



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
DOUTORADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MANUEL BANDEIRA DOS SANTOS NETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EXPRESSAS NA RELAÇÃO
TEORIA-PRÁTICA**

**RECIFE
2023**

MANUEL BANDEIRA DOS SANTOS NETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EXPRESSAS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, junto à linha de pesquisa de Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo

RECIFE
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SANTOS BANDEIRA DOS SANTOS NETO, MANUEL
NETO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES
MANUEL EXPRESSAS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA / MANUEL BANDEIRA DOS SANTOS NETO. - 2023.
BANDEI 168 f. : il.
RA DOSf

Orientadora: MONICA LOPES FOLENA ARAUJO.
Inclui referências e apêndice(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2023.

1. Residência pedagógica. 2. formação de professores de química. 3. profissionalidade docente. 4. imersão docente. I. ARAUJO, MONICA LOPES FOLENA, orient. II. Título

CDD 507

MANUEL BANDEIRA DOS SANTOS NETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EXPRESSAS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, junto à linha de pesquisa de Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo

Aprovada em: 04/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Prof. Dr. José Euzebio Simões Neto
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Profa. Dra. Ruth do Nascimento Firme
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Profa. Dra. Ana Angélica Mathias Macêdo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

RECIFE
2023

Aos meus pais pelo carinho, amor e por abdicarem do tempo e de parte de suas vidas para me incentivar, me ensinar, me acolher e me impulsionar a sonhar com um futuro maior do que eu poderia imaginar. Muitas coisas eu sonhei, outras eu nem tive coragem de sonhar e realizei.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar presente em minha vida, guiando e iluminando meu caminho.

Aos meus pais, Maria Idelza e Antônio Sabino (Aldir) que mesmo distantes não deixaram de ser fonte de apoio, segurança e amor para que eu conseguisse finalizar essa etapa da minha vida.

A minha avó Francisca Ventura, *in memorian*, e meu tio Cristovam Ventura, *in memorian*, por serem pontos de luz, estrelas na minha vida. Exemplos de vida e luta.

Ao Francisco das Chagas da Silva por ter me impulsionado e incentivado a fazer o doutorado. Ele foi a mão que esteve comigo nos momentos mais difíceis me mostrando que o amor tudo pode. Obrigado pela sua dedicação, carinho, paciência, companheirismo. Obrigado por ser meu lar.

Aos meus filhotes Esparta e Apolo pelo o amor incondicional, mesmo sendo animais, eles me reconhecem e me dão força nos dias difíceis.

Ao Felipe Gomes por ter estado comigo, por ser meu incentivador e porto seguro nesta caminhada. Você tornou meus dias mais leves, mais felizes e me fez acreditar que conseguiria fechar esse ciclo. Você foi abraço nos dias difíceis, luz e alegria.

Ao meu amigo e irmão de caminhada, Belchior Júnior. Obrigado por compartilhar os dias, dividir os sonhos e as angústias, viver comigo e me ajudar a superar meus medos. Gratidão por cada palavra, cada abraço e afago que você me deu e que me ajudaram a encerrar este ciclo.

A minha prima Sandra por ser uma amiga, irmã. Obrigado por me apoiar, por estar comigo em tantos momentos desta trajetória, por ser uma referência de força e de ser humano.

Ao Marcus, Helen e Francisco por serem parte da minha vida, uma família que encontrei pelo caminho e que estão sempre comigo me incentivando e torcendo pelo meu sucesso.

Aos amigos que deixei no Ceará: Rozangela Fernandes, Bárbara Holanda, Jéssica Rocha, Henrique Ramos e Nátalia Ferreira por serem apoio e por tornarem os meus dias mais fáceis, por serem fonte de alegria e exemplos de profissionais e verdadeiros educadores. Obrigado pelo incentivo.

Ao núcleo gestor do Colégio Estadual Justiniano de Serpa, diretora Eliana Martins e coordenadora Vera Liduína pelo apoio, carinho e incentivo. Obrigado por me acolherem, pela amizade e por me permitem ser professor e pesquisador em tempos tão difíceis.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em especial, Luiz Gustavo que chegou no final dessa caminhada, mas que me acolheu, me abraçou e me incentivou a concluir. Obrigado pelas palavras, conversa, terapias.

Aos meus alunos por serem força motriz da minha prática docente, do meu repensar e olhar sobre as minhas ações enquanto profissional e ser humano.

Aos meus colegas de doutorado, vocês foram uma turma incrível. Nossa convivência e trocas foram fundamentais nessa caminhada.

Aos amigos de doutorado Francisco Gama (Chico) e Alessandra Martins por estarem comigo nesta jornada difícil, mas gratificante. Sem eles não teria conseguido, juntos fomos mais fortes, juntos construímos um laço para vida toda.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiarem esta pesquisa.

Aos professores do PPGEC pelas valiosas contribuições em minha formação. Levo comigo as melhores memórias, os maiores aprendizados e reflexões importante sobre a docência.

Agradeço a professora Ana Angélica Mathias Macêdo por ser meu modelo de prática docente, modelo de reflexão, de ser humano, bondade e dedicação para com o próximo. Ela plantou essa semente no início da minha formação e mesmo distante, os nossos laços são eternos.

A professora Ruth Firme pela leitura atenta, olhar crítico e cuidadoso com meu trabalho.

Ao professor José Euzebio Simões (Zé) pela leitura e contribuições valiosas. Para além disso, agradeço a sua presença em minha vida e nesta caminhada, senhor é uma pessoa incrível e doce que me impulsionou a realizar o sonho de fazer o doutorado. É uma inspiração.

A professora Isabel Sabino por ser uma inspiração profissional e como pesquisadora. Obrigado por fazer a diferença e ser a diferença na vida de tantos profissionais do Ceará e do Brasil. Gratidão por colabora com minha pesquisa e por me possibilitar um pensamento mais crítico.

A minha orientadora, professora Monica Folena por ser exemplo de amorosidade e dedicação para com seus orientandos. Agradeço imensamente a sua presença em minha vida. A sua chegada me trouxe esperançar e força para seguir, para reconstruir em mim o desejo e o amor pela pesquisa. A senhora me deu a mão e me mostrou que eu conseguiria, que eu não estava sozinho. Palavras não são suficientes para agradecer e demonstrar a força e transformação que a senhora trouxe na minha, na minha escrita acadêmica e na minha prática profissional.

[...] A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem recebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de organização do quadro teórico.....	27
Figura 2 – Organização e distribuição da carga horária do PRP – UNIFESP.....	77
Figura 3 – Quadro conceitual para abordagem qualitativa.....	92
Figura 4 – Atores sociais e a relação entre eles e o objeto de pesquisa.....	98
Figura 5 – Etapas da coleta de dados.....	100
Figura 6 – Exemplo de codificação dos dados	105
Figura 7 – Nuvem de palavras atividades desempenhadas no PRP	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão da história da educação em períodos.....	29
Quadro 2 – Regulamentações sobre a formação de professores.....	39
Quadro 3 – Resoluções e a relação teoria e prática.....	42
Quadro 4 – Carga horária dos cursos para formação de professores da educação básica....	48
Quadro 5 – Carga horária dos cursos para formação de professores da educação básica conforme Parecer CNE/CP nº 02/2015.....	51
Quadro 6 – Projetos de Lei com objetivos de instituir a residência na formação de professores.....	65
Quadro 7 – Iniciativas de residência para a formação de professores.....	67
Quadro 8 – Objetivos do Programa Residência Pedagógica nos editais 2018, 2020 e 2022.....	80
Quadro 9 – Instituições contempladas com maior número de bolsas do PRP.....	97
Quadro 10 – Objetivos e procedimentos/instrumentos de coleta.....	101
Quadro 11 – Categorias e subcategorias de análise de dados.....	106
Quadro 12 – Principais indicadores e resultados esperados com a implantação do PRP nas IES.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GTD	Grupo de Trabalho Diferenciado
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PE	Prática de Ensino
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PI	Projeto Institucional
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
RD	Residência Docente
RE	Residência Educacional
ReDec	Residência Docente em Ensino de Ciências
RM	Residência Médica
RP	Residência Pedagógica
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

A formação inicial de professores é um campo de estudos repleto de desafios, sejam teóricos, práticos ou políticos. Formar é uma ação social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser, geralmente, uma função exercida em uma sociedade por uma cultura dominante com efeito de mudança. A formação de professores é um processo contínuo de construção da identidade profissional e perpassa toda a vida do docente. Portanto, as vivências/observações ao longo da trajetória acadêmica e profissional trouxeram para a presente pesquisa o desejo de responder ao problema de pesquisa: Qual o impacto do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial de professores de Química? Diante disso, este trabalho tem por objetivo geral compreender o impacto do PRP na formação inicial de professores de Química. Isso posto, defendemos a tese que o PRP impacta a formação de professores de Química ao promover a relação teoria-prática pela aproximação entre Universidade-Escola. Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa com finalidade descritiva com objeto de estudo dois Núcleos de Química do PRP de duas Instituições de Ensino Superior (IES). No procedimento de construção dos dados foi utilizada análise documental dos projetos institucionais, entrevistas com coordenadores institucionais, docentes orientadores e preceptores e questionários como os residentes. Analisamos os dados com a Análise de Conteúdo (AC). Diante dos dados, o PRP apresentou aspectos semelhantes na implantação de ambos os projetos investigados, realizando reuniões, atividades como planejamento, regência, elaboração de material didático, dentre outras ações. A articulação teoria-prática é evidenciada na imersão docente pela relação universidade-escola trazendo contribuições para a formação dos residentes, docentes orientadores e preceptores. Problematizamos a relação do PRP com os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), ambos como contextos e espaços de disputa por um papel fundamental na formação docente. Notamos as semelhanças quanto à finalidade e discutimos a possibilidade de substituição do ESO pelo PRP. Compreendemos que o PRP impacta a formação na relação teoria-prática ao possibilitar uma imersão docente no contexto de atuação dos futuros professores. Destacamos o impacto que o PRP tem sobre os ESO, ao evidenciar as suas fragilidades na formação docente, tais como a necessidade da aproximação da universidade da escola, discussão e integração entre docentes da universidade, licenciados e professores da educação básica. Acreditamos que é possível construir um Programa de Residência Pedagógica que atenda um número maior de atores sociais, contudo, não mais na formação inicial, mas no início da docência como uma política de indução docente e um espaço de formação continuada com qualificação e condições dignas de trabalho. É preciso realizar mais pesquisas sobre o PRP, sobretudo, considerando os projetos propostos a partir dos editais de 2020 e 2022 da CAPES para compreender os impactos que as mudanças em seus objetivos trouxeram para o projeto, para a formação inicial e continuada de docente de Química para que diante da produção e discussão desses dados seja possível repensar o PRP e propor uma política de formação não de assistência, mas de resistência política, social e cultural comprometida com o ser e o fazer da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; formação de professores de química; profissionalidade docente; imersão docente.

ABSTRACT

Initial teacher education is a field of study full of challenges, whether theoretical, practical or political. Training is a social action of transmitting knowledge, know-how, or know-how, generally, a function exercised in a society by a dominant culture with the effect of change. Teacher education is a continuous process of building a professional identity and permeates the entire life of the teacher. Therefore, the experiences/observations along the academic and professional trajectory brought to this research the desire to answer the research problem: What is the impact of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the initial training of Chemistry teachers? Therefore, this work has the general objective of understanding the impact of the PRP in the initial training of Chemistry teachers. That said, we defend the thesis that the PRP impacts the training of Chemistry teachers by promoting the theory-practice relationship by bringing University-School closer together. Therefore, we opted for a qualitative approach with a descriptive purpose, with the object of study two PRP Chemistry Centers of two Higher Education Institutions (HEIs). In the data construction procedure, documental analysis of institutional projects, interviews with institutional coordinators, guiding teachers and preceptors and questionnaires with residents were used. We analyzed the data with Content Analysis (CA). In view of the data, the PRP presented similar aspects in the implementation of both investigated projects, holding meetings, activities such as planning, conducting, elaboration of didactic material, among other actions. The theory-practice articulation is evidenced in the teaching immersion by the university-school relationship, bringing contributions to the training of residents, guiding teachers and preceptors. We problematize the relationship between the PRP and the Mandatory Supervised Internships (ESO), both as contexts and spaces of dispute for a fundamental role in teacher education. We noted the similarities in purpose and discussed the possibility of replacing ESO with PRP. We understand that the PRP impacts training in the theory-practice relationship by enabling a teaching immersion in the context of future teachers' performance. We highlight the impact that the PRP has on the ESO, by highlighting its weaknesses in teacher training, such as the need to bring the university closer to the school, discussion and integration between university teachers, graduates and basic education teachers. We believe that it is possible to build a Pedagogical Residency Program that serves a larger number of social actors, however, no longer in initial training, but at the beginning of teaching as a teacher induction policy and a space for continuing education with qualifications and conditions worthy of work. It is necessary to carry out more research on the PRP, especially considering the projects proposed from the 2020 and 2022 CAPES notices to understand the impacts that the changes in its objectives brought to the project, to the initial and continued training of Chemistry teachers so that, in view of the production and discussion of these data, it is possible to rethink the PRP and propose a training policy not of assistance, but of political, social and cultural resistance committed to the being and doing of teaching.

KEYWORDS: Pedagogical residence; training of chemistry teachers; teaching professionalism; teaching immersion.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – O SERTÃO: primeiras chuvas	15
INTRODUÇÃO – PREPARANDO O SOLO	18
QUADRO - TEÓRICO: AS VOLTAS DO “ESTIVADOR”	26
CAPÍTULO I	29
1 – GÊNESE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTORICIDADE SOB O VIÉS DE UM OLHAR CRÍTICO E SOCIAL	29
1.1. A formação de professores e o trabalho docente: debates e reformas.....	34
1.2. A prática de ensino e o estágio supervisionado obrigatório: espaços e vivências da relação teoria-prática.....	45
1.3. Formação de professores de Química: diálogos e embates do ser e fazer da profissão docente.....	53
CAPÍTULO II	59
2 – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA IMERSÃO NA FORMAÇÃO TEORICO-PRÁTICA	59
2.1. Traçando linhas, construindo história: de onde vem a Residência Pedagógica?.....	60
2.2. Residência pedagógica: primeiros passos na formação de professores.....	66
2.2.1. Programa Residência Docente do Colégio Pedro II.....	68
2.2.2. Programa Imersão Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	70
2.2.3. Programa Residência Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	72
2.2.4. Programa de Residência Docente – Colégio Visconde de Porto Seguro de São Paulo.....	73
2.2.5. Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Universidade de São Paulo (UNIFESP).....	74
2.3. Programa Residência Pedagógica proposto pelo Edital CAPES 06/2018: qual olhar para a relação teoria e prática?.....	78
CAPÍTULO III – PLANTANDO SEMENTES	90
3. CAMINHO METODOLÓGICO	90
3.1. Aspectos éticos da pesquisa.....	94
3.2. Compreendendo o cenário estudado.....	99
3.3. Atores sociais.....	98
3.4. Procedimentos de produção de dados	99
3.5. Análises dos dados.....	103
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO: A COLHEITA	108

4. COMPREENDENDO O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	110
4.1. Conhecendo o Programa Residência Pedagógica: um olhar para a formação de professores de Química.....	110
4.1.1. Reuniões.....	111
4.1.2. Atividades.....	114
4.1.2.1 Planejamento.....	117
4.1.2.2. Regência.....	118
4.1.2.3. Elaboração de material didático.....	119
4.1.2.4. Projetos.....	119
4.1.3. Inserção na Escola-Campo.....	120
4.1.4. Dificuldades encontradas.....	122
4.1.5. Melhorias.....	124
4.2 A articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química.....	125
4.2.1. Imersão docente.....	126
4.2.2. Relação Universidade-Escola.....	131
4.2.3. Contribuição na formação.....	137
4.3 A relação entre o Programa Residência Pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios no âmbito da formação inicial de professores de Química.....	141
CAPÍTULO V - A SEPARAÇÃO DAS NOVAS SEMENTES PARA OS PRÓXIMOS PLANTIOS.....	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A.....	164
APÊNDICE B.....	165
APÊNDICE C.....	166

APRESENTAÇÃO
O SERTÃO: primeiras chuvas



Legenda: foto do Sítio Florêncio na localidade de Riacho do Espinho que está situada no município de Ibaretama – Sertão Central do Ceará.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

[...] Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem. Nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Que fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látégos — aquilo estava no sangue. Conformava-se, não pretendia mais nada. [...].

(Vidas Secas, Graciliano Ramos, 2016).

Antes de falar da minha¹ pesquisa, gostaria de pedir, humildemente, licença para me apresentar, contar um pouco da minha história antes de ser pesquisador. Quero tomar espaço, invadir e impregnar de sentido, de sertão, esse lugar acadêmico, pois ele é meu, é nosso, é de todo nordestino.

Diante disso, começo me afirmando como nordestino, sou sertanejo, filho do sertão. Essa é minha identidade, minha raiz. E assim, como na narrativa de Graciliano Ramos, o nordestino vem com seu destino traçado: muito trabalho, sol forte, inverno e verão. A seca é nossa companheira, o inverno nossa alegria. Arar a terra, plantar sementes, colher e se alimentar dos seus frutos. Cuidar dos bichos, conviver com a caatinga, seus habitantes, suas dores e suas alegrias. O nordestino é antes de tudo um sobrevivente, pois luta pela sua vida, luta pelos seus sonhos e persevera, sonha e esperança, vai além do destino fatídico da seca e de todos os estereótipos que nos segregam do resto do mundo, que nos limitam, quando o nosso maior limite é viver.

Sou filho do Ceará, cresci no Sertão Central do Estado, em um lugar chamado Riacho do Espinho localizado no município de Ibaratama. Cresci rodeado pelo sertão, por toda essa dimensão da caatinga, sua vegetação, dificuldades e vivendo os sonhos de uma criança que queria desbravar o mundo veredas a fora. E tinha medo, amava o sertão e tudo que nele existia, mas queria mais, queria conhecer o mundo, ter um destino diferente daquele traçado pelos que me antecederam: meu pai, avô e todos os que vieram antes deles. Não aceitava o destino, ou sina de nascer e crescer ali, naquele lugar pequeno, desconhecido do mundo. Queria fazer minha própria história, trilhar um caminho diferente do que me deram como destino.

Filho de pai agricultor e analfabeto, mas com exímio talento matemático; inteligente, perspicaz, vaqueiro, desbravador da caatinga, mãos grossas e de coração gigante. Queria um

¹ Em alguns momentos, eu utilizei a primeira pessoa do singular para trazer a esta pesquisa elementos da minha identidade pessoal e profissional que atravessam a minha formação e concepção como pesquisador. Portanto, a primeira pessoa é colocada como reafirmação da minha história, da minha identidade, dos caminhos que trilhei até construir e finalizar esta tese.

destino melhor e maior para o filho. Minha mãe, pessoa com deficiência e também agricultora, alfabetizada, foi professora. Desejava que o filho fosse doutor. Esperava que ele pudesse ir além daquele lugar pequeno e conseguisse uma vida melhor.

Eu os observava viver, lutar por comida na mesa, rezar por chuva, vencer os tempos de seca, cuidar dos bichos, amar o sertão. E vibrar como **as primeiras chuvas** do inverno, aqui também como metáfora para as minhas primeiras palavras, meus primeiros passos, meus sonhos, meu desbravar o sertão e o mundo para além dele. A alegria e regozijo da tese que escrevi, que sonhei e materializei. As primeiras chuvas são o renascer da esperança, correm ao espalhar um fio de renascimento, são rio, esperança e caminho para tudo que ainda está por vir.

E assim como meus pais, eu também vibrei com as primeiras chuvas, eu também vivi essa vida. Orei por chuva, torci por bons invernos, acreditei e alimentei a fé nos santos, em São José. O inverno chegava, limpava a terra, ajudava a arar, plantar, colher, debulhar; comia e guardava o feijão e o milho, ora para os animais, ora para comer, ora para plantar no próximo inverno. E essa foi a minha vida por dezessete anos. Dividia meu tempo entre os estudos; a agricultura; as tarefas de casa, pois ajudava minha mãe, e o sonho humilde de ser professor.

Sim, meu sonho era estudar, ganhar o mundo estudando, e ser professor, não sabia do quê, mas queria e sentia a vontade, a esperança política de ensinar, de contar minha história, de dizer de onde vi, dos lugares por onde passei, das dificuldades que sobrevivi, dos medos que enfrentei até chegar aqui, Recife – Pernambuco, e viver a experiência e a construção do doutorado.

Logo, o sertão foi meu cenário, meu caminho, é minha história, minha vida, meu lugar de partida. E cheio de seus elementos, que me ensinaram valores morais e éticos sobre a vida e a viver no mundo, que trago o sertão para ser o cenário da minha tese. Seus elementos se fundem com minha vida, com minha escrita, com cada capítulo que aqui apresentarei como partes que compõem o sertão e a vida do sertanejo, tais como: a chuva, o solo, o arar da terra, o plantio, a colheita e a separação da colheita (novas sementes) para novos plantios, novos caminhos.

INTRODUÇÃO

PREPARANDO O SOLO



Legenda: foto retirada de um campo arado para plantio localizado próximo ao açude Cedro, no município de Quixadá – Sertão Central do Ceará.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Trazemos aqui na introdução o preparo da terra como os primeiros passos do sertanejo após as primeiras chuvas. Ele limpa, organiza o solo para que depois possamos arar e plantar. É no processo de cuidado do solo que o plantio será próspero, trará bons resultados. A formação de professores é esse solo que precisa de ser cuidado, adubado, regado. É necessário pensar e organizá-la para que as sementes (alunos – futuros professores) cresçam, floresçam e deem frutos.

Portanto, está tese surge do preparo do solo, de pensar a relação e investigar a formação de professores, que muitas questões atravessaram e serviram como pontos de reflexão sobre a trajetória do professor, também pesquisador, desde a sua formação inicial, continuada e atuação profissional. Reflexões sobre como o curso de licenciatura forma e prepara o futuro docente para atuar, como as disciplinas específicas do curso de licenciatura em química se relacionam e dialogam com as disciplinas pedagógicas, qual o papel do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) na formação, como acontece a relação teoria-prática ao longo da formação e quais programas podem impactar e/ou contribuir nesse processo formativo.

Essas questões surgiram na graduação, ao observar o curso de licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – campus Quixadá, e notar as diferentes formas de organização e pensamento dos docentes sobre a formação dos licenciandos e da articulação entre teoria e prática ao longo da formação. Muitos elementos necessários para essa relação não existiam, por duas questões: primeira pela ausência da articulação entre escola e universidade: seja pela atuação dos licenciandos ou pela ausência de diálogo entre professores universitários e professores da educação básica, ou segunda pela falta de uma associação e integração entre teoria e prática para possibilitar uma discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos futuros docentes na construção de sua identidade e prática profissional.

Observando essas questões, eu comecei ler e pesquisar sobre a relação teoria-prática e encontrei o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), descrito por muitos alunos e professores como um espaço exclusivo de articulação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2017). Essa visão é o resultado de uma visão dicotômica desses elementos e que me levou a ter um olhar crítico sobre os ESO, para ver que conhecimentos ele trazia ou agregava a formação do professor no curso de licenciatura.

Ademais, Pimenta e Lima (2017, p. 26) destacam que nessa desarticulação promovida nos discursos de muitos alunos que concluem as licenciaturas ao identificarem, os ESO como parte prática dos cursos de licenciatura, “[...] está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”.

Nesse viés, eu desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado “**A PRÁTICA DOCENTE NAS LICENCIATURAS DE QUÍMICA: imitação de modelos**” (SANTOS NETO, 2015) com o objetivo de investigar a prática docente no curso de licenciatura em Química, seja no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e/ ou nas demais disciplinas, como “produto” da formação e/ou de imitação modelos de ensino, ou mesmo reação desencadeadora na construção de novos.

Essa pesquisa mostrou a importância da construção da Prática Docente (PD) durante a formação dos futuros professores, com ênfase nos ESO como espaços de discussão e edificação da PD pela relação teoria-prática e pela observação e/ou imitação de modelos ao longo da formação e do exercício da docência.

A partir desse trabalho, mais questões foram apresentadas e observadas sobre a formação docente com viés no papel que o ESO tem nessa construção da identidade e prática profissional. O que fez com que eu ingressasse no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) para realizar a pesquisa “**FORMAÇÃO DE DOCENTES REFLEXIVOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**” (SANTOS NETO, 2018) que objetivou analisar a relação teórico-prática nos Estágios Supervisionados para a formação de professores no curso de licenciatura em Química do IFCE.

Essa pesquisa evidenciou a importância do ESO como espaço articulador da relação teoria-prática, mas não como espaço exclusivo dessa relação ao longo da formação. Outras disciplinas, a Prática como Componente Curricular (PCC) e modelos teóricos voltados para uma concepção reflexiva impactam e propõem uma atuação mais crítica e articuladora entre universidade-escola, professores e alunos, espaços de formação e de trabalho para promover a relação teoria-prática

Logo, a partir dessas pesquisas e das mudanças que ocorreram no cenário político com reflexos na conjuntura da educação e proposição de novos projetos e programas a nível nacional para uma política de formação de professores, é que esta pesquisa surge. Além disso, a formação inicial de professores é um campo de estudos repleto de desafios, sejam teóricos, práticos ou políticos (POLADIAN, 2014). Brzezinski (2016, p. 12) destaca que formar é “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser”, geralmente, exercida em uma sociedade por uma cultura dominante com efeito de mudança.

Segundo Santos (2022, p. 18), a formação de professores é um processo contínuo de construção da identidade profissional e perpassa toda a vida do docente. “O processo formativo

docente não se trata apenas do momento em que ele cursa a licenciatura (formação inicial), também está associado aos conhecimentos adquiridos durante a formação continuada”.

Nesse viés de construção e transformação de pensamento, Imbernón (2010, p. 37) afirma que o processo formativo começa “da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta”. Logo, não se pode falar em formação docente sem compreender e conhecer as questões teórico-práticas que permearam as experiências do profissional durante a sua formação (BRZEZINSKI, 2016).

Teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação de maneira inseparável, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente desenvolvido cotidianamente na complexidade da sala de aula (BRZEZINSKI, 2016, p. 13).

Partindo destes pressupostos, a presente pesquisa reflete a minha trajetória acadêmica desde a graduação em Licenciatura em Química que busco compreender os fenômenos da formação inicial de professores a partir das relações que estabelecem entre teoria-prática, seja em disciplinas com um viés mais teórico (conteudista), nos Estágios Supervisionados Obrigatório (ESO) ou em Programas voltados para a formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, recentemente, o Programação Residência Pedagógica (PRP).

Diante das pesquisas realizadas pelos pesquisadores (SANTOS NETO, 2016; SANTOS NETO, 2018; SILVA; LACERDA; SANTOS NETO, 2021) e de suas vivências como estagiário, pibidiano e professor, que o meu olhar crítico e reflexivo sobre a relação teoria-prática se articula e se volta para a formação inicial de professores, para a construção da profissionalidade docente na construção de um repertório teórico metodológico para desenvolver a prática pedagógica, mas também a dos atores sociais participantes desta pesquisa dos pesquisadores na área da educação.

Além disso, algumas pesquisas na formação de professores de química destacam a constante discussão em torno da articulação entre teoria-prática no currículo, para além de disciplinas, para além de uma racionalidade técnica (ZANON, 2012; CABRAL; FLÔR, 2016; FARIAS; FERREIRA, 2012; FONSECA, 2014; SILVA, 2016; CORREA, 2015). Pensar em lugares dentro do currículo que possibilitem a integração entre a Universidade e a escola, órgãos estaduais e municipais. “A atividade teórica e prática não deve ser restrita, mais abrangente para integrar o saber e o fazer. É uma ação de interações: aluno-aluno, professor-aluno e a própria atividade pedagógica” (SANTOS NETO, 2018, p. 29).

Portanto, as vivências/observações ao longo da trajetória acadêmica e profissional trouxeram para a presente pesquisa o desejo de investigar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sua implicação na formação de professores de Química. O PRP é o objeto de estudo desta pesquisa, sobretudo, por ser um programa recém-criado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa melhorar a formação inicial de professores a partir de pontos considerados prejudiciais a tal formação por diversas entidades, como: dicotomia entre teoria e prática, distanciamento entre universidade e escola, e a desvalorização da formação e da atuação docente. Logo, o PRP pode assumir um grande impacto para a educação no país, considerando que ele foi implementado em duzentos e quarenta e cinco (245) instituições formadoras de professores.

Ademais, o PRP é decorrente de um espaço de disputa políticas e práticas para formação de professores alinhado a reformas neoliberais emergentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que evidenciam uma crescente tendência de esvaziamento teórico curricular (BRASIL, 2018; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020). À medida que essas reformas avançam “as políticas de formação docente vão configurando um novo tipo de profissional, com maior domínio técnico em detrimento da formação humanística” (FELIPE; BAHIA; MARTINS, 2020, p. 135).

Posto isso, essa Política Nacional de Formação de Professores traz o PRP como um espaço de atuação, através dos Estágios Curriculares Obrigatórios, para expandir o campo da prática profissional considerado deficitário nos cursos de licenciatura. Contudo, “não há novidades no âmbito da política educacional sobre o foco de atuação governamental para melhorar os indicadores de resultado da educação básica: induzir reformas curriculares comprometidas com a ampliação da prática profissional” (FELIPE; BAHIA; MARTINS, 2020, p. 136). Diante disso, a relevância de se investigar e discutir o PRP, nesta tese, para buscar evidenciar os possíveis impactos dele na formação inicial.

Nessa perspectiva, na formação dos licenciandos, a vivência da relação teoria-prática frente aos embates com a realidade da educação, suas questões do cotidiano escolar e com as dificuldades no desenvolvimento do trabalho dos professores, representa um processo de fundamental importância para sua formação e profissionalização docente, tornado possível nos cursos de licenciatura, na fase do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

O PIBID, neste cenário, vem se constituindo um aliado ao processo formativo. Contudo, o mesmo ocorrerá com o PRP? Essa é uma das questões que precisam de investigação,

principalmente, porque um dos objetivos do PRP, no Edital nº 06/2018² da CAPES, era induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Esse, por ser um objetivo que trouxe bastante questionamentos e embates nas instituições e entidades, na proposta seguinte do PRP, no edital 2020 da CAPES, não apresentou e nem consta objetivo semelhante. Porém, é preciso discutir como o PRP dialoga com os ESO e que impacto isso tem no curso de licenciatura e na relação teoria-prática.

A partir disso, esta pesquisa apresenta relevância acadêmica, sobretudo por trazer e propor a investigação de um programa que pode impactar diretamente a formação de professores no Brasil, para que se possa discutir e construir novos conhecimentos, contribuindo para as demais pesquisas na área da Educação, mas também na formação de recursos humanos. Em síntese, esperamos que a presente pesquisa traga um olhar sobre um assunto imprescindível à qualidade da educação em todo país, pois foca em um desafio histórico para as universidades brasileiras, que é a formação de professores.

Além disso, espera-se fundamentar a discussão em torno da relação dos ESO com o PRP, para que ambos possam trazer contribuições significativas para a formação de professores de química a partir das convergências e/ou divergências que se estabelecem de um com o outro. Como também, uma forma de analisar o Programa Residência Pedagógica para que, diante dos dados coletados, seja possível pensar em uma formação de professores que articule as diferentes esferas (municipal, estadual e federal) para um objetivo comum: a formulação de uma política nacional que integre formação, ensino e pesquisa em uma perspectiva teórico-prática para a formação de professores, em especial, de Química.

Ademais, é salutar que esta investigação inova ao abordar o Programa Residência Pedagógica (PRP), objeto de estudo ainda pouco debatido e que precisa ser estudado para compreender quais serão as características do PRP, sua relação e impactos sobre a formação de professores de Química.

Logo, embasado nas pesquisas desenvolvidas por Piconez *et al.* (2010), Pimenta e Lima (2012; 2020), Corrêa (2013), Maldaner (2016) e outros pesquisadores que investigaram a formação inicial de professores e o papel da relação teoria-prática nessa formação, buscar-se-á responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Química?

A partir dele, trazemos algumas questões subsidiárias e estão em torno do problema de pesquisa: de que forma o Programa Residência Pedagógica impacta a formação inicial de

² Destacamos que nesta analisaremos os projetos institucionais e os atores sociais envolvidos no Edital nº 06/2018 da CAPES.

professores de Química? Como é a relação estabelecida entre as instituições formadoras de professores e as escolas campo? Como a unidade teoria-prática ocorre nesse Programa? Há contribuição para a valorização do profissional professor e para os cursos de licenciatura? Como é estabelecida a relação com os Estágios Supervisionados Obrigatórios, já que estes são componentes curriculares responsáveis por inserir os licenciandos nas escolas campo? Como é a recepção e acompanhamento dos licenciandos residentes, ao ingressar na escola?

Diante dessas indagações, esta tese tem por **objetivo geral**: compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Química. E tem como **objetivos específicos**:

- Conhecer como o PRP está sendo implantado na formação de professores de Química;
- Analisar como acontece a articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química;
- Problematizar a relação entre o PRP e os estágios supervisionados obrigatórios considerando a efetivação dessa iniciativa no âmbito da formação inicial de professores de Química.

A partir disso, queremos que a formação de professores de Química deve proporcionar ao futuro licenciando um espaço de construção, aproximação e exercício profissional necessários para o desenvolvimento da sua identidade e prática docente sob um viés social e político necessários a profissão docente. Além disso, essa concepção deve ser articulada ao longo de toda a formação inicial, pelos diferentes componentes curriculares e programas/projetos presentes nessa etapa, mas também deve trazer a relação teoria-prática imbrincadas ao fundamentar o diálogo entre os diferentes espaços de formação e atuação: a universidade e a escola, entre sujeitos em tempos e ambientes de ensino e aprendizagem diferentes: professores (educação básica e ensino superior) e alunos com reflexos para a concepção da identidade profissional e concepção de uma prática pedagógica.

Portanto, defendemos a tese que o Programa Residência Pedagógica impacta a formação de professores de Química ao promover a relação teoria-prática pela aproximação entre Universidade-Escola.

