p>Essa pessoa [professor preceptor] tem que saber o que é um projeto de ação, o projeto de ação é o primeiro passo para saber o que o estagiário tem que fazer. Se ele não consegue fazer um plano de ação com uma amostra pequena da sociedade, dentro de uma sala de aula, como é que ele vai conseguir pensar num projeto mais abrangente? Então a universidade tem que tomar esse cuidado, não é porque a professora tem mais título ou porque a professora precisa de dinheiro (Profª Sara).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Residente</b></p>
<p>Quando diziam que a professora não ia [...] Eles [alunos da escola de EJA falavam que nós éramos ótimas, para deixarem que nós déssemos aula para eles. O coordenador se perguntava se poderia, ele sabia que não podia fazer isso (Residente Rita).</p> <p>Eu fiquei meio ano, acabei saindo em agosto, porque a direção de lá acabava sendo omissa em alguns aspectos, acabava sobrando muita coisa para mim, coisa que não era da minha alçada (Gestor Marcos).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Preceptor(a)</b></p>
<p>O coordenador ofereceu o material do professor, mas eu disse que não precisava porque eu ajudei a fazer, eu tinha. Sem ganhar dinheiro nenhum, a gente ia lá e fazia, experimentava. O coordenador se sentiu ameaçado, ao invés de fazer um trabalho colaborativo. Para a educação acontecer eu preciso de todos os envolvidos (Profª Rita).</p> <p>Ela [diretora da escola] me disse para eu ficar e dar um suporte para a coordenação [preceptor] (Gestor Marcos).</p>



<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Orientadora</b></p> <p>Eu tenho esse projeto com essa verba com uma intenção política, mas o [professor da universidade] teve uma responsabilidade com os alunos da universidade pública. E fazer disso um programa que realmente contribuía para a educação básica. Mas na mão de um professor não tão bem qualificado, esse programa pode virar mão de obra barata. Que não era o caso da [minha universidade], a gente tinha responsabilidade de levar coisas, a gente contava com essa responsabilidade, com a formação inicial, era um espaço de formação inicial. Eu imagino que os que vieram depois de mim aproveitaram mais ainda. Encontraram o programa melhor estruturado (Residente Rita).</p> <p>Surgiram vários questionamentos: auxiliar de que maneira? Eles vão poder tirar as crianças da sala? não vão poder tirar? É apoio? O que é? Ela disse assim: não é que o estagiário vai trabalhar para você, ele vai te ajudar, você pede ajuda para ele; se tiver um aluno com dificuldade, pede para dar uma atenção especial. Foram essas recomendações (Gestor Marcos).</p>
<p><b>Preceptor(a) - Residente</b></p> <p>A gente teve sim uma formação, mas eram reuniões que serviam mais para ir discutindo as questões que surgiram dentro da escola. Então eu sabia que tinha uma pessoa que seria responsável por nós dentro da escola e que essa pessoa tinha se candidatado, que ela tinha alguns critérios para corresponder, não sei detalhes, mas ela também seria bolsista e que aquilo seria interessante para carreira dela em diversas esferas [...] Talvez uma crítica, porque a professora preceptora era maravilhosa, muito dedicada, mas era uma professora especialista. Que dava aula para o segundo ciclo do ensino fundamental. Era professora de língua portuguesa [...] Talvez uma professora pedagoga atuando junto com a gente faria muita diferença no processo formativo e também no projeto do residência pedagógica em si. Essa seria uma diferença que não aconteceu nas outras escolas porque quem estava como preceptor nas outras escolas eram pedagogos E professores que estavam na sala do 1º ciclo [...] A única questão é que em alguns momentos ficava bastante complicado para nossa preceptora participar [das reuniões], por conta do horário de início das aulas da escola de EJA (Residente Rita).</p>
<p><b>Preceptor(a) - Orientadora</b></p> <p>Daria conta se o preceptor fosse escolhido de forma que fosse feito o plano de ação decente, de verdade. Que fosse acompanhado, orientado (Profª Sara).</p>
<p><b>Orientadora - Residente</b></p> <p>As estagiárias tiveram que fazer um relatório final ao longo do projeto, também foi pedido para que fizéssemos ações formais, sempre tinha essa demanda para que a gente trouxesse possibilidades de contribuição [...] O professor, inclusive, falou que nós deveríamos fazer um relato de experiência, porque ficou muito legal [...] A professora da universidade é uma entusiasta. Ela é animada. Eu participei das reuniões de grupo dela e os alunos reclamando que não dava para fazer nada: a escola pública... o professor da escola pública... Mas ela dizia: Vamos tentar fazer assim! Ela é uma entusiasta e muito aberta (Residente Rita).</p> <p>Ela leu lá as obrigações que ela tem que fazer mas ela não compreendeu. Ela não tem que contar a hora, porque contar qualquer pessoa que entra numa universidade pública consegue contar hora (Profª Sara).</p>

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

Ressaltamos o tom do incômodo com o novo programa que chegava naquele momento na escola, pelos atores da escola básica, especialmente em relação à presença física da professora orientadora. “Ela foi visitar [a escola] uma vez e me encontrou” (Entrevista com a profª Sara, 04 mar 2021). Neste trecho da entrevista, a professora deixa clara que a professora orientadora do programa a conhecia e percebeu que deveria tê-la escolhido como preceptora, mas que não o fez por ter analisado apenas os dados do currículo no momento da seleção. Procura

argumentar dessa forma sobre o distanciamento que os professores universitários mantêm da escola de educação básica.

Sobre forma, temos uma expectativa bem objetiva e direta da residente sobre a formação que elas pensaram que deveriam receber do preceptor e do docente orientador. O que realmente ocorreu não se tratava de um curso no formato convencional, mas se deu durante o processo formativo:

A minha primeira compreensão sobre o programa era a de que haveriam duas atividades concomitantes: nossa atuação dentro da escola como bolsistas, como residentes e o curso que seria dado. Era uma coisa que chamava muito a atenção. Eu e mais duas amigas queríamos muito fazer o tal do curso com o professor. Que não aconteceu no final das contas. A gente teve sim uma formação, mas eram reuniões que serviam mais para ir discutindo as questões que surgiram dentro da escola. (Entrevista com a residente Rita, 18 dez 2020).

É interessante notar como a ideia de formação está atrelada à forma, um curso, portanto pressupõe-se um espaço, um interlocutor específico, estratégias pré-definidas que não são superadas de uma hora para outra. No entanto, percebemos que novamente o tempo é fator preponderante que age diretamente nesse imaginário coletivo.

Segundo o gestor: “O residência, eu senti que é uma coisa mais maleável, um pouco mais de troca, que é pra ser proveitoso, que é algo mais natural. Mas tem a questão do engajamento dos estagiários” (Entrevista com o gestor Marcos, 05 nov. 2020). A questão que ele acrescenta à sua constatação do formato do PRP, sobre engajamento, também está ligado à expectativa que os licenciandos tinham sobre o programa. Dentre outros, alguns pontos demonstram as especificidades da modalidade de ensino, por ser em período noturno, por exemplo.

No contexto geral da universidade, às vezes a universidade chega nos Espaços da Educação Básica como se o espaço estivesse ali para atender as demandas da universidade, não o contrário: a universidade ir naquele local para identificar as demandas. Eram coisas pequenas, mas a preceptora não tinha esse horário, são detalhes, mas são importantes, porque quando escolheram [a escola de EJA], essa realidade já existia. Sobre o horário de funcionamento, então, eu percebi que quem tinha que se organizar mais era o pessoal da escola do que da universidade (Entrevista com a residente Rita, 18 dez 2020).

Segundo a residente, os professores da universidade também não teriam levado em consideração o horário de início das aulas na escola de EJA para que a preceptora pudesse participar. A crítica é ampliada para as pesquisas, que raramente voltam com seus resultados para a escola, apresentando algum caminho

ou sugerindo soluções. Destacamos que a percepção da residente de que a identificação das demandas da escola é imprescindível para o trabalho docente é interessante. Sua exposição é endossada pelo gestor que afirma:

Porque tem professor universitário que só entra em contato com a escola quando tem que fazer uma pesquisa, quando tem que elaborar um artigo, um trabalho. Eu vejo esse distanciamento entre a universidade e a escola, a academia e a práxis escolar. Isso na área da educação. Tem gente que nunca pisou na escola e está formando professores (Entrevista com o Gestor Marcos, 05 nov. 2020).

Problematizações como essas podem nos dar novos indícios sobre os caminhos das pesquisas, sobre os papéis da universidade e da escola de educação básica, sobre as concepções de formação que continuam a ser alimentadas. Acrescentamos que programas como o PIBID e o PRP são pensados para que essa aproximação exista de forma mais efetiva, especialmente na questão do *feedback*. Naquele momento, por ser a primeira experiência do PRP naquelas unidades escolares, pode ser que não houvesse ainda uma aproximação para o feedback, mas ele ocorreu em forma de evento na universidade. Devemos, portanto, considerar a possibilidade dessa distância já não ser mais um problema nas escolas que recebem o PRP, visto que já se passaram três editais, em mais de cinco anos de programa.