O Capítulo I traz uma revisão teórica sobre a formação de professores no Brasil, com um olhar voltado para formação de inicial de professores sobre uma perspectiva de análise da formação como objeto de uma sociedade capitalista e preocupada em formar para o mundo do trabalho. Diante desse desejo, a história da formação de professores se constitui um campo de

discussão e debate em busca de construir um currículo de formação crítica, reflexiva e que integre a teoria-prática desde o início.

Logo, os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) contribuem para essa integração expressa pela relação teoria-prática. Esse se constitui um espaço, considerado por muitos, privilegiado para desenvolvimento da formação entre os saberes e fazeres da docência. O PRP é um espaço que surge nesse cenário para aproximar os licenciandos do seu espaço de atuação. Portanto, os ESO não são o único espaço de prática de ensino e integração, novos locais vão surgindo ao longo da história da educação como resultado de debates e pesquisas na seara da educação.

É nesse viés que alguns cursos de licenciatura em Química refletem a busca por uma formação para além dos princípios de uma racionalidade técnica (aplicacionista), para tornarem-se espaços de convergências e construções coletivas de um ensino de metodologias e formas de ensino, não apenas de bases conteudistas, mas também de práticas pedagógicas.

Já, o Capítulo II traça uma linha histórica sobre a construção epistemológica do termo Residência Pedagógica (RP): origem, derivações e concepções teórico e práticas para formação de professores no Brasil que implica com o Programa Residência Pedagógica (PRP) lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES) em 2018 e reflete na conjuntura atual da formação docente.

O Capítulo III apresenta o caminho metodológico trilhado para alcançar os objetivos desta tese: o tipo de pesquisa; qual o local e quem são os atores sociais investigados e suas relações com o PRP; quais os procedimentos foram utilizados para coleta e análise dos dados.

Enquanto, o Capítulo IV traz os resultados e discussão sobre os dados coletados nos documentos, nas entrevistas e nos questionários. Diante desses dados, é possível compreender o PRP e discutir sobre seus impactos para formação de professores de Química, ao dialogar com as informações presentes nos projetos institucionais das instituições investigadas, nas falas dos entrevistados e dos residentes que responderam aos questionários.

Nesse Capítulo é possível conhecer o PRP, como ele articula a relação teoria-prática e sua relação com os ESO na formação de professores de química. Diante dessas informações e considerando o referencial teórico presente nesta tese, o capítulo faz a discussão sobre objeto da tese para responder aos objetivos da pesquisa.

O Capítulo V exhibe as considerações finais sobre a investigação e exhibe possíveis caminhos para pesquisas futuras com viés a aprofundar a temática discutida nesta tese, diante de novas questões que surgiram.

QUADRO TEÓRICO

AS VOLTAS DO “ESTIVADOR”



Legenda: a imagem retrata o processo de arar a terra usando o “estivador”. Foto tirada do agriculto, meu pai, arando a terra para o plantio no Sítio Florêncio na localidade de Riacho do Espinho que está situada no município de Ibaretama – Sertão Central do Ceará.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Nos capítulos I e II desta tese começamos o preparar da terra, a partir do arar do solo, com o “estivador” e as suas voltas para aprofundar o chão, remover as ervas daninhas e as plantas que não compõem ou agregam ao plantio da roça no sertão. Logo, esse arado serve como base para fundamentar todo o processo de plantio até a colheita dos frutos.

Diante disso, o nosso arado é representado aqui pelo quadro teórico construído em dois capítulos que fundamentam e dão base para esta tese ao trazer as leituras sobre a formação de professores no Brasil sob um viés crítico e social, além da relação teórico-prática nesse contexto formativo que atravessa toda a história e debate em torno da docência até os dias atuais.

Ademais, trazemos a discussão a formação de professores de Química no Brasil, diálogos e embates construídos a partir de concepções voltadas para uma formação técnica e que, muitas vezes, não articula a teoria e a prática, a universidade e a escola, não coloca professores e alunos para dialogar sobre a docência.

Nesse contexto, apresentamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) em Química como o objeto desta tese, mas também elucidando sobre sua emergência histórica, concepções, políticas e organizacionais até a realização do presente estudo. A Figura 1 ilustra a organização do quadro teórico.

Figura 1: Esquema de organização do quadro teórico.



Logo, a formação não é feita em campo isolado e neutro de sentido, significados e ações. Compreendemos que ela é o resultado da construção de movimentos políticos e sociais que resultam de embates e nas reformas, programas, currículos e projetos que precisam ser investigados, compreendidos e debatidos para entender quais seus impactos na formação.

É nesse contexto que investigamos não só a formação de professores de Química, mas a atuação do Programa Residência Pedagógica e dos atores sociais que ele mobiliza nesse cenário e suas relações para a profissionalização docente. Diante desse cenário, aramos, nos aprofundamos nas leituras, e trazemos o quadro teórico a seguir.

CAPÍTULO I

Todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser. O início da docência é o momento privilegiado de encontro com a realidade, suas contradições e possibilidades. Tal encontro é tão importante quanto complexo. Dúvidas, questionamentos, conflitos solapam esse período de travessia de aluno a professor (BANDEIRA, 2014, p. 14).

1 GÊNESE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES³ NO BRASIL: HISTORICIDADE SOB O VIÉS DE UM OLHAR CRÍTICO E SOCIAL

O caminhar da historicidade perpassa todos os ambientes da vida social, e para entender o processo de formação de professores no Brasil, se faz necessário voltar na História e compreender a evolução do ensino e da educação brasileira, que remete a formação da Companhia de Jesus e toda a obra educativa trazida para o nosso país (ROMANELLI, 2014).

Antes de trazer qualquer discussão ligada as dimensões do binômio teoria e prática no processo da formação de professores no Brasil, se faz oportuno apresentar uma linha histórica de como se desenvolveu e quais as implicações pertinentes ao processo formativo de professores.

O professor Dermeval Saviani, em sua conceituada obra “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*” apresenta a periodização das principais ideias pedagógicas, dividindo em quatro períodos, que se inicia a partir de 1549, com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, e finaliza em 2001, com a configuração da concepção pedagógica produtivista. No Quadro 1 descrevemos a divisão de cada período trazido na obra do autor:

Quadro 1: Divisão da história da educação em períodos.

Período	Anos	Divisões
1º período	1549-1759	Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional.
2º período	1759-1932	Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.
3º período	1932-1969	Predominância da pedagogia nova.
4º período	1969-2001	Configuração da concepção pedagógica produtivista.

Fonte: o autor adaptado de SAVIANI (2013).

Cada período apresentado por Dermeval Saviani traz uma série de apontamentos que interligam a construção do processo formativo de professores no Brasil, sendo que para nosso

³ Com objetivo de torna a leitura mais fluída e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê professores, entende-se professores e professoras.

estudo, o marco temporal que nos traz maior relevância é a partir do terceiro período, visto que a partir da década de 30 do século XX, é que vamos ter uma discussão voltada para a inserção da ampliação da educação formal com base no processo capitalista.

Nesse viés, Damis (2012, p. 90), ao falar sobre formação de professores no Brasil, faz os seguintes apontamentos:

[...] a precariedade e a espontaneidade do modelo de prática educativa predominante na escola primária tornaram-se condições para o desencadeamento de um processo nacional visando regulamentar a formação do professor, em nível superior, para atender às demandas de desenvolvimento econômico e político.

A afirmação de Damis (2012) reforça o pensamento apresentado anteriormente, de que somente a partir da década de 30 do século XX é que o Brasil teve uma regulamentação para a formação de professores em nível superior, pois até então a formação de professores ocorria nas denominadas escolas normais que preparavam os professores de primeiras letras. É necessário lembrar do impulso ocorrido a partir do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”, de 1932.

São raras as reconstituições históricas relacionadas à educação brasileira que, de passagem pelos anos 30 do século XX, não se sentem obrigadas a descrever o momento de divulgação do Manifesto dos pioneiros, ocorrido em 1932, como um fato investido de importância estratégica porque, entre outras razões, tratar-se-ia de um momento “divisor de águas”, “definidor do campo da educação no âmbito das políticas pública” e indicador do lugar de ação de uma “nova inteligência educacional”. (FREITAS, 2005, p. 167)

O manifesto é um marco para o processo de formação de professores a partir de uma direção com viés pedagógico, social e que articule para um planejamento com bases para compreensão do processo de migração do campo para a cidade, e a necessidade de se (re)pensar a formação dos professores para atuar na profissionalização dos trabalhadores (SILVA, F. C., 2020).

Se vislumbra a condição de regimentar o processo formativo, reconhecendo que deve haver um caminho de formação regular e capaz de formar os que desejam atuar como professores. A manutenção de uma formação de professores ligadas a permanência de uma estrutura aristocrática e conservadora do núcleo social dominante é reforçado por Romanelli (2014, p. 45):

[...] as próprias classes médias emergentes, que não tinham, como já se disse antes, nenhuma afinidade ou ligação com as camadas mais pobres da população, não possuíam senão o mesmo modelo de educação a copiar. Viam

elas nessa educação de classe, vigente em todo o território nacional, um instrumento bastante eficaz de ascensão social. Anísio Teixeira assinalou bem esse aspecto, ao afirmar que “para esta sociedade aparentemente renovada, mas realmente estacionária, assim como o latifúndio se faz o molde para a industrialização, a educação de elite se faz o molde para certo tipo moderado de educação para ascensão social, que não fosse suscetível de quebrar a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade”.

A base para o processo de estruturação da formação de professores no Brasil acontece como forma de atender um pseudo progresso e o desenvolvimento da estrutura capitalista, a ponto de trazer uma formação profissional no âmbito da educação, não havendo uma preocupação no que tange a uma formação para a construção do ser reflexivo e capaz de alterar as estruturas sociais presentes a partir da *práxis*, pois há uma preocupação ligada ao nível de exigências teóricas com desassociação, ou não importância, do elemento prático.

Damis (2012, p. 90), ao tratar sobre a perspectiva da formação dos profissionais da educação no Brasil, faz os seguintes apontamentos:

No contexto de globalização política e econômica, de informação e de comunicação, de progresso e de desenvolvimento do mundo e da sociedade produzidos pelo trabalho capitalista, a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas, em nenhum outro momento foi tão evidenciada. E esse processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola, como modelo de educação formal, cumprisse sua função social específica com eficiência e eficácia.

É cedido que a década de 30 do século XX, inseriu o Brasil no âmbito das transformações sociais, visto que a estrutura capitalista global teve seu amplo desenvolvimento nesse período. É nesse cenário que o Brasil insere em seu contexto algumas expressões que permite entender as modificações do processo de formação de professores, como por exemplo: “educação para todos”; “desenvolvimento”; “progresso”. As mencionadas expressões caminham junto com a ampliação do número de escolas, e com a necessidade de uma formação de professores a partir de uma regulamentação e sistematização para atuação de um profissional devidamente formando para o desempenho da função de professor (DAMIS, 2012, p. 90).

Amorim, Jimenez e Bertoldo (2017, p. 81) destacam, ao falarem sobre os aspectos percorridos, que a regularização da educação escolar para a classe trabalhadora é uma real necessidade do Estado burguês, em que a educação assume um viés de apropriação do conhecimento com desdobramento para as habilidades do mundo do trabalho, e que o capitalismo, a partir do desenvolvimento industrial, foi a “mola propulsora” para que o Estado organizasse o processo formativo dos profissionais que estariam atuando no âmbito das escolas.

A formação de professores no Brasil vai atender aos interesses do processo de industrialização vividos no âmbito global, inclusive com as mudanças de entender o espaço da escola como local de formação para o mundo do trabalho. A formação assume uma função de formar para profissionalizar, ao invés de educar, desenvolver o pensamento crítico e autônomo de educandos e educadores. Segundo Santos, Jimenez e Gonçalves (2017, p. 69):

A educação dos filhos da classe trabalhadora, quando proporcionada, não se deu com o objetivo de garantir sua elevação intelectual. À medida que a indústria foi prosperando, com o desenvolvimento das forças produtivas, a educação das classes populares elevou-se gradativamente. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino escolar foram sistematicamente ampliadas ou estacionadas segundo os interesses da grande indústria, quer para preparar mão de obra ativa, quer para dotar o exército de reserva de conhecimentos e habilidades necessárias. É que, para ser explorado, o trabalhador necessita de uma educação elementar.

Como se verifica, a estrutura, sistematização e organização do processo de formação dos professores no Brasil, acontece em meio a ideia de educação e mercado, trazidos pelo desenvolvimento do capitalismo e do desenvolvimento da economia industrial, tudo isso com a proposta da escola como meio de formação para atender as necessidades do capital.

Importante ressaltar que a sistematização do processo de formação de professores deixou de lado a importância do ato e da condição do fazer fazendo, ou melhor, da análise da realidade prática como condição para todo o caminhar formativo do futuro professor, sendo que a relação teoria e prática deveria ter sido relacionada na dimensão de consciência e de interdependência do ato formativo. Vázquez (2011, p. 111) faz a seguinte menção:

[...] a prática é vista com receio, pois só viria a empanar a pureza da teoria (atitude dos gregos e, de modo geral, da filosofia idealista pré-hegeliana). Só uma teoria que veja seu próprio âmbito como um limite que deve ser transcendido mediante sua vinculação consciente com a prática pode estabelecer suas relações com esta atendendo a uma dupla – e indissolúvel – exigência teórica e prática.

É nesse cenário de divisão entre teoria e prática que a formação de professores no Brasil, a partir de 1930, se insere, levantando base quase que definidas pelas mudanças ocorridas no processo econômico. Em abril de 1931, o governo brasileiro promulga dois decretos. O primeiro decreto é sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe no *caput* do artigo 1º sobre a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a finalidade de formar professores, porém essa criação não veio acontecer (BRASIL, 1931a). Já o segundo decreto vai tratar sobre a organização do ensino secundário (BRASIL, 1931b).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, no artigo 196, trazia a seguinte redação:

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; **de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais.** (BRASIL, 1931a, p. 25, grifo nosso).

Verifica-se que a intenção do governo brasileiro era a formação de professores para atender a uma educação técnica e científica, por meio de processos sistematizados que tivessem o aperfeiçoamento da educação para o desempenho das múltiplas atividades nacionais, uma formação técnico-aplicacionista, com o mero intuito de formar profissionais para atender as necessidades da implantação e ampliação da educação formal, sem atentar para uma formação ligada às dimensões crítica e com análise da construção dos fatores teoria e prática.

Santos (2017, p. 51) ao falar em seu livro *“Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado”* apresenta:

O processo educativo não podia ficar imune às transformações da totalidade social. E não ficou! As modificações ocorridas no tráfico entre os homens impactaram também o campo científico da educação. [...] **o complexo educativo guarda determinação recíproca com o complexo econômico.** Desse modo, e não poderia ser diferente, a esfera educacional apresenta alterações. Uma delas é a transformação, em meio a inúmeros outros contraditórios fatores, das antigas escolas monásticas em universidades. (grifo nosso).

A relação do processo educativo e do mercado do trabalho é algo que dentro da investigação da formação de professores, e em especial no âmbito do Brasil, está interligado. Não há como tratar de formação de professores no cenário brasileiro e não trazer a discussão para o atendimento das necessidades do mercado que impuseram a sistematização e organização do processo da formação de professores para atender as necessidades da sociedade em sua estrutura industrial, que implantou um sistema de formação de professores a partir de uma visão profissionalizante, esquecendo os elementos que possibilitam o processo formativo no qual a teoria caminha em unidade com a prática, tais reflexos ainda persistentes até os dias atuais, em que o binômio teoria e prática tem verdadeiros entraves.

Nessa perspectiva, a seção a seguir traz uma construção sobre a relação entre a formação de professores e o trabalho docente a partir das discussões e regulamentações resultadas de amplo debate na seara da educação.

1.1. A formação de professores e o trabalho docente: debates e reformas

É evidente a relação existente entre a formação e atuação docente para o mercado de trabalho, ou para atender as ideias e princípios que fundamentam ideologicamente o currículo e as políticas de formação. Além disso, esse conhecimento e espaço de ensinar esteve por muito tempo a serviço de uma classe dominante. Para Roldão (p. 95, 2007)

O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos.

Tardif e Lessard (2014, p. 24 - 26), na obra “*O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*”, faz uma interligação entre “escola”, “progresso da sociedade industrial” e “Estados modernos”, levando o trabalho docente para a profissionalização do ensino.

Paulo Freire (2014, p. 43), aponta que numa sociedade fechada instala uma elite que irá governar conforme as ordens da sociedade diretriz, fazendo uma imposição às massas populares, estando **sobre** o povo e não **com** o povo. As palavras Freirianas se articulam com a relação apresentada no âmbito das estruturas e nas mudanças ocorridas na formação de professores no Brasil.

Dermeval Saviani (2018, p. 34 - 44) assegura que a burguesia sempre irá defender a sua posição, ou seja, os seus interesses, vindo a construir argumentos capazes de impor e consolidar o seu poder. Para o autor, isso fica bastante claro com o movimento das reformas educacionais da década de 1930, em que na I Conferência Nacional de Educação, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros, com a consolidação das tendências escolanovista no Brasil, perdurando até 1960, quando surge a política educacional, que abre espaço para o debate e se consolida com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que modifica a estrutura do ensino no país.

Na abertura do “*Manifesto dos pioneiros da educação nova*”, o movimento logo, nas primeiras linhas, apresenta “progresso mecânico e industrial” como elementos que fundamentam a necessidade de uma preocupação na reconstrução educacional no Brasil, e do

que era chamada de espírito pedagógico na formação dos professores (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 60).

Ressalta-se que mesmo com o Estatuto das Universidades Brasileira, Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que criava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, somente em 1939, com o advento do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, é que surge oficialmente a Faculdade Nacional de Filosofia, que conforme previsão das alíneas “a”, “b” e “c”, tem como finalidade:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939, p. 1).

Damis (2012, p. 97) tece os seguintes apontamentos sobre as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia:

[...] fica evidenciado que a formação do professor em nível superior no Brasil foi regulamentada pela criação de uma instituição com triplo caráter de cultura geral, de docência e de pesquisa, a serem desenvolvidas pelos estudos de filosofia, de ciências, de letras e de educação. Ou seja, foi pretendido que, na recém-implantada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seriam tratados os estudos específicos de filosofia, de ciências, de letras e de educação para a formação do bacharel, e estes, por sua vez, se constituiriam em base para a formação do professor a ser realizada pelo curso de didática. Contudo, essa tríplice finalidade de implantar uma instituição com o caráter de abrigar diferentes áreas de estudos de cultura geral e de pesquisa, para se constituir em base para a formação do professor, não logrou o sucesso esperado.

A criação da Faculdade Nacional de Filosofia se deu com o intuito de formar bacharéis e depois aqueles que quisessem atuar da docência fariam o curso de Didática, com duração de mais um ano, o que ficou conhecido como 3 + 1, mas não obteve o sucesso esperado, e mais uma lacuna na formação de professores foi aberta, evidenciada pelas condições de desassociação, ou melhor, de cisão entre teoria e prática, pois como já citado, o processo de sistematização da formação de professores ignorou a articulação teoria e prática no currículo de formação de professores no Brasil.

Costa, Salomão e Farias (2019, p. 6), ao versar sobre o tema, asseguram:

A formação de professores no Brasil é uma temática contemplada por constantes análises na literatura acadêmica, nas quais a articulação entre teoria e prática revela-se como um aspecto recorrente, configurando-se como uma preocupação que permanece no debate público ao longo da historiografia educacional.

O binômio teoria e prática estão sempre no centro da discussão das pesquisas que envolvem a formação de professores no Brasil, principalmente porque, conforme já trazido anteriormente, a historicidade da organização do sistema de formação docente brasileiro, desde o primeiro momento, dividiu processo teórico do prático, fato que deixou resquícios até os dias atuais e que continua a ser um problema a ser superado. Vázquez (2011, p. 119) ao tratar sobre filosofia e ação na obra de Karl Marx, expõe:

[...] a teoria que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, são apontados seus limites e a condição necessária para que se torne prática: por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva – um “poder material” – quando é aceita pelos homens.

O distanciamento da teoria e prática no processo formativo dos professores brasileiros é reforçado quando universidade e escola não dialogam, ou melhor, não se articulam no cenário de concepção formativa do professor, com isso, persiste um problema que deve ser superado para que haja o que Vázquez chama de força efetiva, de poder natural.

Alarcão (2013, p. 13-14), ao apresentar os programas de formação de professores, traz a seguinte reflexão:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mas tarde, na via prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão.

O cenário apresentado por Alarcão tem sido uma constante na organização dos programas voltados para a formação de professores no Brasil, pois a cisão entre teoria e prática dificulta a solução dos problemas enfrentados pelos novos professores, após a saída dos bancos da universidade, pois as teorias dissociadas da realidade prática acabam sendo condição de limitação para a atuação frente as demandas surgidas no âmbito profissional (ALARCÃO, p. 14).

Em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 28 de novembro de 1968, é criada a Lei nº 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. O artigo 30, da Lei 5.540/1968, dispõe sobre a formação de professores.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (manteve-se a escrita da época) (BRASIL, 1968, p. 5).

Como se vê, a formação de professores a partir da Lei nº 5.540/1968, conhecida como Reforma Universitária, deixou a cargo das universidades ou de estabelecimento isolado, ou por meio de cooperação entre os vários sujeitos responsáveis, a formação de professores, não trazendo nenhuma especificidade para a articulação entre universidade e escola, ficando claro a separação entre teoria e prática.

Passados trinta e cinco anos da Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961, em 20 de dezembro de 1996, já sob a égide da Constituição Cidadã⁴, é promulgada a Lei nº 9.394/1996, que institui as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando dois eixos de educação escolar, sendo a Educação Básica, que se subdivide em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. Também alterou a formação de professores, conforme se extrai do artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 26).

A formação de professores para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) acontece através da educação em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura plena, sendo que, no primeiro, momento a formação de professores para atuar na Educação Infantil ficaria a cargo dos estabelecimentos não universitários. Na nova lei que institui as bases nacionais da educação (Lei nº 9.394/96), o artigo 61, parágrafo único, inciso II, após sofrer alteração dada pela Lei nº 12.014/2009, apresentou a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
[...]

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

[...]

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Como dispõe a normativa trazida, deve haver no processo formativo de professores uma associação entre teorias e práticas associado aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, ou seja, a formação do eixo prático articulado com o eixo teórico, em geral, fica limitado ao período de atuação do Estágio Supervisionado que é um dos componentes curriculares obrigatórios, limitando o processo formativo e não atendendo as reais necessidades para a formação dos saberes inerentes a atuação profissional do professor (COSTA; SALOMÃO; FARIAS, 2019, p. 11-12).

Mesmo que a nova LDB tenha trazido um novo formato para a formação de professores, inclusive o Conselho Nacional de Educação (CNE) por diversas vezes emitiu algum parecer ou resolução com a finalidade de esclarecer as dúvidas surgidas a partir do novo formato, como aconteceu com o Parecer CNE/CES nº 133, de 30 de janeiro de 2001, que apresentou esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, porque o texto da Lei nº 9.394/1996 permitia esta formação aos estabelecimentos não universitários, criando um ambiente diferenciado para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2001b). Portanto, existia uma distinção dos espaços de formação de acordo com o nível de atuação para o qual o professor estava sendo formado.

Ressalta-se que a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou uma série de regulamentações sobre a Formação Superior para a Docência na Educação Básica. No sítio eletrônico do Ministério da Educação⁵ é possível encontrar, a partir de 2001, diversos pareceres e resoluções sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), duração e carga horária dos cursos para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ao todo são 45 (quarenta e cinco) documentos que versam sobre a temática, sendo 29 (vinte e nove) pareceres e 16 (dezesesseis) resoluções que trazem discussões e mudanças para a formação de professores. O Quadro 2 apresenta de forma cronológica os referidos documentos.

⁵ Site do ministério da Educação (MEC) com documentos voltados para a formação superior para a docência na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Quadro 2: Regulamentações sobre a formação de professores.

Ano	Tipo	Especificação
2001	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2001	Parecer	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2001	Parecer	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2001	Parecer	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Resolução	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Resolução	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
2004	Parecer	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2004	Parecer	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2004	Parecer	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
2004	Resolução	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2005	Parecer	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
2005	Parecer	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
2005	Resolução	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

		Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
2005	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Parecer	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Resolução	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2006	Parecer	Aprécia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
2007	Parecer	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
2008	Parecer	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Resolução	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Parecer	Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.
2009	Parecer	Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.
2009	Parecer	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
2009	Parecer	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
2010	Parecer	Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
2011	Resolução	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
2011	Parecer	Aprécia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
2012	Resolução	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda

		Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
2014	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
2015	Resolução	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
2015	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
2015	Resolução	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2016	Parecer	Consulta a respeito da habilitação do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas.
2017	Parecer	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Resolução	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2018	Parecer	Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
2018	Resolução	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Parecer	Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Resolução	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2019	Resolução	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

		Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2020	Resolução	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2021	Parecer	Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: o autor a partir das informações no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), 2022.

Importante observar que dos 29 (vinte e nove) pareceres, 03 (três) tratam sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, e 15 (quinze) dispõem sobre as diretrizes. Já sobre as resoluções, 12 (doze) dispõem sobre as diretrizes e 01 (uma) trata sobre a carga horária. Logo, as questões sobre organização do currículo e distribuição da carga horária entre disciplinas teóricas e práticas é uma questão recorrente nos documentos e nas instituições formadoras, sendo que das resoluções e pareceres mencionados, há o destaque para as Resoluções do CNE/CP nº 01, de 18/02/2002; nº 02, de 01/07/2015; e nº 02, de 20/12/2019, pois apresentam, de forma limitada, a articulação entre teoria e prática no processo formativo, inclusive com textos que sinalizam para uma articulação, mas reforçam a divisão entre teoria e prática. A seguir, apresentamos o Quadro 3, com os tópicos citados nos respectivos documentos:

Quadro 3: Resoluções e a relação teoria e prática.

Resolução	Disposição do texto (TEORIA E PRÁTICA)
CNE/CP nº 1, 18/02/2002	Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: VI - Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

	<p>Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.</p> <p>§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.</p> <p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p>
<p>CNE/CP nº 02, 01/07/2015</p>	<p>Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.</p> <p>Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.</p> <p>§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo</p>

	elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.
CNE/CP nº 02, 20/12/2019	Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

Fonte: o autor a partir das informações no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), 2022.

Os trechos dos textos trazidos no Quadro 3 tem o propósito de fazer uma pequena demonstração de como os elementos teoria e prática estão regulados nos documentos oficiais que tratam da formação de professores, sendo que ainda há um fracionamento entre teoria e prática, em que prevalece um reforço no campo teórico com desassociação do campo prático, principalmente pelo fato de que o processo de formação acontece por meio de instituições que, em muitas das vezes, não estão próximas das escolas.

Ainda, o Parecer CNE/CES nº 9, de 8 de maio de 2001, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001a, p. 5).

A proposta do CNE/CES, a partir do Parecer nº 9/2001, é apresentar a construção da formação de professores para a educação básica. A partir desse parecer, temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular

de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 1).

Se extraí do texto da Resolução CNE/CP nº 1/2002 as orientações para a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. Sendo que essa formação deverá acontecer em observância a LDB, e nas competências para o exercício da docência.

Diante disso, trazemos, a seguir, um aprofundamento dessas questões organizacionais relacionadas a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, a partir da distribuição da carga horária e as atividades que devem ser realizadas obrigatoriamente dentro dos cursos, como a compreensão dos documentos e de alguns autores sobre Prática de Ensino (PE) e Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

1.2. A prática de ensino e o estágio supervisionado obrigatório: espaços e vivências da relação teoria-prática

A partir das discussões, dos pareceres e as resoluções que vêm fundamentando os debates sobre a formação de professores no cenário educacional, notamos o aumento das discussões e estudos sobre a Prática de Ensino (PE). Essas discussões voltam-se para compreender o caráter teórico-prático, uma vez que no ensino há duas dimensões: uma ideária, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posicionamentos educacionais, e outra real, material, social, prática, própria do ambiente escolar brasileiro (PICONEZ *et al.*, 2010). Porém, uma não está dissociada da outra, elas estão imbricadas.

Nesse viés, as pesquisas buscam ressaltar a importância de considerar e (re)pensar a prática pedagógica na formação do professor, visto que é nesse momento da sua trajetória que ele constrói e reconstrói seus saberes, conforme as situações, dificuldades e necessidades encontradas no ambiente escolar (NUNES, 2001). Logo, é necessário que o estudante dos cursos de formação de professores vivencie os desafios presentes na profissão ao longo de sua formação, para que seja possível compreender a relação teoria-prática e sua importância para sua futura atuação como docente. Nessa perspectiva, Bandeira (2014) aborda o início da docência e afirma:

Todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser. O início da docência é o momento privilegiado de encontro com a realidade, suas contradições e possibilidades. Tal encontro é tão importante quanto complexo. Dúvidas, questionamentos, conflitos solapam esse período de travessia de aluno a professor (BANDEIRA, 2014, p. 14).

Diante disso, a vivência inicial do ser docente, do estar na profissão, permite ao licenciando esse mergulhar num espaço coletivo de ideias e sentidos sobre a sua profissão; permite entender a realidade e, a partir disso, pensar sua profissão. Contudo, isso deve ser construído e experienciado ao longo de toda a formação inicial, nas disciplinas e nos espaços que integram a profissionalização: universidade e escola, não apenas no início da docência.

Logo, é preciso compreender que formar para a docência não é transferir conhecimento, trata-se de um processo contínuo para se construir a identidade e os saberes inerentes ao exercício da profissão, pois a natureza do trabalho educativo está em contribuir para o processo de humanização dos alunos, para que esses tenham conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes e fazeres a partir dos desafios encontrados e vivenciados no ensino como prática social, possibilitando aos discentes criarem e (re)pensarem a sua própria identidade (OLIVEIRA *et al.*, 1999).

É no caminho do processo de formação docente que a identidade do futuro profissional da educação irá se construir, sendo um processo contínuo e sujeito a variações, como fatores sociais, culturais e históricos, que pode ser influenciado por concepções que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano, baseado em valores e relatos pessoais, angústias e anseios, embasados por suas representações, saberes e visão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (PIMENTA, 1999). Essa identidade não construída no exercício na profissão, as ideias basilares do ser e fazer docente, são sedimentadas na formação inicial (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Nóvoa (2000, p. 16) destaca que a identidade não algo adquirido, não é que se compra como um produto. “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”; é compreender o meu lugar na profissão, como eu me sinto, que impactos o contexto que eu fui e sou formado; meu lugar de atuação; minha compreensão de ser e estar na profissão; reconhecer que parte de mim professor é pessoa, parte de mim pessoa é professor (NÓVOA, 2000). Somos uma construção individual, mas repleta de um coletivo de sujeitos e histórias que nos trouxe à docência.

A formação para a docência deve primar para a inserção no âmbito da realidade, tendo em vista que todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser, pois a partir do processo formativo em que haja interligação entre a teoria e a prática será possível compreender que o início da formação docente é o momento e espaço de encontro com a realidade, suas contradições e possibilidades. Tal encontro é tão importante quanto complexo. Dúvidas, questionamentos, conflitos solapam esse período de travessia de aluno a professor (BANDEIRA, 2014, p. 14).

A partir dessa busca e construção do ser-fazer da docência que os teóricos contemporâneos apontam a necessidade da reflexão contínua do exercício da prática, do ser e estar na profissão. Segundo Penteado (1988), o aprendizado da docência é um conjunto de condutas e procedimentos pedagógicos vivenciados e experienciados no ambiente escolar. Contudo, não se reduz a isso, a relação desenvolvida e estimulada ao longo da formação para que o futuro professor vivencie e construa situações de aprendizagem e contextos da sua prática vão para além do ambiente escolar.

As disciplinas pedagógicas, cursadas durante a graduação, dão embasamento para o exercício da profissão, todavia, não preparam os alunos/professores para a vivência escolar. É preciso uma integração da relação teoria-prática dentro dessa formação para que o futuro professor possa desenvolver sua prática pedagógica e construir um repertório teórico-metodológico para a sua ação docente. Por isso, a importância de construir um diálogo entre teoria-prática durante a formação, integrando diferentes espaços de atuação e sujeitos com tempo de formação e docência diferentes.

Para Piconez (1991), ao investigar a prática de ensino e o estágio supervisionado, ambos como componentes curriculares dos cursos de licenciaturas:

Se, por um lado, a legislação e, conseqüentemente, os agentes pedagógicos formadores que participam da formação de professores consideram a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, muitas vezes, como uma tarefa exclusiva da Didática, com dificuldades de identificá-la no interior de um projeto político-pedagógico mais amplo, por outro lado, ela vem sendo desenvolvida, no curso de Pedagogia, por componentes curriculares autônomos, como as Metodologias de 1º e 2º graus, nas séries terminais do curso. Na Licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus (PICONEZ, 1991, p. 16).

Diante disso, a nova LDB, em seu artigo 65, apresenta que devem ser destinadas a carga horária mínima de 300 (trezentas) horas para a PE na formação de professores da educação básica. O Parecer CNE/CP nº 21⁶, de 06 de agosto de 2001, dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Nas exposições sobre o eixo prático no processo de formação de docente, ao discorrer sobre a prática de ensino, temos a seguinte definição:

⁶ PARECER CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001 não homologado, mas que tem sua redação alterada e republicada no PARECE CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001 - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em 10 mar. 2022.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2002c, p. 9).

A discussão apresentada na LDB e nesse parecer do CNE, expõe a preocupação no processo de inserção da formação de professores no âmbito da prática, inclusive com ampliação de 1/3 da carga horária prevista na LDB, 300 horas para 400 horas da prática de ensino.

Além disso, evidência o desafio de construir um projeto formação que dialogue com a teoria-prática, a partir da prática de ensino como componente curricular, que se desenvolve nas vivências pedagógicas para além do ambiente escolar.

Ademais, o parecer do CNE/CP nº 21, traz uma conceituação de estágio, esse como componente curricular obrigatório, que esteja devidamente integrado a proposta pedagógica de cada curso de formação de professores, tendo como nomenclatura proposta pelo referido parecer “Estágio Supervisionado de Ensino”, que será de 400 horas (BRASIL, 2001c).