#### **Quadro 26 - A relação dos atores envolvidos - Escola 3**

<b>Relação Residente - Residente</b>
Elas trouxeram experiências em caixas. As crianças observavam a caixa no escuro, virava, tinha uma fase da lua, virava, tinha outra fase. Trouxeram os videozinhos (Profa. Rosa)
<b>Professora da Educação Básica - Residente</b>
Eu falei para a professora: o que você gostaria que eu desenvolvesse? O que você gostaria que eu fizesse? Ela falou: olha para mim vai ser muito útil se você pegar o aluno a, b, c, e d, e trabalhar com eles toda a questão da alfabetização, desde sílaba simples até sílaba complexa. Quinto ano, porque eles não sabiam se quer escrever o próprio nome. Isso é muito sério, muito mesmo, muito sério. Ela falou: é assim, assim, assado e você pode fazer uma sondagem com eles. Você vai ver que eles não sabem e realmente eles escreviam mal: bola, bala, coisa bem simplesinha. Eu sei, eu falei: não, tudo bem! Eu fiz a sondagem e vi que realmente eles estavam muito abaixo, eu comecei a desenvolver um projeto de alfabetização. [...] A professora até falou que da forma que eu estava fazendo, ela estava sentindo resultado, que estava dando certo. Às vezes ela me dava uma dica ou outra, mas na maioria das vezes era a gente mesmo que busca coisas em sites de pedagogia [...] E aí quando é aplicação da gente, por exemplo, ela me ajudava sempre, ela falava: você me avisa pelo menos umas duas semanas, tenho que organizar o cronograma de atividades que você está fazendo. O resultado, por semana, que você tem. Então era assim a maior parte do tempo que eu tô aqui: para o que você precisar. Por exemplo, ela me ensinou a usar caderneta, eu nunca tinha usado, muito legal (Residente Ana).
Aí como professora nova na rede, professora nova no período da manhã, eu peguei o pior do pior. Então a experiência com o residência foi uma experiência de muito sofrimento meu e da residente [nome], que foi quem esteve conosco [...] Até terminei o ano me desculpando com a [residente], porque a gente não tinha tempo de sentar para conversar. Ela chegava com várias propostas de aula, mas conseguiu desenvolver

<p>poucas com a turma inteira, porque acabava atrapalhando. Então ela fazia mais esse trabalho de dar suporte, dificuldades e indisciplina. Ela tirava quatro alunos da sala ou ficava num cantinho. Eu separava uma apostila de alfabetização para eles e tentava fazer com eles [...] Ela não conseguiu trabalhar com a totalidade da sala. Eu também não conseguia, então a gente se dividiu e se ajudou. A gente se dividiu e se ajudou, foi um suporte gigantesco [...] Eu deixava apostilas à disposição dela, ela usava muito material meu. Ela trouxe várias ideias com jogos de computador (Profa. Rosa).</p>
<p><b>Professora da Educação Básica - Preceptor</b></p>
<p>Então, uma pessoa só para direcionar isso, já facilita. É um meio-campo ali para relacionar as conversas. Em relação a mim, ela que criou laços dessa relação, ela me apresentou a [residente], foi ela que a levou para a minha sala (Profa. Rosa).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Residente</b></p>
<p>A diretora não era muito receptiva. Sabe? (Residente Ana).</p> <p>A gente conversou com a direção, mostrou o projeto que queríamos fazer com eles na sala de informática, A direção liberou computadores para que ela usasse com essas crianças [...] alguns momentos ela ia para sala de informática, no computador ela notava uma melhora nas atividades, no comportamento e no interesse. Isso deu muito certo: as atividades da Informática. E as atividades de alfabetização no caderninho que eu deixava atividades semiprontas e ela acrescentava, desenvolvia ali com eles. Algumas vezes nós invertemos, ela foi para a totalidade da sala. Ela trouxe uma atividade bem legal de ciências na prática, ela trouxe as amigas dela da faculdade. Ela pediu autorização bem antes, explicou a ideia da aula. Então a gente trocou. Elas ficaram com a sala e eu fiquei com alguns alunos para fazer este meio-campo (Profa. Rosa).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Preceptor(a)</b></p>
<p>A equipe gestora está sobrecarregada também, não tem tempo para entender o que está acontecendo (Profa. Rosa).</p>
<p><b>Gestor(a) da Educação Básica - Orientadora</b></p>
<p>* Ao questionar sobre essa relação, ambas disseram não saber.</p>
<p><b>Preceptor(a) - Residente</b></p>
<p>A preceptora do projeto começou a tomar mais frente do que a Orientadora, porque ela viu que o que a Orientadora queria não ia acontecer e ela falou assim: veja qual é a necessidade de cada professor (Residente Ana).</p> <p>Ela perguntou se estava dando certo, se estava precisando de alguma ajuda. Mas com a [residente], eu percebi ela um pouco mais presente. A [residente] levava os cadernos para ela dar uma olhada, eu percebia que ela dava algumas ideias. A relação foi maior com ela do que com a professora da turma. O trabalho dela foi mais direcionado para isso. Para que ela pudesse agregar sem atrapalhar. Como a [preceptora] está na escola há muito mais tempo que eu. Entende as dificuldades. Eu acredito que ela tenha passado algumas coisas que a [residente] pudesse fazer sem interferir na rotina e na dinâmica da turma (Profa. Rosa).</p>
<p><b>Preceptor(a) - Orientadora</b></p>
<p>* A professora participante não mencionou e a residente disse preferir não comentar.</p>
<p><b>Orientadora - Residente</b></p>
<p>Eu, particularmente, não tenho uma boa relação com a [professora orientadora], porque eu acho ela mega desorganizada. Então, assim, ela queria que dentro da escola a gente fizesse mudanças drásticas em pouquíssimo tempo [...] Eu sinto que esse meio ano, pelo menos para mim, foi perdido. A gente tinha reuniões semanais e depois quinzenais com ela. Ela falava: gente vocês têm que desenvolver um projeto, esse projeto tem que causar impacto na vida do aluno. Ok, concordo que a gente tem que desenvolver um projeto, mas a gente foi saber disso quando já iniciou o programa [...] A gente relatava [falta de espaço para regência] em reunião para professora que era a orientadora dar uma posição para gente. Ela dizia: mas vocês têm que fazer, vocês têm que dar um jeito, sabe? (Residente Ana).</p>

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

Na escola 3, como podemos identificar no quadro 26, destacam-se: a) o auxílio mútuo entre as residentes; b) predominância de trocas de experiências e vivências entre a professora que recebe a residente e a mesma; c) esforço da preceptora em corresponder à função; d) ausência da universidade na escola básica; e) desencontros de informações.

Dada a complexidade daquela escola, com um histórico de vulnerabilidade social e econômica, bem como a professora da educação básica que se descreve como “nova na escola”, a troca de gestores, o desafio de alfabetizar em grupos de alunos que já estão no quinto ano do ensino fundamental, com tudo isso é fácil compreender que o PRP se tornou um aliado e que os desafios foram muito grandes para as pessoas que participavam naquele contexto.

Todas as escolas, de um forma ou de outra, enfrentaram dificuldades e superaram tensões. É notório que as equipes gestoras, professores da educação básica e mesmo os residentes estavam descontentes com alguns aspectos e que, por se tratar de um programa novo naquele momento, a escola como um todo não diferenciava os estagiários que faziam parte de diversas instituições e de programas que se faziam presentes no cotidiano escolar. Por isso, é importante destacar que alguns descontentamentos poderiam não ser relacionados aos licenciandos que faziam parte especificamente do PRP.

Nosso convite aqui é para que se olhe com otimismo crítico para os dados da pesquisa; por meio deles, temos uma gama de elementos que apontam para possibilidades de aprimoramento da formação inicial interrelacionada com a continuada, conforme defendem vários autores (André, 2016; Garcia, 2009; Gatti *et al.*; 2019; Nóvoa; Alvim, 2022; Saviani, 2011a). Também se faz necessário ressaltar que muitas das dificuldades apresentadas podem estar relacionadas apenas àquele momento de início do programa que não se configurava nem se consolidava como uma política pública de fato, pois nossos dados apontam para um período em que o PRP estava chegando às escolas pela primeira vez naquele contexto.

Nos pautamos na perspectiva de que as tensões, estranhamentos e discordâncias são parte da relação humana e contribuem para o desenvolvimento profissional tanto dos professores e comunidade escolar, quanto das residentes e de todos os professores da universidade envolvidos no programa.

### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

No sentido de compreender melhor as contribuições do Programa Residência Pedagógica a todos os envolvidos, mas, especialmente, ao que se refere aos professores da Educação Básica, organizamos no quadro 27 os subeixos que advêm da necessidade de detalhar as questões que compõem essas contribuições.

Percebemos que os aspectos de acolhimento pessoal e profissional estão configurados em linhas que se entrecruzam, não devem ser apenas pensados no sentido de acolher os residentes na escola. A universidade, nas pessoas dos docentes orientadores, deve ter um olhar sensível para as pessoas da escola, bem como os residentes, é imprescindível que entendam que estão entrando num espaço que exige responsabilidade mútua.

O engajamento de professoras que recebem as residentes e do professor preceptor no programa, num esforço individual, é a oportunidade de olharmos o professor, olharmos para os desafios da profissão, compreendendo essa distância entre as instituições e a necessidade de “(...) integrar os professores de profissão no próprio *currículo* da formação inicial para o ensino, os quais se tornam, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes.” (Tardif, 2014, p.289).

No sentido de superar esta situação, André (2016) defende o conceito de “(...) autonomia da colegialidade, que pressupõe um ambiente em que cada um dos atores sociais possa desenvolver ideias próprias, aprender a ouvir o outro, a acolher divergentes, a argumentar e a construir projetos comuns (...)” (André, 2016, p.32).

#### **Quadro 27 - Contribuições do PRP**

<b>Acolhimento pessoal / profissional</b>
<p>É sem formalidade. Ainda que a minha diretora ainda chama num lugar gostosinho, fala para ir conversar com elas, para ver o que a gente acha. Chama numa sala. Mas tem escola que eu já vi que a estagiária fica sentada num banco na entrada (Profa. Sara).</p> <p>A escola tinha pessoas muito boas, pessoas que sempre me acolheram, desde as pessoas da secretaria até os profissionais da limpeza e tudo mais, sempre muito simpáticos, dispostos a conversar, trocar experiências. Eu sempre gostei da escola, das pessoas que estavam naqueles horários em que eu estava lá, sempre procurei me dar bem (Residente Luiza).</p> <p>O professor universitário [...] estar em contato mais direto com a escola (Gestor Marcos).</p> <p>Eles estão cansados do dia todo, aí esperam que eles ainda vão até a universidade e depois volte para casa (Preceptor Eric).</p> <p>Eu não era preceptora mas eu fiz o que a universidade deveria fazer (Profa. Sara).</p>

### **Trocas de experiências e vínculos**

Os professores, estando ali na universidade, seria uma oportunidade riquíssima (Preceptor Eric).

A gente luta muito quando chega um professor novo. A gente quer que ele fique, porque logo a gente está indo embora. Como é que vai ser? A gente quer que fique e que seja de qualidade (Profa. Sara).

Foi a maior experiência que eu tive. Porque até então, as experiências que eu tive, os estágios duravam dois, três meses mais ou menos. Isso, fazendo bem lentamente. Com ela não, foi um ano inteiro (Residente Luiza).

### **Indicação de materiais e recursos para as residentes**

Desde que a gente entrou no residência, a gente ficou pensando em vários projetos. Ou de leitura ou de escrita, jornal, rádio, contação de histórias, teatro, enfim, várias coisas. Só que parecia que nenhuma delas era o que a gente realmente queria. Quando foi em outubro, a gente decidiu fazer a feira de ciências. Se eu não me engano, quem trouxe a ideia foi o preceptor e nós abraçamos (Residente Luiza).

Eu desenvolvi esses materiais que eu produzi em outro espaço para eles poderem ver, tentando contribuir com coisas mais práticas (Residente Rita).

Concordo que a gente tem que desenvolver um projeto, mas a gente foi saber disso quando já iniciou o programa. Eu acho importante. Só que aí entrar na outra questão, o projeto não tinha recurso financeiro, não tinha dinheiro para você comprar um E.V.A., alguma você que acha que vai ser interessante, que quer levar para as crianças, tinha que sair do nosso bolso (Residente Ana).

Nós fizemos assim: eu tinha um horário de htpc de terça-feira e elas combinaram de vir antes. Tinha outros dias que elas eram dispensadas mais cedo da universidade e eu chegava mais cedo e ficávamos numa salinha pequenininha escondidas e conversávamos, montavam materiais, ensinava a fazer sondagem de escrita. Não era minha obrigação, mas fiz (Professora Sara).

### **Regências/ aulas de reforço ministradas pelas residentes**

Eu pude ter contato com ela, com ele, e foi um ano inteiro. Foi a maior experiência que eu tive. Porque até então, as experiências que eu tive, os estágios duravam dois, três meses mais ou menos. Isso, fazendo bem lentamente. Com ela não, foi um ano inteiro. No segundo semestre que eu passei de duas para uma vez na semana, comecei a ir na sexta-feira. Chegava de sexta, nossa, era muito esperada. Passava a semana esperando para ir sexta-feira no estágio. Eu ia porque eu realmente gostava, sabe? Eu realmente gostei do programa, gostei das oportunidades, ainda mais pela questão das regências, porque era uma coisa que eu não esperava conseguir fazer. Porque não é só pensar na atividade, você tem que pensar em todo o contexto também. Conseguir fazer, para mim foi uma realização. Poder estar ali e ela deixa mesmo. Eu estava explicando e ela li. Sabe quando a pessoa não gosta? Ela, pelo contrário, ela apoiava, entrava quando eu precisava, de repente não estava conduzindo muito bem, me perdia. Foi realmente uma parceria. Acho que eu realmente escolhi a professora certa (Residente Luiza).

A gente combinou que uma vez na semana, ela tirava essas três, quatro crianças da sala de aula para dar uma atenção mais individual nessa salinha lá da biblioteca (Professora Vera).

### **Organização de evento/projeto na escola e na universidade**

Eu acho que deveria ter sim essa interação maior no início. Dizer para o professor qual será seu estagiário e pedir para ele conversar com o estagiário, fazer o planejamento junto com ele, ficar com ele. Eu acho que seria interessante que o estagiário deveria participar dessas questões. Dessa coisa de planejamento do professor em sala de aula (Professora Vera).

Eu não sei qual é a proposta exatamente do programa, mas a gente poderia usar o potencial desses estagiários de uma forma geral na formação dos professores da escola. Uma formação específica em HTPC. Em conversas individuais, em grupo de estudo. Eram potenciais que poderiam ser trabalhados e teriam uma grande proporção (Gestora Renata).

Nos projetos anteriores, tanto do pibid como do residência, nós fizemos porque está previsto no programa também. A realização de um seminário de avaliação, para dar uma devolutiva, uma avaliação mesmo. Inclusive para dar visibilidade à escola e ao programa. Na universidade, porque a gente achou importante trazer o pessoal da escola para a Universidade. No PIBID, como conseguimos uma relação mais intensa de parceria, nós conseguimos trazer inclusive os alunos. Os alunos fizeram uma apresentação teatral para todos, tivemos uma apresentação também com os alunos da EJA. Levamos quase 100 alunos para a

Universidade. Foi um momento muito rico e muito bonito. Para essas pessoas, muitas vezes, foi a primeira vez que elas entraram numa universidade pública. Elas se admiraram com toda a estrutura, queriam saber quanto custava para estudar lá. Imaginaram que devia ser uma coisa caríssima, mas explicamos que não custava nada. A admiração foi maior ainda, porque foi uma descoberta para esses alunos. A universidade é pública, por isso achamos essencial trazer as pessoas para a universidade (Docente Orientador Pedro).

#### **Diálogos/parcerias**

A professora que coordena o programa propõe muito o diálogo entre a escola e a universidade, considera os saberes dos professores nas discussões. Esse é um ponto super positivo [...] Seria riquíssimo se os professores estivessem lá dentro, dialogando, expondo seus saberes porque, afinal, são eles que estão ali no chão da sala de aula. Eles que vivenciam aquela rotina, então eles têm muito para contribuir. Por isso a gente precisa minimizar esse fosso que existe entre escola e universidade. (Preceptor Eric).

Então, eu sinto que se a preceptora não tivesse tomado frente, não teria saído o projeto (Residente Ana).

O primeiro passo tinha que partir de dentro da universidade, ter esse panorama mais realista. Não que o professor da universidade tenha necessariamente que ter trabalhado em escola [básica], quem está coordenando tem que saber... ou estar em contato mais direto com a escola (Gestor Marcos).

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

Ainda sobre o primeiro subeixo de nossa análise apresentado no quadro 27, temos o acolhimento como forma de ser e estar presente, fazer-se presente para o outro e com ele. As trocas de experiências são um dos temas frequentes nas entrevistas, independente da função que os sujeitos tiveram no programa. Essas trocas são manifestações do acolhimento que pode ter um caráter mais pessoal, no dia a dia, mas que também pode ser institucional. Existem formas de fazer isso e valorizar o trabalho comum e coletivo das duas instituições.

Apesar de estarem em posições diferentes na escola, a atuação da residente pode ser comparada à da professora, mas um fator que André (2016) nos chama a atenção e é fundamental nesta relação, se refere ao “respeito ao saber do outro, acolhimento a contribuições divergentes, empenho na construção de consensos, disposição para compor processos comuns” (André, 2016, p.32). Este relacionar-se com respeito e abertura é uma via de mão dupla.

Uma professora estava tentando resolver um problema da sala dela. Ela estava imersa nesse problema. Quando a gente tem um outro olhar, que vem com um aporte mais teórico, que vem na busca de solução, a estagiária faz sua observação e pode atuar nisso, a interferência é boa para as duas partes, porque a professora vai enxergar algo que ela não estava enxergando. Ela tem outra forma de solucionar o problema dela, que ela não teria essa oportunidade se não tivesse um olhar específico para aquilo. Eu acho que essa professora se beneficiou sim, se você perguntar pra ela, eu acho que a resposta dela seria essa. (Entrevista com a gestora Renata, 11 abr. 2020).



Neste relato da gestora sobre o que ela chama de benefício para a professora ao estar em contato com a residente, destacamos o que André (2016) chama de “troca de experiência entre iguais”. Neste trecho específico, encontramos o cerne de nossa tese. É a materialidade do que entendemos por desenvolvimento profissional docente, por formação continuada, é a relação do ensinar e do aprender que não unívoca.

As divergências sobre a figura do preceptor do projeto e o acolhimento de residentes na escola por professores que não tiveram condições de assumirem a função de preceptor por diversos motivos, podem representar possíveis motivações para os conflitos descritos. Neste ponto, nos unimos à Pimenta e Lima (2019) para fazer coro sobre o aspecto seletivo de programas federais como o PIBID e PRP, apesar de muito interessante em algumas contribuições, é urgente que haja um processo mais democrático, no sentido de abranger todos quantos quiserem participar, o que contribuiria para evitar as disputas desnecessárias entre os envolvidos na formação.