Os Pareceres do CNE/CP nº 21/2001 e 27/2001, estabeleceram a estrutura da carga horária dos cursos para Formação de Professores da Educação Básica, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Carga horária dos cursos para formação de professores da educação básica.

Atividade	Carga horária
Trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas	2.000 horas
Prática de ensino	400 horas
Estágio supervisionado	400 horas
Total mínimo	2.800 horas

Fonte: o autor a partir dos Pareceres CNE/CP nº 21 e 27/2001.

Importante reforçar que o Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao falar de estágio, temos uma definição diretamente ligada ao processo de formação de professores numa perspectiva de profissionalização.

Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício.

Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença

participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2002c, p. 10).

As palavras presentes na definição de estágio, por parte do Parecer do CNE/CP nº 28/2001, traz a ideia de aprender por um determinado período de permanência em um determinado lugar, através de uma formação profissional que leve ao formando a profissão ou o ofício, por meio do acompanhamento de um profissional experiente (BRASIL, 2002c). Contudo, para além disso, o ESO deve constituir-se como um espaço de “reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Ademais, o Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001, trouxe a diferença entre a Prática como Componente Curricular (PCC) e o estágio supervisionado. Sendo que a PCC é o acontecimento da realidade a partir dos momentos teóricos expandidos: uma ampliação de teoria e prática, envolvendo os diversos momentos de fazer a prática a partir do ensino. Com base no documento, uma relação intrínseca entre teoria e prática como “um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2002c, p. 9). Já o estágio supervisionado é o momento de permanência em um determinado lugar com a supervisão de um profissional (BRASIL, 2002c).

Diante disso, é nos cursos licenciaturas, nas disciplinas, seja na forma de prática como componente curricular, ou Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), que o licenciando inicia o exercer da docência, que ele conhece os primeiros desafios e passa a compreender o ser-saber-fazer da profissão docente. Segundo Costa e Gonçalves (2004) é na vivência oferecida pelas práticas de ensino que os licenciandos conhecem as experiências e a diversidade da realidade durante a graduação, visto que é na relação teoria-prática que se entrelaçam a relação universidade-escola pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas no chão da sala de aula, no olhar do futuro professor.

Oliveira (2011, p. 40), traz uma abordagem a partir do Parecer CNE/CP nº 28/2001:

Ainda de acordo com o referido Parecer, as características principais para a Prática de Ensino enquanto componente curricular podem ser vistas como: não isolamento do restante do curso, articulação com as outras atividades e com o estágio supervisionado e transcendência, feita pelo formando, do espaço de sala de aula para todo o ambiente escolar. Esse parecer supõe uma prática de ensino que inclua diferentes atividades que propiciem aos futuros

professores o conhecimento não apenas dos alunos com quem trabalharão, mas também de suas famílias e comunidade de origem.

Logo, é importante compreender que a prática de ensino como componente curricular e o estágio curricular obrigatório se relacionam por possibilitarem ao licenciando uma imersão na vivência e no contexto escolar. Porém, a PCC permite a esse aluno (futuro professor) desenvolver e pensar outras atividades para além dos estágios supervisionados obrigatórios, para além do contexto da escola e da universidade. Pensar o processo de ensino e aprendizagem ao “transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar” (BRASIL, 2002c, p. 9).

Percebe-se que a prática de ensino é um componente curricular presente na LDB, no artigo 65, sendo uma previsão legal, e que deve permear todo o curso de formação de professores para a educação básica, inclusive estando articulado de forma a interagir no processo formativo do projeto pedagógico de curso de cada instituição, não eximindo a exigência e necessidade do ESO.

Contudo, as mudanças e desejo de melhorar a qualidade da educação e dos componentes curriculares segue com forte discussão dentro da educação. Fruto desses debates, em 09 de junho de 2015, o CNE emite um novo parecer, de nº 02/2015, com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nas palavras iniciais do parecer do CNE, esse novo documento surge do desejo de formular e avaliar a política nacional de educação por meio da participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, no viés da formação de professores. Portanto, apresenta a seguinte justificativa ao documento:

[...] ao estimular o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação e, na última década, ao criar e recompor a Comissão Bicameral, envolvendo conselheiros das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com o objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica e sua valorização profissional, visou cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2015, p. 2).

Há uma discussão permanente no que tange a formação de professores por parte do CNE, isso é nítido quanto a análise dos pareceres e resoluções pertinentes ao tema formação de professores e quando analisamos as pesquisas que dialogam com tais documentos, como a de Barreiro e Gebran (2006). Diante disso, com o Parecer CNE/CP nº 02/2015 há um aumento da

carga horária dos cursos de formação de professores, que agora contam com uma carga horária mínima de 3.200 horas, Quadro 5, conforme a seguinte estrutura:

Quadro 5: Carga horária dos cursos para formação de professores da educação básica conforme Parecer CNE/CP nº 02/2015.

Atividade	Carga horária
Atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição.	2.200 horas
Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.	400 horas
Estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.	400 horas
Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição	200 horas
Total mínimo	3.200 horas

Fonte: o autor a partir do Parecer CNE/CP nº 02/2015.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 reforçou as diferenças entre prática de ensino e estágio supervisionado presente no Parecer CNE/CP nº 28/2001. Os documentos do CNE abrem um verdadeiro espaço para o fortalecimento da prática de ensino como componente curricular e do estágio supervisionado no âmbito da formação de professores da educação básica, e reforçam a profissionalização docente.

No campo de investigação sobre a definição e conceituação das práticas de ensino e do estágio supervisionado, tem sido bastante recorrente nas investigações, tendo uma relevância no âmbito dos estudos sobre formação de professores, e principalmente no processo de profissionalização a partir dos ESO.

Zabalza (2014), ao tratar sobre o conceito de estágio, apresenta a concepção europeia, especificamente na Carta pela Qualidade do Estágio, que é um documento programático, no qual o estágio compreende um período de trabalho do estudante durante a Educação Superior, em uma instituição formal, e que possibilita uma experiência ou uma oportunidade de trabalho a partir da aprendizagem.

No Brasil, existe a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio como um ato educativo supervisionado, que acontece no ambiente de trabalho e tem como finalidade a formação, ou melhor, a preparação dos estudantes para o trabalho produtivo, ou exercício da docência nas licenciaturas. Conforme se extrai da lei, o estágio faz parte do projeto pedagógico de curso e obrigatoriamente integra o eixo formativo da aprendizagem do aluno. Ainda, é

possível ter uma experiência de estágio não obrigatória, quando o estudante desenvolve a prática de estágio como uma atividade opcional (ZALBAZA, 2014, p. 38).

Oliveira (2011, p. 41) ao falar sobre Estágio Supervisionado apresenta a seguinte definição:

Em um sentido amplo, a natureza do estágio supervisionado possibilita o entendimento de que ser professor é, antes de tudo, ter ciência da necessidade de preparação contínua. Se por um lado, a formação inicial nos cursos de licenciatura não responde a todas as necessidades da profissão professor, por outro lado é para essa formação que cabem os argumentos favoráveis a formação continuada, como processo obrigatório do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do professor, além do reconhecimento de que o máximo possível venha a ser realizado nesta formação inicial. Logo, é necessário transformar e realizar certas atribuições do estágio supervisionado, mesmo as previstas em lei.

O Estágio Supervisionado é esse momento em que o estudante se insere diretamente na dimensão da relação teoria-prática, cumprindo as diversas fases e elementos que estão inseridos na prática de ser professor, permitindo uma aproximação do ser e estar na profissão. É um espaço que pode permitir o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico da profissão ao possibilitar a compreensão de que:

[...] A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de repostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

O ESO pode ser visto como um dos espaços, se não o principal, que permite essa articulação entre teoria-prática como objetivo de ser e estar na profissão; como forma de desenvolver a identidade docente sobre um pensamento autônomo, reflexivo e crítico. Nesse viés, Pimenta e Lima (2012, p. 29), afirmam que, ao abordar o estágio como campo de conhecimento, se amplia a sua definição e supera os elementos que o reduzem a uma mera prática formativa, pois o estágio é o processo de interação do educando com o seu campo social de desenvolvimento das práticas educativas, e possibilitando que o estágio possa se constituir numa atividade de pesquisa e de formação da identidade profissional.

O estágio como campo e processo de formação da identidade profissional nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 61), permite que os estudantes tenham um caminho de construção da identidade, dos saberes e das condutas e posturas inerentes ao exercício da profissão docente. Assim, o estágio abre o espaço de ser muito mais do que um mero componente curricular obrigatório para a formação de professores da educação básica, passa a ser um caminho de

orientação no processo formativo profissional, trazendo a inserção do formando no campo social de sua futura atuação.

Diante disso, é necessário trazer a essa discussão a formação de professores de Química, para dialogar e discutir sobre como essa construção histórica da formação de professores tem possibilitado embates e convergências sobre a formação e atuação de professores de química, sobretudo, pelas características bacharelescas dos cursos de licenciatura. O que faz desse trabalho de tese uma possibilidade de insurgência e reflexão sobre os cursos de licenciatura em Química no Brasil.

1.3. Formação de professores de Química: diálogos e embates do ser e fazer da profissão docente

Os cursos de licenciatura no Brasil têm como objetivo formar professores para atuar nos diferentes níveis da educação básica: Educação Infantil (creche e pré-Escola); Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais); Ensino Médio e modalidades: Ensino Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena; Educação à Distância; Educação do Campo; Educação Quilombola e Educação Bilíngue para Surdos (GATTI, 2010). Essa organização e institucionalização do currículo da formação de professores com viés a preparar o licenciando para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino tem sido ponto frequente de debate.

Diante disso, trazemos essa discussão para o âmbito da formação de professores de química, sobretudo, para discutir sobre os embates e desafios da profissão docente que são resultados de dilemas (in)visíveis, como apontam Araújo, Fortunato e Castro (2020).

O primeiro dilema que trazemos é a formação dos licenciandos centrada na individualidade, em uma ação pedagógica isolada. Porém, a sua ação docente será desenvolvida em um ambiente de trabalho coletivo (ARAÚJO; FORTUNATO; CASTRO, 2020). O ser professor é estar em coletivo, imerso na sua prática, mas em um contexto plural de práticas e ações pedagógicas que precisam dialogar em prol de um mesmo objetivo.

Para Araújo, Fortunato e Castro (2020, p. 520) “a percepção da formação dos estudantes como um projeto coletivo é essencial para a permanência e o êxito na formação de sujeitos com e para a docência”. A identidade docente é individual, mas perpassa e vivência um movimento constante de formação coletiva. O eu pessoa e o eu professor são distintos, mas convergem. Nesse viés, Nóvoa (2000) destaca:

Eis-nos de novo face à **pessoa** e ao **profissional**, ao **ser** e ao **ensinar**. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separa o **eu** profissional do **eu** pessoa. (NÓVOA, 2000, p. 17, grifos do autor).

A individualidade é parte importante da identidade docente, do ser, saber e fazer da profissão, e não pode ser excluída do processo formativo, mas não deve ser a ideia basilar sobre a ação pedagógica. Para Araújo, Fortunato e Castro (2020, p. 515), “ser professor implica (ao menos deveria) estar a serviço da (trans)formação de si, do outro e da própria sociedade. [...] As transformações sociais não ocorrem deslocadas da educação”.

A formação de professores, em especial, de Química, está centrada em um pensamento individual e aplicacionista. Formar profissionais “técnico especializados em transmitir conhecimento” (SANTOS NETO, 2018, p. 43), promovendo uma formação desconexa da realidade e do contexto de trabalho. Ser um bom professor, nesse contexto de pensamento positivista, está baseado em um modelo de racionalidade técnica, implica em ser um mero aplicador, transmissor de conhecimentos (CORRÊA, 2013).

O modelo da racionalidade técnica reconhece a prática profissional como um lugar de atuação do professor que, através de ações racionais aplica seu repertório de técnicas para a solução de problemas. A prática diária do professor consiste em aplicar de forma coerente o conhecimento que possui (CORRÊA, 2015, p. 38).

Evidencia-se que a formação docente baseada nesse modelo é concebida e realizada de forma secundária, pondo em foco o conhecimento teórico (conteúdo). Diante disso, é clara a relação de sucesso da prática docente ao aplicar técnicas, metodologias e procedimentos, ao invés de possibilitar junto aos licenciandos a construção de uma prática autônoma e crítica sobre a profissão (CORRÊA, 2015).

Diante dessa percepção e de uma análise dos cursos de licenciatura, particularmente, para o ensino de Química, encontra-se, em seus documentos curriculares e nos discursos de muitos docentes formadores, concepções mais teóricas – voltadas para os conteúdos específicos de química, do que práticas – conteúdos pedagógicos (SANTOS NETO, 2018; CASTRO, 2014; CORRÊA, 2015).

Logo, o segundo dilema sobre a formação de professores de química, centra-se na crítica a formação do professor como objeto em segundo plano nos cursos de licenciatura. Existe uma “tendência dos cursos de formação de professores para disciplinas como Química, Física, Biologia e tantas outras de seguirem o modelo da racionalidade técnica, pois privilegiam

o conteúdo e deixam em segundo plano as disciplinas de caráter pedagógico e social [...]” (SANTOS NETO, 2018, p. 43).

Segundo Araújo, Fortunato e Castro (2020, p. 517), os cursos de licenciatura permanecem apresentando “uma identidade desintegrada da própria docência, o que fragmenta a formação inicial dos professores, a profissão docente e as possibilidades de alcançarmos a adesão e o compromisso dos estudantes para com a formação e o magistério”.

A docência não pode ser reduzida há um mero trabalho de transmissão de informações, “precisamos formar profissionais capazes de se inserir na formação e na profissão docente e contribuir para a renovação de uma profissão que não cabe habitualmente em uma dimensão ‘individual’, mas coletiva” (ARAÚJO, FORTUNATO E CASTRO, 2020, p. 521). Isso implica em uma formação comprometida com um ensino que relacione teoria-prática, que integre universidade-escola a partir de uma docência voltada para a *práxis*.

O termo *práxis*, segundo Marx e Engels (1986) é uma atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Pimenta (2012, p. 86) argumenta que “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*)”. A formação para a docência vai além de formar para a transmissão de conteúdo.

Portanto, fica claro que a *práxis* docente pode ser definida como a transformação do mundo, da sociedade. É a modificação do ambiente de trabalho e da própria prática docente, do próprio ser, estar e fazer da docência. Então, as disciplinas pedagógicas, como didática, prática ensino, estágios supervisionados e outras, são fundamentais para caracterizar e desenvolver no licenciando o exercício da profissão e possibilitar o distanciamento de um curso de bacharelado para uma licenciatura.

Contudo, o que vemos nos cursos de licenciatura são Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) com matrizes que secundarizam a formação do educador químico ao priorizar uma formação para um profissional de atuação na Química (RAMOS, 2014). A partir disso, há uma formação que defende que o saber químico é suficiente para a atuação docente e superior aos saberes pedagógicos. Nesse viés, D’Ávila (2015, p. 211) destaca que “o currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a magra fatia destinada à formação de professores. A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua”.

Schnetzler e Aragão (2000) fazem uma análise da organização curricular dos cursos de licenciatura em química e destacam que poucas mudanças aconteceram na organização desses cursos para a formação de educadores químicos. Ainda é muito forte as características de um curso voltado para a formação do bacharel em química. O conteúdo continua sendo um

elemento basilar nessa formação, conforme se observa nas matrizes dos cursos e a carga horária destinada as disciplinas pedagógicas.

Olho para trás e encontro até hoje, nos cursos de licenciatura em química do presente, praticamente a mesma organização, os mesmos valores e os mesmos padrões de conduta dos professores universitários, com relação à formação docente. Afinal, esta ainda continua subestimada, deixando de ser reconhecida em sua importância, pois esse curso, em sua essência, carrega a forte marca da formação do bacharel, considerada de prestígio acadêmico e científico. O fato de, nesse âmbito, serem incluídas algumas disciplinas pedagógicas na “grade curricular” não confere, ao meu ver, a necessária preparação docente (SHNETZLER; ARAGÃO, 2000, p 14).

Santos Neto (2018), ao realizar uma análise sobre a mudança do PPC de um curso de licenciatura em química, identifica algumas reorganizações quanto a carga horária das disciplinas que compõem o núcleo-pedagógico. O autor destaca que se nota o desejo de diminuir essa formação conteudista a partir de um currículo que integre a relação teoria-prática desde o início da formação dos licenciandos, possibilitando vivenciar diferentes espaços de prática de ensino ao longo do curso.

(Re)pensar esse currículo a partir de um olhar mais atento e objetivo para a formação, campo de atuação dos professores de química é necessário. É preciso entender que a formação docente abarca espaços para além do conteúdo e da forma; abarca “[...] questões sociais, históricas, econômicas e culturais, de valorização e prestígio da docência, mas, também, questões institucionais e políticas, a respeito de formação, permanência e êxito dos estudantes das licenciaturas” (ARAÚJO; FORTUNATO; CASTRO, 2020, p. 514 - 515).

Corrêa (2013) destaca as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Química em sua formação inicial como resultado desse currículo de formação conteudista. E a partir disso, ele elenca alguns dilemas encontrados no chão da sala de aula: o primeiro dilema destaca o embate do professor iniciante com o comportamento dos alunos e a necessidade de dominar o conteúdo: o docente ver-se observado, avaliado de forma constate pelos alunos, colegas e pela própria escola como um todo.

Nesse momento, ele encontra-se sozinho com suas inseguranças sobre a prática e por mais que possua uma formação conteudista robusta, espera-se muito além disso como docente (SANTOS NETO, 2018). Os olhares não querem validar que ele domina o conteúdo, mas que apresente domínio de sala, sendo isso um critério para classificá-lo como um bom ou um mal professor.

Já o outro dilema aborda o isolamento docente. O professor iniciante tem dificuldade de se relacionar com contexto escolar, com os colegas de profissão. Um sentimento de não

pertencimento ao grupo de trabalho. Ao mesmo tempo que ele quer fazer parte deste grupo, precisa ser aceito. Isso implica em uma postura nova, resultado da observação de outros professores mais experientes dentro da escola, tornando-se um reprodutor/imitador da prática de outros de forma acrítica (CORRÊA, 2013).

Esses dilemas da docência são resultado dessa formação robusta em conteúdo, mas insípida de vivência dos ambientes reais de prática, integração e socialização. É preciso dialogar com a teoria-prática com o objetivo de construir uma identidade coletiva, crítica e autônoma. O professor precisa sair dessa formação de teorias e conteúdos desconexos da realidade para que ele possa desenvolver a sua profissionalidade, defina por Gatti (2010, p. 1360) como “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional [...]”.

A autora ainda destaca que “a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade [...]” (GATTI, 2010, p. 1360). Portanto, a profissionalização é o resultado de uma relação teórico-prática constituída por uma formação sólida em conhecimentos e na ação pedagógica.

Em uma formação diferente desse diálogo entre profissionalidade e profissionalização, nos vemos em uma formação repleta de lacunas que só serão descobertas pelo licenciando quando ele de fato for professor e estiver na sua sala de aula, tendo que lidar com questões e situações para além do conteúdo e da forma do currículo, porque sua formação não foi para atuar (ação pedagógica) como docente, mas para observar como sujeito ator (representar um papel).

Santos Neto (2018, p. 45) destaca que ao se encontrar nesse contexto da sala de aula, muitas vezes novo, o professor iniciante sente “o peso da profissão, as lacunas que foram deixadas pela formação”, e passa a ser invadido pela sensação de que “somos responsáveis pelo sucesso, mas suscetíveis ao fracasso” (CORRÊA, 2013, p. 11) da ação docente, ou pela falta dela.

Diante disso, a importância dos cursos de licenciaturas em química possibilitarem espaços de discussão, diálogo, produção, reflexão e ação docente sobre contextos reais da profissão. Na formação inicial de professores de química são poucos os espaços que permitem essa reelaboração e (re)pensar na prática e sobre a prática.

Segundo Santos Neto (2018, p. 45) existe uma preocupação nas disciplinas teóricas por abordar “a importância de se ensinar determinados conteúdos químicos na educação básica dentro das disciplinas específicas”. Enquanto que “as disciplinas pedagógicas orientam sobre

como ensinar, sem fazerem qualquer associação da prática com os conceitos químicos” (Idem, p. 45). Existe uma divergência formativa que perpassar esse currículo. As disciplinas não dialogam sobre o espaço de profissionalização do professor.

Diante disso, são importantes os espaços dentro da formação que permitem ao licenciando superar essa dicotomia formativa, resultado do modelo de racionalidade técnica que ainda está arraigado na formação docente. Portanto, o capítulo a seguir apresenta a Residência Pedagógica (RP) para debater se ela é um espaço na formação inicial que possibilita a superação desse modelo de formação por uma prática reflexiva, autônoma de (re)elaboração de conceitos e ação pedagógica construída de forma coletiva na prática e pela prática.

CAPÍTULO II

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 18).

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA IMERSÃO NA FORMAÇÃO TEORICO-PRÁTICA

Antes de começar a tecer os traços e as linhas que perpassam a Residência Pedagógica, se faz necessário apontar como surgem os elementos que permeiam o PRP. O Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O artigo 1º, do referido decreto traz a seguinte redação:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016, p. 1).

Importante perceber que o PRP ao integrar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, somando-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, pela Portaria nº 38/2007, com a finalidade de estimular a docência entre os estudantes das graduações de licenciatura e também fortalecer o magistério, permitindo que os universitários ingressassem no ambiente escolar e desenvolvessem uma aproximação com o cenário entre formação universitária e o contexto da escola (GATTI, 2010; PASSOS, 2014).

Os dois programas estão no eixo da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porém, tem estruturas e objetivos diferentes. O PIBID acontece nos primeiros anos do curso, com uma aproximação do estudante no cotidiano da escola. O PRP ocorre na segunda metade do curso, levantando o universitário a ter uma articulação formativa entre teoria e prática com o intuito de contribuir com a sua formação profissional.

Importante observar que os dois programas se articularam no âmbito da política de formação, porém o PIBID, criado em 2007 e iniciado em 2009 poderia ter sido fortalecido, pois

já estava em um processo de consolidação e de efetivação de um caminho formativo capaz de aproximar o formando do ambiente e do espaço da escola, sendo que o PRP tem em sua gênese e estrutura uma desconstrução do PIBID, pois coloca em um cenário antagônico o caminho formativo dado aos acadêmicos das licenciaturas.

Diante desse debate de como o PRP surge, o presente capítulo busca traçar uma linha histórica sobre a construção epistemológica do termo Residência Pedagógica (RP): qual sua origem, derivações e concepções teórico e práticas para formação de professores no Brasil. Após essa discussão, é apresentado as ideias do Programa Residência Pedagógica (PRP) lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES) em 2018 e suas implicações na conjuntura atual da formação docente.

2.1. Traçando linhas, construindo história: de onde vem a Residência Pedagógica?

O termo residência pedagógica tem muitas derivações no cenário educacional brasileiro, sendo conhecido como residência, residência educacional, residência pedagógica, residência docente e imersão docente (FARIAS; DINIZ-PEREIRA, 2018). Porém, a primeira vez que o termo foi utilizado sobre a perspectiva da formação de professores, utilizou-se a expressão Residência Educacional (RE) no Projeto de Lei (PL) do Senado n ° 227/2007 proposto pelo Senador Marco Maciel (PFL/PE) (BRASIL, 2007).

A ideia central do Projeto de Lei era instituir a residência educacional a professores da educação básica como uma “[...] etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, 2007, p. 1). O documento ainda institui em seu Art. 87 – A, que “[...] torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional” (BRASIL, 2007, p. 1).

Diante dessa, o Projeto de Lei aborda algumas questões históricas que justificam a sua aprovação. Entre elas, que a educação no Brasil “tem passado nos últimos anos por intensa crise” (BRASIL, 2007, p. 2) relacionada à formação de professores baseada no modelo das Escolas Normais. Existia um estudo intensivo e uma alternância entre aulas teóricas e aulas práticas na formação das professoras normalistas para que elas adquirissem “as principais habilidades e competências necessárias aos futuros mestres” e que o sucesso da aprendizagem estaria fundamentado em um adequado processo formativo (p. 2).

Ademais, o documento traz um terceiro argumento abordando a massiva democratização do ensino como uma das causadoras dos problemas atuais da formação de

professores, pois implicava na “necessidade de muitíssimos mais professores e a premência de uma formação em nível superior, esta última requisitada pelas situações mais complexas a serem enfrentadas nas escolas” (BRASIL, 2007, p. 2). Porém, essa expansão de cursos de formação em nível superior foi deficitária, principalmente, pela ausência da articulação entre teoria e prática em ambientes adequados de trabalho, turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas primeiras ideias que justificam a residência educacional, percebe-se uma fundamentação insipiente sobre a perspectiva histórica da formação de professores, sobretudo, por utilizar práticas das Escolas Normais que foram veemente criticadas por explicitarem a “importância de uma formação especializada previa uma formação teórica e uma formação prática associada ao desenvolvimento dos **exercícios práticos de ensino** em espaços em que acontecia à docência, as escolas primárias” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 17, grifos das autoras).

Logo, o documento reafirma a necessidade da articulação entre teoria e prática, mas de forma dissociadas, já que a prática deveria acontecer em uma etapa ulterior a formação dos licenciados. Sobre isso, Farias e Diniz-Pereira (2018) comentam que o documento apresenta mais retrocessos do que avanços, ao apresentar uma concepção equivocada sobre a articulação entre teoria e prática. Ademais, a construção do Projeto de Lei e a ideia do termo residência educacional não tem origens na educação, mas da analogia com o termo Residência Médica (RM).

A residência médica constitui um momento importante na formação de médicos após a diplomação, tendo duração de dois ou mais anos, caracterizando-se como um período de “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano [...]” (BRASIL, 2007, p. 3).

Nesse viés, surgem algumas questões importantes: como a residência educacional articula teoria e prática na formação de professores? Como essa articulação ocorrerá após a integralização do curso e que contribuições formativas ela oferece ao residente? Analisando a proposta do PL e a leis que orientam a RM no Brasil, ela se constitui como um curso de especialização com salário, carga horária de trabalho e direitos trabalhistas (férias e licença-maternidade) regulamentados por lei (SOBREIRA, 2010). A RM oferece garantias aos residentes médicos e um título de especialista em uma área. Já a RE “não considera que a residência seja mais um **degrau** na carreira do professor” (FARIAS; DINIZ-PEREIRA, 2018, p. 335, grifo das autoras).

É evidente que ambos, RE e RM, possibilitam uma aproximação do residente com “exercício profissional pleno, ou seja, ao futuro contexto e trabalho a ser desenvolvido” (FARIAS; CAVALCANTES; GONÇALVES, 2020, p. 98). Para além dessas questões de exercício prático, formativas, legalistas e trabalhistas, a RM garante ao médico, especialista ou não, o livre exercício da profissão como médico clínico geral. No entanto, no caso da RE, o PL tornava a residência educacional “pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada” (BRASIL, 2007, p. 3). Fica claro, que os profissionais que deviriam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisariam realizar a RE para exercer a docência, pois os problemas de alfabetização estariam nessa etapa (com base no PL).

Seguindo esse viés de discussão, o documento direciona a RE para os professores de pedagogia, culpando-os pelos baixos índices de alfabetização. Contudo, nada de concreto é oferecido para a formação dos professores da Educação Infantil. A RE não se caracterizaria como um curso de especialização, ou de aperfeiçoamento que trouxesse garantias aos professores, nem o PL garante bolsa compatível com o piso salarial da categoria. Não há avanços em uma perspectiva formativa que agregue novos saberes e valores a profissionalização docente, nem mesmo a questões salariais.

Sobreira (2010) tece algumas considerações sobre o PL na formação de professores de Pedagogia:

No caso dos cursos de Pedagogia, instaura-se a dúvida de se estabelecer uma bolsa de estudos que seja compatível a realidade desse aluno, que, conforme descrevemos nessa pesquisa, são alunos provenientes de camadas mais populares e que em sua maioria trabalham para o próprio sustento. Questionamos se os valores dessa bolsa estariam abaixo dos salários recebidos dos professores da rede pública, por exemplo, já que para o ingresso nessa rede a RP seria obrigatória, conforme vimos anteriormente (SOBREIRA, 2010, p. 96).

A partir dessas considerações, fica evidente que a proposta do PL não foi construída considerando questões sociais e políticas, questões e problemáticas levantadas por pesquisadores que investigam e estão inseridos na educação. Além disso, coloca em segundo plano documentos que regulamentavam a formação de professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e reivindicações da categoria, tornando-se apenas um documento que desvaloriza os professores, sua formação e origens, culpabilizando os pelos fracassos da educação.

A residência educacional como proposto no PL vem repleta de construções e concepções elitistas que não se direcionam a formação de professores ou para saberes necessários ao exercício da docência. A proposta apresentada está preocupada com indicadores,

com uma falsa ideia de articulação entre teoria e prática que propõe uma formação pós conclusão do Ensino do Superior e uma desarticulação entre escolas (*lôcus* da residência) e as universidades.

Outrossim, não garante condições dignas de trabalho e salário adequados ao profissional recém-formado. A proposta se baseia em uma ideia já consolidada da RM para propor a RE, mas sem bases sólidas sobre formação de professores, articulação entre teoria e prática e preocupações sobre condições econômicas que serão submetidos os profissionais em início de carreira (FARIAS; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Em suma, o Projeto de Lei nº 227/2007 foi discutido em audiência pública pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) em 2009, mas não foi votado. Posteriormente, em 2011, foi arquivado até o surgimento do Projeto de Lei nº 284/2012, proposto pelo Senador Blairo Maggi (PL/MT) que resgatava a proposta do PL nº 227 com algumas alterações (FARIAS; DINIZ-PEREIRA, 2018; BRASIL, 2012).

A principal alteração é troca do termo residência educacional para Residência Pedagógica (RP), segundo o documento seria “mais adequado para descrever o propósito da iniciativa” (BRASIL, 2012, p. 3). Além disso, o PL nº 284/2012 mostrava-se mais flexível ao afirmar que não tinha a pretensão que “a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa” (p. 3).

O PL, também, assegurava a possibilidade do certificado da RP ser utilizado em processos seletivos das redes de ensino em fases de prova de títulos. Além de que, “os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional” (BRASIL, 2012, p. 3). Diante do exposto, o documento foi aprovado pela Comissão de Educação (CE) com alterações do texto original: oferta da RP para todos os professores da Educação Básica (não mais só os da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e com carga horária mínima de mil e seiscentas horas – não mais oitocentas horas (BRASIL, 2014a).

A justificativa para as alterações do texto e acréscimo na carga horária da proposta da residência pedagógica estão presentes no Parecer nº 336/2014, destacando:

[...] Com efeito, vislumbramos, particularmente, o aprimoramento do projeto no tocante à abrangência da residência pedagógica proposta, estendendo o seu alcance a todo o conjunto de cursos de formação de professores da educação básica, da creche ao ensino médio.

Além disso, com esteio na residência educacional em fase de experiência no âmbito do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação (MEC) defende um

modelo que conjugue atividades de engajamento docente em escolas de educação básica e atividades complementares em instituições formadoras para reflexão sobre as práticas. Por essa sistemática, a residência demanda jornada integral de 8 horas diárias, das quais pelo menos 4 horas para as atividades de magistério e mais 4 horas para estudos. Assim, considerando-se os 200 dias letivos que a LDB exige para a educação básica, uma vez feita no curso de um ano, a residência demandará, no mínimo, 1.600 horas (BRASIL, 2014b, p. 4).

A partir disso, o texto final do PL, de acordo com a publicação do Diário do Senado Federal nº 61, de 08 de maio de 2014, acresce ao artigo 65 da Lei nº 9.394/1994 (BRASIL, 1996) que “aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, 2014a, p. 4).

Em suma, tenta-se explicar que a melhoria da formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais terá reflexos positivos nas etapas posteriores. No entanto, é consenso a percepção de que o problema na formação parece ainda mais grave após a fase de alfabetização e letramento inicial, especialmente quando temos em mente os resultados de nossas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Afinal, nota-se que os resultados mais críticos são encontrados precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Diante disso, o Projeto de Lei do Senado nº 284/2014 avança na proposta de uma ideia de residência para todos os professores da educação básica em uma proposta de vivência e de aperfeiçoamento da prática docente. Porém, ainda reflete muitos elementos que não oferecem a valorização, a capacitação e as garantias aos moldes da residência médica.

Posteriormente, no mesmo ano, o Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) propõe o Projeto de Lei do Senado nº 06/2014, que também propõe a alteração do Art. 65 – A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aumentando a carga horária proposta de Residência Docente (RD) de 1.600 horas para 2.000 horas, divididas em dois períodos de 1.000 horas. Mudança suspensa por emenda, permanecendo a carga horária de 1.600 horas, dívida em dois períodos de duração mínima de 800 horas.

Ademais, o PL, trazia uma série de incisos que tinham como alvo a articulação entre instituições de Educação básica e de Ensino Superior formadoras para promoverem o funcionamento da RD de modo que os residentes vivenciassem atividades divididas em três áreas de atuação e seus respectivos percentuais de carga horária: docência – 60%; atividades administrativo-pedagógicas – 15%; e formação continuada – 25% (BRASIL, 2014c).

Outro inciso importante no PL nº 06/2014, e que converge com a proposta da RM, traz que ao concluir o período de RD será emitido um “Certificado de Especialista em Docência da

Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação *lato sensu* para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 2014c, p. 2). O Quadro 6, apresenta uma síntese dessas primeiras propostas de residência por iniciativa de partidos políticos.

Quadro 6: Projetos de Lei com objetivos de instituir a residência na formação de professores.