Uma proposta, descrita pela gestora da escola 1, que nos parece muito coerente neste contexto, já que o preceptor não estava recebendo de fato as residentes em sua sala de aula e também por uma das preceptoras não estar participando de todas as reuniões na universidade, é o de que esse recurso da bolsa para o preceptor fosse destinado para o projeto de intervenção da residência na escola e não para um professor. Dessa forma, a escola e os professores poderiam pensar junto aos residentes sua aplicação. Sendo um recurso mensal, apesar de ser pequeno, resolveria algumas questões de condições materiais expostas pelos participantes.

Neste mesmo sentido, as regências e as aulas individualizadas, chamadas de reforço escolar pelos professores, poderiam ser personalizadas ou ganhar outras configurações com recursos materiais disponíveis para as residentes utilizarem com mais autonomia e em parceria com as professoras de sala.

O compromisso das professoras que receberam as residentes e do preceptor entrevistado em promover uma formação para a docência fica clara em suas falas, uma responsabilidade de reconhecer que o processo formativo não pode deixar de ser o momento de escolhas, para além do sentido propedêutico. As demandas de uma profissão como a docência pode ser algo que transcende o labor, como define Tardif (2014).

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalhador investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (Tardif, 2014, p. 141).

Tardif (2014) se volta para esta problemática ao discutir o professor enquanto trabalhador e as implicações do trabalho docente em relação ao envolvimento pessoal desse profissional, tanto em termos afetivos quanto cognitivos. O autor afirma que o professor realiza um trabalho que vai além do ato de dar aula, é um trabalho que exige do professor um empenho e investimento do “que ele mesmo é como *pessoa*” e denomina como “trabalho investido ou vivido”. (Tardif, 2014, p. 141, grifos do autor).

Os entrevistados das três escolas, especialmente as professoras que receberam residentes em suas salas de aula, mesmo não estando envolvidas no Programa Residência Pedagógica de forma direta, assumiram um papel muito importante para a formação das residentes e, ao mesmo tempo, receberam o apoio do qual precisavam para avançar no processo de ensino de algumas crianças.

O investir da sua própria forma de ser e estar no mundo, no seu trabalho, o professor é levado a ver no outro alguém que pode inclusive apoiá-lo. Que foi o que aconteceu com as professoras participantes de nossa pesquisa. Este contexto pode nos servir como indicativos de aspectos que podem e devem ser considerados nos estágios e nos programas de formação tanto inicial quanto continuada.

Sobre a necessidade de retomar o sentido do mundo acadêmico, Nóvoa (2019), num exercício de reflexão, nos convida a questionar: “Será que ainda temos forças para colocar a questão do sentido do trabalho universitário ou já estamos todos transformados em cavalos de corrida dispostos a competir até ao último sopro?” (Nóvoa, 2019, p. 200). A escola básica tem características diferentes, mas nem por isso deixa de ter, em dado momento, alguns aspectos nocivos da competição por si. Assim, há passos dados adiante a se comemorar e se questionar em que medida são passíveis de aprimoramento.

Neste sentido, a universidade poderia se abrir como um lugar comum (Nóvoa; Alvim, 2022) para que ambas as instituições pudessem criar tempos de reflexão e de criação, elaboração coletiva de propostas, trocas de percepções para além das vivências práticas compartilhadas. Aqui teríamos um grande aliado para a

organização de uma divulgação dos resultados, da avaliação do programa como uma construção coletiva de fato.

A política pública mostra sua potencialidade, mas não deve contar com a condição: se “desenvolvida da forma correta”<sup>28</sup>, pois há orientações diretas a respeito da atuação dos residentes, como vimos até aqui. A formação inicial dos professores ao entrar na escola básica de ensino fundamental representa mais um fator do qual o professor tem que lidar em seu trabalho. Complementando o que já mencionamos sobre o trabalho investido ou vivido, apresentado por Tardif (2014), temos outras características importantes a serem consideradas.

Essas diversas características (trabalho investido ou vivido, trabalho emocional, trabalho mental, trabalho moral) permitem compreender bem a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo do trabalho. O fenômeno humano do trabalho dos professores, os quais trabalham a maior parte do tempo em copresença com outras pessoas, a começar pelos alunos; e, mesmo quando estes estão ausentes, os pensamentos e as ações dos professores estão voltados para eles. (Tardif, 2014, p. 144).

A relação humana e o que o autor chama de “copresença” é o que discutimos no Eixo Temático nomeado “Relação dos atores envolvidos” e retomamos pela sua relevância. Consideramos aqui que para uma parceria que dê resultados exitosos, não apenas para a formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, mas também para os professores da educação básica e, conseqüentemente, para as crianças, há que se considerar a ética da profissão docente, entendida por Tardif (2014) como essencial, bem como o diálogo.

A divulgação de todo o trabalho é feita em evento preparado pelo coordenador do programa na universidade num formato de seminário, no entanto ele mesmo admite que a educação básica não está acostumada com a maneira como foi feito, o que nos remete novamente na proposição de Saviani (2011a), na qual a formação deve ter a educação básica como referência. Saviani (2011a) afirma ainda que a escola é um “ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual” (Saviani, 2011a, p. 15). Sendo assim, urge a necessidade de envolver os maiores protagonistas dessa formação na divulgação da mesma.

A exposição do professor Docente Orientador do programa a respeito da participação de alunos da Escola de Educação de Jovens e Adultos no evento de finalização do PRP é o verdadeiro reconhecimento de que a universidade pública é

---

<sup>28</sup> Entrevista com a professora Sara, Escola 2 (EJA), realizada em 04 de março de 2021.

do povo e é gratuita, deve estar a serviço da população em geral, não deveria ser uma novidade, apesar de ser, como podemos conferir no relato.

Neste ponto, defendemos também a ideia de que a divulgação do conhecimento gerado na universidade deve estar atrelada à construção de uma consciência e cultura escolar de que a continuidade de estudos em universidades públicas é um direito de qualquer pessoa que queira, garantido pela Constituição Federal.

Entretanto, e por isso mesmo, havemos de retomar as lacunas que o programa precisa superar, as dificuldades que devem ser debatidas para que as soluções sejam consensuais e reflitam as demandas da escola e da universidade, promovendo relação equilibrada entre teoria e prática, a *práxis* educativa.

#### 4.4 DIFICULDADES E LACUNAS

O desafio de superação do modelo de formação docente que temos até o momento é grande. É ainda maior no sentido de não voltar ao erro da formação na prática, ou ativismo (Nóvoa; Alvim, 2022; Saviani, 2011b; Tardif, 2014), como o que ocorreu com a figura do professor-adjunto na Reforma Couto Ferraz (Saviani, 2013). O sistema econômico em curso no país atualmente tem difundido a formação salvacionista como um produto a ser adquirido e sobre isso Nóvoa elabora sua crítica.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (Nóvoa, 2009, p. 23).

Apesar de algumas superações observadas na formação de professores do Programa Residência Pedagógica, elencadas nos Eixos anteriores, alguns aspectos da implantação do programa naquela realidade devem ser considerados. Contradições do cotidiano e que se apresentam, entre outras, nos trechos destacados no quadro 28.

**Quadro 28 - Trechos das entrevistas que evidenciam dificuldades e lacunas**

<p><b>Exigências do PRP e sobrecarga de trabalho.</b></p>	<p>Ela [orientadora] queria que dentro da escola a gente fizesse mudanças drásticas em pouquíssimo tempo (Residente Ana).</p> <p>A gente sabe que o professor universitário tem inúmeros estagiários, inúmeros bolsistas, mestrandos, doutorandos... E não dá conta mesmo. Eu entendo isso. A gente consegue entender isso. Mas como gestão da escola, isso não me importa. O que me importa é o que você está me oferecendo. O que está acontecendo aqui na escola. Essa realidade é o que eu preciso. Eu sinto muito, entendo os problemas, mas, como gestão, eu não posso aceitar. (Gestora Renata).</p> <p>A equipe gestora está sobrecarregada também, não tem tempo para entender o que está acontecendo (Profa. Rosa).</p> <p>Seria interessante para as crianças vivenciarem algo diferente, sair da rotina. A rotina é necessária, mas também respirar outros ares, mas falta muito da escola abrir espaço para se organizar. A gente vê que não é tão culpa da escola, porque a gente vê que o sistema pressiona muito a escola [...] Era para [o projeto] ser isso, uma produção coletiva, envolvendo todos os que estão ali na prática do estagiário, na vivência dele, mas acaba não acontecendo por vários fatores. Um se refere às demandas da escola, os professores acabam não tendo tempo de participar, conversar com o estagiário, olhando o projeto. Tentaram fazer isso, mas não há tempo de se debruçar, porque tem aquela demanda, aquela burocracia, caderneta, diário semanal, então os professores estão ali, loucos naquela correria toda. Acaba não tendo esse tempo. [...] No ano passado nós fizemos o seminário de avaliação do residência, foi positivo. A questão da participação das professoras, se refere aos limitadores da própria profissão, porque quando elas não estão dando aula, estão preparando aula. Elas têm uma demanda muito grande de trabalho. Eu não vejo neste caso nenhuma resistência delas. Eu vejo como uma dificuldade prática, de disponibilidade de horário. (Preceptor Eric).</p>
<p><b>Deslocamentos e distâncias físicas</b></p>	<p>As outras escolas que participaram do programa eram extremamente periféricas, escolas que se você fosse se deslocar de ônibus demoraria mais de 1 hora (Residente Rita).</p>
<p><b>Desencontros de informações</b></p>	<p>Esclarecer algumas coisas que parecem estar óbvias. Às vezes o que é óbvio para um, não é para outro. Aí a gente se depara com essas situações de conflito. Um acha que é uma coisa, o outro acha que é outra. Acabam ocorrendo experiências diferentes (Residente Luiza).</p> <p>Mas a princípio, seria muito interessante, esse tipo de informação [sobre as funções] ser passada para os professores e o estagiário precisa ter em mente que ele está indo para ajudar, para fazer essa interação com o professor, que ele tenha disponibilidade para isso (Professora Vera).</p> <p>Então, todas as reuniões eram feitas na universidade. Se você pensar, quem estava em uma escola ou na outra regular era um grande deslocamento até a universidade. Era uma questão que dava o que falar, dava alguns ruídos, porque a gente reclamava. Quando tinha que correr de um lugar para o outro. Mas eram coisas que o tempo vai ajustando, era a primeira experiência do programa residência pedagógica naquela universidade. Quando começou o projeto mesmo, todo mundo estava aprendendo, foi no ano de 2018, o primeiro ano do programa (Residente Rita)</p>
<p><b>Distanciamentos entre escola e universidade</b></p>	<p>Os professores, estando ali na universidade, seria uma oportunidade riquíssima. Falar de profissão docente, ter diálogo para isso, deixando os professores participarem... Uma coisa que pouco se faz é considerar o saber docente, tanto instituições como a universidade, a secretaria de educação, muitas vezes tem porta-vozes que dizem: isso que funciona, mas não funciona. [...] Eles que vivenciam aquela rotina, então eles têm muito para contribuir. Por isso a gente precisa minimizar esse fosso que existe entre escola e universidade. Aliás é fosso em todo lugar, é fosso entre escola e comunidade, é fosso entre escola e universidade, é todo mundo isolado, cada um com a sua verdade. Diálogo que é bom, nada (Preceptor Eric).</p>