Denominação	Iniciativa	Objetivo	Foco da formação
Residência Educacional (RE)	Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 do Senador Marco Maciel (PFL/PE). Arquivado em 2011.	Instituir a residência educacional a professores da educação básica.	Formação continuada
Residência Pedagógica (RP)	Projeto de Lei do Senado nº 284/2012, Senador Blairo Maggi (PL/MT). Aprovado em 2014.	Resgatar a proposta do PL nº 227 com algumas alterações: troca do termo residência educacional para Residência Pedagógica (RP). Apresenta propostas mais flexíveis que o documento anterior.	Formação continuada
Residência Docente (RD)	Projeto de Lei do Senado nº 06/2014, Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES)	Alterar o Art. 65 da LDB, além de aumentar a carga horária proposta de Residência Docente (RD) de 1.600 horas para 2.000 horas.	Formação continuada

Fonte: o autor adaptado de Farias; Cavalcante; Gonçalves (2020), 2022.

Portanto, ao analisar essa última PL e as anteriores, nota-se um avanço na proposta da RP. Principalmente, no sentido de aproximação da RP com a RM e de valorização para a formação docente ao garantir financiamento aos alunos residentes, professores supervisores e coordenadores. Porém, mesmo essa última proposta trazendo novos dispositivos e ofertando melhores condições aos residentes e professores, o documento não foi aprovado.

Farias e Diniz-Pereira (2019, p. 349) destacam que o relator do PL “concluiu pela declaração de sua prejudicialidade, em razão das então recentes discussões em torno do já mencionado Projeto de Lei nº 284/2012”. Apesar das alterações propostas convergirem e abarcarem os debates que criticavam as contribuições da RP para a formação docente.

Diante disso, embasado nas discussões de Silva e Cruz (2018) sobre a construção de um projeto de formação docente que possibilite uma formação de professores numa perspectiva crítico-emancipatória, destacamos que, apesar da proposta de RD do PL nº 6/2014 atender parcialmente aos anseios da categoria, sua dimensão coletiva e contra hegemônica (não atender

interesses individuais e conservadores) de beneficiar a classe dos professores foi decisiva para o seu declínio.

Logo, não existia o interesse de propor um projeto que beneficiasse a formação de professores e a alfabetização de estudantes da educação básica, mas um ideal de alterar e reorganizar as estruturas da formação de professores para que atendessem aos interesses de uma minoria conservadora e elitista que não compreende o fazer da educação.

É salutar destacar que apesar das discussões e propostas de Projetos de Lei pelo Senado introduzirem as primeiras ideias e concepções sobre residência, “desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isolados no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 232). A seção a seguir trará algumas experiências de residências desenvolvidas no Brasil e suas contribuições na seara da formação de professores.

2.2. Residência pedagógica: primeiros passos na formação de professores

As ideias sobre residência surgem de um contexto de debates sobre as lacunas e desafios enfrentados na formação e na atuação de professores. A residência surge na tentativa de diminuir a distância entre a formação inicial e efetivo exercício do professor como um espaço de profissionalização, de construção da identidade e da prática docente (SILVA, F. C., 2020). Nas palavras de Nóvoa (1999),

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 18).

Diante disso, esta seção buscar trazer para essa discussão algumas experiências de residência que foram desenvolvidas no Brasil, com foco na formação inicial e/ou continuada de professores para que seja possível traçar uma linha histórica dessas experiências como um conceito emergente dentro do campo educacional. Além disso, com esses dados é possível aprofundar a discussão dessas experiências que foram implementadas no Brasil e suas relações com a conjuntura atual da política de formação de professores. O Quadro 7, apresenta algumas dessas iniciativas trazendo seus objetivos e foco de formação.

Quadro 7: Iniciativas de residência para a formação de professores.

Denominação	Iniciativa	Objetivo	Foco da formação
Programa Residência Docente	Colégio Pedro II – Portaria nº 206/2011 (implantado em 2012)	Aperfeiçoar a formação inicial do professor da Educação Básica pelo desenvolvimento de um projeto de formação continuada	Formação continuada
Programa Residência Docente	Centro Pedagógico/UFMG	Aprimoramento de professores da Educação Básica	Formação continuada
Projeto de Investigação-Ação	Faculdade de Formação de Professores/UERJ	Desenvolver a investigação-ação com professores formados em pedagogia sobre o percurso e o processo de inserção profissional	Formação continuada
Residência Pedagógica	Fundação Municipal de Educação de Niterói/CEALE/MEC	Aperfeiçoar a formação de professores iniciantes da rede municipal de Niterói	Formação continuada
Programa de Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro/SP	Capacitar profissionais em formação e/ou formados para atuar conforme os métodos e as técnicas de ensino da instituição	Formação inicial e continuada
Programa de Residência Pedagógica (PRP)	UNIFESP – São Paulo	Estágios Supervisionados na forma de residência pedagógica – Possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado”. (UNIFESP, 2020, p. 33)	Formação inicial
Programa de Residência Docente	Instituto Superior de Educação de Ivoti – RS	Desenvolver um modelo de estágio curricular supervisionado junto a rede Sinodal de Educação	Formação inicial
Programa de Estágio Remunerado (PER)	Prefeitura de Jundiaí – SP	Desenvolver um modelo de estágio supervisionado remunerado, não curricular, em parceria com as universidades privadas	Formação inicial
Projeto Imersão Docente (PID)	Centro Pedagógico/UFMG (desde 2011)	“Contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas”. (CENTRO, PEDAGÓGICO, 2013, p. 7)	Formação inicial
Programa Residência Educacional (PRE)	Secretaria de Educação de São Paulo. Instituído por meio do decreto nº	Desenvolver um modelo de estágio curricular supervisionado na rede municipal de ensino	Formação inicial

	57.978/2012 e decreto 59.150/2013		
Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDeC)	Universidade federal de Pernambuco – UFPE	Promover a formação inicial e continuada de professores a partir da integração entre teoria e prática, rompendo barreiras entre a universidade e as escolas públicas	Formação inicial e continuada

Fonte: o autor adaptado de Farias; Cavalcante; Gonçalves (2020), 2022.

No âmbito deste trabalho, não iremos trazer o relato de todas essas iniciativas de residência no Brasil, apenas as que consideramos serem relevantes ao dialogarem com o objetivo deste estudo e por trazerem experiências que foram destaques tanto para a formação inicial, quanto continuada. Para além disso, são propostas que impactaram a formação docente e que serviram como base para pensar o Programa Residência Pedagógica (PRP) proposto pela CAPES no Edital nº 06/2018. Logo, traremos a essa discussão o Programa Residência Docente – Colégio Pedro II; o Programa Residência Docente – Centro Pedagógico/UFMG; o Programa de Residência Docente – Colégio Visconde de Porto Seguro/SP e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) – UNIFESP.

2.2.1 Programa Residência Docente do Colégio Pedro II

A experiência de residência relatada nessa seção nasce no Colégio Pedro II (CPII), fundado em 02 de dezembro de 1837. O colégio imperial nasceu com objetivo de “preencher uma lacuna de formação de excelência em solo brasileiro. O colégio surgiu, portanto, como alternativa estratégica que permitiria às famílias abastadas da época a oferta de educação de qualidade” (MARQUES; MARTINS; MATTOS, 2020, p. 45).

Diante desse fato, as famílias ricas não precisavam mais enviar seus filhos para estudar em colégios na Europa, pois o Colégio Pedro II “passaria a funcionar como o grande catalisador de formação das elites nacionais” (p. 45). Esse papel de promotor de uma educação de qualidade e de referência do colégio seguiu ao longo do tempo, passando por inúmeros investimentos e transformações nas últimas décadas do século XX e XXI.

Atualmente, com acesso “democratizado através de sorteios públicos em séries diversas e a implantação do sistema de cotas, nos dias de hoje, o Colégio Pedro II atende o povo brasileiro em sua diversidade”, tendo uma seleção de admissão de alunos extremamente disputada, sobretudo, pela qualidade de ensino secular (MARQUES; MARTINS; MATTOS, 2020, p. 45).

Um destaque para essa expansão tanto estrutural, como organizacional, está que o Colégio possui diversos *campi* e tem em suas bases de formação atual a tríade Ensino – Pesquisa – Extensão. Por essa revolução e por ser uma instituição federal com um dos focos para a educação básica que o Colégio, em 2012, passou a desenvolver o Programa Residência Docente – PRD (MARQUES; MARTINS; MATTOS, 2020, p. 45).

Esse projeto de RD foi criado em 2011 a partir da portaria nº 206/2011 da CAPES, lançada no dia 11 de outubro. Sua implantação de forma experimental aconteceu em 2012. Em 2015, passou a receber incentivos da CAPES para realização da RD (SILVA, F. C., 2020). Essa iniciativa pioneira dentro do CP II abriu espaço para que atualmente a escola seja local de realização de várias especializações e mestrados vinculados ao Colégio.

A residência docente desenvolvida no âmbito do Colégio Pedro II tem como objetivo aperfeiçoar a formação inicial do professor da Educação Básica pelo desenvolvimento de um projeto de formação continuada com foco em aprimorar as competências e habilidades docentes adquiridas na graduação. Segundo Marques, Martins e Mattos (2020, p. 46), a RD buscar desenvolver no docente um “um perfil de professor-pesquisador, engajado em uma prática de produção de conhecimento, que reflete sobre seus hábitos e práticas e, mais ainda, que sabe o papel que exerce dentro das engrenagens do sistema educacional onde atua”.

Portanto, um profissional que compreende as diferentes dimensões de seu campo de atuação, que está disposto a refletir de forma crítica sobre suas ações pedagógicas. Principalmente porque compreender os desafios que lhe são postos como professor. Para isso, a RD possibilita o desenvolvimento de atividades que “causem impacto positivo em suas práticas, por meio do convívio com o professor supervisor em sala de aula do Colégio Pedro II e por meio de leituras atualizadas, minicursos e oficinas oferecidas pelo programa” (MARQUES; MARTINS; MATTOS, 2020, p. 46).

Inicialmente, o Programa de Residência Docente objetiva atender apenas professores recém-formados da rede pública do Rio de Janeiro. Porém, com o desenvolvimento da iniciativa, ele passou a atender professores veteranos. Para Marques, Martins e Mattos (2020) essa nova e grande demanda tornou-se um desafio e agregou valor a iniciativa. Diante disso, e de uma série de mudanças ocasionadas por questões políticas que comprometeram os incentivos, o PRD é organizado da seguinte forma:

[...] o professor residente deve cumprir uma carga horária de 360 horas, sendo 100 horas em atividades didáticas desenvolvidas no Colégio Pedro II, 40 horas na instituição de origem do professor residente, práticas em Educação a Distância, coordenadas pelo Setor de Educação a Distância do Colégio Pedro II, através de produção de vídeos a serem compartilhados à sociedade e de

oficinas/ minicursos ministrados pelo referido setor. As 180 restantes se referem à elaboração do pré-projeto, 30 horas, e 150 horas em palestras, oficinas, minicursos, encontro geral de Área, Seminário Multidisciplinar do PRD – 150 horas das quais 50 horas, no máximo, podem ser de eventos não oferecidos pelo PRD tais como palestras, seminários, simpósios, congressos. Ao final do curso, que tem a duração de mais ou menos um ano, o professor residente deve apresentar uma monografia, o Produto Final, com o resultado de projeto desenvolvido em sua instituição de origem com fundamentação teórica pertinente, sob orientação do professor supervisor (MARQUES; MARTINS; MATTOS, 2020, p. 49).

Logo, o programa é formado pelos residentes, supervisores e coordenadores. Os residentes, sua maioria, são professores da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro que buscam aperfeiçoar a sua formação (SANT' ANNA; MATTOS; COSTA, 2015). Esses vão viver experiências que vão para além da docência, e buscam somar a essa formação, ações de pesquisa e extensão pela elaboração de pesquisas científicas, participação em eventos e ações sociais.

Já os professores supervisores são especialistas e fazem parte do quadro de professores do CP II, com longo tempo (mínimo cinco anos) de atuação docente. Eles devem realizar atividade de supervisão, orientação e busca junto os residentes desenvolver atividades pedagógicas. Enquanto que os coordenadores são professores do programa de pós-graduação do Colégio, com altas titulações (mestres e doutores) e que possuem, assim como os supervisores, um mínimo de cinco anos de experiência docente, sendo responsáveis por planejarem os estudos e trabalhos a serem realizados pelos residentes junto com os supervisores.

É importante destacar que essa experiência de residência se assemelha a residência médica e caracteriza-se como um curso de pós-graduação *lato sensu* para professores formados, concedendo um certificado de Especialistas em Docência do Ensino Básico na sua disciplina ou área específica de atuação (SILVA, F. C., 2020).

2.2.2 Programa Imersão Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma escola de Ensino Fundamental que funciona como lócus de atuação dos cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, oferece cursos em diferentes modalidades, como atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização (RICCI, 2015).

Merecem destaque seus projetos e pesquisas sobre formação inicial e/ou continuada professores, tais como curso de extensão Educação Científica, Educação Ambiental, Produção

de Materiais Didáticos para a Diversidade (CP-FaE) em parceria com a SECADI/UAB; o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento; o Projeto Veredas - Curso de Formação Normal Superior de Professores (UFMG-SEE-MG); no curso de Pedagogia (UAB/UFMG) e no Programa Imersão Docente; curso de aperfeiçoamento Residência Docente para professores da educação básica (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020).

Dentre tantos projetos e ações vinculada a formação inicial e/ou continuada desenvolvidas junto ao Centro Pedagógico/UFMG, que possibilitam aos estudantes refletirem sobre o saber e o fazer docente, destacamos o Programa de Imersão Docente (PID), desenvolvido em 2011, que está vinculado a diferentes cursos de licenciatura da universidade, com foco na formação inicial.

Inicialmente, esse programa tinha o nome de Residência Docente, mas em 2013, devido a implantação de outro projeto com o mesmo nome em parceria, o termo residência foi substituído por imersão. Faria (2018) destaca que o PID faz parte de uma política de formação docente com o objetivo de institucionalizar a escola como espaço de formação, pela integração da universidade e da escola para desenvolver um ambiente de reflexão crítica sobre a formação acadêmica e profissional.

Logo, a ideia de inserir os licenciandos da UFMG no ambiente escolar, a partir do Projeto Imersão Docente, possibilita aos futuros professores uma vivência além do espaço da sala de aula, sobretudo, porque o PID permite a atuação dentro de outros espaços da escola de tempo integral. Além disso, recebem orientação e participam de reuniões com professores da UFMG (FARIA, 2018).

Essas atividades serão desenvolvidas na escola do Centro Pedagógico, com duração de 25 horas semanais, sob a orientação de um professor (supervisor) que acompanha todas as atividades desenvolvidas pela turma de residentes (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020). Sobre o desenvolvimento dessas atividades no PID, uma aluna monitora do projeto destaca:

A completa imersão no cotidiano de uma escola com tanta pluralidade e diversidade, com tamanha oportunidade de praticar a maioria das vontades de uma iniciante na área da educação, sobretudo me fez perceber a grandeza e importância que o ambiente escolar tem na vida e formação dos alunos, principalmente tratando-se de uma escola de tempo integral. (...) Aprendi sobre a infância e adolescência na prática, a partir dos alunos e seus muitos conflitos e personalidades tão diversas (FARIA, 2018, p. 87).

Portanto, esse momento de vivência e imersão das atividades profissionais futuras, dar ao licenciando a possibilidade de mergulhar (imersão) na rotina escolar e saírem de sua zona de

“conforto”, restrita na sala de aula da universidade para viver a escola em suas dimensões social, cognitiva, humana e afetiva para construir sua profissionalidade.

2.2.3 Programa Residência Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O programa Residência Docente foi desenvolvido em 2014 – 2015 em parceria com a CAPES, tendo com inspiração o projeto de residência docente do Colégio Pedro II. (SILVA, F.C., 2020). No programa, os residentes são professores da rede pública municipal de Contagem – MG, licenciados e/ou com formação para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (RICCI, 2015). Os estudantes residentes devem desenvolver algumas atividades acadêmicas e do cotidiano escolar para imergir na docência.

O Programa de Residência Docente (PRD) implementado no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem como foco a formação continuada de professores da rede pública de ensino, atuando sobre as vivências e reflexões do saber e o fazer pedagógico, sobretudo, na relação teoria-prática e na solução de problemas didático-pedagógicos vinculados a rede de ensino de Contagem.

Diante disso, o projeto não teve a intenção de atuar em uma formação individual, mas coletiva, de uma escola da rede municipal de ensino. Nessa perspectiva, buscava-se desenvolver a aprendizagem coletiva e colaborativa em um ambiente de prática dialogada (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020).

No programa, os estudantes residentes devem desenvolver algumas atividades acadêmicas e do cotidiano escolar para imergir na docência. Dentre elas, observação em sala de aula, participar de reuniões com gestores escolares, desenvolver atividades de supervisão e orientação e exercício da docência na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado – GTD (SILVA, 2020; RICCI, 2015).

O GTD é uma disciplina do Centro Pedagógico (UFMG) que compõem um projeto coletivo que permeia os três ciclos de escola, com o objetivo de “respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando” (RICCI, 2015, p. 38). Essas atividades do GTD e da RD são realizadas no âmbito da escola (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020).

Segundo Ricci, Braga e Costa (2020, p. 56) essas ações desenvolvidas a partir da imersão na residência fazem parte de um “acompanhamento global e não específico da área de formação, como comumente é desenvolvido em projetos de monitoria e/ou estágio, desloca a ênfase tradicionalmente atribuída aos saberes que se ensina, para os sujeitos para quem esses

saberes serão ensinados”. Logo, deixa-se de pensar em uma ação direcionada ao conteúdo para se pensar na formação para atuação em um contexto de aprendizagem, em que os alunos são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem a partir da imersão no contexto escolar.

2.2.4 Programa de Residência Docente – Colégio Visconde de Porto Seguro de São Paulo

Essa experiência de residência trata-se de um projeto piloto desenvolvido no âmbito do Colégio Visconde de Porto Seguro⁷, no Morumbi – São Paulo, em março de 2015. O Programa Residência Docente tem em suas bases fundamentais o *Referendariat*, um preparatório para atuação de professores que é implementado na Alemanha. Esse termo tem relação com a ideia de realização de um estágio técnico para capacitação de um serviço a ser desenvolvido no trabalho (ARAÚJO, 2016).

Diante disso, essa residência é implementada tanto para formação inicial, como continuada de professores que irão atuar ou que atuam no Colégio Visconde de Porto Seguro. O público principal são alunos que estão cursando o último semestre das licenciaturas e/ou professores recém-formados que atuam nas séries do Ensino Fundamental II (a partir do 6º ano) e Ensino Médio que desejam conhecer os métodos de ensino da instituição (SILVA, F.C., 2020). Essa residência tem duração de um ano.

Em sua implementação, o PRD contou com a participação de três residentes que iriam imergir no ambiente escolar. Essa imersão deveria ser construída por vivências realizadas na escola, em uma carga horária previamente organizada. Dentre as atividades de imersão, destacam-se a participação em seminários e *workshops* realizados semanalmente com objetivo de aperfeiçoamento.

Essas atividades objetivavam trabalhar a capacidade de planejamento e organização de aulas, produção de fichas, materiais e avaliações que deveriam ser utilizados em aulas. (SILVA, F. M., 2020). Junto a essas atividades, os residentes participam de um curso de metodologia de ensino, realizado no colégio e ministrado por professores experientes que constituíam o quadro de docentes da instituição (SILVA, F. M., 2020).

Ademais, a residência foi dividida em dois semestres de imersão. No primeiro, os residentes deveriam acompanhar as aulas do professor tutor em suas turmas para realizar a atividade de observação. Posteriormente, segundo semestre, a partir de todas as ações

⁷ Mais informações disponíveis no site do programa em: <https://www.portoseguro.org.br/noticia/detalhe/residencia-docente>.

produzidas e da observação das aulas, os residentes iriam ministrar aulas sobre a supervisão do professor tutor (SILVA, F. C., 2020).

Essa experiência de residência, tem como um dos diferenciais, segundo Araújo (2016), o direcionamento para os professores, que trabalham ou teriam interesse em trabalhar no Colégio Visconde de Porto Seguro. Logo, era uma experiência não direcionada apenas para uma (re)formação de professores, em formação ou já formados, mas uma ação de aperfeiçoamento para o trabalho na instituição de ensino, objeto de imersão do PRD. Uma imersão de formação inicial não direcionada para a inserção na carreira docente, mas que possibilita ao futuro docente conhecer e vivenciar os espaços de atuação docente, como conhecer os métodos e técnicas de ensino utilizados pela escola para que ele possa incorporar a sua prática docente e usar na sala de aula (ARAÚJO, 2016).

2.2.5 Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) surge, em 2006, junto ao primeiro projeto pedagógico do curso de pedagogia que teve seu início em 2007, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP (SILVESTRE, 2016). Logo, a proposta era implementar no curso de pedagogia uma residência que pudesse funcionar como estágios supervisionados, possibilitando aos licenciandos uma vivência sistemática e temporária dos diferentes espaços em escolas da Educação Básica (UNIFESP, 2020).

Para integralizar o componente curricular estágio supervisionado, os alunos devem cumprir a carga horária mínima de 400 horas, conforme a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Logo, os estágios, na forma de residência devem, ser realizados a partir da metade do curso (5º semestre) em substituição as Práticas Pedagógicas Programadas – PPP (POLADIAN, 2014).

A residência fica dividida em quatro momentos: Residência Pedagógica I - Educação Infantil (creches e pré-escolas) – 135 horas; Residência Pedagógica II - Ensino Fundamental (anos iniciais) – 135 horas; Residência Pedagógica III - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) – 65 horas; e Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional (direção, coordenação, supervisão do ensino) – 65 horas (UNIFESP, 2020; SILVA, F. C., 2020).

É salutar, apontar que a ideia de residência surge, como muitas já apresentadas neste texto, da Residência Médica (RM) e tem como uma de suas características a imersão docente no ambiente de trabalho, mas também o fato de compor a formação inicial, não sendo

complementar a ela. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UNIFESP (2020), o PRP e a RM possuem semelhanças e diferenças:

A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação, enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (UNIFESP, 2020, p. 89).

Portanto, o PRP se apropria do conceito de imersão profissional da residência médica para mostrar a necessidade de nos cursos de licenciatura ter essa vivência sistemática do ambiente de trabalho e dos desafios teórico-práticos que serão enfrentados da ação pedagógica. Diante disso, o projeto pedagógico da UNIFESP (2020, p. 33) destaca que a RP tem o objetivo:

[...] Possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola.

Além disso, o projeto tem intenção de “inovar a formação inicial de docentes e gestores educacionais, desenhando um modelo articulado de aprendizagens teórico-práticas do ofício mergulhadas no contexto da escola pública: a sala de aula, a escola e os sistemas de ensino” (UNIFESP, 2020, p. 88). Ele inova ao compreender que o estágio é uma etapa fundamental para a formação docente e desenvolvimento da prática profissional. Ambas articuladas a proposta curricular do curso. Essas ações de integração entre teoria e prática não devem ser momentos exclusivos de algumas disciplinas do curso, mas articuladas com outras atividades e com a escola, uma integração entre universidade-escola e prática profissional por uma formação:

Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional [...] (UNIFESP, 2020, p. 18).

Nesse viés, os alunos têm a possibilidade de ao longo do curso vivenciar e discutir a prática profissional a partir de uma formação que integre teoria e prática ao desenvolver no

residente a capacidade crítica e autônoma de intervir e refletir sobre sua prática docente em construção. A prática profissional é um dos eixos orientadores da proposta do PRP.

Esse princípio confere autoridade à implementação do programa, valorizando e colocando em destaque a discussão sobre a prática **como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem: no processo de construção de conhecimento a prática necessita ser reconhecida como eixo a partir do qual se identifica, questiona, teoriza e investiga os problemas emergentes no cotidiano da formação. A prática não se reduz a eventos empíricos ou ilustrações pontuais. Lida-se com a realidade e dela são retirados os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens** (UNIFESP, 2020, p. 88, grifos do documento).

Nessa perspectiva, Silvestre (2016) destaca a importância de realizar as atividades da residência em escolas públicas e o como um compromisso ético e político de uma educação pública, gratuita e de qualidade. O Projeto Pedagógico reafirma:

Nenhum programa de formação de docentes é neutro e este declara o compromisso ético e político em preparar profissionais que possam realizar uma educação escolar de qualidade para todos. Esse compromisso justifica a escolha da escola pública como foco principal das ações práticas desde as vivências, experiências, pesquisas, intervenções e outras atividades a serem desenvolvidas [...] (UNIFESP, 2020, p. 88).

Logo, o PRP estende a importância do compromisso ético e político que assume ao formar professores em prol uma formação teórico-prática imersa na práxis pedagógica. Destarte, a universidade e a escola devem dialogar e ser espaços formativos. Segundo Silvestre (2016, p. 161), a escola é “um espaço não de aplicação daquilo que o residente aprende no curso, mas sim um espaço formativo tão importante quanto aquele que se tem na universidade”. Ambas as vivências são fundamentais e devem convergir, pois “o conhecimento produzido na Universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola”. Diante disso, que a proposta de residência da UNIFESP objetiva a integração desses dois espaços pela realização dos estágios na forma de RP. A distribuição das atividades de imersão realizadas no PRP pode ser visualizada na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Organização e distribuição da carga horária do PRP – UNIFESP.



Fonte: SILVA, F. M. (2020, p. 68).

Os estudantes são acompanhados em cada uma das modalidades de residência realizadas dentro do curso de pedagogia por um professor preceptor e um professor formador. Esse acompanhamento é dividido em quatro etapas: a primeira é atividade socialização do ambiente escolar – o aluno deve conhecer a escola e seus diferentes espaços, observando, participando das ações planejamentos, atividades e reuniões, auxiliar o professor formador em algumas atividades. Na segunda etapa, o licenciando residente, dialogando com professor preceptor e formador, deve pensar ações de intervenção que serão realizadas na escola a partir das suas observações da primeira etapa. Ele deve organizar um planejamento para implementar em uma turma que o formador acompanha (SILVA, G. M., 2020).

A terceira etapa é o momento de implementar todas as ações planejadas. O residente assume o papel de professor em uma sala de aula e coloca em prática todas as estratégias pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas com o formador e preceptor. Já na quarta e última etapa o residente finaliza seu plano de ação e reflete se seus objetivos foram alcançados e a partir de um diálogo com o professor formador, será avaliado por ele (UNIFESP, 2017).

Diante disso, o programa de residência pedagógica da UNIFESP possibilita aos licenciandos residentes uma imersão orientada no ambiente de trabalho sobre os desafios do chão da escola. Ademais, nessa formação dos residentes, os professores formadores e os preceptores passam por um processo de autoformação e tem a possibilidade, a partir de um diálogo com as observações e intervenções dos alunos, repensar a sua prática pedagógica.

2.3. Programa Residência Pedagógica proposto pelo Edital CAPES 06/2018: qual olhar para a relação teoria e prática?

É importante destacar que um dos grandes desafios contemporâneos dentro da educação, é pensar e construir um currículo para a formação docente que seja capaz de proporcionar ao futuro professor todas as vivências, desafios articulando teoria e prática para promover um desenvolvimento de um profissional capaz a realizar prática pedagógicas consistentes (com a sua formação, com suas concepções didático-teórico-metodológicas, com seu contexto de trabalho, discentes e sua ideia de práxis docente) e eficazes, ao buscarem relações entre o conteúdo e o cotidiano do estudante de forma interdisciplinar (PEREIRA; BISPO; ANECLETO, 2020).

Diante disso, propor uma reformulação na formação de professores não pode ser uma ação discutida de forma isolada e pontual. É preciso construir uma proposta sobre a perspectiva de uma política nacional de formação de professores que articule diferentes esferas da sociedade – municipal, estadual e federal (SILVA; CRUZ, 2018). Uma formação que venha em convergência com as pesquisas sobre a formação de professores, desafios e embates.

Considerando esses aspectos, nesta seção, apresentamos o objeto de estudo desta pesquisa para que seja possível entender e conhecer como surgiu a proposta do Programa Residência Pedagógica e se ela resulta de uma discussão ampla ou reduzida de profissionais que compreendem, ou não, quais os saberes e fazeres que precisam ser mobilizados em prol de uma formação docente que mobilize saberes e articule teoria-prática.

Além disso, o PRP surge a partir das possibilidades geradas para desenvolver a articulação teoria e prática no processo formativo dos estudantes das licenciaturas. Porém, é preciso discutir qual olhar ele traz para essa relação, apontar como foi recepcionando por pesquisadores da formação de professores que tecem críticas, principalmente, no que se refere ao PRP como forma de atender a BNCC, inserindo-a no contexto direto da formação inicial de professores.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) divulgou, em 2017, uma “nova” Política Nacional de Formação de Professores, com viés de atender os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) com objetivo de “melhorar a qualidade da educação e valorizar os profissionais da educação”. Segundo Silva F. C. (2020, p. 71) essa “política abarca desde a elaboração de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

Porém, nada de novo é proposto nessa suposta política construída e apresentada em slides. Suas bases seguem a ideia já fundamentada e discutida com “foco de atuação governamental para melhorar os indicadores de resultado da educação básica: induzir reformas curriculares comprometidas com a ampliação da prática profissional” (FELIPE; BAHIA; MARTINS, 2020, p. 136).

Ademais, essa política de formação, lançada no dia 18 de outubro de 2017, tem como premissas os argumentos: “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” e “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 2). Logo, coloca o professor como centro das soluções e das causas dos problemas educacionais.

Nesse âmbito e como linha de ação para formação inicial junto a essa política de formação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lança o edital de nº 06/2018, que versa sobre a proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esse tem como objetivo selecionar projetos de diversas Instituições de Ensino Superior para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1). Além disso, o PRP objetiva:

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

Diante disso, destaca-se no edital a promoção do PRP como uma proposta de reformulação do Estágio Supervisionado. Sobretudo, na perspectiva da construção de uma relação teórico-prática vivenciada e construída no ambiente escolar a partir das experiências da RP, sobretudo, porque para formar um profissional docente é preciso que ele tenha vivência na área de educação.

Logo, o objetivo de induzir a reformulação dos Estágios Supervisionados a partir da imersão no edital da CAPES nº 06/2018 perpassa por uma discussão e embates fortes na seara da educação. Segundo Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), essa ideia de reformular os ESO a partir do PRP implica em uma descaracterização dos ESO como componente curricular instituído, de qualidade e de relevância para a formação de professores. As autoras ainda destacam:

Há que se problematizar a quem interessa desqualificar esse componente curricular e, principalmente, até que ponto o PRP, tal como concebido (ambientação, observação e regência) não reedita a concepção de estágio como a “hora da prática”, sedimentada pela epistemologia da racionalidade técnica e que reforça a dicotomia teoria e prática. Além de falaciosa, essa dicotomização reduz os professores a meros executores da BNCC, pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020, p. 103).

Inicialmente, vemos a partir do edital do PRP duas críticas que comprometem a sua adesão por parte das IES. A primeira se relaciona a reformulação do estágio supervisionado a partir da residência: como se daria essa reformulação? É possível substituir o período de Estágio Supervisionado Obrigatório pela residência, no programa? O que o PRP traz de inovador para a formação que os ESO já não trazem em sua organização?

Segundo Pereira, Bispo e Anecleto (2020) afirmam, a proposta do PRP vem com o objetivo de trazer inovação, contudo, a proposta nada tem de inovador, segue o modelo observação-regência-registro. Sua concepção, é semelhante à do estágio como componente curricular instituído e repleto de pesquisas que fundamentam sua trajetória exitosa na formação docente (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020). Esse objetivo controverso a história e lutas da formação de professores resultou em modificações na proposta do edital nº 01/2020 e edital nº 24/2022 (esse segue a regulamentação da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022) do PRP, lançado pela CAPES, com a retirada desse e mudanças de seus objetivos. O Quadro 8, a seguir, apresenta os objetivos do PRP nos editais de 2018, 2020 e 2022.

Quadro 8: Objetivos do Programa Residência Pedagógica nos editais 2018, 2020 e 2022.

Eixo	Edital 06/2018	Edital 01/2020	Edital 24/2022
Foco na formação	Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma	Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

	ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.	ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.	
Estágio	Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.	Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional.
Articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica	Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.	Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica.	Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores.
Adequação à BNCC	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	-----

Fonte: o autor adaptado de FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES (2020, p. 102).

Além desse objetivo, outro também trouxe bastante discussões na educação. O objetivo, a partir do edital 06/2018, de promover uma reorganização dos currículos e propostas pedagógica dos cursos de formação de professores para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa, como resultado de uma construção “coletiva”, mas repleta de um caráter autoritário com viés tecnicista do currículo que compromete a autonomia do professor e dos alunos na construção do conhecimento. Sobre esse objetivo do PRP, Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p. 103) destacam:

Tal como formulado esse objetivo se apresenta como uma camisa de força para constituir a BNCC como o currículo da formação docente e da escola de Educação Básica, desconsiderando que este é mais amplo, dinâmico, complexo e influenciado pelo contexto e pelos sujeitos sociais que o movimentam cotidianamente.

Além disso, “induz ao esvaziamento da teoria e, por sua vez, das competências ético-políticas e técnico-científicas necessárias ao trabalho de formação do humano, finalidade última da educação”, como destacam Felipe, Bahia e Martins (2020, p. 139). Assim, o PRP compromete a concepção da identidade e do trabalho docente ao propor, nesse objetivo, uma formação de princípios e aspectos limitado a BNCC.

Nesse aspecto, algumas entidades se posicionaram contra a implementação do PRP, desde o edital de lançamento da proposta, e dentre elas destacamos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Tais entidades destacaram, em carta aberta, que a vinculação do PRP à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Em suma, esse objetivo vai de encontro a uma política de “alinhamento” e padronização da formação e atuação docente. Ademais, ele desconstrói e invalida propostas de currículo que passaram por amplo processo de discussão ao longo da última década e culminaram em documentos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). Essas “constituem uma proposta que tenta solucionar um desafio antigo dos cursos de formação docente: compatibilizar aumento de carga horária teóricas de fundamentação com aumento de carga horária de prática para diminuir a dicotomia na formação” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 17).

Diante disso, a aproximação dos licenciandos com o ambiente de trabalho não é resultado dessas discussões e não tem as mesmas características propostas pela área de formação de professores. Considerando as críticas apresentadas por essas entidades e por algumas das pesquisas já citadas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020), o PRP pode resultar em uma desprofissionalização

docente, pois ele induz que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas; e a desconstrução de projetos de formação inicial das IES, pois estas já apresentam propostas consolidadas em relação aos Estágios Supervisionados e aos seus currículos de formação docente.

Além disso, outro aspecto contraditório e objeto de discussão está no trecho, a seguir que afirma que o PRP

consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à **vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática**. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para **inovar o estágio curricular** de seus cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 18, grifos nossos).

Esse texto destaca a imersão como uma **prática inovadora**, que busca uma integração efetiva entre escola e universidade no PRP e que as ações desenvolvidas no âmbito dele servirão para inovar nos ESO. Porém, a imersão para vivência do cotidiano escolar para reflexão da relação teoria-prática não é uma atividade exclusiva do PRP. Diante disso, é importante refletir sobre o uso do termo inovador para as concepções e possíveis contribuições que ele possa trazer a formação de professores, em especial, de Química.

O uso da palavra inovação traz fascínio e sedução à medida que é uma afirmação ousada e que sugere “aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção, a práticas institucionalizadas de transgressão da ordem estabelecida – o que, de alguma forma, tem um sabor de desobediência” (FARIAS, 2002, p. 84).

Logo, é preciso investigar e olhar criticamente para o PRP enquanto projeto inicial e que ainda precisa de um longo tempo de maturação para compreender se de fato existe inovação diante da sua proposta, ou se ele não é apenas mais um espaço de reprodução de práticas já conhecidas e arraigadas na história repleto de “um discurso esvaziado de conteúdo na medida que não faz referência ao significado implícito” (FARIAS, 2002, p. 85).

Nesse viés, Farias (2002) apresenta uma discussão sobre o conceito de inovação, objeto de reflexão para o PRP. Inovação não é necessariamente algo “novo”, uma “invenção”, pode ser algo já usado, algo que já existe. A autora destaca:

Uma **inovação**, considerando seu sentido relativo de novidade, abrange **duas fontes**. A primeira reporta-se à introdução de algo novo a um contexto; o ‘novo’ se configura, assim, como a inserção de algo desconhecido pelos atores envolvidos e implica determinadas alterações. A segunda refere-se à emergência de algo, que resulta novo, ao interior de um contexto; incide sobre iniciativas promovidas pelos atores engajados em um dado contexto no intuito de responder suas necessidades (FARIAS, 2002, p. 85, grifo da autora).

Logo, o PRP, para ser considerado como uma inovação educacional deve, "colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades", novos olhares sobre o ser e o fazer docente (SAVIANI, 1995, p. 30). Deve “está presente um fim que a impulsiona, a justifica e legitima: a intenção de mudar a prática educacional” (FARIAS, 2002, p. 88).

Portanto, para que o PRP seja uma proposta inovadora é preciso que ele traga transformações, mudanças na forma de pensar e agir, vivenciar o contexto da formação de professores e a relação teoria-prática. “A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (FARIAS, 2002, p. 88).

Diante disso, apresentamos a organização do PRP, que se faz em quatrocentos e quarenta (440) horas de atividades distribuídas da seguinte forma: sessenta (60) horas destinadas à ambientação na escola; trezentos e vinte (320) horas de imersão, sendo cem (100) de regência, que inclui o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e sessenta (60) horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Assim, podemos inferir que não é um programa de iniciação à docência, mas que contempla exercício dela através da regência e, nessa perspectiva, há muita aproximação ao que é proposto pelos Estágios Supervisionados.

Nessa organização, é necessário a atuação de atores sociais que são importantes no processo formativo e na concepção da residência, tais como o coordenador institucional, nomenclatura atribuída ao professor que coordena o projeto institucional da residência pedagógica nas Instituições de Ensino Superior (IES); docente orientador, termo utilizado para os docentes que orientarão os estagiários residentes nas IES a desenvolverem a relação teoria e prática; preceptor, docente da escola-campo dos residentes, responsável por receber os alunos em suas turmas para realizar a imersão da RP. Esse deve ter licenciatura na área que o residente está a estudar e tenha ampla experiência de atuação na educação básica; E os residentes, são os atores do programa e precisam estar devidamente matriculados nas IES e ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o PRP pode trazer uma sistematização para a formação de professores para além de uma formação baseada na racionalidade técnica, mas em um viés crítico e reflexivo, sobretudo, por oportunizar a construção de saberes que vão além das teorias, pois são experimentados e reformuladas com a prática coletiva (residentes, preceptores e docente orientador). Pereira, Bispo e Anacleto (2020, p. 39) destacam que a RP assume características de uma epistemologia da prática, à medida que implementa “práticas reflexivas de observação sobre as ações educativas, no sentido de identificar problemas, vicissitudes e contingências que comprometem a qualidade do ensino para, a partir daí, desenvolver abordagens teóricas contextualizadas [...]”. Logo, a residência se compromete com o processo de ensino e em discutir estratégias didático-metodológicas de competência profissional. Deste modo,

[...] São também objetos de pesquisa e reflexão não apenas as práticas educativas da educação básica advindas das experiências das escolas-campo, mas também dos currículos e das práticas de formação na universidade e, incluindo seus saberes, a organização curricular, a estrutura e os modos de realização dos estágios supervisionados, as políticas educacionais e as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020, p. 39).

Diante disso, as concepções que guiam o Programa Residência Pedagógica caminham para uma proposta “diferente”. Essa afirmação ainda precisa de estudos para ganhar força e embasamento. Porém, é basilar que o PRP merece uma análise e um mérito de importância por gerar “um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais”, sejam eles da formação inicial ou continuada (PENNUTI, 2015, p. 8435).

Esse diálogo dos atores sociais participantes do PRP “[...] representa uma possibilidade concreta de se intensificar o processo formativo do futuro docente e contribuir com a melhoria dos resultados das escolas”, sobretudo, porque esses diferentes atores que atuam e pensam sobre o fazer e ser docente imersos na residência “se veem diante da necessidade de reflexão e construção de ações fundamentadas teórica e metodologicamente a partir dos desafios peculiares à escola” (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020, p. 39).

O docente orientador poderá rever suas concepções e escolhas para o curso de licenciatura, para suas disciplinas. Esse movimento lhe convida a (re)pensar sua prática profissional. Na mesma perspectiva, o preceptor é chamado a continuar sua formação, a refletir sobre suas práticas em sala e no contexto da escola. A busca na inovação teórico-metodológica para a sua ação pedagógica, “revistar teorias, agora olhando de outro lugar, de coformador”

(PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020, p. 32). E o residente “teve a oportunidade de se autoavaliar o tempo todo, sendo posto à prova quanto à vocação, quanto à profissionalização, quanto à pertinência dos saberes acadêmicos, em busca de construir o ideário de um professor profissional” (p. 33).

Portanto, são sujeitos vivendo, nesse contexto da RP, momentos diferentes de aprendizagem que convergem num mesmo objetivo: imergir na realidade da escola pela relação teoria-prática estabelecida pela residência pedagógica, para que juntos, e a partir de saberes diferentes sobre o ser e o fazer da docência, possam refletir sobre suas ações pedagógicas em (re)reforma, ressignificação da prática (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020).

Nesse processo, podemos refletir na perspectiva freiriana, o docente orientador, preceptor e residentes convivem, dividem e imergem de tempos diferentes de aprendizagem e profissão, para compreenderem que ao ensinarem eles aprendem, aprendendo eles ensinam o fazer e ser da profissão (FREIRE, 2021).

Nesse viés, a vivência e a troca experiências dentro do PRP deve ser um processo contínuo para construir a identidade e os saberes inerentes ao exercício da docência, pois a natureza do trabalho educativo estar em contribuir para o processo de humanização dos alunos, para que tenham conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes a partir do ensino enquanto prática social (*práxis*) e formar sua própria identidade (OLIVEIRA *et al.*, 1999).

A identidade concebida como um processo contínuo sujeito a variações, como fatores sociais, culturais e históricos, que podem ser influenciados pelas concepções de cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu contexto escolar baseado em valores e relatos pessoais, angústias e anseios, embasados por suas representações, saberes e visão de mundo. Pimenta (2010, p. 18) destaca que “a identidade não é um dado imutável nem extremo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

A residência possa ser esse espaço dentro da formação que mobilize diferentes saberes e aprendizagens em prol da formação docente, ou mesmo da transformação do contexto universidade-escola. Ambos precisam dialogar e integrar seus currículos e atores por uma política de formação significativa sobre a prática pedagógica.

Ao considerar esses diferentes saberes e fatores que são vivenciados ao longo da vida e formação que contribuem com o ser e o fazer da profissão docente, Tardif e Reymond (2000, p. 210) fazem a seguinte observação:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o *passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com a sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Isso indica que da prática cotidiana originam-se alguns saberes os quais começam a conceber o nosso eu profissional: o saber modificou-se e tornou-se, como denomina os autores, o saber-fazer e o saber-ser. Se o trabalho modifica a identidade, a prática de ensino deve ser o ato de mudança da docência, ou como afirma Nóvoa (2007, p. 16): “um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Um espaço de construção da profissionalidade.

Nesse viés, o PRP pode possibilitar aos futuros professores a troca de saberes e experiências com preceptores: professores que estão no exercício da profissão a mais tempo e já desenvolveram uma maturidade profissional, uma identidade. Diante dessa troca, ambos aprendem e articulam saberes teóricos e práticos na formação docente, mesmo o Programa Residência Pedagógica sendo objeto de discussão e de fortes embates na educação devido aos objetivos que sinalizam o seu alinhamento para a padronização do currículo e das políticas públicas de formação de professores em um viés neoliberalista.

Nessa perspectiva, apesar do PRP ser atravessado por interesses conflitantes e está situado no contexto de políticas neoliberais, portanto, da “subordinação da educação aos interesses mercadológicos de produtividade e competitividade” (FELIPE; BAHIA; MARTINS, 2020, p. 134), ele ainda traz, em sua concepção, ideais, movimentos e discussões importantes para educação. O PRP é, portanto, uma política de formação de professores, fruto da história da educação, por isso não pode ser relegado. É necessário residir para resistir; residir para conhecer, para mudar; residir porque o PRP é espaço de morada, é movimento que atravessa o ser e fazer docente.

Isso posto, é natural que haja embates e tensões, porque o PRP é objeto de estudo em construção. É morada. Segundo Pereira, Bispo e Anacleto (2020, p. 18) “nos espaços de moradas, há os embates, os ruídos, os conflitos. E as oposições e esses dissensos se revelam” a partir de pesquisas como esta, invade e habita o Programa Residência Pedagógica.

PLANTANDO SEMENTES



Legenda: a imagem retrata o plantio da terra. Foto tirada do agricultor, meu pai, plantando milho no Sítio Florêncio na localidade de Riacho do Espinho que está situada no município de Ibaretama – Sertão Central do Ceará.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

O plantio das sementes é um processo que exige do sertanejo um cuidado não só com o arar da terra, mas com a escolha e o cuidado com as sementes que ele irá plantar para germinar, crescer e terem seus frutos colhidos. Conforme o plantio, o caminho metodológico também resulta de uma série de escolhas feitas pelo pesquisador com viés de cercar seu objeto, identificar suas sementes (sujeitos de pesquisa) e quais podem contribuir com uma melhor lavoura e, conseqüentemente, colheita de dados.

Por isso, a importância da metodologia como elemento organizacional do corpo desta pesquisa, do futuro da safra no sertão. Nossas escolhas são feitas pensando nos campos, no tipo de solo em que essas sementes, que serão plantas, estão. Os campos são, nesse contexto, as universidades que utilizamos como locais de pesquisa. Assim como os atores sociais (Coordenadores institucional, professores orientadores, preceptores e residentes) são as sementes plantadas nesse solo, para serem regadas e cuidadas ao longo do processo.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos que utilizamos para coletar os dados (análise documental, entrevistas e questionários) são como técnicas agrícolas, utilizadas para cuidar da plantação, identificar a época, as sementes, o espaço para semear.

Portanto, o semear é um processo fundamental para a colheita e sobrevivência do sertanejo, que vive do que planta, planta o que colhe. Aqui nós plantamos nossas sementes, considerando os objetivos desta pesquisa, os nossos sujeitos, nosso campo, e respeitando os princípios éticos, para que possamos colher resultados para semear o futuro. A seguir, o capítulo caminho metodológico.

CAPÍTULO III

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 1999, P. 63).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, traçamos o caminho metodológico que foi aplicado nesta pesquisa, os diferentes procedimentos que foram utilizados para produção e análise de dados, logo, trata-se de uma abordagem qualitativa com finalidade descritiva com objeto de estudo dois Núcleos de Química do Programa Residência Pedagógicas de duas Instituições de Ensino Superior (IES). No procedimento de construção dos dados foram utilizados análise documental, entrevistas e questionários. A análise dos dados foi realizada conforme a Análise de Conteúdo (AC) e suas respectivas fundamentações teórico-metodológica.

Nesse viés, o caminho metodológico elucida as escolhas que foram construídas para responder à problemática desta pesquisa. Sobre essa perspectiva, Oliveira (2005, p. 43) destaca que a metodologia pode ser entendida como “a utilização de método(s) e que pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos”. A autora ainda destaca a compreensão de ver a metodologia como um procedimento amplo e que não se pauta em um único método, mas na junção de diferentes formas, procedimentos e técnicas para analisar uma realidade. Logo,

Entende-se como metodologia de pesquisa um **processo** que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2005, p. 43, grifo da autora).

Deste modo, a metodologia apresentada se caracteriza como um percurso, um caminho em construção, que estabelece relações direta com o objeto investigado, os objetivos, o local de pesquisa, os atores sociais, os instrumentos de coleta e análise de dados. Para Gatti (1999, 63), o “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. O método é um diálogo entre o pesquisador, a pesquisa e os atores. É uma vivência dentro do espaço temporal vivo e subjetivo que se desenvolve a pesquisa.

Portanto, não deve ser estático e limitado, mas buscar compreender os diferentes elementos que compõem o espaço físico, temporal e subjetivo da pesquisa. Para Minayo (2008), a escolha da abordagem metodológica permite ao pesquisador apreender a realidade e desenvolver seu potencial criativo e investigativo ao traçar estratégias usando diferentes técnicas e procedimentos que devem ser pensados cuidadosamente para responder ao problema/objetivo(s) de pesquisa.

Nesta pesquisa, esses elementos dialogam e convergem no caminho metodológico para facilitar o “entendimento da totalidade do nosso problema de pesquisa, seu contexto real e histórico” (OLIVEIRA, 2005, p. 45). Diante disso, escolhemos a abordagem qualitativa porque buscamos compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Química sobre a perspectiva subjetiva dos atores sociais que participaram e vivenciaram dele.

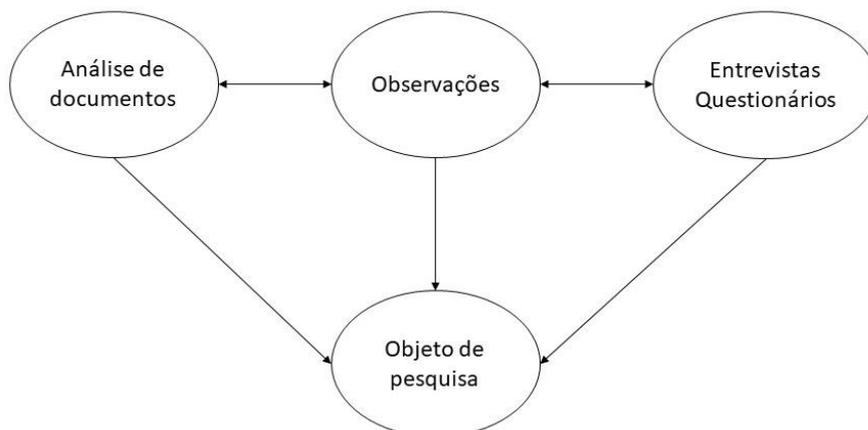
Segundo Flick (2009, p.20), a pesquisa qualitativa é de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Esse pluralismo se reflete no contexto e na subjetividade dos atores sociais, pelas interações que eles estabelecem entre si e com o ambiente investigado. O autor ainda destaca como fatores desse pluralismo, tais como o “individualização das formas de vida”, “desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Para Oliveira (2005, p. 37), a abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade” estudada a partir de diferentes métodos e técnicas para investigar o objeto de pesquisa a partir sua organização (social, cultural) e contexto histórico. Logo, essa abordagem não se restringe à adoção de uma teoria ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos teóricos, prezando, evidentemente, pela coerência teórica e metodológica.

Além de ter clareza quanto ao objeto e aos objetivos de pesquisa já definidos, “é importante conhecer o contexto histórico através da análise de documentos, seguindo-se de observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

A autora destaca a importância desses procedimentos para a compreensão do objeto e a relação que esse e os atores sociais estabelecem com o meio, a subjetividade que precisa ser descrita. Porém, compreendemos que não existe apenas uma relação direta desses procedimentos e o objeto de pesquisa, existe uma relação dialógica entre eles para compreender/explicar o objeto, conforme Figura 3.

Figura 3: Quadro conceitual para abordagem qualitativa.



Fonte: o autor adaptado de Oliveira (2005, p. 38).

Já André (2012) evoca sobre a pesquisa qualitativa, suas bases, em uma perspectiva idealista-subjetivista: como cada indivíduo compreende a sua realidade, sobretudo, tomando como base a fenomenologia para explicar essa abordagem. A autora ainda alerta o risco de se usar o termo “pesquisa qualitativa” forma equivocada, ou mesmo “genérica”. Não “pode-se cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 15).

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Diante disso, que essa abordagem surge da fenomenologia para mergulhar no universo subjetivo do ser humano, “para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2012, p. 18); a necessidade de compreendermos os significados e “a complexidade do comportamento humano” (MARCONI; LAKATOS, 2011, P. 269). E nesta perspectiva, que está a diferença da pesquisa qualitativa para a quantitativa: uma se preocupar em investigar o fenômeno e os significados atribuídos a ele, enquanto a outra tenta mensurar, de forma objetiva, os dados coletados. Logo, abordagem qualitativa nos possibilita captar os significados atribuídos ao PRP pelos atores sociais que estão participando e que ajudaram a construir e implementar a proposta submetida ao edital nº 06/2018 da CAPES, por isso, se optou por essa abordagem.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994) destacam que na investigação qualitativa:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Considerando as ideias dos autores, a abordagem qualitativa contribui para compreensão dos significados dos dados a partir da perspectiva dos atores sociais indagados. Além disso, permite captar “a subjetividade do investigador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p.25).

Partindo dessas concepções, e baseado no pensamento Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), apresentamos cinco características comuns à investigação qualitativa que foram estruturadas com base no pensamento desses autores.

- I. A investigação é feita no local de interesse. Ou seja, se desejamos compreender o impacto do programa residência pedagógica para a formação de professores de química, a nossa pesquisa deve ter como *locus* instituições selecionadas para desenvolver o PRP, o contexto físico e metodológico de sua aplicação. O contexto é muito importante, “[...] divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48).
- II. A investigação tem natureza descritiva. O pesquisador transcreverá os fatos como foram coletados, com o auxílio de entrevistas, notas de campo, fotos dentre outros. Os dados devem ser respeitados em sua riqueza de detalhes, não quantificados, repletos de significados a serem inferidos.
- III. O mais importante é o processo, não os resultados. O caminho para as respostas está nas experiências e nos fatos vivenciados, por isso a importância de conhecer o contexto, de imergir nos documentos e nas vivências dos participantes.
- IV. A análise de dados é indutiva. Não há a pretensão de confirmar hipóteses. As considerações são construídas pelo agrupamento dos dados.
- V. Os significados fundamentam essa abordagem. Os pesquisadores investigam os sentidos, a importância do objeto investigado, a partir da perspectiva dos atores sociais.

Contudo, para uma pesquisa ser considerada qualitativa não precisa que ela apresente todas essas características, muitas não apresentam. Na visão de Bogdan e Biklen (1994) “a questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (p. 48). A questão é o grau de importância que é dado aos dados qualitativos, a sua coleta e interpretação. O olhar e o significado atribuído pelos atores sociais para/sobre o objeto investigado.

Considerando a abordagem qualitativa e as características do grupo de estudo que foi pesquisado, a seção a seguir apresenta os aspectos éticos necessários a pesquisa.

3.1. Aspectos éticos da pesquisa

A ética, no âmbito do desenvolvimento das pesquisas científicas, apresenta um conjunto de princípios e normas que deve conduzir e orientar a conduta do pesquisador no desenvolvimento de seus estudos científicos. O Conselho Nacional de Saúde (CNS), em 12 de dezembro de 2012, emitiu a resolução nº 466, que dispõe de pontos preliminares para o desenvolvimento das pesquisas.

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012).

Reforçando as dimensões de ética na pesquisa, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016, nas exposições das considerações que fundamentam a ética na pesquisa traz alguns pontos que se faz necessário e oportuno para o respeito e a proteção dos participantes no desenvolvimento das pesquisas científicas.

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016).

Se faz importante e necessário que toda pesquisa seja realizada dentro de um padrão ético, respeitando os participantes, trazendo as bases de proteção quanto aos dados objeto da coleta, e principalmente impondo que o pesquisador possa, no decorrer da pesquisa, primar pelo respeito aos direitos e a dignidade dos sujeitos envolvidos, protegendo a integridade dos dados coletados e analisados. Para que haja o respeito e proteção aos sujeitos objeto da pesquisa, se faz importante que haja o consentimento, a privacidade, a confidencialidade, a clareza quanto aos benefícios e não maleficência, a seleção da participação com critérios de justiça e de equidade.

No âmbito do desenvolvimento desta pesquisa se aplicou o respeito e a ética inicialmente por meio da autorização de todas as instituições participantes e do consentimento dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), no qual estão os objetivos da pesquisa, quais os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, sendo que a participação sempre foi livre e voluntária, não existindo qualquer tipo de coerção ou pressão para adesão dos participantes.

Após o participante aderir, de forma voluntária e com as explicações para o seu consentimento, foi explicado quanto à confidencialidade e a privacidade dos dados obtidos no âmbito das respostas realizadas no decorrer da pesquisa, sendo informado que todos os dados estariam sobre a manutenção do sigilo e da proteção destas informações, e que não haveria comprometimento para o participante.

A seleção dos participantes foi feita de forma justa e utilizando os critérios de equidade, sem fazer distinção de gênero, raça, etnia, orientação sexual, opção religiosa, partidária, ou qualquer outra forma de exclusão que não os apresentados no âmbito da metodologia da pesquisa em estudo.

A pesquisa tem por base os padrões apresentados na metodologia para atingir os objetivos pretendidos, bem como se pauta nas normativas existentes no próprio Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, não apresenta conflito de interesse, e buscou, dentro das análises, evitar qualquer tipo de viés ou distorção nos resultados.

Sabe-se que a falta de ética nos trabalhos de pesquisas científicas pode levar a consequências graves, seja em possíveis danos à saúde dos participantes, a violação dos direitos da pessoa humana, com repercussão nos direitos humanos, bem como possíveis danos à reputação do pesquisador, e ainda surgir questionamentos sobre a validade dos resultados obtidos. Diante disso a pesquisa desenvolvida trouxe como prioridade o respeito a ética nos

estudos obtidos no desenvolvimento da coleta de dados e das análises correspondentes ao que se busca atingir.

É salutar destacar que a presente pesquisa é um recorte de uma pesquisa a nível nacional sobre o Programa Residência Pedagógica da CAPES, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco (CEP-UPE) e apresenta número de autorização CAAE:32727220.5.0000.9547.

O tópico a seguir apresenta o cenário investigado para que seja possível identificar os critérios de inclusão utilizados a partir dos objetivos desta investigação.

3.2. Compreendendo o cenário estudado

Diante do edital nº 6 de 2018 da CAPES, muitas instituições de ensino submeteram propostas para implementar o Programa Residência Pedagógica. No dia, 09 de março de 2018, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o resultado final das instituições formadoras que tiveram suas propostas de PRP aprovadas.

Com base no documento, duzentos e quarenta e cinco (245) instituições foram contempladas, assim distribuídas: vinte e quatro (24) pertencem à região Centro-Oeste, cinquenta e seis (56) à região Nordeste, vinte e cinco (25) à região Norte, oitenta e nove (89) à região Sudeste e cinquenta e uma (51) à região Sul do país.

Diante desse contexto, esta pesquisa está inserida em um projeto de pesquisa⁸ maior que busca compreender também o impacto do PRP, mas direcionada para o ensino de ciências em diferentes instituições, das diversas regiões, do país com propostas submetidas e aprovadas com maior e menor números de bolsas concedidas na área de ensino de ciências (Biologia, Física e/ou Química), justificando a definição deste critério porque seria possível, a partir dele, estudar instituições de diferentes dimensões em todo o país.

Logo, partindo desse projeto maior e do grande número de propostas para o PRP aprovadas em diferentes regiões do país e para atender ao objetivo desta pesquisa, definimos como **critério de inclusão** para a/as instituição(es) investigada(s) ter proposta submetida e aprovada com maior número de bolsas na área de ensino de ciências, como foco na formação de professores de Química. Ou seja, o projeto do RP deveria possuir proposta aprovada com número de bolsas voltada para formação de professores de Química.

⁸ Projeto submetido à Chamada Universal MCTIC/CNPq nº 28/2018 com o título FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA proposto e apresentado pela professora Dra. Monica Lopes Folea Araújo em 2018 com o objetivo de compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de ciências.

Observando os dados coletados a partir do DOU, notamos que a instituição que foi contemplada com maior número de bolsas no PRP foi a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, situada na região Sudeste, totalizando mil e oitenta (1080). Em seguida, temos as seguintes instituições: Universidade Federal de Sergipe- UFS e Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cada uma com oitocentos e quarenta (840) bolsas e ambas situadas na região Nordeste. Ainda com elevado número de bolsas encontramos a Universidade Federal do Pará – UFPA, na região Norte, com setecentos e sessenta e oito (768); a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na região Centro-Oeste, com quinhentos e quatro (504) bolsas; e a Universidade Estadual de Londrina – UEL, na região Sul, com trezentos e oitenta e quatro (384) bolsas.

Contudo, destas seis instituições de ensino que tiveram propostas aprovadas na área de ensino de ciências, optamos pela produção e análise de dados na Universidade Federal do Pará – UFPA, na região Norte, e na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na região Centro-Oeste. Ambas com números significativos de atores sociais vinculados a proposta de subprojetos na área de formação de professores de Química. Isso atendia o nosso critério de inclusão, instituições que tivessem maior quantitativo de bolsa do PRP voltadas para residentes do curso de licenciatura em Química. Essas duas IES apresentam esse maior quantitativo de residentes. Tal dado foi obtido a partir de contato telefônico ou via e-mail com as instituições.

Inicialmente, buscamos verificar, na presente pesquisa, o quantitativo de bolsas destas instituições com propostas aprovadas para o subprojeto na área de Química. Para tanto, buscamos nos *sites* das instituições se elas ofertam licenciatura em química. O segundo passo foi contato direto com as instituições, pois em algumas delas há outras licenciaturas e, neste caso, o PRP pode ter contemplado outras áreas e não a de ensino de química. No Quadro 9, apresentamos as instituições que obtiveram maior número de bolsas no Programa Residência Pedagógica para projeto na licenciatura em Química e, como já explicitado, foram campo desta pesquisa.

Quadro 9: Instituições contempladas com maior número de bolsas do PRP.

Região	UF	Instituição	Quantidade de bolsas aprovadas	Quantitativo de bolsas Subprojeto de Química
Norte	PA	Universidade Federal do Pará – UFPA	768	60
Centro-Oeste	MS	Fundação Universidade Federal	504	30

		de Mato Grosso do Sul – UFMS		
--	--	------------------------------	--	--

Fonte: o autor a partir do DOU de 09/05/2018 e *sites* institucionais., 2022.

Nota-se, que a Universidade Federal do Pará possui maior número de bolsas para o subprojeto de Química juntamente com a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por isso são os locais de realização desta investigação. Diante desses dados, a seção a seguir apresenta quem serão os atores sociais investigados nesta pesquisa e porquê da escolha destes.

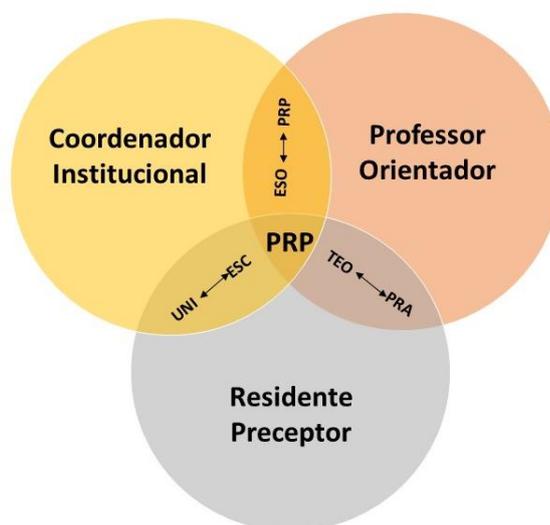
3.3. Atores sociais

A escolha dos atores sociais da pesquisa buscou mergulhar e conhecer o objeto pelo olhar dos atores que vivenciaram e fizeram parte do fenômeno/contexto estudado, no nosso caso, dos projetos de RP submetidos ao edital nº 06/2018 da CAPES. Portanto, essa escolha busca responder: com quem coletar? Quais atores são fundamentais no processo investigativo?

É preciso, dentro da abordagem, fazer um reconto de análise tanto do espaço geográfico/temporal (situar o local) e a relação social dos atores com o objeto da pesquisa para entender que contribuições/implicações/significados foram atribuídos por esses atores a partir do ser e fazer na perspectiva do objeto da pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, a Figura 4 traz os atores sociais que foram investigados e as relações que eles estabelecem entre si e com o objeto de estudo, para que seja possível entender a escolha por dialogar e compreender o PRP a partir do olhar, da vivência e percepção deles.

Figura 4: Atores sociais e a relação entre eles e o objeto de pesquisa.



Fonte: o autor a partir do Edital nº06/2018 da CAPES, 2023.

Diante disso, nesta pesquisa foram investigados os residentes do curso de licenciatura em Química que estavam atuando no Programa Residência Pedagógica e que queriam responder ao instrumento que utilizamos para produção de dados. Dos residentes que compõem os projetos das duas instituições (considerando o número de bolsas aprovadas: 60 bolsas UFPA e 30 bolsas UFMS), um total de 26 participaram da pesquisa e responderam ao questionário utilizado. O convite para os residentes participarem da pesquisa foi feito com auxílio do docente orientador e os questionários foram enviados por e-mail para os residentes responderem via *google forms*. Ademais, esses eram licenciandos que já cursaram o mínimo de 50% do curso ou estavam cursando a partir do 5º período do curso, conforme norma do edital nº 06/2018 da CAPES.

Além dos residentes, os coordenadores institucionais, professores orientadores do Programa Residência Pedagógica de suas respectivas instituições de ensino e os preceptores que orientavam/acompanhavam os residentes foram entrevistados, pois eles representavam a relação universidade-escola e a concepção do PRP para as instituições investigadas, possibilitando um olhar amplo e analítico sobre o projeto e suas implicações para formação de professores.

Participaram e responderam as entrevistas 02 coordenadoras institucionais, 02 professoras orientadoras do PRP e 01 professora preceptora, totalizando um total de 5 entrevistas.

3.4. Procedimentos de produção de dados

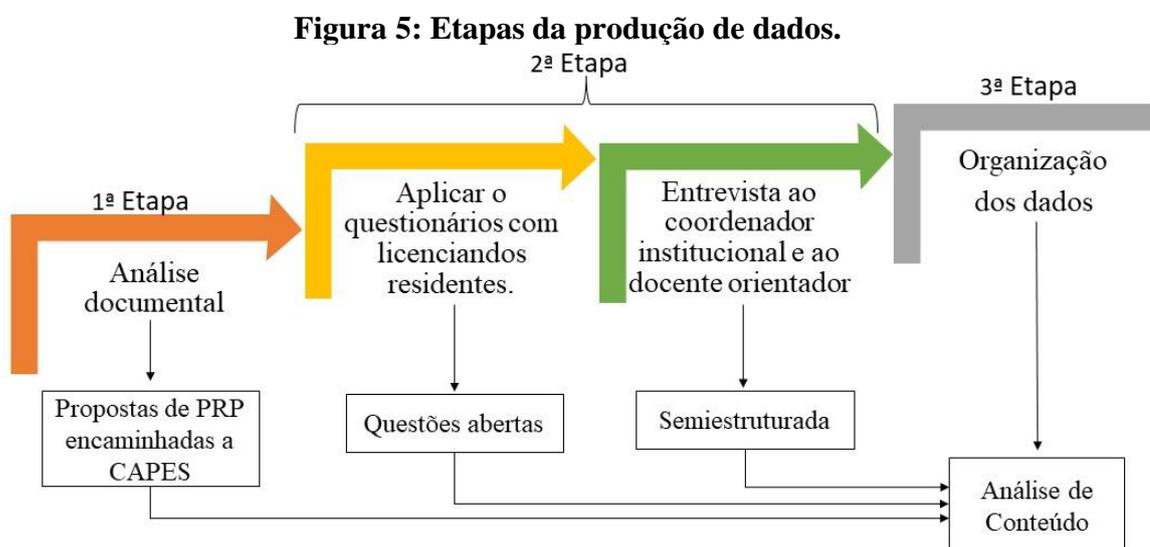
Os procedimentos de produção de dados fazem parte de uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois eles são o meio pelos quais o “modelo de análise” será confrontado com as informações a serem coletadas. Conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 57):

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente.

Logo, buscamos procedimentos de produção de dados que dialogassem com os nossos objetivos e que atendessem as características da abordagem qualitativa, tais como análise

documental, entrevistas e questionários. A partir disso, esta investigação se dividiu em duas etapas: a primeira a realização da análise documental e a segunda as entrevistas e aplicação de questionários.

A Figura 5, a seguir, apresenta as etapas da pesquisa e quais os procedimentos de foram utilizados para produção de dados com os atores sociais que participaram desta pesquisa.



Fonte: o autor, 2022.