	Eu percebia que não tinha muita conversa da faculdade com a escola. Com a direção, por exemplo. Nós enfrentamos algumas dificuldades assim, pra começar a fazer as coisas, porque a diretora queria um posicionamento da professora coordenadora do programa residência. Não tinha muito essa comunicação, Tinha, mas poderia ser melhor. O diálogo seria essencial com todo mundo, não só com o diretor (Residente Luiza).
<b>Espaços materiais restritos</b>	<p>Tinha bastante coisa, eu confesso que eu me impressionei bastante com isso. Porque eu já tinha ouvido relato de outras meninas que não encontravam coisas na escola. Isso era ruim, porque não dá pra fazer uma atividade diferente [...] Eu não sei se outras pessoas puderam usar ou se tiveram a mesma resposta, mas eu lembro de uma época que eles falaram dessa questão de fazer como com os livros. Empréstimo. Só que do tempo em que eu estava lá no primeiro ano, eu não vi ninguém pegando emprestado. Alguns estavam com plástico ainda. Então, dava muita dó, porque eram materiais que poderiam ser usados e as crianças olhavam e ficavam tentadas a pegar, mas não pegavam. (Residente Luiza).</p> <p>Só que aí entrar na outra questão, o projeto não tinha recurso financeiro, não tinha dinheiro para você comprar um E.V.A., alguma você que acha que vai ser interessante, que quer levar para as crianças, tinha que sair do nosso bolso (Residente Ana).</p>
<b>Falta acolhimento pessoal profissional</b>	<p>A escola, por exemplo, não era todo professor que permitia que os alunos saíssem da sala, não era todo professor que autorizava os alunos. Não era todo professor que autorizava você... dele parar a aula que ele estava dando para você aplicar uma atividade de projeto. Eu sinto que isso não era só com a minha turma. Tinha outras professoras que liberavam, porém liberaram assim: já que você tá aqui! A diretora não era muita receptiva. Sabe? (Residente Ana)</p> <p>Era para ser isso, uma produção coletiva, envolvendo todos os que estão ali na prática do estagiário, na vivência dele, mas acaba não acontecendo por vários fatores. Um se refere às demandas da escola, os professores acabam não tendo tempo de participar, conversar com o estagiário, olhando o projeto (Preceptor Eric).</p>

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas.

A partir do quadro 28, retomamos diversos elementos discutidos nos eixos temáticos de análise anteriores, contudo, deslocamos o olhar para definição das dificuldades e lacunas de forma mais específica e objetiva, no sentido de afinar o desenho do caminho com suas pedras. Só assim entendemos ser possível delimitar as condições em relação às possibilidades já vislumbradas.

Sendo assim, temos de forma objetiva: I. Exigências do PRP e sobrecarga de trabalho; II. Deslocamentos de longas distâncias; III. Desencontros de informações; IV. Distanciamentos entre escola e universidade; V. Espaços e materiais restritos; VI. Falta de acolhimento pessoal / profissional.

A relação entre os atores pode se configurar como um elemento de subversão ao sistema que, de certa forma, transforma-se nesta via dupla: o ensinar aprendendo e o aprender ensinando. É também neste sentido que Paulo Freire (1996) se faz atual, afirmando que “aprender, para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Freire, 1996, p.69, grifos do autor). Pela ótica de Freire (1996), a

educação se dá na criticidade e na apreensão da realidade, dentre outras exigências que o ato de ensinar prevê.

Inicialmente temos o subeixo: Exigências do PRP para com as residentes no qual podemos explorar as dicotomias que se colocam diante do termo “exigência”, já que o ato de ensinar é exigente, o professor exige um esforço intelectual e cognitivo dos discentes de forma geral. As residentes participantes, colaboradoras de nosso estudo, entenderam as exigências de acordo com suas percepções e condições pessoais.

Por vezes, na minha graduação, eu encontrei muita idealização dentro do curso, então, pra não ter aquele choque de realidade de forma muito brusca, quando você ingressa na profissão docente como egresso do curso de Pedagogia, eu acho que o programa residência pedagógica presta-se muito a isso. Não somente a isso, mas também na experiência docente, saber o que é estar dentro da sala de aula, lidar com o aluno. É, a criança é fofinha, bonitinha, engraçadinha, é. A gente ainda carrega esse imaginário construído lá... como mostra a história da infância e da família, mas criança é coisa séria. É assunto sério. Exige uma postura adulta, uma postura responsável, então o programa contribui muito para isso. Para elas chegarem lá, terem contato com os alunos, experienciar as dificuldades da profissão docente. Não chegar lá, simplesmente, e dar aula. (Entrevista com o preceptor Eric, 06 de nov. 2020).

O professor preceptor abre uma discussão que é essencial para nossa sociedade, que diz respeito a assumir ou não o compromisso que a educação requer. Da mesma forma, temos os professores de educação básica que têm diversos motivos para não participarem do PRP, por excesso de trabalho, por acúmulo de burocracias, entre outras questões, no entanto há os que se disponibilizam a participar mesmo tendo todas as condições que os demais.

Se um residente tem o recurso para se deslocar, pode não ter para a alimentação, quando fica o dia todo na escola básica, pois nem sempre está próximo da sua casa, nem mesmo da universidade. O mesmo para a participação dos professores que recebem os residentes e que não foram para a universidade no seminário. Cada pessoa, cada profissional vai lidar com suas cargas de formas distintas e essas subjetividades precisam ser consideradas. A forma não se torna regra, mas podem indicar pontos de atenção num programa.

A orientação por parte da universidade, antes da imersão na escola, é importante e deve levar em consideração o nível e modalidade de ensino, a disposição para o desempenho de funções educativas dentro de uma escola, abertura para a mudança, tudo isso se reflete no profissionalismo do futuro docente

(Tardif, 2014). A oferta da bolsa de estudos, pode ser um diferencial para cumprimento de algumas demandas, mas para isso precisaria estar disponível para mais residentes. Ela se apresenta também como uma política de permanência para discentes das licenciaturas. Segundo a gestora “O programa tem todo um potencial. Eu acho que sem a bolsa, muitos não estariam nem ali” (Entrevista com a gestora Renata, 11 abr. 2020), formulando uma crítica aos residentes, mas revelando uma realidade que se mantém como um tipo de submissão à falta de opção.

A respeito dos deslocamentos e distâncias físicas, apenas uma das residentes se pronuncia, mas não é raro encontrar diversos atores que deixam de buscar a universidade ou outras oportunidades pela questão do deslocamento, que guarda relação com os tempos de forma direta, já que um trajeto longo vai durar mais tempo.

Os dois subeixos seguintes também guardam relações tênues: Desencontros de informações e Distanciamentos entre escola e universidade. Eles têm em sua essencialidade os julgamentos de valores de quem diz, como, porquê, para quem se diz. Neste sentido, a crítica da participante se funde à crítica de Nóvoa (2019). A universidade precisa, tanto quanto a Educação Básica, de condições materiais para promover a formação docente, tema que está presente nos campos da pesquisa, ensino e extensão. “Eu queria que [o programa] fosse organizado. Porque onde foi organizado, deu certo. Onde não foi organizado, não deu certo” (Entrevista com a gestora Renata, 11 abr. 2020). A preocupação dela é legítima, sua responsabilidade é com a escola.

No final do ano teve uma reunião sobre isso. Um *feedback*, todas as pessoas da Residência Pedagógica foram chamadas. Eles fizeram um convite para a secretária da educação, ela respondeu dizendo que não iria. Depois eles convidaram a supervisora, que também falou que não podia. Aí eles convidaram de um dia para o outro, o diretor, o coordenador, o professor... assim... Eu não sei qual é a vantagem de ter a secretária da educação lá falando do projeto. Status, parceria com a secretária da educação. O que foi desenvolvido mesmo, o *feedback* não foi dado. (Entrevista com a gestora Renata, 11 abr. 2020).