Na primeira etapa, foi realizada a análise documental, que utiliza materiais como fonte para analisar os fatos e responder aos objetivos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Destaca-se ainda que esse procedimento é importante porque os documentos são uma fonte primária de dados e que ainda não tem tratamento científico, por isso a importância neste estudo (GIL, 2002).

Sobre isso, Oliveira (2014, p. 69) destaca que esse tipo de análise “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam **nenhum tratamento científico**”, tais como relatórios, projetos, cartas, documentos institucionais, gravações, revistas, dentre outras fontes primárias: “[...] **dados originais**, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele que analisa, observa [...]” e constrói hipóteses e tira suas conclusões sobre esses dados (OLIVEIRA, 2014, p. 70, grifos da autora).

Ademais, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) também fundamentam a nossa escolha pela análise documental ao afirmarem que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das ciências humanas e sociais, visto que eles possibilitam o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Logo, na primeira etapa desta pesquisa foram analisadas as propostas institucionais encaminhadas ao edital nº 06/2018 da CAPES, para conhecer como o PRP foi implantado na formação de professores de Química de cada IES e os demais objetivos desta pesquisa. Essa análise foi feita com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e como base o referencial teórico aqui apresentado para elaboração das categorias que serão apresentadas nesse capítulo.

Já na segunda etapa, foram realizadas entrevistas (Apêndice B) com os coordenadores institucionais, professores orientadores do subprojeto de Química e professores preceptores das escolas-campo. E foram aplicados questionários (Apêndice C) com os licenciandos residentes. O Quadro 10, traz a relação entre os objetivos desta pesquisa e a escolha dos procedimentos/técnicas que serão utilizados para coletar os dados e atender esses objetivos.

Quadro 10: Objetivos e procedimentos/instrumentos de coleta.

Objetivo	Procedimentos	Instrumentos de produção de dados
Conhecer como o PRP está sendo implantado na formação de professores de Química.	Análise documental (propostas encaminhadas a CAPES); entrevistas aos com coordenadores institucionais e professores orientadores; entrevistas aos professores preceptores; questionário aos licenciandos residentes.	Entrevistas semiestruturada e questionário.
Analisar a articulação teoria-prática na formação de professores de Química.	Análise documental (propostas encaminhadas a CAPES); entrevistas aos com coordenadores institucionais e professores orientadores; entrevistas aos professores preceptores; questionário aos licenciandos residentes.	Entrevistas semiestruturada e questionário.
Analisar a relação estabelecida entre o PRP e os estágios supervisionados obrigatórios.	Análise documental (propostas encaminhadas a CAPES); entrevistas aos com coordenadores institucionais e professores orientadores; entrevistas aos professores preceptores; questionário aos licenciandos residentes.	Entrevistas semiestruturada e questionário.

Fonte: o autor, 2022.

Para Flick (2009, p. 115), “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Ou seja, essa permite ao entrevistador e entrevistado uma relação de diálogo que capte as impressões de cada ator social a partir do roteiro de entrevista previamente organizado. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 273), a entrevista torna-se “um

diálogo espontâneo, porém, profundo, aberto, cuidadoso [...]”, mas que não deixa de ser sistemática, rica em significados e repleta de intenções investigativas. “O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2016, P. 133). Por isso, a importância de sua utilização em uma abordagem qualitativa.

Ademais à entrevista, conforme Gil (2008) explica, trata-se de uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite a obtenção de dados descritivos, o que possibilita entender como os atores sociais da pesquisa interpretam a realidade na qual se encontram inseridos. Utilizamos a entrevista semiestruturada, caracterizada por deter um roteiro previamente definido, mas que detém flexibilidade para incorporar questionamentos pertinentes. O registro foi feito através da gravação de áudio seguida de transcrição, como recomendam Bogdan e Biklen (1994).

Em relação ao uso do questionário, Segundo Gil (1995), a sua utilização é importante, porque é uma técnica composta por um número significativo de perguntas, apresentadas por escrito e com o objetivo de coletar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivências, dentre outros aspectos.

Flick (2009) completa o pensamento de Gil (1995) ao falar sobre o objetivo que o pesquisador tem a utilizar um questionário, afirmando que “os estudos de questionários têm por objetivo receber respostas comparáveis. Por isso, as questões, assim como a situação da entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes” para que se possa comparar as respostas e análise os dados de forma comparativa, ou mesmo analítica para identificar categorias (p. 110).

Logo, os questionários que foram aplicados com os licenciandos residentes constituem “uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (OLIVEIRA, 2005, p. 89). Assim, os questionários que utilizamos foram constituídos por questões abertas, para podermos registrar as expectativas e situações vivenciadas pelos licenciandos residentes no âmbito do PRP. Esses foram respondidos de forma online, via formulário *google forms*,

Diante da produção desses dados, utilizando os procedimentos e instrumentos aqui descritos, esses foram analisados conforme Análise de Conteúdo (AC), metodologia que apresentamos, seguir, que foi utilizada para a apreciação dos dados produzidos na análise documental, na realização das entrevistas e na aplicação dos questionários.

3.5. Análise dos dados

Após a produção dos dados, esses passaram por um processo de análise para que seja possível estabelecer um diálogo entre a construção teórica, o campo prático e os atores sociais da pesquisa e compreender, sobre esse viés, as “manifestações do comportamento humano” expressas verbalmente em “seus enunciados e suas mensagens” (FRANCO, 2005, p. 8), para que diante desse embate de ideias, seja possível responder as questões e a tese desta pesquisa.

Diante disso, que optamos por utilizar a Análise de Conteúdo (AC) como técnica para analisar os dados (BARDIN, 2016). Essa é proposta por Bardin (2016) como um termo utilizado para designar um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores e a partir deles fazer inferência de mensagens. Esse tipo de análise serve tanto para descrever como para interpretar conteúdos de materiais advindos da comunicação verbal ou não verbal. Logo, Bardin define a AC como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

O pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens colocados em relevo para explicar/analisar/compreender o fenômeno estudado. Por isso, essa técnica de análise converge com a abordagem qualitativa desta tese e com os instrumentos de coleta que serão utilizados.

Portanto, o objeto da AC é a mensagem. Ela é a base desta análise, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 21). Essa mensagem vem carregada de significados e sentidos que não podem ser desconsiderados do contexto que o interlocutor está situado. Ela está carregada de significados resultados da influência de diversos “fatores implícitos, ou explícitos do contexto que o emissor está inserido, como histórico, político, econômico e sociocultural” (SANTOS NETO, 2018, p. 77). A mensagem é a personificação do sujeito e do seu meio.

Nessa perspectiva, buscamos pela utilização da AC compreender as representações e valores que estão sendo construídos pelos atores sociais desta pesquisa sobre o programa residência pedagógica “com base em suas experiências e vivências cotidianas” que influenciam e impactam sobre suas atividades, percepções, valores, julgamentos e decisões em sua formação e prática pedagógica (FRANCO; VARLOTTA, 2014).

Nesse viés, esta análise seguiu os seguintes caminhos: primeiro, foi realizada a pré-análise, segundo Bardin (2016):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...]. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016, p. 125).

A pré-análise é a etapa de organização propriamente dita da constituição do *corpus*, conjunto de materiais submetidos à análise. Logo, sabendo disso, buscamos cuidadosamente preparar os dados. Na constituição do *corpus*, atentamos para a regra da exaustividade, para dar conta de todo o material pertinente a análise; a regra da representatividade, para dar conta do universo pretendido (impacto do PRP na formação inicial de professores de química); a regra da homogeneidade, pois os documentos devem ser criteriosamente escolhidos para garantir a coerência interna entre os materiais; e a regra da pertinência, para adequar o material ao nosso objeto de estudo, bem como nossos objetivos específicos de pesquisa (BARDIN, 2016).

Diante desta fase da AC descrita por Bardin (2016), selecionamos e organizamos os documentos que foram analisados. No presente estudo, escolhemos as propostas de PRP encaminhadas a CAPES pelas IES escolhidas com *locus* de estudo, sobretudo, pela convergência dessas com a(s) hipótese(s) e objetivos desta pesquisa; as transcrições dos áudios das entrevistas concedidas pelos docentes; e os textos resultantes da aplicação do questionário dos licenciandos residentes.

Ademais, dentro da pré-análise, deve-se iniciar a análise pela leitura “flutuante” dos documentos. Essa, “consiste em estabelecer contato direto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Realizar a leitura dos projetos aprovados, da transcrição das entrevistas e das respostas aos questionários para que seja possível estabelecer relações, diálogos e discussões entre o que está escrito e os objetivos da pesquisa a partir do olhar do pesquisador.

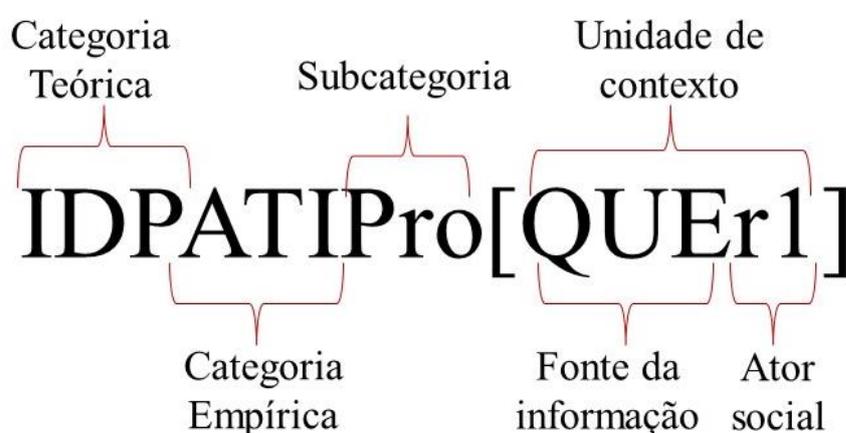
A partir da finalização desta primeira fase da análise, iniciamos a segunda fase com uma leitura ainda mais atenta e rigorosa sobre esses materiais. Na medida em que assim procedemos, destacamos tudo o que acharmos relevante e anotamos informações à margem do próprio material analisado. Nessa etapa, começamos a fazer um alinhamento de ideias dos dados produzidos/analizados com base no aporte teórico.

Feito isso, efetuamos a codificação e depois a categorização dos dados. Segundo Bardin (2016, p. 133), “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão [...]”. Nesse sentido, realizaremos o recorte (desmembramento) dos dados contidos nos materiais, definimos e reagrupamos as unidades de registro (unidade correspondente ao menor segmento de conteúdo de uma mensagem a considerar como unidade de base) e as unidades de contexto (unidade correspondente segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia o entendimento exato da unidade de registro).

A codificação referente ao material analisado foi apresentada da seguinte forma, inicialmente aparece a categoria teórica, seguida pela categoria empírica e subcategoria. Posteriormente, vem a unidade contexto composta pela fonte da informação - entrevista (ENT), questionário (QUE), documentos (PRP1 – UFMS; PRP2 – UFPA) - e os sujeitos social analisados. As Categorias e subcategorias foram representadas por letras ou um conjunto de letras. Os residentes foram identificados por r1 a r26, de acordo com o quantitativo que responderam aos questionários. Os docentes orientadores foram chamados de d1 a d2; os coordenadores institucionais de c1 e c2. A professora preceptora de Pr1.

A Figura 6 apresenta um exemplo da codificação utilizada no período da análise dos dados e construída a partir das concepções de Bardin (2016).

Figura 6: Exemplo de codificação dos dados.



Legenda: IDP – Implantação do PRP; ATI – Atividades; Pro – Projetos; QUE – Questionário; r1 – Residente 1.
Fonte: o autor a partir de Bardin (2016), 2023.

Com as unidades de codificação escolhidas, o passo seguinte foi realizar a categorização – operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de dados que têm características comuns (BARDIN, 2016). Logo, na construção das categorias, atentaremos para

as seguintes regras: exclusão mútua, que determina que cada elemento não pode coexistir em mais de uma categoria, isto é, ou ele pertence a uma ou a outra categoria; homogeneidade, haja vista que na definição das categorias é preciso que haja somente uma dimensão de análise em cada uma delas; pertinência, regra na qual se estabelece que as categoriais devem estar adequadas às intenções do investigador, bem como aos objetivos da pesquisa, às questões orientadoras e/ou à natureza do material analisado; objetividade, em razão de que as categorias devem ser explicitadas de maneira clara o suficiente para não restar dúvidas sobre elas; e produtividade, uma vez que as categorias são produtivas se os resultados forem férteis em índices de inferências, em dados exatos, entre outros.

De acordo com Bardin (2016), as categorias podem ser criadas *a priori* (a partir do referencial teórico), denominadas de categorias analíticas (teóricas); e *a posteriori* (durante a análise dos dados), denominadas de categorias empíricas. No caso da presente pesquisa, construímos categorias teóricas e empíricas e encontramos subcategorias que também apareceram na realização da análise.

Diante do referencial teórico e dos dados aqui coletados, as categorias de análise de dados constam no Quadro 11:

Quadro 11: Categorias e subcategorias de análise de dados.

Categoria Teórica	Categoria Empírica	Subcategoria
Implantação do PRP (IDP)	Reuniões (REU)	Discussão e Socialização (Dis)
	Atividades (ATI)	Planejamento (Pla)
		Regência (Reg)
		Elaboração de material didático (Emd)
		Projetos (Pro)
	Inserção na Escola-campo (IEC)	-----
	Dificuldades encontradas (DEN)	Infraestrutura da escola (Ide)
		Rejeição (Rej)
		Medo da docência (Mdd)
	Melhorias (Mel)	Oferta de recursos (Odr)
		Relatórios (Rel)
Mais encontros (Men)		
Número de vagas (Nuv)		
Articulação Teoria-Prática (ATP)	Imersão Docente (IMD)	Profissionalidade docente (Prd)
		Aproximação teoria-prática (Atp)
		Troca de saberes (Tds)

	Relação Universidade-Escola (RUE)	Aproximação Universidade-Escola (Aue)
	Contribuição na formação (CNF)	Refletir sobre a prática (Rsp)
		Melhor prática docente (Mpd)
		Formação continuada das preceptoras (Fcp)
Relação PRP-ESO (RPE)	Mesma finalidade (MEF)	Melhor relação teoria-prática (Mrtp)
	Substituição dos ESO (SES)	-----

Fonte: o autor a partir da análise de conteúdo de BARDIN (2016), 2023.

Diante dessa organização, o capítulo a seguir traça um diálogo entre os dados analisados nos documentos, nas entrevistas, questionários e as categorias e subcategorias que emergiram desses para responder a partir da literatura e da análise de conteúdo os objetivos desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A COLHEITA



Legenda: a imagem retrata a colheita das sementes. A foto traz uma máquina de debulhar milho realizando o processo com as sementes colhidas.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Diante do plantio das sementes, aqui representado pelo caminho metodológico utilizado nesta pesquisa, nos deparamos com os resultados e discussão desta tese. Aqui trazemos esses dados como a colheita do sertanejo que plantou suas sementes no solo arado, cuidou, limpou a terra das ervas daninhas, das pragas e das adversidades do campo para conseguir fazer uma boa colheita.

Essa colheita é o resultado de um trabalho árduo e exaustivo do sertanejo de cuidar da terra e do seu alimento. Portanto, as informações, dados produzidos, analisados e aqui discutidos são o resultado do trabalho do pesquisador de pensar os melhores caminhos, procedimentos, de cuidar de suas sementes (atores da pesquisa) que cresceram e deram os frutos que aqui são apresentados.

A colheita é um momento de alegria, é lugar de reconectar todo o trabalho que foi desenvolvido para que cada semente pudesse brotar, crescer e frutificar. É espaço de discussão do que foi produzido, analisado, gerado. É a resposta para as perguntas desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Um dos aspectos mais complexos e desafiadores do processo de formação para a docência consiste na busca por proporcionar experiências que integrem e bem articulem teoria e prática capazes de tornar o profissional professor apto a garantir práticas pedagógicas consistentes e eficazes, com transposições didáticas concernentes ao contexto e confluentes com a realidade dos estudantes (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020, p. 19).

4 COMPREENDENDO O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Neste capítulo buscamos responder aos objetivos desta pesquisa para compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Química ao trazer as perspectivas da análise dos documentos, dos residentes, dos professores orientadores, das coordenadoras institucionais, dos preceptores. Diante disso, trazemos os resultados e dialogamos com os referenciais teóricos construídos em três aspectos.

O primeiro deles traça um panorama da implantação do Programa Residência Pedagógica nas universidades públicas investigadas e suas implicações na formação inicial de professores do Núcleo de Química. Essa discussão possibilita conhecer melhor o PRP e discutir os desafios de sua inserção nas IES.

O segundo aspecto analisa a articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química ao possibilitar uma imersão docente, uma maior aproximação entre Universidade-Escola e trazer contribuições para os professores preceptores das Escolas-Campo.

E no terceiro aspecto, esperamos problematizar e trazer contribuições para a discussão sobre a relação entre o PRP e os estágios supervisionados obrigatórios considerando a efetivação dessa iniciativa no âmbito da formação inicial de professores de Química.

4.1 Conhecendo o Programa Residência Pedagógica: um olhar para a formação de professores de Química.

O Programa de Residência Pedagógica foi estabelecido por meio de Projetos Institucionais com objetivo de estabelecer parcerias entre as diferentes redes de ensino. Com esse foco, diferentes sujeitos atuam no PRP para que ele possa funcionar, tais como os professores da Educação Básica selecionados pelo projeto para desenvolverem a atividade de preceptores, os professores das universidades selecionados para serem coordenadores institucionais e docentes orientadores dos projetos e os alunos da licenciatura em Química que

estão na segunda metade do curso para serem os residentes e atuarem no PRP junto as escolas-campo. O objetivo geral do projeto de RP da UFMS deixa explícita a intenção:

Favorecer a formação inicial docente por meio de desenvolvimento de processo que envolva participação do professor da educação básica, do docente da instituição de ensino superior e dos graduandos, na discussão do cotidiano escolar, no planejamento e na execução de ações e na avaliação das propostas desenvolvidas, de forma a estabelecer vínculo entre teoria e prática, entre educação básica e ensino superior e garantindo, ao residente, experiências efetivas durante período contínuo, no cotidiano da escola (UFMS, 2018, p.1).

O projeto da UFPA tem como objetivo geral da RP:

Propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas (UFPA, 2018, p. 1).

Portanto, buscamos conhecer a partir da análise dos documentos das duas IES e com base nos dados coletados com os atores sociais nas entrevistas e questionários conhecer o Programa Residência Pedagógica para compreender as relações que se estabelecem entre as diferentes esferas, os diferentes atores e suas implicações na formação de professores de Química.

4.1.1 Reuniões

No desenvolvimento das atividades do PRP, a interação entre os membros do projeto é uma ação importante para sua realização. Para isso, são realizadas reuniões para discutir questões e aspectos importantes do projeto. Diante disso, os residentes foram indagados sobre as reuniões realizadas nos seus respectivos Núcleos de Química. Todos afirmam que existiam as reuniões. Alguns afirmaram que elas ocorriam de forma quinzenal, outros de forma mensal.

Nesse aspecto, houve divergência quanto as repostas. Isso pode evidenciar a falta de uma organização e/ou sistematização das reuniões, sendo essas realizadas de acordo com as demandas ou necessidades que surgem no decorrer das atividades do projeto. A divergência nas repostas foi identificada nos atores sociais de ambas as instituições investigadas.

É importante destacar que no Edital nº 06/2018, ao apresentar características essenciais da residência pedagógica, destaca-se a realização de “[...] encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que

decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação” (BRASIL, 2018, p. 19). Logo, é preciso uma organização, um cronograma dessas reuniões porque elas são essenciais para a RP.

Os residentes também foram questionados quanto a finalidade das reuniões realizadas. Eles trouxeram, em suas repostas, diversas ações debatidas nesses encontros, como discussão e/ou elaboração de aulas práticas, compartilhar experiências, avisos, formação dos residentes, aperfeiçoamento didático (pode ser entendida como reflexão sobre a prática pedagógica, atividades desenvolvidas), assistir palestras etc. Portanto, esses encontros podem ser entendidos como momentos de discussão e socialização das ações que estão sendo ou que serão desenvolvidas na RP, a partir do olhar dos diferentes atores sociais (preceptores, residentes, docente orientador) que compõem o projeto.

Ademais, é um espaço de troca de saberes de sujeitos de formações, tempos de trabalho e experiências profissionais diferentes que estão pensando e tendo a oportunidade de refletir coletivamente sobre a prática docente. Essas reuniões oportunizam a construção de um pensamento crítico, reflexivo e coletivo para ação docente e a busca de soluções para problemas educacionais a partir de múltiplos olhares. É importante que esse processo formativo e prática docente não seja pensada de forma isolada, mas coletiva, colaborativa e que haja uma reflexão por todos os atores envolvidos (ALARCÃO, 1996; ALARCÃO, 2011).

Os residentes afirmam que as reuniões são um espaço para discutir, refletir e melhorar o desenvolvimento do programa e de formação:

Discutir o andamento do programa, se está tudo ocorrendo bem, como está a frequência dos alunos e como está o andamento das atividades, se há necessidade de adaptações em função das aulas. IDPREUDis[QUER3].

Discutir/elaborar práticas, compartilhar experiências, aperfeiçoamento didático, etc. IDPREUDis[QUER15].

Para melhoria no desenvolvimento do programa, aviso de mudanças no quadro de residentes, informar oficinas de aperfeiçoamento, entre outros. IDPREUDis[QUER7].

Formação dos Residentes. IDPREUDis[QUER5].

Formação para melhor desempenho dos residentes. IDPREUDis[QUER8].

As reuniões, quando ocorrem, apresentam diversas finalidades. Pois, em um mesmo encontro ocorre a discussão de temáticas relacionadas com a formação inicial de professores de ciências, relatos de experiências no programa. IDPREUDis[QUER24].

Já a preceptora entrevistada, ao ser questionada quanto a ocorrência de reuniões do projeto, afirma:

As reuniões que a gente tem aqui no nosso núcleo de química, elas são paulatinas e quando elas acontecem é só para fazer aquele puxão de orelha,

tipo assim: ‘olha, o residente está fazendo isso! Vamos fazer isso! Tem que enviar alguma coisa dentro do prazo!’ Quer dizer: não tem uma formação específica. (Grifo nosso). IDPREUDis[ENTPr1].

Diante dessa fala, notamos a divergência de informações entre o que é falado pelos residentes e a fala da preceptora do mesmo projeto de RP. Com foco na afirmação e preocupação da preceptora pela ausência de uma formação para trabalhar com a RP nas escola-campo e como orientar os residentes. Sendo uma das preocupações ao desempenhar a preceptoria:

Não tinha, ainda não tem, eu creio que ainda não tem nada específico do Residência Pedagógica em Química, que é a minha área de atuação. Então, a implementação do Residência Pedagógica na minha vida, na minha prática diária, na minha prática profissional, ela foi de uma maneira de ‘mete acará e aprende a fazer do jeito que tu achas que tem de fazer!’ [...]Então, como foi que eu, professora de química, sem saber nada do Residência Pedagógica, implantei o Residência na minha escola? (Grifo nosso). Pr1.

Essa fala traz ainda mais preocupações quanto a implantação do PRP. A preceptora reflete e nos leva também a questionar: como ela pode implantar algo que ela não sabe o que é, de onde veio, quais são seus objetivos, sua função e dos demais atores sociais envolvidos e mobilizados na RP. Contudo, não é possível fazer generalizações, pois essa fala é só de um dos sujeitos da pesquisa que atua no projeto da RP da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Ao analisar o que o documento da Instituição de Ensino Superior (IES) fala sobre as reuniões, ele destaca a importância da realização delas junto “a comunidade escolar e os residentes para reafirmar a relevância do trabalho e incentivar o apoio de todos no seu desenvolvimento” (UFPA, 2018, p. 4). Além disso, elas fazem parte da carga horária destinada a imersão. Portanto, são momentos importantes na implantação do PRP e para a formação dos residentes.

A entrevista realizada pela professora da IES trouxe pontos importantes que podem justificar a divergência das informações. A docente afirmou que, inicialmente, aconteceram reuniões de formação com os residentes e preceptores da RP:

[...] aí a gente reunia dependendo de cada aluno, enquanto eles estavam elaborando o plano de atividade. Primeiro fez esses três encontros em conjunto, aí depois fez encontro separado, na verdade só o nosso núcleo, nossos residentes e nossos preceptores. A gente definiu como seriam nossas estratégias nossa metodologia, que não seria algo fechado, a gente seria, dependendo do aluno, como é que eles iriam trabalhar, porque a gente tem 3 escolas, 3 preceptores e 3 escolas. IDPREUDis[ENTD2].

Conforme previsto no projeto, as reuniões aconteceram, mas o núcleo teve algumas dificuldades de trabalho, teve que mudar de escola. Isso pode ter ocasionado a divergência de informações entre as entrevistadas. Esse relato de problema com as ações na escola está presente na fala da preceptora ao afirmar “*depois, devido a esse problema de lotação, formação de turma, fecha escola fulana de tal porque vai virar tempo integral, a outra vai ser regular e isso e aquilo, fomos mudados de escola. Então saímos da primeira escola e estamos nessa atualmente*” (Pr1).

O projeto institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul destaca em sua preparação e atuação dos residentes no projeto a realização das reuniões como forma de incentivar o “trabalho crítico e reflexivo” e o “desenvolvimento de práticas colaborativas” (UFMS, 2018, p. 3). Ele também ressalta que essas devem ser realizadas semanalmente nas escolas-campo (com preceptor) e na universidade (docente orientador). Essas são importantes, pois “através das reuniões entre residentes, preceptores e alunos ocorrerá o compartilhamento, reflexões críticas e analíticas e socialização das experiências vividas na escola” (p. 4).

As reuniões também devem acontecer mensalmente para socialização das ações realizadas pelos residentes para que eles possam falar suas “percepções em relação à dinâmica escolar, bem como a reflexão e a busca de soluções para as dificuldades encontradas” (UFMS, 2018, p. 4). A docente orientadora confirma essa organização em sua fala:

As reuniões nós fazemos semanais. Tem reunião tanto na universidade, quanto na escola. O preceptor também participa dessas reuniões e, algumas vezes, quando nós estamos na escola, os gestores da escola também participam dessas reuniões, que é o momento de troca de informações sobre como que o residente está atuando, o quanto o residente está ajudando [...].
IDPREUDis[ENTD1].

Diante disso, é notório que as reuniões são realizadas na RP com finalidade de discutir o andamento do projeto, pensar e alinhar estratégias de trabalho, compartilhar experiências e saberes ou mesmo para socializar e comunicar avisos. E que mesmo que elas tenham finalidades diversas e sejam realizadas em períodos temporários diferentes, é inegável sua importância para a organização pedagógica e bom funcionamento do PRP. Ademais, é fundamental que elas tenham clareza na sua intencionalidade para os sujeitos possam pensar, discutir, refletir e produzir práticas nesse espaço coletivo e de múltiplos saberes.

4.1.2 Atividades

A partir da pergunta: “Que atividades você desempenha no programa de residência pedagógica?” Obteve-se como resposta que as atividades desenvolvidas pelos residentes, foram

Dentre as atividades, as duas mais citadas foram a regência e o planejamento de aulas, o que se correlaciona com a proposta apresentada pelo edital da CAPES ao desenvolver o PRP, bem como atende os Projetos Institucionais da Residência Pedagógica analisados, que afirmam:

O residente desenvolverá na escola a observação da dinâmica escolar, atividades que permitam desenvolver a relação professor-aluno, a organização das aulas e de projetos educacionais, além de estudos e reflexões que visem analisar a realidade profissional na qual está inserido, com ênfase em sua atuação (UFMS, 2018, p. 4).

Atividades rotineiras nas escolas-campo: Consiste nas atividades rotineiras dos residentes nas escolas-campo, através da observação e regência de classe, acompanhados pelo professor preceptor, na proposição e execução de planejamentos de atividades e aulas baseadas nas estratégias didático-metodológicas (UFPA, 2018, p. 7).

A preceptora da UFPA também afirma que os residentes desenvolvem uma série de atividades para que eles sintam que são professores:

*Eu entrei em sala de aula, como professora titular e quando eles já estavam habituados, tanto com os professores, coordenadores, servidores gerais da escola, eu já comecei a colocar eles mesmos de frente da sala de aula. Eles chegam na sala, fazem o plano de aula deles, lógico, previamente, (...), eles chegam em sala, trabalham com os alunos. Então eles corrigem prova, eles elaboram prova, eles corrigem trabalhos, eles solicitam trabalhos, passam as avaliações, simulados. **Até a escola já vê eles não como estagiários, mas como professores realmente de química.** Os alunos já conseguem parar eles no corredor da escola para tirar dúvidas das atividades. **Então eu digo assim, que eles realmente são os professores de química, que estão sob a minha tutela. Então, eles fazem tudo que têm a fazer, que está dentro da responsabilidade do professor dentro de uma sala de aula eles fazem: chamada, lista de frequência, tudo, tudo.** Até experiência de laboratório eles já fizeram. (Grifos nosso). IDPATI[ENTPr1].*

Diante das falas da preceptora, um ponto importante a destacar, e que é uma crítica a realização do excesso de atividades pelos residentes em assumir a função, mesmo sobre a supervisão do preceptor, uma série de atividades e funções que precarizam o trabalho do residente e da profissão, posto por uma jornada de trabalho e realização tarefas excessivas a baixa remuneração e sem nenhuma reflexão dessa questão (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVEZ, 2020).

Nesse viés, Costa (2018) faz uma crítica ao PRP sobre o reducionismo de determinar os processos pedagógicos, atividades vivenciadas

[...] que traduz uma concepção de formação com base no tecnicismo e precarização da compreensão da docência; sobre o tempo de construção da identidade do trabalhador docente sobre o ato educativo e o conjunto de

sujeitos que integram a realidade concreta da escola; ausência sobre a reflexão e problematização sobre as condições e jornada de trabalho enfrentadas nas escolas públicas; sobre a (in) existência de processos formativos permanentes os quais possam instrumentalizar os docentes mediante os desafios postos ao trabalho docente na escola pública (COSTA, 2018, p. 5).

Portanto, não é necessário só vivenciar essas atividades, mas refletir, problematizar o processo formativo, a articulação teoria-prática e as interações e saberes construídos nessa relação coletiva de residentes e preceptor. As reuniões podem ser um espaço para pensar e discutir essas atividades do PRP.

Destacamos que as outras atividades foram citadas de forma aleatória e sem muita repetição, como é o caso da correção de atividades/provas que quase não apareceu nas respostas dos residentes. É perceptível que os residentes desenvolveram no âmbito da atuação prevista no programa a relação com a regência e, consecutivamente, a necessidade do ato de planejar para desenvolver essa atividade, como também a elaboração de material didático e projetos para serem executados nas escolas-campo.

4.1.2.1 Planejamento

O planejamento das aulas foi um dos pontos apresentados pelos residentes dentro das atividades desempenhadas no PRP e que o Projeto Institucional (PI) da UFMS destaca que “no planejamento o bolsista será assistido pelo orientador e preceptor, recebendo orientações referentes aos aspectos de clareza, pertinência e objetividade na percepção e registro da realidade da escola” (UFMS, 2018, p. 17). Ademais,

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFPA concebe ato de planejar as atividades de intervenção pedagógica, como um ato coletivo que, neste processo reunirá docentes orientadores, preceptores e residentes. Sendo ação propositiva específica de formação inicial docente, será empreendida como fruto do conhecimento da realidade de sala de aula, das dificuldades de ensino e aprendizagem, da docência, baseada nos documentos regulatórios oficiais e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola campo e com o Projeto Pedagógico de cada curso de formação (UFPA, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva e ressaltando a importância do planejamento, Santos *et al.* (2020, p. 183) afirmam “no que tange à efetividade do ofício docente, é de extrema importância salientar que o planejamento corrobora para que haja resultados definitivos no ensino. A eficiência pode ser notada quando se há uma solidificação daquilo que foi planejado pelo docente”. Portanto, é salutar a organização e discussão coletiva entre residentes, preceptor e docente orientador das atividades que serão realizadas na escola e que devem ser planejadas para que consigam

produzir uma aprendizagem. As falas dos residentes e de uma das docentes orientadora evidenciam que houve esse planejamento:

Regência, planejamento de aulas, avaliação, projetos, relatórios. IDPATIPla[QUer7].

Regência, projetos, planejamento de aulas, organização dos espaços de ensino, com os laboratórios de ciências. IDPATIPla[QUer17].

*Nós temos atividades dentro do ambiente escolar, onde os alunos auxiliam na **elaboração de planos de aula**, eles dão aula, eles auxiliam os alunos com a parte de reforço escolar, eles auxiliam os alunos em feiras de ciências, projetos de extensão, projetos de ensino e também atuam na universidade. (grifo nosso). IDPATIPla[ENTd1].*

Isso posto, planejar as aulas é uma das atividades desenvolvidas para um melhor desempenho das ações no PRP. “O planejamento é representado como um ponto chave para efetivar delimitações que foram previamente organizadas para atingir o êxito educacional (aprendizagem dos alunos)”, como afirmaram Santos *et al.* (2020, p. 183). É preciso que os residentes vivenciem e conheçam o contexto da escola e das turmas de atuação com a orientação do preceptor para pensar o seu trabalho, sua prática pedagógica.

4.1.2.2 Regência

A regência foi citada por todos os participantes. Portanto, devemos inferir que essa constitui uma atividade importante para os residentes. Vale destacar que o edital nº 06/2018 da CAPES coloca que da carga horária total de 440 horas da RP, 100 horas devem ser destinadas para regência. Essa quantidade de horas é alvo de críticas, pois possibilita uma vivência de práticas na sala de aulas, mas que essa quantidade de horas retira espaço de outras práticas e “fragiliza o processo formativo uma vez que são priorizadas as práticas em sala de aula prejudicando o exercício da problematização, reflexão e investigação” (SANTOS, 2022, p. 103).