Por isso, além da organização, quantidade orientador/residente/preceptor, é também importante pensar no calendário escolar, não como uma lista de afazeres docentes, mas para ter as quantidades de horas do programa distribuídas pelas horas/aula que a Educação Básica funciona e em quais momentos o contato com os dirigentes escolares se faz necessário ou é possível. Diante de informações básicas



sobre o calendário escolar é possível prever um evento de avaliação que faça sentido também para a comunidade escolar, não só para os atores da universidade.

A frustração que os entrevistados manifestam diz respeito à distância que a universidade ainda tem da educação básica, a expectativa de ser visto em seu espaço de trabalho por quem teoriza sua prática é evidente. Duas das residentes participantes também expressam esse sentimento, com um olhar da teoria dispersa em relação à prática e do choque de realidade ao terem contato com a sala de aula, tanto que afirmaram ter começado outro curso após formadas.

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Esta casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 65).

Nóvoa e Alvim (2022) expõem ideias acerca de uma nova configuração de formação de professores, em que se reforce as relações de poder assimétricas, ou seja, que não se centralize nos mesmos sujeitos as formas de controle de sempre. Espaços e materiais restritos é um subeixo que novamente nos traz à reflexão de um espaço formativo que agregue as instituições. Este espaço/tempo emergente atenuaria as proibições veladas do uso de recursos da escola pelos residentes, daria espaço para alternativas de uso de recursos disponíveis em outros lugares que não são de conhecimento de todos, democratizaria as possíveis soluções. Onde fica esse espaço/tempo proposto por Nóvoa e Alvim (2022)? Na universidade. O que falta para funcionar? Talvez as respostas venham dos próprios interessados e pelo diálogo.

Dentre tantas questões levantadas, a gestora também fala sobre comportamento adequado para o trabalho com crianças, o que é parte do acolhimento que a universidade dá às necessidades da educação básica. O que requer atenção das duas instituições em corresponsabilidade. A falta de acolhimento pessoal / profissional não se restringe apenas a receber bem as residentes ou seus projetos de regência, como vimos no quadro 28. Em se tratando de Educação Básica, há muitos mais envolvidos do que aqueles previstos por edital para recebimento de bolsas.

Mesmo as bolsas geram condições materiais de permanência na escola para residentes e na universidade para os preceptores, contudo, não é suficiente apenas um professor da escola, pois não é só um que recebe efetivamente os residentes. Isso também pode gerar incômodos no corpo docente, como apontou o docente orientador do programa. O princípio democrático foi perdido neste quesito, como expõem Pimenta e Lima (2019).

Dessa forma, a exposição da gestora e do preceptor nos colocam a pensar sobre o papel da gestão, do sistema escolar, inclusive sobre o recurso financeiro da bolsa para o preceptor. Ela sugere que fosse um recurso para a escola, algo que se utilizasse de forma que contribuísse para questões do programa, mas que beneficiasse a comunidade escolar como um todo. Dessa forma, a formação contemplaria a ideia da formação contínua (Tardif, 2014), nela o formador universitário acompanha, ajuda, apoia os professores, não apenas um, mas o grupo daquele nível de ensino daquela escola naquela realidade.

Essa produção coletiva, voltada tanto para projetos específicos quanto para o modelo de formação que se quer seguir neste programa, perpassa pela condição do tempo, do respeito ao outro, das mudanças por menores que sejam, mas que podem ir modificando o modelo vigente de agora em algo novo daqui há algum tempo.

A temporalidade defendida por Saviani (2011a) é a de que seja sempre um longo período de formação. Defendemos, por isso, uma formação pensada, elaborada, vivenciada e reelaborada de forma colegiada, entre a escola e a universidade. Estamos falando de formação humana que, segundo Gatti (2016, p. 36), “requer certa temporalidade, paciência e construção contínua”. Neste sentido, evidenciamos a necessidade de integrar a comunidade escolar como um todo.

Assumimos, neste trabalho de análise, que a autonomia na colegialidade (André, 2016) seja, para além de um conceito teórico, um aspecto a ser incorporado à formação docente, pois se se deseja um novo modelo formativo para professores, não há como escolher um deles dentre tantos. Temos evidências, aqui e em pesquisa anterior (Leme, 2015), de que o modelo formativo multiplicador é idealizado e não corresponde, de forma adequada, nem às expectativas do próprio modelo, nem às necessidades de formação dos professores de carreira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste trabalho é a formação de professores como ação de política pública, com a hipótese de que é possível realizar, de forma articulada, a formação inicial e a continuada com a parceria entre Escola Básica e Universidade. Nosso objetivo geral é analisar o papel dos diversos atores que participam do Programa Residência Pedagógica, ou seja, dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos professores de Educação Básica de um município do interior do estado de São Paulo, em conjunto com suas respectivas equipes gestoras, o professor preceptor e o docente orientador, bem como a influência dessa interação no desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, elaboramos os eixos temáticos de análise: a) Organização e estrutura do programa; b) Relação dos atores envolvidos; c) Contribuições do Programa Residência Pedagógica; d) Dificuldades e Lacunas. A fim de detalhar cada eixo, elaboramos subeixos com temas complementares que assumem a função de organizar os temas tratados pelos sujeitos participantes desta pesquisa. A partir destes eixos, por meio da pesquisa qualitativa, com análise de documentos oficiais do Programa Residência Pedagógica, levantamento de teses e dissertações sobre o PRP, caracterização e entrevistas com os atores envolvidos; obtivemos os resultados que se seguem.

Dessa forma, apresentamos essas divisões para melhor compreensão. O eixo a) Organização e estrutura do programa, foi subdividido em cinco subeixos: 1) Atores envolvidos direta ou indiretamente no PRP; 2) Processos de seleção das modalidades; 3) Papéis e funções assumidas durante o programa; 4) Espaços formativos e deslocamentos; 5) Condições materiais e subjetivas para desenvolver atividades. Nestes temas são tratadas as características do programa na realidade de cada escola-campo ao que se refere à percepção dos atores envolvidos, referente ao edital de 2018.

No sentido de explicar sobre a política pública do Programa Residência Pedagógica, nos valem da legislação que a orienta. Por mais que essa orientação seja minuciosa e detalhada na forma de edital ou prescritiva em forma de norma, sua implantação sofre interferências tanto por parte da interpretação das pessoas, quanto por parte da demanda real que se apresenta. No caso deste estudo, vemos

que a implementação do programa teve influência de grande parte dos envolvidos pela incompreensão da proposta e pela necessidade de apoio que as professoras demandam ao identificarem defasagens no aprendizado das crianças em relação à aquisição da leitura e escrita.

A questão do quantitativo é identificada como um fator que pode representar mudança qualitativa que promove a formação de professores, nos termos de proporção de professores para residentes. O orientador da universidade como responsável por três preceptores e 30 residentes; e um preceptor para oito a dez residentes; no entanto, eram muitas outras pessoas colaborando no PRP para que ele pudesse ser um programa exitoso. O trabalho conjunto das professoras da educação básica que receberam as residentes no cotidiano de suas salas de aula foi imprescindível para que o PRP ocorresse.

Os desencontros na escolha dos bolsistas que assumiram os papéis de professor preceptor e na distribuição dos residentes em sala de aula de professores que não eram bolsistas do programa, se configuraram como um problema. As professoras afirmaram não ter clareza das características do PRP, não por não estarem explícitas de forma escrita, mas por não serem formulações coletivas da participação daquelas professoras e por elas não estarem vivenciando as interações realizadas na universidade. Por mais detalhadas que sejam, as normas não vão dar conta da complexidade da realidade e, ao mesmo tempo, terão um papel impositivo e impessoal, estranho ao cotidiano daquele público.

O eixo b) Relação dos atores envolvidos, foi dividido em oito subeixos: 1) Professora da Educação Básica - Residente; 2) Professora da Educação Básica - Preceptor; 3) Gestor(a) da Educação Básica - Residente; 4) Gestor(a) da Educação Básica - Preceptor(a); 5) Gestor(a) da Educação Básica - Orientadora; 6) Preceptor(a) - Residente; 7) Preceptor(a) - Orientadora; 8) Orientadora - Residente. Dessa forma, reagrupamos os trechos das entrevistas para compreender quais atores se sobressaíram nas ações concretas do programa.

Quanto a este eixo, foi possível observar a relação dos contrários em jogo nas mais diversas situações. O que se destacou foi a possibilidade efetiva de troca de saberes entre os envolvidos, especialmente quando o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deixa sua função de alfabetizador para assumir a responsabilidade de orientador da residente que atua em sua sala de aula. Na relação dialética que se estabelece, observamos a passagem do que é um tipo de

professor para outro, o alfabetizador para o formador de professores, a segunda função vem da primeira, mas não são a mesma e exigem daquelas professoras habilidades que podem fazer toda a diferença na formação dos futuros professores e no seu próprio desenvolvimento profissional docente.

Para o eixo c) Contribuições do PRP, foram elaborados os seguintes subeixos: 1) Acolhimento pessoal / profissional; 2) Trocas de experiências entre a professora da EB e a residente; 3) Indicação de materiais e recursos para as residentes; 4) Regências/ aulas de reforço ministradas pelas residentes; 5) Organização de evento/projeto na escola e na universidade; 6) Diálogos / parcerias.