Além disso, essa alta carga horária traz dificuldade de trabalho para professor preceptor, uma vez que esse não recebe vários residentes em sua escola-campo e precisa destinar essa quantidade de horas para os residentes realizarem a regência. Isso toma tempo e espaço de trabalho do professor da educação básica ao fazer com que os residentes assumam as turmas por um longo período de tempo. Diante disso, os licenciandos estariam cumprindo essas horas recebendo um valor de baixo custo (bolsa de 400,00 reais), ou de forma voluntária. Implica em uma mercantilização da educação e uma desvalorização do trabalho docente.

Contudo, é necessário falar que a atividade de regência constitui um momento importante de desenvolvimento da prática docente. Esse espaço vivenciado pelo residente dentro da RP e orientado pelo preceptor e o professor orientador, pode ser “um momento de reflexão que implica em analisar, avaliar as práticas docentes com a intenção de construir um pensamento crítico que possa influenciar de maneira positiva na formação profissional” (SANTOS *et al.* 2020, p. 184).

4.1.2.3 Elaboração de material didático

Outra atividade citada pelos entrevistados foi a elaboração de materiais didáticos. Os residentes buscam elaborar materiais para trabalhar em suas aulas, ou para que façam parte dos recursos pedagógicos da escola. Nesse viés, o coordenador institucional da UFPA destaca em sua fala:

[...] Desde que o trabalho começou, algumas escolas os alunos trabalharam numa perspectiva de resgatar alguns espaços, então bibliotecas foram reativadas, foram alimentadas com mais material, tiveram campanhas de doação de material, laboratórios foram aparelhados, vou usar o termo aparelhado mas na verdade a perspectiva de ver materiais que os alunos poderiam trazer de forma alternativa para levar para dentro das escolas, tipo o uso de garrafa PET para fazer estudo de solo, o uso de material reciclável para montar hortas dentro da escola, então foi muito na perspectiva. [...] Então foi na perspectiva de trabalhar com coisas alternativas para os professores das redes utilizarem também. IDPATIEmd[ENTc2].

Essa também é uma atividade apontada nos Projetos Institucionais (PI) para ser desenvolvida pelos residentes como uma ação do PRP e para o desenvolvimento da prática docente.

4.1.2.4 Projetos

A elaboração de projetos é uma das ações destacadas pelos residentes na vivência da RP. O residente (15) afirma: “Regência, planejamento, avaliação, **projetos**, aulas interdisciplinares, bricolagem, feiras científicas, construção de artigos, etc.”. IDPATIEPro[QUEr15]. O coordenador institucional da RP da UFPA, ao ser questionado, se os residentes desenvolvem projetos em seus núcleos, fala:

Eles desenvolvem. Porque na realidade, alguns núcleos fazem parceira com os laboratórios da universidade, por exemplo, o núcleo de física, eles já usaram do espaço da universidade, dos laboratórios de física, para trazer os alunos da rede para poderem fazer experimentos em laboratórios um pouco

mais estruturados, nós temos um clube de astronomia, então eles trouxeram os alunos para as atividades do clube de astronomia. [...] Então muitos dos projetos eles são não projetos criados só para o Residência, mas são projetos da universidade de ensino, de pesquisa e de extensão, que estão sendo levados para esses alunos da rede. (grifo nosso). IDPATIEPro[ENTc2].

As docentes orientadoras dos projetos institucionais também destacam, dentro das atividades realizadas pelos residentes, o uso de projetos:

Nós temos atividades dentro do ambiente escolar, onde os alunos auxiliam na elaboração de planos de aula, eles dão aula, eles auxiliam os alunos com a parte de reforço escolar, eles auxiliam os alunos em feiras de ciências, projetos de extensão, projetos de ensino e também atuam na universidade. (grifo nosso). IDPATIEPro[ENTd1].

Depende de cada escola, mas a maioria escolhe um tema para projeto, eles trabalham muito com a questão da interdisciplinaridade entre as áreas. (grifo nosso). IDPATIEPro[ENTd2].

O Projeto Institucional da UFMS afirma:

O residente desenvolverá na escola a observação da dinâmica escolar, atividades que permitam desenvolver a relação professor-aluno, a organização das aulas e de projetos educacionais, além de estudos e reflexões que visem analisar a realidade profissional na qual está inserido, com ênfase em sua atuação” (UFMS, 2018, p. 4).

Diante disso, ressaltamos a importância da formação docente trabalhando em diferentes dimensões e propostas de práticas pedagógicas para possibilitar o ensino e a aprendizagem. Segundo Buss e Mackedanz (2017, p. 126) ressaltam que a utilização de projetos como prática pedagógica “vem a ser uma alternativa didática eficiente para que o professor mude a estrutura comprometedor que a aula expositiva pode gerar”. Ademais, podem estimular a pesquisa e a busca pela construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, o desenvolvimento dessa prática no âmbito do PRP possibilita aos alunos pensarem e desenvolverem práticas diferentes das convencionais. Para além disso, o uso de projetos amplia o olhar dos alunos para o mundo a sua volta, à medida que estimula a ideia do aprender fazendo (BUSS; MACKEDANZ, 2017).

4.1.3 Inserção na Escola-Campo

Os residentes, ao serem perguntados sobre como foi a inserção na escola-campo, apresentaram como resposta que foi boa ou satisfatória, sendo que em alguns casos houve uma

dificuldade quanto a rejeição que se deu por parte dos gestores escolares ou de alguns professores.

Na inserção, os residentes da UFPA conseguiram identificar a disposição da direção da escola e dos preceptores com a finalidade de auxiliar e orientar os residentes.

“A recepção foi muito acolhedora tanto pela direção da escola como também pelos preceptores, que se mostram sempre dispostos a orientar os residentes”.
IDPIEC[QUER3].

“Os preceptores sempre estavam nos auxiliando para que as atividades fossem realizadas com sucesso, nos dando dicas de como melhorar e como aplicar com os alunos”. **IDPIEC[QUER4].**

Nas falas dos residentes identificamos a boa recepção e inserção na Escola-Campo, contribuindo para o desenvolvimento da proposta apresentada pelo PRP, e com isso tornando a troca de experiência e a construção dos saberes mais tranquilas, inclusive para atingir os objetivos da proposta a nível da contribuição no processo formativo dos futuros professores. Destacamos a fala de Felipe, Bahia e Martins (2020, p. 143), ao relatarem que:

Inserção numa cultura profissional complexa, de rotinas de partilha, valoriza a construção social da profissão docente e a identificação pessoal com um grupo profissional. Essa dimensão relacional do trabalho docente pressupõe que os conhecimentos profissionais não são estáticos. Eles só fazem sentido na relação entre professores e alunos, entre estes e seus contextos sociais e culturais.

Logo, a inserção no ambiente da escola, futuro ambiente de trabalho dos residentes, possibilita a partilha de saberes e vivências, a imersão no contexto da cultura profissional. Ressaltando, esse é plural e dinâmico, está em movimento e em construção pelos atores sociais que dele participa.

Notamos que nas respostas identificadas a partir desta categoria existem relatos sobre rejeição por parte da gestão escolar e de alguns professores ao PRP, mas que isso não dificultou a realização das atividades.

Inserção foi péssima por conta da rejeição da gestão escolar e alguns professores, porém, as atividades desenvolvidas foram maravilhosas mesmo tantas rejeições e o melhor foi o reconhecimento dos que rejeitavam o programa, pois produzimos e levantamos alunos que até então eram tidos como problemas, se destacaram, produziram ciência e artigos.
IDPIEC[QUER15].

O trecho apresentado pelo residente traz algumas indagações sobre a péssima recepção, inclusive, identificada como rejeição. Contudo, isso não interferiu para o desenvolvimento das

atividades, principalmente pelo reconhecimento dos que rejeitavam o programa, pois os alunos identificados como “problemas” começaram a se destacar.

A parte final da fala do residente traz um ponto que talvez tenha sido a condição de reconhecimento, o fato do resultado partir do trabalho com alunos rotulados de “problema”, porém, esse reconhecimento não assegura mudança de concepção e de acolhimento para com futuros residentes.

Nesse viés, não invalidamos a rejeição do PRP por alguns professores, gestores e, como já citado, por algumas entidades preocupadas com a formação de professores. No entanto, “a resistência não pode se estabelecer apenas no campo da negação pura e simples, mas no exercício crítico propositivo capaz de forjar dinâmicas educativas inspiradas nas experiências institucionais acumuladas e no lastro crítico produzido” (FELIPE; BAHIA; MARTINS, 2020, p. 149).

Logo, é necessário pensar e construir uma **resistência pedagógica** ao assumir a residência como um espaço nosso, não deixar que seja um projeto para implementar políticas neoliberais de precarização da educação e mercantilização do trabalho docente. É preciso colocar as nossas concepções, as nossas vivências e dialogar na construção de um projeto coletivo que integre os diferentes atores sociais, as diferentes práticas e diferentes lugares de atuação docente.

4.1.4 Dificuldades encontradas

Os residentes ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas apontam, a falta de recursos no ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades propostas:

Recursos financeiros limitados para compra de materiais para executar aulas práticas no laboratório multidisciplinar. IDPDENIde[QUEr3].

A maior dificuldade é na maioria das vezes a falta de recursos da própria escola para a realização de algumas atividades, inclusive no laboratório. IDPDENIde[QUEr5].

Falta de recurso com que trabalhar e falta de suporte foi uma dificuldade que encontrei. IDPDENIde[QUEr9].

Algumas dificuldades enfrentadas, foram a falta de recursos para se ter uma aula experimental, não somente a falta de recursos da escola, mas de alguns alunos que não tem condições de colaborar com alguns materiais solicitados, por exemplo. IDPDENIde[QUEr21].

Identificamos que os residentes apresentam como dificuldade a falta de recursos para o desenvolvimento das ações propostas como forma de contribuição do PRP para o ambiente de fortalecimento escolar e de contribuição para a sua formação docente.

A dificuldade apresentada é de cunho material e reflete uma condição estrutural presente nos cenários escolares das instituições de ensino, principalmente as ligadas a esfera pública, que na sua grande maioria não dispõe de algumas estruturas e insumos pertinentes as atividades práticas, pois se observa na fala dos entrevistados a falta de material para realização de atividade em laboratório.

Outra dificuldade encontrada foi a questão do tempo para o desenvolvimento das atividades do PRP, pois conforme se identifica, os melhores horários para atuar na escola-campo são pela manhã, porém, as aulas da universidade também são matutinas na UFPA, ou seja, identifica-se uma falta de ajuste para a melhor inserção e atuação para o residente no local da experiência.

Dificuldade de tempo, pois no curso estudo pela manhã e os melhores horários para melhor atuação na escola também são pela manhã. IDPDEN[QUEr2].

Há ainda o relato de dificuldade por parte de aceitação dos professores e dos alunos, indefinição dos horários das aulas e até não aceitação do programa.

[...] outras vezes foi por resistência ou falta de interesse por parte dos alunos e alguns professores. IDPDENRei[QUEr6].

Rejeição por parte dos professores da escola contemplada! Em que não aceitavam o programa e que travaram problemas como negar a entrada dos residentes a escola, tratar mal os residentes e serem muitas vezes rejeitados e insultados com teor pejorativo. IDPDENRei[QUEr1].

Percebe-se o desinteresse de quase 80% dos alunos em estudar, em especial por eles não terem base. A estrutura da escola é péssima e horários de aula não definidos. IDPDENRei[QUEr23].

São dificuldades que trazem o alerta quanto ao conhecimento do PRP e suas implicações para o processo formativo dos acadêmicos e a aproximação e contribuição da universidade junto as escolas da educação básica.

Ademais, identificamos o medo da docência como um dos desafios enfrentados. O residente fala: “enfrentei no início pois nunca tinha passado por tal experiência, de aplicar uma aula elaborada por mim mesmo, coordenar alunos para trabalhos em feiras, foi tudo uma grande novidade. Hoje, já me sinto melhor em relação à essa dificuldade”. IDPDENMdd[QUEr7].

Portanto, a vivência a docência no PRP o aluno pode superar as suas dificuldades e medos com auxílio e orientação do preceptor e do docente orientador, sendo uma construção importante para a prática docente.

4.1.5 Melhorias

Ao vivenciar o projeto, os residentes destacam algumas das possíveis melhorias na RP, tais como: a necessidade de mais encontros para apresentação e troca de experiências, maior envolvimento entre residentes e preceptores, recurso extra para o desenvolvimento das atividades, uma comunicação entre os diferentes núcleos que articulam o PRP para uma troca de saberes e intercâmbio das atividades, informações objetivas sobre os relatórios, concentração de muitos residentes na mesma escola-campo com a ampliação do número de preceptores, aproximação das professoras da faculdade no desenvolvimento do PRP possibilitando um melhor acompanhamento, ampliação da oferta do PRP a mais alunos e por fim, realização em outras escolas e organização na lotação das turmas nas escolas.

Identificamos nas respostas algumas propostas para melhoria do PRP, contudo, o que chama a atenção é como se percebe que há uma falta de organização e de acompanhamento das atividades, e uma necessidade real de encontros para a compreensão e o desenvolvimento da residência.

Pode haver maior conversa entre os núcleos a fim de promover intercâmbio das atividades desenvolvidas. IDPMELMen[QUEr6].

Como é um programa novo então tudo está se iniciando, então a partir dos próximos anos que as informações sobre relatórios, modelos de relatórios sejam entregues de maneira prévia, para evitar maiores problemas. IDPMELRel[QUEr7].

Acho que muitos residentes ficam em uma mesma escola-campo, então deveria ter mais preceptores para atuar em mais escolas os residentes. 8 a 10 residentes por preceptor é um número um pouco grande. Outra questão é as cobranças que não estão dentro das realidades do contexto em que quer se inserir o programa. IDPMELNuv[QUEr13].

As professoras da faculdade deveriam estar mais próximas no desenvolvimento de cada escola. IDPMELMen[QUEr11].

Talvez com mais escolas inseridas, poderíamos atingir um contingente maior de alunos e sanar melhor as dificuldades. IDPMELNuv[QUEr14].

Talvez oferecendo algum tipo de recurso extra para a realização de atividades na escola e até mesmo para cópias de materiais. IDPMELOdr[QUEr5].

Por meio de mais encontros visando o aperfeiçoamento do projeto.
IDPMELMen[QUEr16].

Com a melhoria da organização e relação com as instituições.
IDPMELMen[QUEr18].

O programa deve melhorar na questão da organização de lotação de turmas nas escolas, pois alguns residentes encontram dificuldades para serem lotados nas turmas para desenvolver as atividades de regência.
IDPMELNuv[QUEr24].

Ao analisar as respostas, é perceptível que, para os residentes, de forma explícita ou implícita, as questões ligadas a organização e ao acompanhamento precisam ser melhoradas no PRP. Destacamos também a necessidade melhorias quanto a estrutura da escola e aos matérias para trabalho dos residentes e dos demais professores da escola.

Segundo Santos (2022, p. 120) existe uma “carência de recursos financeiro para fornecimento de materiais de apoio didáticos considerado básico pelos professores (como piloto e apagador para quadro negro) nas escolas é um problema recorrente no cotidiano do docente da escola pública”.

Outra melhoria destacada e reafirmada na fala da docente orientadora esse aspecto:

Para nós funcionou muito bem, então se ele pudesse melhorar, talvez os relatórios dos acadêmicos poderiam ser uma coisa mais clara, mais direta. Porque eles são bem redundantes, os relatórios que eles fazem.
IDPMELRel[ENTd1].

A autora Santos (2022, p. 121) afirma que essa dificuldade e necessidade modificar os relatórios é necessária porque “os residentes demonstram dificuldades na elaboração dos relatórios por não compreenderem o que devem apresentar nele”. Portanto, esse direcionamento é preciso para os residentes e demais atores sociais que participam do PRP.

4.2 A articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química

A relação teoria-prática é apresentada como objetivo geral do edital n.º 06/2018 da CAPES, ao afirmar que:

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018, p. 1).

Portanto, trazemos aqui uma análise de como a relação teoria-prática é apresentada nos projetos institucionais das IES investigadas e pela vivência dos atores sociais que participaram do PRP, para que seja possível discutir essa articulação e suas implicações na formação, posto ser essa uma preocupação constante na organização do currículo e na formação de professores.

4.2.1 Imersão Docente

Freire (2021, p. 24) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Embasado no pensamento do autor, a necessidade de se pensar e discutir a relação teoria-prática e forma como ela aparece nos documentos e é vivenciada pelos atores sociais é fundamental para que essa não passe de uma ideia posta em documentos, ou discursos vazios, sem qualquer viés prático na escola e/ou na universidade.

Pimenta (2012) traz essa questão latente em sua pesquisa, sobretudo, por entender que essa relação implica na prática docente. Essa é a sua *práxis*, a sua forma de mudar o mundo e a sociedade. Diante disso, a **imersão docente** como uma categoria central desta pesquisa fundamenta o pensamento de mergulhar, imergir no ambiente teórico-prático da atuação docente. Contudo, não é só local de atuação, mas local de formação, de (re)pensar e transformar. Nesse viés, que o projeto da RP da UFMS destaca seu objetivo geral:

Favorecer a formação inicial docente por meio de desenvolvimento de processo que envolva participação do professor da educação básica, do docente da instituição de ensino superior e dos graduandos, na discussão do cotidiano escolar, no planejamento e na execução de ações e na avaliação das propostas desenvolvidas, de forma a estabelecer vínculo entre teoria e prática, entre educação básica e ensino superior e garantindo, ao residente, experiências efetivas durante período contínuo, no cotidiano da escola (UFMS, 2018, p.1).

É necessária promover a **imersão docente** no cotidiano escolar para que haja um diálogo conjunto entre o professor da universidade, licenciando-residente e professor da escola-campo para que ambos possam discutir questões que estão no chão da sala de aula e que precisam permear a formação e atuação da universidade e da escola para desenvolver a *práxis* – atitude teórico-prática (PIMENTA, 2012).

A proposta do PRP da UFPA também se direciona por esse caminho de diálogo e integração múltipla dos atores sociais e do campo de atuação e formação para construir uma identidade coletiva para melhorar o processo de ensino e aprendizagem pela compreensão e

construção de repertório teórico-metodológico de ações teórico-práticas vivenciadas numa interrelação entre universidade-escola. Portanto,

propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas (UFPA, 2018, p. 1).

Nesse aspecto, temos a profissionalidade docente como espaço e o resultado das interações com a realidade da escola e dos espaços em que se articulam as vivências do campo profissional. Segundo Silva, Lacerda e Santos Neto (2021, p. 142):

São as experiências do formando no âmbito do espaço escolar que darão continuidade e embasamento para sua formação inicial enquanto futuro professor, desde que haja uma articulação teórico-prática, ou melhor, uma compreensão da realidade na qual está inserido. Para isso é fundamental uma interação que mobilize o espaço escolar, os profissionais (professores experientes) e os licenciandos numa apreensão crítica dessa realidade, contribuindo para a construção da profissionalidade e da identidade docente.

É nesse viés, que no projeto da UFMS se destaca a afirmação: “durante e após a imersão o residente na escola, ele será estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar” (UFMS, 2018, p. 11). Portanto, se mostra a necessidade não só de se pensar questões sobre a atuação profissional, o desempenho e a ação docente. É preciso discutir quais são os valores, pretensões que devem fundamentar essa formação e identidade; qual o perfil espera-se formar (LACERDA, 2018). Ademais, desenvolver o sentimento de pertencimento e apropriação da docência, compromisso político com a escola pública.

Portanto, uma participação ativa e crítica sobre a própria formação para que seja possível compreender suas vertentes, dimensões e potencialidade. Lacerda (2018, p. 191) destaca que a profissionalidade docente é “a expressão da potencialidade de atuação dos profissionais”. Assim, esse contexto de imersão a partir do PRP permite aos residentes reconhecerem suas potencialidades e fragilidades quanto a profissão.

[...] Subsidiar a construção de um ambiente propício à intervenção pedagógica voltadas ao exercício da cidadania, ao protagonismo discente e docente e às práticas socioculturais dos sujeitos integrantes dos núcleos, promovendo o estreitamento de laços, o acesso e enfrentamento dos problemas que se apresentam na realidade educacional (UFPA, 2018, p. 5).

E ao mesmo tempo, permite a eles dialogarem com sujeitos em espaços de aprendizagem e saberes distintos, que possibilitarão nessa experiência um diálogo formativo de troca de experiências sobre a profissão. Segundo Silva, Lacerda e Santos Neto (2021, p. 141):

O licenciando enquanto sujeito em formação inicial se insere nas questões do cotidiano das práticas articuladas no ambiente da escola. Isto indica a ampliação da capacidade de lidar com as situações complexas do dia a dia do futuro professor, indo além dos conhecimentos técnicos, ou melhor, da tecnicidade, visto se fazer necessário compreender as imbricações sociais que permeiam a profissão docente.

Logo, essas questões relacionadas a inserção no contexto dialogam com os documentos e convergem diretamente com as fragilidades elencadas por Gatti (2014) sobre a formação docente. A autora destaca a falta de reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. Assim, o professor em formação precisa ser inserido em escolas e os docentes da Educação Básica precisam atuar como coformadores, de forma articulada aos professores das instituições formadoras. Teremos, então, a parceria universidade-escola com foco na profissionalidade docente a partir de uma formação imersiva e reflexiva sobre os embates do ser e fazer da profissão relacionados a teoria-prática.

Nesse viés, a coordenadora institucional e a docente orientadora da UFMS afirmam que o PRP promove a aproximação entre teoria e prática:

Ele só consegue fazer essa relação porque nós temos o estudo da teoria na universidade, com os alunos e com o preceptor. Então, o quê que o aluno vai para a prática, ele percebe as necessidades da prática, ele traz as suas dificuldades para as reuniões e nelas são discutidas essa relação. Nela o professor pode instrumentalizar o aluno com a teoria, para que ele possa fazer as leituras e voltar para a prática mais fundamentado. ATPIMDAtp [ENTc1].

Sim, promove porque nós trabalhamos dos dois lados. Hora nós estamos propondo ideias, discutindo ideias, de práticas de ensino, metodologias de ensino, e hora eles estão aplicando isso em sala de aula. Então, os nossos alunos têm a oportunidade de ver o que de fato funciona, o que de fato não funciona, o que pode ser melhorado, como é um Programa que permite o aluno estar por um grande período na escola, ele realmente tem essa possibilidade de entender essa dinâmica de ensino/aprendizagem, o que funciona, o que não funciona. ATPIMDAtp [ENTd1].

Existe, nas falas, uma dicotomia entre teoria e prática no argumento que na universidade é visto a teoria e na escola vivenciada a prática. Portanto, uma contradição de entendimento da coordenadora e da docente sobre essa relação. A fala de alguns residentes também apresentam essa dicotomia:

Com didática básica, porém real e essencial, por exemplo, conduta, empatia e a importância de práticas como a socialização e promoção da inclusão, porém, na prática em alguns casos chega a ser completamente divergente da teoria. ATPIMDAtp[QUer1].

É notório que a educação vem se atualizando cada vez mais ao passar dos anos, logo, é certo encontrarmos alguns assuntos que comentamos na universidade e lidar na prática nas escolas, principalmente com relação a novas aprendizagens, formas de ensinar e adequar alunos. (grifo nosso). ATPIMDAtp[QUer9].

Na Universidade nós só conhecemos a teoria, na residência podemos por isso em prática nas escolas. ATPIMDAtp[QUer21].

Ressaltamos que “a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular” (ARAÚJO; LIMA, 2016, p. 85). Uma se entrelaça e atravessa a outra em diferentes contextos e momentos da formação, seja inicial ou continuada. Esse atravessar da relação teoria-prática é uma reflexão da construção da formação de professores no Brasil. Vários são os pareceres e resoluções, pesquisas e embates que buscaram transformar essa unidade teoria-prática.

Nessa perspectiva, Pereira, Bispo e Anacleto (2020, p. 19) destacam o quanto é desafiador pensar à docência e construir um currículo, ou experiências significativas para atuação, ao afirmar:

Um dos aspectos mais complexos e desafiadores do processo de formação para a docência consiste na busca por proporcionar experiências que integrem e bem articulem teoria e prática capazes de tornar o profissional professor apto a garantir práticas pedagógicas consistentes e eficazes, com transposições didáticas concernentes ao contexto e confluentes com a realidade dos estudantes.

Deste modo, fica evidente a visão das propostas de residência pedagógica das IES de construir uma sólida formação que articule teoria-prática com viés de superar modelos de formação docente que privilegiam e estimulam a dicotomia entre teoria e prática. Contudo, os sujeitos que estão envolvidos parecem não tem uma compreensão da dimensão teoria-prática.

Já abordamos que existe uma tradição bacharelesca dentro das licenciaturas, que precisa ser superada por um modelo de imersão teórico-prática entre universidade-escola, que possibilite o pensar, sentir, vivenciar e (re)pensar os diferentes contextos de atuação e a própria formação (GATTI, 2014; PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020).

Pereira, Bispo e Anacleto (2020) destacam a necessidade de se pensar uma formação que ultrapasse as atividades de planejar, ministrar, avaliar, dentre outras atividades da Educação Básica. É preciso, portanto,

Um profissional ciente de que o trabalho do professor demanda uma compreensão superdimensionada (que ultrapassa e muito a dimensão teórica, metodológica, o saber específico de cada área de atuação do docente) sobre os alunos e sobre a instituição escola, com uma formação que lhe permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas salas de aula, abrangendo toda complexidade implicada a cada realidade, juntamente aos desafios típicos da profissão (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020, p. 21).

A partir disso, a imersão docente de forma consciente e sistemática pode possibilitar ao licenciando residente imergir nesse contexto teórico-prático diverso em sentidos e significados para que ele possa conhecer a sua profissão, os métodos, alguns contextos para além da sala da universidade e questões pontuais de formação e atuação. Isso será possível ao “conhecer o espaço escolar e atuar nele em períodos de imersão” (UFMS, 2018, p. 1). Nesse aspecto, alguns residentes destacam a aproximação da relação:

A partir da vivência em sala de aula é possível observar quais teorias são realmente aplicáveis e como podem ser utilizadas para a propor métodos de ensino condizente com as condições de cada aluno, e como podem ser trabalhados no cotidiano mesmo quando a limitações de recursos. ATPIMDAtp[QUer3].

Na universidade ficamos apenas no campo da teoria, na área de educação e específica da área, com o programa podemos verificar sobre esses conceitos teóricos, quais se aplicam em sala e quais não é necessário usá-los. ATPIMDAtp[QUer7].

Essa imersão profunda permite articular diferentes modos de ser e fazer da docência ao desenvolver, no futuro professor, os múltiplos saberes necessários a profissão, pois o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39). A docente orientadora acredita na importância da aproximação teoria-prática vivenciada na RP:

Sim. Também acredito nisso. Os alunos eles demonstram isso até nas falas deles. A gente percebe que eles falam que eles achavam que não era real, não tinha como ser aplicado, eles observam na prática, na escola, comunidade situações e muitas vezes também eles fazem... o que a gente achava que as vezes era uma situação ideal, mas para a escola a gente precisa adaptar, precisa ter uma postura diferente, e se a gente não tivesse conhecimento, a gente não ia saber como lidar. ATPIMDAtp[QUEd2].

Durante a formação é preciso construir esse significado da prática e ter um olhar crítico, reflexivo, levando em conta os múltiplos saberes mobilizados: da formação profissional – são as vivências construídas nas instituições de formação docente, dividindo-se em dois tipos: um com foco no professor e no ensino e o outro com foco nas teorias de aprendizagem (ideologia pedagógica); os saberes disciplinares são os conhecimentos relacionados à área e/ou disciplina de atuação; os saberes curriculares que se relacionam à identidade curricular: objetivos, conteúdos e métodos próprios das instituições de trabalho e se relacionam com saberes sociais; o saber experiencial, que nasce da experiência, da imersão no contexto de trabalho e se desenvolve de forma individual e coletiva (TARDIF, 2014).

Esse último saber reflete muito do desejo de integração da relação teoria-prática proposta pelos projetos de residência, ao pensar e desenvolver ações que mobilizem diferentes saberes e contextos dentro da escola para a atuação do residente; para desenvolver nessas habilidades do saber-fazer e de saber-ser que lhe serão próprios e necessários para a sua atuação profissional (PEREIRA; BISPO; ANACLETO, 2020). Esse saber-fazer e saber-ser se constrói na experiência, na vivência individual e/ou coletiva dos desafios e questões da profissão, da prática pedagógica e da *práxis*.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48 – 49).

Nesse viés, uma formação que não mobilize esses diferentes saberes em um contexto de atuação profissional, assume uma postura tradicional de ensino e não estimula o desenvolvimento de um profissional crítico e consciente do seu papel social, de sua *práxis* pedagógica. Portanto, é preciso mobilizar diferentes saberes adquiridos a partir da imersão no contexto, no desenvolvimento de um sujeito ativo e crítico a partir de ações e vivências teóricas práticas do seu ambiente de trabalho para que esse docente se sinta preparado para a docência.

4.2.2 Relação Universidade-Escola

A relação universidade-escola emerge no sentido de possibilitar o diálogo entre as duas instituições importantes no âmbito da formação e atuação docente. Ao longo da história da educação se constrói uma concepção de que na universidade é vista a teoria e na escola é

vivenciado a prática na forma da disciplina de estágio curricular supervisionado. Essa concepção ainda é notável nas falas de alguns residentes:

Com didática básica, porém real e essencial, por exemplo, conduta, empatia e a importância de práticas como a socialização e promoção da inclusão, porém, na prática em alguns casos chega a ser completamente divergente da teoria. ATPIMDAtp[QUEr15].

No projeto podemos aplicar alguns conhecimentos já estudados na universidade ex: aulas investigativas e reflexivas. ATPIMDAtp[QUEr19].

O programa garante ao futuro professor, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. ATPIMDAtp[QUEr24].

Contudo, esse não é o caminho e nem a relação universidade-escola que o PRP deve proporcionar. Pires e Pinheiro (2020, p. 61) destacam que a RP deve proporcionar um diálogo entre universidade e escola, pois ambos são fundamentais para a formação e atuação docente ao possibilitarem “um ambiente de reflexão coletiva na escola e para a universidade pensar seu currículo, possibilitando mudanças em práticas já constituídas e consolidadas, e ressignificando o ser-fazer professor”. Ambas devem dialogar nessa imersão para repensar seus contextos e currículos. Nesse viés, a professora orientadora afirma:

O Programa facilita demais o diálogo. O Programa lá em Aquidauana ele foi muito bem recebido pela escola, muito bem recebido pela comunidade também. Então, o Programa foi muito bem recebido na cidade, muito bem recebido pelos gestores da escola. Nós percebemos que pela distribuição dele nesses 18 meses, que os alunos realmente puderam fazer a imersão no ambiente escolar, houve uma troca de fato entre a universidade e a escola, [...]. ATPRUEAue[ENTd1].

A universidade precisa compreender que está formando profissionais que irão atuar na escola, essa formação não pode ser desconexa desse contexto. É preciso viver a escola, atravessar suas questões. “A residência enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores, busca refletir e tensionar a formação desses profissionais nos cursos de licenciatura [...]” (PIRES; PINHEIRO, 2020, p. 61).

A RP pode ser entendida com um espaço que fortalece esse diálogo e possibilita a escola ir à universidade e a universidade vir a escola. Ambas precisam conversar sobre o contexto de atuação: tensões e embates do professor na educação básica que precisam perpassar as salas de aula da universidade, atravessar seus currículos e possibilitar mudanças na formação, no pensar o ser-fazer professor. É nesta perspectiva que o projeto de RP da UFMS traz, dentre os seus objetivos específicos, a necessidade de:

Estreitar o vínculo entre escola e universidade, promovendo o enriquecimento mútuo entre pesquisa, formação inicial docente, necessidades da escola e formação continuada do professor. Contribuir para adequações curriculares, metodológicas, de organização de tempos escolares, de inter-relações no interior da escola, processos avaliativos e de produção de conhecimento entre professores, estudantes e conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes). Estimular o protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores, possibilitando que o preceptor tenha importante papel no processo e que, ao mesmo tempo, se nutra das experiências, discussões, estudos, reflexões, desenvolvidos no âmbito dos subprojetos da Residência Pedagógica, aprimorando sua própria atuação como docente (UFMS, 2018, p. 1).

Essa proposta converge diretamente com os objetivos do Edital 06/2018 e 01/2020 que destacam o desejo de “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (BRASIL, 2018, p. 1). Logo, o edital e o projeto institucional proposto pela UFMS se alinham e reafirmam o entendimento e compromisso da importância da relação entre universidade e escola.

Gatti e Nunes (2009, p. 42) destacam, em uma análise sobre projeto pedagógico e ementa de disciplinas de cursos de licenciatura, a ausência de discussão ou de propostas de integração entre universidade e escola. “A escola é um objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

Poladnam (2009) destaca que é preciso repensar as concepções de currículo para colocar questões práticas também como centrais na formação. Não se deve privilegiar abordagens apenas teóricas. Diante disso, será possível possibilitar experiências de formação que articulem diferentes concepções e contextos: escola e universidade, para promover uma aprendizagem real pela imersão na atuação profissional. Um dos coordenadores institucionais destaca que essa relação é um diferencial para formação dos alunos:

Porque esse é o grande diferencial dos alunos da universidade irem para a escola não numa perspectiva cética e árida, só para entrar na escola, ver que ela não tem nada, e sair de lá talvez questionando sua escolha profissional, é ir para a escola e entender, é isso que nós temos, não é uma coisa que aconteceu do nada, isso é uma consequência de uma proposta de sociedade, uma escola que a gente (inaudível), e nós precisamos trabalhar em cima dela e produzir. Isso é uma maneira dos alunos verem a escola como um espaço potencial para fazer a diferença, muda muito essa forma de como os professores e professoras que estão lá e a própria escola vê esses alunos. Esse diálogo está muito bom. E os alunos na sua maioria eles não teriam contato com essas atividades de outra forma. ATPRUEAue[ENTc2].

Não queremos que a relação universidade-escola seja um diferencial, mas uma questão curricular. É preciso pensar e discutir essa associação, porque são espaços diferentes, mas que dialogam e que objetivam uma educação de qualidade. Portanto, é fundamental o diálogo entre o espaço que forma e o espaço de atuação por eles serem complementares. Esse desejo de integrar também é evidenciado na proposta de RP da UFPA, quando o documento afirma que é imprescindível

Fortalecer a formação de professores/as dos cursos integrantes, por meio da inserção de discentes no ambiente escolar propício ao exercício inicial docente, em parceria com as redes públicas de ensino; [...] fortalecer os processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras, em uma perspectiva contextualizada e inovadora (UFPA, 2018, p. 1).