No que se refere às Contribuições do Programa Residência Pedagógica, temos o envolvimento daqueles que não se deixam levar pelo contraditório sentimento de pertencimento e identidade que se volta ora para a escola básica, ora para a universidade, como espaços diversos e de disputa de poder.

A análise mostrou que a atuação do residente buscou corresponder às demandas da escola básica e, em contrapartida, o preceptor compreendeu a necessidade formativa dos futuros professores e promoveu meios de diversificação de atividades didáticas para a vivência não só dos residentes, mas também das crianças na escola.

No eixo temático “d) Dificuldades e Lacunas”, temos os subeixos elaborados da seguinte maneira: 1) Exigências do PRP e sobrecarga de trabalho; 2) Deslocamentos e distâncias físicas; 3) Desencontros de informações; 4) Distanciamentos entre escola e universidade; 5) Espaços e materiais restritos; 6) Falta de acolhimento pessoal / profissional.

Para abordar as Dificuldades e Lacunas, destacamos a distância que não se estreita entre a universidade e a escola básica, neste caso, de ensino fundamental. Essas distâncias são traduzidas pelos participantes nas suas mais diversas interpretações: as distâncias físicas, nos percursos até a escola/universidade, nas ausências, na indiferença das necessidades de recursos, na falta de compromisso com o outro, seja para disponibilizar um espaço ou recurso, seja para doar um tempo de atenção e esclarecimentos. Grande parte das dificuldades apontadas pelos atores da implantação da política do Programa Residência Pedagógica se relaciona com estes distanciamentos ainda a serem superados.

O repensar as políticas públicas de formação de professores perpassa pela mudança de perspectiva em relação ao modelo de formação que, historicamente,

ora privilegia a prática, ora a teoria; que entende a formação inicial e continuada como etapas separadas e independentes; que tem um olhar tecnicista ainda para a configuração da formação como curso. Na iniciativa de responder que sim, é possível promover a formação continuada num contexto de formação docente inicial de forma a relacionar a teoria e a prática, há que se levar em conta toda a construção de uma mentalidade formativa que se desvincule das imagens engessadas que se têm. Outro ponto é que todos os envolvidos no processo devem ser considerados em sua real importância no processo.

O desafio está posto e a transformação da realidade se dá pela condição material, atribuída à política pública, de colocar outro modelo de formação em prática. Essa condição material está atrelada às quantidades que nos imobilizam ou nos movem: de bolsas distribuídas democraticamente, de recursos para deslocamento e permanência no programa, de tempos para o diálogo verdadeiro e comprometido. Quantidades estas que incidem diretamente sobre a qualidade da formação docente e conseqüentemente da educação institucionalizada.

Apresentamos, enfim, como resposta à nossa questão de pesquisa, por um lado a formação que sugere um modelo em que a universidade entra de fato na escola e a vive em seus tempos, com a humildade de aprender com ela e levando uma significativa contribuição. Por outro lado, a escola que sai de seus muros e de suas salas e chega à universidade com autonomia e protagonismo, ou seja, vendo e deixando-se ver sem ressalvas, mas com compromisso e corresponsabilidade. Dessa forma, temos um contexto que procura articular formação inicial e continuada, com elementos que integram a teoria e a prática pedagógica.

Dentre esses elementos que contribuíram, principalmente em relação à teoria e à prática, destacamos o tempo, que se mostrou um dos fatores imprescindíveis para que o processo de interação ocorresse na escola-campo, especialmente entre as professoras de educação básica e as residentes recebidas por elas. A ação de mediação dos preceptores se desenhou como um esforço individual importante, mas que deve ser transformado na coletividade, na colegialidade. A ação do docente orientador do programa agrega ainda mais elementos teóricos para que os diferentes atores possam avaliar suas ações pedagógicas.

Diante desta explanação, neste estudo foi possível localizar historicamente o PRP, seu contexto e suas normatizações, bem como localizar também as primeiras

experiências até o edital do programa em 2018. Houve a possibilidade de conhecer as expectativas e as percepções dos professores e da equipe gestora das escolas investigadas a respeito do processo de formação docente no programa. Caracterizamos as estratégias e ações implementadas na parceria entre universidade e escola básica, suas potencialidades e lacunas e compreendemos algumas das orientações do Docente Orientador. Porém, não foi possível evidenciar as características e as contribuições do PRP por meio da análise dos projetos, pois os mesmos não foram disponibilizados para o estudo.

Será possível também indicar caminhos para futuras pesquisas na área da Educação no que diz respeito às políticas públicas de formação de professores. Há, no âmbito do PRP, carência de pesquisas qualitativas e quantitativas que se dediquem ao desenvolvimento profissional docente tanto dos professores que atuam na Educação Básica orientando residentes como dos que atuam no Ensino Superior formando futuros professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Há uma grande importância na busca por dados de Regiões do Brasil que pouco aparecem aqui, especialmente regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Essa importância se dá para que o mapeamento das necessidades que devem ser consideradas numa política de âmbito federal seja o mais abrangente possível, considerando que ela se dá num país com proporções continentais.

Indicamos também que se voltem para o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois há grande demanda, como vimos em nossos resultados, pela consolidação da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E enfatizamos que a universidade se mostra como um lugar privilegiado para a formação docente como um contínuo, com a consideração das especificidades de cada etapa, mas com a relação intrínseca que as compõem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gislaine Bueno. **Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia Unopar: análise da formação continuada de preceptores**. 2023. 158 f. Dissertação de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/51218> Acesso em: 19 de ago. 2023.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In.*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ARCANJO, Natalícia Gomes Teixeira. **História do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)**. Juracy Alves Cardoso” de Naviraí-MS (1992-2000).122 f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD\\_041a6b3dbc682c158e250d7da075a0d8](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD_041a6b3dbc682c158e250d7da075a0d8). Acesso em: 20 fev. 2023.
- AVILA, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência Crítica**. 237 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Dissertações - Educação - FCT, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11895299](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11895299). Acesso em: 20 fev. 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**. 270 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: BDTD, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11640241](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11640241). Acesso em: 20 fev. 2023.
- BLASIUS, Kamila Weber. **Formação De Professores/as de Ciências e Biologia e o Estágio Supervisionado Obrigatório: Compreensões Didático-Pedagógicas de Egressos/as**. 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão Biblioteca Depositária: Runa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17556>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.



BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei No 06, de 2014b que dispõe sobre a residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em 19 out. 2020.

BRASIL, Valeria Marcondes. **A Unidade Teórico-Prática No Programa Residência Pedagógica Da Universidade Estadual De Ponta Grossa'** 17/02/2022 262 f. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11862754](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11862754). Acesso em: 20 fev. 2023.

CADUFF, Cario. Qué Salió Mal: El Coronavirus Y El Mundo Después Del Pare Total. **Rev.econ.inst.**, Bogotá , v. 23, n. 44, p. 143-169, June 2021 . Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-59962021000100143&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962021000100143&lng=en&nrm=iso). access on 05 July 2021. Acesso em: 28 abr. 2021.

CAPES. **Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior**. Portaria GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Distrito Federal, Brasil: 2018a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em 20 fev. 2022.

CAPES. **Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior**. Edital Nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Distrito Federal, Brasil: 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPES. **Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior**. Edital Nº 24/2022. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Distrito Federal, Brasil: 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 4 nov. 2022

CASTRO, Mariana Cunha. **O Estágio Supervisionado e a Dimensão Experiencial da Aprendizagem da Profissão: O Olhar dos Professores da Educação Básica que recebem Estagiários**. 102 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2022. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13216771](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13216771). Acesso em: 19 de ago. 2023.

CORDEIRO, Andria Magalhães. **Prática Docente Entre As Grades: A Dimensão Experiencial Da Aprendizagem Da Profissão Professor Em Espaços De Privação De Liberdade**. 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antonio Martins Filho, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12765171](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12765171). Acesso em: 19 ago. 2023.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: O desenho da Política Pública e seus saberes**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP: 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11256/TESE%20PARA%20REPOSITORIO%20VERS%c3%83O%20FINAL%20GLAUBER%20BARROS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul.2022.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudos y Experiencias en Educación**. Vol. 19 N° 41, diciembre, 2020 pp. 307 – 321. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/821>. Acesso em: 03 set. 2022.

DEUS, Andreia Florêncio Eduardo de. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 192f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13466737](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13466737). Acesso em: 19 de ago. 2023.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S. Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/436>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 3, p. 1-12, 31 dic. 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547/4045>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 4 nov. 2022.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In.*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7 - 22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 20 jun. 2023.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 13–30, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/439> . Acesso em: 4 nov. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In.*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

LANA, Raquel Martins *et al.* Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2020, v. 36, n. 3, e00019620. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>. Acesso em: 5 Julho 2021.

LANDIN, Rita de Cássia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 167 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar: 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2771663](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2771663). Acesso em: 20 jul. 2022.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP: 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Professores na Era Digital: Educação Básica e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)**. Monografia – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Carlos. 70p.

Especialização Lato Sensu em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade. São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://nuvem.scl.ifsp.edu.br/index.php/s/Hr4mpiuWKXBXNYN>. Acesso em: 20 jul.2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade [online]**. 2006, v. 27, n. 94, pp. 47-69. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 4 nov. 2022.

MELO, Alcínia Afonso; PEREIRA, Ivanilson Santos. CAIC José Joffily de Campina Grande: Anamnese da obra. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.]**, v. 5, n. 3, p. 155–175, 2020. DOI: 10.21680/2448-296X.2020v5n3ID20464. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/20464>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MONTEIRO, Maria Iolanda; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. **Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia a Distância**: a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental. 99. ed. São Carlos: Coleção UAB-UFSCAR, 2016. v. 1. 99p.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: **Conference On Teacher Professional Development For The Quality And Equity Of Lifelong Learning**, Lisbon, Portugal, 2007. Proceedings. Lisbon, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687> Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. ISBN: 978-989-8272-02-7.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade, [S. l.]**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores Depois Da Pandemia. **Educação & Sociedade [online]**. v. 42, p. e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 13 Agosto 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Escola e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **Educação no meio rural**: A prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG. 184 f. Dissertação Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14327/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Elane%20F.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Marilene Mendonca de. **No Escurinho do Cinema! Erer e Produções Cinematográficas em Aulas de Matemática no Ensino Médio.** 109 f. Mestrado em Ensino De Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN, 2021b. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14672>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PENTEADO, Regina Zanella. **A Expressividade Na Socialização Profissional Docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da residência pedagógica em educação física'** 01/07/2022 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237377>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. **Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados.** Tese. 282 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36789>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PEREIRA, David Christian De Oliveira. **Discursos E Construções Identitárias Do(A) Graduando(A) Em Letras-Português No Contexto Do Programa Residência Pedagógica.** 127 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC MINAS, 2022a. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11570584](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11570584). Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Debora Santos Porta Calefi. **Educação Musical em uma Escola de Educação Básica: contribuições do programa residência pedagógica.** 198 f. Mestrado em Música Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá, 2022b. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11433309](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11433309). Acesso em: 20 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/> Acesso em 15 de agosto de 2021.

REIS, A.; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020.

DOI: 10.31639/rbfp.v12i23.289. Disponível em:  
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/289>. Acesso em: 4 nov. 2022.

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde Silveira. Educação Pública em Risco: descontinuidades, golpes e resistência. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 59–70, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SALINAS, Jéssica Pires Rodrigues. **Identidade docente na creche**: encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos no Programa de Residência Pedagógica (PRP). 2021. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba: Sorocaba, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15056>. Acesso em: 30 jul. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213–232, jul. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**; V.9, N.1 jan/jun. 2011a; pp.07 – 19. Disponível em:  
<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em 22 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4ª ed., 2013. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Ana Marcia dos Santos Honorato da. **A pedagogia dos multiletramentos no curso de Letras**: um estudo de caso em Pernambuco. 174f. Dissertação de Mestrado do Programa Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco: Petrolina, 2021.  
[https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppi\\_upl//THESIS/130/dissertacao\\_an\\_a\\_marcia\\_dos\\_santos\\_honorato\\_da\\_silva\\_17.09.21\\_1\\_20210917092902274.pdf](https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl//THESIS/130/dissertacao_an_a_marcia_dos_santos_honorato_da_silva_17.09.21_1_20210917092902274.pdf). Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Laiene Maria Rodrigues Dos. **Saberes Científicos e Pedagógicos De Conteúdos Químicos Expressos Por Professores Do Programa De Residência Pedagógica Em Química Da UFMT**. 110 f. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central - UFMT, 2022. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11749158](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11749158). Acesso em: 20 fev. 2023.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4295. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295> . Acesso em: 4 nov. 2022.

SOARES, Isaias Leonel Ferreira. **O Programa Residência Pedagógica No Curso De Licenciatura Em Ciências Biológicas Da Ufsj: Um Estudo Ator-Rede A Partir Dos Relatos Dos Residentes**. 154 F. Mestrado Em Processos Socioeducativos E Práticas Escolares Instituição De Ensino: Universidade Federal De São João Del-Rei, São João Del Rei Biblioteca Depositária: Universidade Federal De São João Del Rei, 2022.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11660177](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11660177). Acesso em: 20 fev. 2023.

SOBREIRA, Janaina Lilian Benigna. **Desafios para uma Formação Inicial Qualificada dos Profissionais da Educação sobre a Prática do Ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 186 F. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas, 2010.

SOUZA, Debora Elisa De. **A Psicanálise Como Contribuição Para A Formação Docente: Estudo Colaborativo Dos Aspectos Subjetivos E Inconscientes Da Prática Docente, Com Professores Em Formação Inicial Do Programa Residência Pedagógica Subgrupo Química**. 2022. 189f. Undefined F. Mestrado Em Educação Científica E Ambiental Instituição de Ensino: Universidade Federal De Lavras, Lavras Biblioteca Depositária:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11722505](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11722505). Acesso em: 20 fev. 2023.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática.

**Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/404>. Acesso em: 04 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2022. 72 f. Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Ilha Solteira), São José do Rio Preto Biblioteca Depositária. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234546>. Acesso em: 20 fev. 2023.

APÊNDICE A - TCLE<sup>29</sup>  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Resolução 466/2012 do CNS)

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PEDAGOGIA PARA ALÉM DA INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ██████████

Eu, Josi Carolina da Silva Leme, estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Entre a Universidade e a escola do Ensino Fundamental I: Residência Pedagógica/Pedagogia para além da iniciação à docência no município de ██████████ SP” orientada pela Profª. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade em obter dados sobre a implantação da política pública educacional Programa Residência Pedagógica, visando compreender as implicações da mesma e analisando possibilidades de superação de lacunas que possam ser evidenciadas, tanto no que se refere à formação inicial no curso de Pedagogia quanto continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Você foi selecionado (a) por estar envolvido no Programa Residência Pedagógica no sistema municipal de ensino da cidade de ██████████ SP em parceria com a Universidade ██████████, cidade onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder a uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola relacionado à política pública em questão.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora não fazer parte do convívio pessoal dos participantes.

Rubrica \_\_\_\_\_

---

<sup>29</sup> As identificações foram suprimidas a fim de preservar a identidade dos participantes.



Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da formulação de políticas públicas para a formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho em parceria com a universidade.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Rubrica \_\_\_\_\_

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016) [REDACTED]. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (Parecer n. 4.285.534) que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisadora Responsável: Josi Carolina da Silva Leme

Endereço: [REDACTED], SP

Contato telefônico: (016) [REDACTED] E-mail: [josiufscar@gmail.com](mailto:josiufscar@gmail.com)

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista 1

Roteiro de entrevista para os alunos da graduação, bolsistas do Programa Residência Pedagógica:

Identificação pessoal:

Idade;

Curso e período/possível ano de formação;

Razões de opção pela docência;

Razões que influenciaram a opção pelo Programa Residência Pedagógica e pela unidade escolar.

Caracterização dos sujeitos e espaços:

Grupo de alunos e comunidade escolar;

Materiais didáticos e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, *softwares*, etc.);

Avaliações externas que chegam à escola;

Programa Residência Pedagógica;

Caracterização do professor dos anos iniciais que acompanha;

Caracterização do professor universitário coordenador do programa;

Hierarquias e orientações no Programa.

Reflexões:

Saberes ou pré-requisitos relevantes para a formação de bolsistas do Programa;

Contribuição (ou não) do programa para sua formação como futuro professor;

Contribuição (ou não) do programa para o aprendizado dos alunos da Educação Básica;

Elaboração do projeto do bolsista e participação (ou não) do professor dos anos iniciais;

Como você vê o professor que o recebe, qual o papel dele no Programa;

Preparo do professor da Educação Básica para receber estagiários;

Relação entre a escola regular e a universidade;

Identificação das principais lacunas e fragilidades do programa e como superar.

## APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista 2

Roteiro de entrevista com professores dos anos iniciais e equipe gestora:

Identificação pessoal:

Idade;

Tempo de magistério;

Formação inicial – nível, instituição e ano de conclusão;

Formação continuada – níveis e instituições de forma geral;

Ano (turma) em que leciona e por quanto tempo leciona para esta faixa etária;

Razões de opção pela docência e pela alfabetização de crianças;

Razões que influenciaram a opção pela unidade escolar.

Caracterização dos sujeitos e espaços:

Grupo de alunos e comunidade escolar;

Materiais didáticos e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, *softwares*, etc.);

Avaliações externas que chegam à escola;

Programa Residência Pedagógica (características do programa);

Bolsista do Programa Residência Pedagógica (características, definições);

Hierarquias e orientações no Programa.

Reflexões:

Concepção de Ensino e de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Conhecimentos (habilidades e conteúdos) indispensáveis para os alunos dos anos iniciais;

Percepção de mudança de concepção (atualmente) ou não desde o ingresso no magistério;

Concepção de Formação de professores;

Noções sobre propostas atuais de formação de professores;

Concepções teóricas sobre políticas de formação docente;

Saberes ou pré-requisitos relevantes para a formação dos bolsistas “Residentes”;

Ideias de identidade profissional e docente;

Tecnologias de Informação e Comunicação TIC;

Elementos e ou habilidades essenciais para ser um professor dos anos iniciais;

Avaliação na formação – como o professor bolsista é avaliado;

Avaliação na formação – como o professor bolsista é orientado a avaliar seu alunado;

Contribuição (ou não) do programa para sua prática em sala de aula;

Contribuição (ou não) do programa para a formação do futuro professor;

Contribuição (ou não) do Programa para o aprendizado dos alunos;

Como você vê o aluno do Programa Residência Pedagógica;

Identificação das principais lacunas e fragilidades do Programa;

Sugestões de superação ou encaminhamentos para o Programa;

Participação (ou não) na elaboração do projeto do bolsista.