Nesse viés, é salutar desenvolver junto aos residentes e em parceria com professores orientadores e preceptores um ambiente de formação significativo, dialógico e crítico ao possibilitar “uma reflexão teórica que incida sobre a prática, numa relação dialética que propicie uma visão do contexto em que os docentes estão inseridos, que servirá de base para analisar suas experiências educativas, sistematizando-as” (POLADIAM, 2009, p. 30). Um espaço de construção e troca de saberes. Alguns residentes relatam esse diálogo e troca na RP:

O objetivo do programa é o aperfeiçoamento dos alunos das licenciaturas. E na escola tenho essa oportunidade de me aperfeiçoar enquanto profissional e através da experiência dos preceptores poder aprender mais. ATPRUETds[QUEr2].

Através das atividades desenvolvidas, podemos mostrar o que aprendemos recendo o feedback dos preceptores e podendo assim ver na prática o que realmente acontece na sala de aula. ATPRUETds[QUEr12].

Nessa análise, Oliveira *et al.* (2020, p. 73) destacam na relação entre universidade-escola que a “troca de saberes é essencial para que a universidade cumpra seu papel básico social, nesse caso, inserido a população em diferentes escalas nas estratégias de ensino aprendizagem”.

Perante essa discussão, o Quadro 12 traz como os projetos de RP da UFMS e da UFPA buscam efetivar, em sua organização, indicadores e ações que possibilitaram desenvolver os residentes em imersão ao relacionar teoria-prática e integração universidade-escola em prol de uma formação crítica, reflexiva, autônoma e coletiva.

Quadro 12: Principais indicadores e resultados esperados com a implantação do PRP nas IES.

IES	Indicador	Descritor	Resultados esperados
UFMS	Ambientação e integração com professores da escola	Conhecer o espaço, as necessidades e interesses da escola campo por meio de entrevista, observação, estudo documental e/ou aplicação de questionário.	Diagnóstico do contexto escolar para subsidiar a elaboração do plano de atividades do residente
	Contribuições do programa para a formação do residente	Identificar experiências significativas e verificar interesse, participação e envolvimento dos discentes no programa, por meio de reuniões, autoavaliação, relatórios, compartilhamento de ações em páginas on-line e/ou artigos acadêmicos.	Atenuar o impacto da transição de estudante de graduação a professor da educação básica, oportunizando conhecimentos e vivências.
	Contribuições do programa para o curso de licenciatura	Avaliar por meio de observação, entrevistas, questionários ou outros registros (diário de bordo, relatórios etc.) a experiência de imersão, a adequação e a viabilidade do plano de atividades; o acompanhamento do preceptor e do orientador	Fornecimento de subsídios para discutir a organização dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura
	Formação continuada	Verificar interesse, participação, e mudanças ocorridas na atuação do preceptor em sala de aula por meio de dados coletados em autoavaliação, registros, relatórios, entrevistas e/ou questionários	Reconhecimento da importância da formação continuada como um dos fatores para melhorar a atuação em sala de aula
UFPA	Inserção no contexto de atuação profissional	Inserir dos residentes nos ambientes escolares com equipe acompanhando o trabalho formativo e com condições materiais adequadas ao exercício formativo docente	Inserir todos os Residentes em instituições escolares propícias à formação inicial docente
	Atividades pedagógicas e processos metodológicos inovadores realizados nos diferentes componentes curriculares	Realizar atividades pedagógicas e processos metodológicos com uso de tecnologias informáticas, metodologias ativas, estudo de caso, seminários, sequências didáticas, metodologia de projetos, expressões artísticas (filmes, teatro, música, histórias em quadrinhos), aulas práticas (experimentação, aulas de campo, aula passeio), ensino por temas, simulações e outras, à critério dos subprojetos	Realização de atividades e processos metodológicos inovadores nos 32 núcleos constituintes do projeto
	Ações formativas	Realizar ações do Programa Residência Pedagógica articuladas	Participação de 60% dos alunos do

diversificadas dentro do Programa, com a participação de alunos do estágio curricular dos cursos de licenciatura	ao Estágio supervisionado, como: com uso de tecnologias informáticas, metodologias ativas, estudo de caso, seminários, sequências didáticas, metodologia de projetos, expressões artísticas (filmes, teatro, música, histórias em quadrinhos), aulas práticas (experimentação, aulas de campo, aula passeio), ensino por temas, simulações	Estágio curricular das Faculdades integrantes nas ações do Programa Residência Pedagógica
Ações de ensino dos preceptores, bem como o desempenho escolar dos alunos das escolas campo	Desenvolver ações junto com receptores em perspectiva contextualizada e inovadora ampliação do desempenho escolar dos alunos das escolas campo	Crescimento qualitativo e quantitativo do desempenho escolar de 60% dos alunos das escolas campo participantes do Programa

Fonte: o autor adaptado de UFMS (2018) e UFPA (2018).

Fica evidente, com o Quadro 12, as relações que se estabelecem entre os atores sociais que são participantes e protagonistas no PRP e as relações que precisam se estabelecer entre a universidade e a escola para que os objetivos do PRP sejam alcançados. Nessa construção de indicadores, descritores e resultados esperados é possível traçar algumas relações entre os projetos das diferentes IES – UFMS e UFPA.

A primeira se relaciona a **imersão docente**, e que implica na **aproximação teoria-prática** e na **troca de saberes**, essas se relacionam com a ambientação dos residentes: a imersão na escola para identificar, conhecer o contexto, as suas necessidades, suas práticas, seus atores sociais. Conhecer a escola em sua profundidade (mergulhar). A imersão docente é o resultado desse mergulho denso, mas não ao acaso. Uma ação sistematizada, pensada para emergir os residentes e os demais atores sociais a (re)pensarem a relação teoria-prática, a relação universidade-escola.

A troca de saberes entre diferentes atores sociais, vindo de diferentes contextos de aprendizagem e com experiências formativas distintas fundamentam e possibilitam uma formação que integre teoria-prática, pois, sob a perspectiva de Bondía (2002, p. 2), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A universidade não forma professores sozinha, ela não forma para o acaso e nem do acaso. Ela forma a partir de suas concepções institucionais, a partir de um perfil de profissional esperado. Esse perfil deve ser reflexo do campo de atuação profissional, dos contextos e

desafios que serão enfrentados na escola. “A universidade e a escola enquanto parceiras se constituem ‘ponte’ na formação docente” (LAGO; LIMA, 2020, p. 42). Devem dialogar, se conhecer e defender a autonomia e interrelação que uma estabelece com a outra.

Silva F. C. (2020, p. 100) ao discutir em sua dissertação sobre a relação universidade e escola na formação docente no PRP, destaca seguinte fala de uma residente:

O programa residência pedagógica foi uma ponte que faltava entre a universidade e a escola, pois apesar dos cursos licenciaturas terem as disciplinas de estágio não prepara o futuro professor para a realidade que ele vai enfrentar. Então é um programa sim muito importante, pena que nem todo mundo participa por causa das vagas que são restritas. E a escola que eu estava inserida foi uma escola que abraçou o programa, desde a preceptora e todos buscavam se ajudar. Eu acredito que tanto preceptora, quanto os residentes, quantos alunos todos ganharam com o programa. Por isso na minha visão o programa deveria ser ampliado para um maior número de participantes, pois percebi que há uma interligação real entre a universidade e a escola a partir da proposta do programa residência pedagógica, coisa que infelizmente não consegui verificar quando participei do estágio, nem por parte dos colegas que não conseguiriam ser residentes.

Essa fala da residente reafirma o quanto a relação universidade-escola é importante e determinante para o desenvolvimento da prática profissional. “A escola deve ser vista como esse meio importante para o caminho de identidade com a profissão docente, pois ela contribui de forma concreta para a construção da profissionalidade do professor, visto que será o seu campo de atuação [...]”. (SILVA, F. C., 2020, p. 102 – 103).

4.2.3 Contribuição na formação

Nesse tópico, buscamos discutir e evidenciar algumas das contribuições do PRP para a formação dos licenciandos em Química. Vários elementos foram usados para afirmar que a RP contribui com a formação, entre elas a troca de saberes, a relação com os preceptores, a imersão no contexto da prática profissional, dentre outras. Destacamos aqui algumas falas dos residentes das duas IES:

O diálogo professor-aluno diante da prática real distante das leituras teóricas que as vezes, demonstram um debate distante da realidade da maioria das escolas, outra, não há docência sem discencia! Ou seja, o programa acaba que instigando o residente a buscar sua própria evolução didática-pedagógica. ATPCNFRsp[QUER1].

Contribui, haja vista que, o residência nos deu a possibilidade de estarmos no convívio diário da realidade escolar. Temos um plano de trabalho que desenvolvemos em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos da escola e

por consequência, contribui para melhoria da nossa formação profissional. ATPCNFRsp[QUEr2].

Sim, o programa me permite ter uma vivência da sala de aula antes mesmo de atuar como professor graduado, permitindo que se faça mais pesquisas para o preparo das aulas, buscando alternativas como metodologias de ensino e incentiva a pesquisa na área da educação buscando através do programa trocar experiências com outros residentes e também com os preceptores. ATPCNFRsp[QUEr3].

Ao analisar as falas é salutar os subsídios apontados dentro do PRP para o desenvolvimento da formação inicial e um olhar para formação continuada ao integrar esses atores sociais de espaços e de tempos de formação diferente na RP. Portanto, isso é o resultado dessa integração entre sujeitos atores discutindo e (re)pensando a escola, a universidade e suas práticas. Ressaltamos também a fala da preceptora da UFPA ao afirmar:

Este foi um dos motivos que me fez ver que realmente eu não deveria permanecer no mestrado de pesquisa em química. Me trouxe de volta para a academia, me fez ver que o Residência Pedagógica me cobra isso de uma formação continuada e aproxima demais a escola, porque a gente vê a universidade, mesmo que seja por conta desses residentes, a gente vê que a universidade está aqui numa prática, que está sendo aplicada na escola [...]. ATPCNFRsp[ENTPr1].

A partir disso, tem-se o **refletir sobre a prática**, seja dos residentes em formação ou dos preceptores que também refletem e (re)pensam suas práticas nesse processo. O projeto da UFPA destaca:

O plano de formação de preceptores está orientado segundo expectativas das escolas-campo e, principalmente, alinhado aos interesses e necessidades dos professores de educação básica envolvidos no programa Residência Pedagógica. [...] O projeto pressupõe a mudança na perspectiva dos antigos modelos de treinamento, concebendo a formação continuada sob a ótica da indagação, discussão, **reflexão das situações práticas** e/ou das situações problema (UFPA, 2018, p. 3, grifo nosso).

Diante do PRP como espaço de formação inicial e continuada, é que **a reflexão sobre a prática** emerge como o pensamento formativo para residentes, docentes orientadores e professores preceptores que são atores sociais e protagonistas da residência. Para Santos Neto (2018, p. 16) “refletir sobre a prática é um processo contínuo, fundamentado no cotidiano da atividade docente; é uma reflexão na ação e sobre a ação na construção de um conhecimento que servirá como base na formação da identidade profissional”. Portanto, essencial na formação.

Nesse viés, os docentes orientadores e os preceptores ajudam os residentes a construírem e pensarem a sua prática docente. E nesse movimento, eles também são chamados a (re)pensar as suas práticas e currículos já instituídos. Eles são chamados a autorreflexão e a autoavaliação.

Ademais, uma das coordenadoras institucionais destaca como a relação dos atores sociais contribui com a formação, ao falar que:

[...] Residência Pedagógica permite um ano e meio de contato, mesmo que no 1º semestre seja uma observação na escola, ele já está em contato com o campo de estágio, diferente, e o mais importante, **ele tem um preceptor na escola que acompanha o trabalho e ele tem um orientador na universidade que faz a reflexão da teoria e da prática**. Então eu comparo com a residência médica, porque a gente diz assim: “bom, o médico ele é muito importante para a sociedade, se ele não for um bom médico ele mata o paciente na mesa de cirurgia. O professor também, ele é muito importante para a sociedade. Se ele não for um bom professor ele mata o sonho de 30 crianças de uma vez só”, por exemplo. Então essa relação eu vejo que é uma relação forte, mas é uma relação que nos mostra **o compromisso que nós temos enquanto professores**, principalmente não só alfabetizadores, os nossos professores de biologia, química, física, ciências, da área de ciências, eles atuam mais especificamente do 6º ao 9º que é a adolescência no ensino médio, onde nós estamos formando esses alunos para a cidadania. Então a Residência Pedagógica contribui muito com essa inserção na área de atuação do licenciado. (grifo nosso). **ATPCNFRsp[ENTc1]**.

A relação dos atores sociais que integram o PRP fundamenta um espaço de formação colaborativa e que possibilita reflexões sobre a prática docente em construção e entendimento dessa como movimento constante de transformação, incorporação de novas práticas e saberes à docência. Para tanto, o residente da UFPA destaca que

*O programa nos dá a oportunidade de vivenciar o dia a dia de um professor e como é a realidade de uma sala de aula, através de atividades experimentais e aulas expositivas, essa experiência faz com que a formação de um futuro professor de Química possa ser melhor por estar realizando essa prática durante a graduação. **ATPCNFMpd[QUEr4]**.*

Isso posto, temos não o desenvolvimento da prática, mas também um movimento de **melhoria da prática docente**. Pereira (2020, p. 32) assegura que nesse movimento de imersão docente dos residentes, “o professor preceptor teve a oportunidade de rever sua formação e suas práticas pedagógicas, deparando-se e, ao mesmo tempo contribuindo, com a construção mais efetiva do *continuum* universidade-escola, teoria-prática”. Portanto, ao discutir as práticas em residência, é possível que preceptores e docentes orientadores reflitam sobre a sua atuação profissional, sobretudo, por essa fazer parte da identidade docente que dever ser movimento constante de mudança.

Isso acontece porque os preceptores terão, juntos aos residentes, a oportunidade de “revisitar teorias, agora olhando de outro lugar, de coformador. Conheceram outras perspectivas e, de certo modo, se inseriram no importante processo de formação continuada”.

Perante esse movimento de reflexão prática, espera-se desenvolver o docente da escola e da universidade para

[...] a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos etc (PERRENOUD, 2002, p. 30 – 31).

Deste modo, almeja-se, a partir dessa análise, que esse professor que irá, a partir de sua atuação como preceptor, desenvolver a capacidade de refletir sobre sua prática, compreenda a necessidade de questionar e analisar “o contexto na e sobre a ação em sua totalidade para construí-lo e transformá-lo a partir da prática como resultado de experiências e de um processo de maturação sobre o caminho que se deve seguir para alcançar os objetivos desejados” (SANTOS NETO, 2018, p. 63).

Ademais, essa capacidade de refletir sobre a ação (prática) precisa acontecer no PRP como uma ação de distanciamento da própria prática. O preceptor e docente orientador refletem sobre suas práticas pedagógicas a partir do olhar do residente sobre a escola, a universidade, o currículo e a prática já instituídas para trazer um novo significado e possibilitar um olhar coletivo que perpassa as ações teórico-práticas da docência. Paralelo isso, eles passam por um processo de **autoformação**. O PRP da UFPA aponta que ações de formação desenvolvidas junto aos preceptores e residentes.

Esses procedimentos deverão propiciar ao futuro professor e ao professor experiente o contato com diferentes estratégias didáticas, que serão realizadas por meio de discussões e estudos teórico-conceituais das estratégias didático-metodológicas que subsidiarão o planejamento e a intervenção pedagógica, visando o fortalecimento e aprimoramento do trabalho cotidiano da formação e do ensino nas escolas (UFPA, 2018, p. 5).

Nesse ponto, compreendemos que a residência oferece aos preceptores um movimento de formação individual e de olhar sobre as práticas pelas diversas atividades que são desenvolvidas na universidade e na escola pela realização de oficinas, cursos de formação, seminários e apresentações de trabalhos, dentre outras estratégias que estimulem.

Portanto, essas concepções e ações que fundamentam os projetos de residência pedagógica investigados fundamentam a necessidade da formação inicial e continuada de professores que atuarão e que atuam na Educação Básica. Desenvolver juntos aos diferentes atores sociais desse projeto e de outros com perspectivas semelhantes, a concepção de que

universidade e escola são campos de formação e de saberes diferentes, mas que convergem em pela relação teoria-prática e como espaço de profissionalidade (PEREIRA, 2020).

É preciso desenvolver junto aos residentes, já que esses estão em formação e precisam ser imersos no contexto de trabalho, o sentimento de pertencimento à docência e a escola. Eles são os protagonistas da mudança social, da *práxis* que atravessa a compreensão de que não é possível formar professores sem conhecer a realidade, sem viver a escola e dialogar com a universidade. Nesse viés, é necessário compreender e problematizar o Programa Residência Pedagógica (PRP) e sua relação com os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO).

4.3 A relação entre o programa residência pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios no âmbito da formação inicial de professores de Química.

Nesse tópico buscamos problematizar a **relação entre os estágios supervisionados obrigatórios e o programa residência pedagógica**. Essa é objeto de embate, como já foi discutido anteriormente nesta pesquisa, por colocar o ESO e o PRP como contextos e espaços de disputa por um papel fundamental na formação docente. Destacamos:

[...] O desenvolvimento do projeto de Residência Pedagógica da UFMS poderá auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da seguinte forma: - gerando dados que possam subsidiar possíveis modificações na forma de planejar e desenvolver os estágios curriculares na instituição; - assegurando a participação de todos os envolvidos - professores da educação básica e do ensino superior e alunos das licenciaturas - na elaboração de um plano de atividades exequível e significativo para a formação docente e para a comunidade escolar (UFMS, 2018, p. 2).

Portanto, o documento da UFMS traz, em sua concepção, a relação que entre os ESO e o PRP ao mostrar que um não se sobrepõe ao outro. Os Estágios Curriculares são componentes curriculares instituídos e fundamentais a formação dos professores. Contudo, não se pode negar a necessidade de (re)pensar os ESO. O desenvolvimento da profissionalidade e a inserção dos licenciandos no ambiente de trabalho estiveram por muito tempo vinculado apenas aos estágios, sendo esse, considerado um espaço privilegiado de articulação entre teoria-prática dentro das licenciaturas (PIMENTA, 2012).

Pereira (2020, p. 23) destaca que os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura têm a preocupação de pensar os saberes que serão mobilizados durante a graduação para o trabalho docente. Contudo, por serem componentes curriculares acabam “por atender a grande número de licenciandos, pode a vir a ter um caráter mais genérico e até mesmo burocrático em

se tratando da articulação entre universidade e escola e, em particular, sem a efetiva interação e continuidade espacial desses dois espaços de formação”.

Nesse aspecto, a docente orientadora da UFMS destaca, em sua entrevista, que a relação e vivências que se estabelecem no PRP são mais intensas do que nos ESO. Segundo ela o “*estágio é muito pontual: nosso aluno vai e fica ali cumprindo semestralmente uma turma, é muito menos regência, muito menos interação e com o Programa, realmente, houve uma troca significativa entre a escola e a universidade*”. RPE[ENTd1]. Para Pereira,

Além disso, nem sempre há o entendimento de que o professor que recebe o licenciando na escola parceira é coformador desse estudante e que, portanto, precisa estar implicado e ser responsabilizado por esse processo formativo, em parceria e total sintonia com o professor da instituição formadora. Sem essa convergência, o trabalho do licenciando pode esbarrar, e muito, na fronteira do mero cumprimento de uma obrigação imposta para a conclusão do componente curricular (PEREIRA, 2020, p. 23).

Então, nesse sentido o ESO e o PRP dialogam para fortalecer a profissionalidade docente por ações individuais e coletivas entre os atores sociais: licenciando (residente ou estagiário); professor da universidade (docente orientador ou professor de estágio) e o professor da escola (supervisor ou preceptor), cada um vai desempenhar um papel fundamental na compreensão da relação teoria-prática e da integração entre saberes e currículos da universidade e da escola.

Silva, F. M. (2020, p. 74) assegura que “estamos vivenciando um momento que aponta mudanças e implementação da ‘residência’, pensada para a educação, como uma possível política pública para a melhoria da educação e formação dos professores iniciantes”. Por isso, ela reverbera os ESO, pois esses são elementos fundamentais dentro da formação docente e vem passando por constantes modificações. Logo, o PRP vem em convergência com essa vontade de transformar e para auxiliar na resposta para a pergunta: até que ponto o componente curricular estágio supervisionado necessita de reformulação?

Essa pergunta carrega a raiz da discussão e do embate entre ESO e PRP: um componente constituído e o outro um projeto em concepção, implantação e também em reformulação. Contudo, alguns residentes compreendem que ambos têm **a mesma finalidade**.

Na escola realizamos várias atividades didáticas pedagógicas, temos horários e cargas horárias a serem cumpridas, igualmente como fazemos nos estágios. RPEMEFmrtp[QUer2].

Podemos utilizar a carga horária do programa Residência Pedagógica pois somos direcionados as séries de acordo com o estágio supervisionado. RPEMEFmrtp[QUer3].

Os dois possuem a mesma finalidade que seria a aproximação da teoria e prática. Porém com a diferença do recurso de bolsa que ajuda e muito o discente principalmente com transporte. E somos muito melhor acompanhados academicamente dentro do programa do que apenas no estágio supervisionado. RPEMEFmrtp[QUEr5].

Diante disso, é sensato compreender os dois como espaços de formação e reelaboração da prática docente. Nessa perspectiva, o projeto da UFPA assume uma postura de diálogo entre ESO e PRP, ao afirmar:

A Universidade Federal do Pará, parte do entendimento que o estágio curricular é um componente crucial no processo de formação dos futuros docentes. Logo, as ações previstas no Programa Residência Pedagógica tomam como ponto de partida o que é tradicional no exercício do estágio e busca avanços no sentido de ampliá-lo [...].

[...] A UFPA buscará aproximar o estágio curricular das ações desenvolvidas nas escolas-campo envolvendo os estagiários das ações do Programa Residência Pedagógica [...].

[...] Também se pretende que o Programa Residência Pedagógica forneça informações às faculdades e aos docentes dos estágios sobre os procedimentos realizados nas atividades nas escolas, sua efetividade e suas fragilidades, colaborando fortemente para que as faculdades possam (re)pensar o seu perfil formativo [...] (UFPA, 2018, p. 2).

Assim, é importante entender que o ESO e o PRP são diferentes espaços formativos que dialogam e convergem no mesmo objetivo formativo. E por isso, muitos apontam que o PRP pode sim **substituir os ESO**. A preceptora da UFPA fala que “não só é possível, como é importante mudar” ESO pelo PRP.

*Para mim o estágio, ele já está assim atolado, estagnado, ele está mais como uma parte burocrática nos currículos. O professor faz, a universidade libera um documento, encaminha aquele aluno para aquela escola, aí o aluno chega lá, fica sentado, só observa as práticas do professor e vai embora, não exerceu nada, na verdade não praticou nada e vai embora e fica por isso mesmo, o professor vai, assina a ficha dele e recebeu o diploma e vai embora. Eu acho hoje que o estágio supervisionado, ele não está cumprindo a função para a qual ele foi criado e creio que hoje o **Residência deve, por obrigação, substituir sim o Estágio Supervisionado**. (grifo nosso). RPESES[ENTd2].*

Nessa perspectiva, destacamos que ambos também são espaços de disputa por concepções e compreensões sobre o ser e o fazer docente; formas diferentes de pensar (imersão) no ensino e na profissão, mas que possibilitam a troca de saberes entre os atores sociais, favorecendo a profissionalidade e *práxis* docente. O PRP não pode substituir os Estágios Supervisionados, pode abrir espaço e somar a esse componente curricular como mais um espaço para pensar e construir a prática docente. Silva, F. M. (2020, p. 74) destaca:

[...] Que a RD deva ser uma estratégia pedagógica entre a formação inicial, a inserção na carreira e formação continuada. Cada fase da formação do docente tem um papel crucial para o desenvolvimento de sua profissionalidade, uma vez que estão interligadas, uma complementando a outra.

Diante disso, não acreditamos que é possível substituir os ESO pelo PRP. Ambos trazem ganhos para formação de professores de Química e possibilitam uma maior articulação entre teoria-prática. O ESO com sua importância e papel na formação já reconhecido, portanto, precisa de aprofundamento e melhorias para o desenvolvimento de suas atividades. Destacamos a fala do coordenador institucional da UFPA:

Substituir eu não acredito nessa substituição, até porque o Residência é um programa de formação de professores, ele não garantiria digamos vaga para todo mundo para todas as faculdades, para todos os cursos de licenciatura. **Eu acredito que o Residência tem um espaço de experiência como formação de professores como uma política pública de formação, é um espaço importante, é um espaço que garante essa experimentação, esse suporte maior das bolsas, mas para mim a principal fortaleza do Residência é ele poder mostrar aos cursos de graduação que o Estágio deve buscar uma aproximação maior.** Para mim ele deve caminhar junto com os Estágios e servir de motivador para se pensar um novo Estágio, um Estágio que aconteça com mais pensando a realidade das escolas e colocando o aluno graduando, futuro professor como um agente criativo dentro do espaço, e não simplesmente alguém que vai ler o espaço e depois a crítica e não intervém. Então a perspectiva é que seja mais pesquisa-ação e menos observação. (grifo nosso). **RPESES[ENTd2]**.

Isso posto, o PRP tem como iniciativa essa imersão no ambiente de trabalho, uma maior articulação entre teoria-prática por promover o diálogo entre universidade-escola e os diferentes atores que atuam nesses espaços. Essas relações que se estabelecem em seu funcionamento evidenciam questões que precisam ser pensadas e modificadas para que os ESO continuem tendo um papel importante na formação de professores de Química.

Ressaltamos a fala de Freitas, Freitas e Almeida (2020) que investigaram as contribuições do PRP na formação de professores e que afirmaram que muitas vezes existe um distanciamento nos ESO do que está posto no currículo e a prática que é vivenciada pelos licenciandos na escola. Para os autores esse é:

[...] um dos “gargalos” a ser ultrapassado na organização curricular dos cursos de formação de professores, para que o graduando possa ter uma visão de um todo do que compõe uma escola. Muitos perpassam por esse período de forma superficial e pouco motivadora, não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula, necessitando de um maior período de envolvimento no ambiente escolar (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 2-3).

Um dos residentes aponta a possibilidade de substituição como superação das dificuldades enfrentadas nos ESO, sobretudo, para realizar a regência nas escolas. Para ele:

Na maioria das escolas que aceitam os discentes com estagiários não aceitam que eles tenham regência e nem participem dos planejamentos dos professores. Há muitas barreiras quando se trata dos estágios supervisionados, pois apenas ficamos como observador. RPESES[QUer17].

É preciso que os ESO tenham um maior diálogo entre universidade-escola para proporcionar a integração desses espaços no seu currículo e formação dos licenciandos. A articulação teoria-prática tem essa relação como um dos seus principais elementos, porque isso, é essencial para que o futuro docente desenvolva sua identidade e prática docente.

Logo, defendemos uma maior articulação entre o Programa Residência Pedagógica e os Estágios Supervisionados Obrigatórios para que ambos possam dialogar e construir espaços de profissionalização e prática docente. Tanto o PRP, como os ESO trazem elementos que possibilitam uma formação docente que contemple a vivência das experiências e dos desafios do ser e do fazer da docência.

O PRP movimenta a formação de professores e impacta a forma de pensar o currículo e a relação que a universidade tem com a escola, pois o programa faz uma imersão do residente no contexto, nos desafios e problemáticas da escola. Esse imergir na docência de forma colaborativa e orientada pelo preceptor e docente orientador contribui com uma formação crítica, reflexiva e dialógica para os futuros docentes (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Desta forma, o PRP evidencia as fragilidades dos ESO e também apresenta possíveis caminhos de melhoria e reformulação desse componente curricular fundamental a formação. Porém, que necessita de um olhar analítico, para que ele se fortaleça e possibilite diferentes momentos de formação e vivências em seu espaço na construção da identidade e prática docente.

A SEPARAÇÃO DAS NOVAS SEMENTES PARA OS PRÓXIMOS PLANTIOS



Legenda: a imagem retrata a organização das sementes. A foto mostra o armazenamento das sementes que foram colhidas pelo agricultor e que servirão para plantios futuros, para alimentar a família e os animais.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Após a colheita das sementes, dos frutos que a terra deu, o agricultor começa uma nova etapa nesse ciclo de vida: a separação das novas sementes para os próximos plantios. Ele colhe as sementes e a partir dessa colheita as organiza para alimentar sua família, para fornecer alimento aos animais e guarda o restante para o próximo plantio.

Nessa perspectiva, trazemos as considerações finais como essa sistematização das ideias, dos pensamentos e das reflexões feitas a partir dos resultados (colheita). Além disso, pensamos nos plantios futuros, como o sertanejo/agricultor, porque ele vive esse ciclo continuamente das primeiras chuvas, do cuidar da terra, do arar, do plantar e do colher a cada novo ano, no período, novo ciclo. Ele não acaba, ele se renova a cada ano, a cada chuva, a cada colheita.

Portanto, as considerações finais não são conclusões e afirmações definitivas, são resultados desse plantio, dessa safra, e também não se encerram, não são desfechos. Pelo contrário, são olhares e perspectivas para novas pesquisas, novos campos de conhecimento. Elas são o recomeço de um novo ciclo.

Então, aqui trazemos a separação das sementes como uma afirmação de que esta tese não se encerra, ela responde aos questionamentos que foram apresentados inicialmente. Porém, ela traz novas perguntas, novos caminhos, novos campos e mais sementes para serem plantadas e colhidas pelo sertanejo/agricultor (por mim professor, pesquisador e também agricultor) que queira desbravar essa terra e viver esse processo de busca e descoberta.

CAPÍTULO V

A educação é idealizada no âmbito da política e efetivada no âmbito das práticas. A redução das práticas à idealização da política, como se esta determinasse, de antemão, aquela, anula o potencial da contradição que opera na interface desses dois planos da realidade social. Nessa perspectiva, entre a idealização da política e a prática da política há contextos, sujeitos, práticas validadas que imprimem heterogeneidade aos resultados alcançados (FELIPE; BAHIA, MARTINS, 2020, p. 150).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica foi implantado seguindo as diretrizes do edital nº 06/2018 da CAPES. Desse modo, tinha como objetivo fomentar a formação de professores em diferentes aspectos considerados fundamentais para a sua formação. Porém, mesmo seguindo o documento, as propostas de RP apresentaram suas próprias características e identidades institucionais.

Isso pode ser um ponto positivo, pois possibilita as IES terem autonomia ao elaborarem as suas propostas de RP e proporem as atividades que consideram primordiais para a formação docente. Essas atividades podem ser planejamento, preparo de aulas práticas, elaboração de materiais didáticos, regências, projetos, feiras de ciências e dentre outras que forem importantes para promover a articulação entre teoria-prática.

Porém, mesmo com essa “liberdade” de propor ações e pensar estratégias, era preciso promover a implementação da BNCC e pensar uma reformulação dos ESO, ao desenvolver o PRP. Esses objetivos foram objetos de discussão e embates para a inserção do RP em algumas IES e entidades ligadas a formação docente, pois eles colocam a residência como meio de execução da BNCC e negação sobre a importância dos ESO como componente curricular fundamental para a formação de professores de Química.

Ademais, o programa apresenta limitação quanto ao número de participantes na RP, isso impacta em uma formação que não é para todos, mas para uma minoria, tornando o PRP espaço de precarização da formação docente e também de mercantilização da educação por não ser acessível a todos e ainda possibilitar que os residentes trabalhassem uma carga horária excessiva e assumissem o papel de professor de turmas, recebendo valor abaixo do piso salarial de um professor.

Nesse aspecto o PRP falha indiscutivelmente como uma política de formação de professores, sendo mais uma proposta de desvalorização do trabalho docente. Destacamos a fala dos autores Felipe, Bahia e Martins (2020, p. 150):

A educação é idealizada no âmbito da política e efetivada no âmbito das práticas. A redução das práticas à idealização da política, como se esta determinasse, de antemão, aquela, anula o potencial da contradição que opera na interface desses dois planos da realidade social. Nessa perspectiva, entre a idealização da política e a prática da política há contextos, sujeitos, práticas validadas que imprimem heterogeneidade aos resultados alcançados.

Logo, o PRP pode não se efetivar e não se desenvolver como política porque é idealizado por quem desconhece o contexto da universidade e da escola; uma política vazia de fundamentação e que não se preocupa, de fato, com a formação. E por isso, não passa do papel, as dimensões políticas não se efetivam na prática, não produzem mudanças significativas, porque não é para todos, não chega para todos.

Além disso, essa política não considera os atores sociais que atravessam o PRP, suas concepções múltiplas e que enriquece a sua dimensão como espaço de imersão e vivência da relação teoria-prática. É um espaço plural de atores com formação, concepções, contextos, culturas e tempos distintos de aprendizagem, vida e atuação docente. É pensando nisso que propomos, diante desse trabalho, uma resistência pedagógica, um compromisso social para com o PRP, uma vez que ele é um espaço nosso e deve ser pensando por nós.

Resistir pedagogicamente é tomar, residir para resistir. Invadir e propor dentro dos projetos institucionais o que nós acreditamos e esperamos ser uma residência pedagógica que promova a articulação teoria-prática pela relação que se estabelece entre os diferentes espaços de formação (universidade-escola-outros) e os atores sociais que protagonizam esse processo e que tem múltiplos saberes.

Podemos dizer que resistir pedagogicamente é ainda contribuir para um processo de formação de professores que considere a natureza teórico-prática inerente ao trabalho docente desenvolvido no chão da escola e/ou da universidade. E, nesta perspectiva, implementar a pesquisa como princípio formativo na articulação universidade-escola.

Ademais, esperamos superar as dificuldades vivenciadas no âmbito da universidade e da escola para proposição de melhorias, frente à execução da residência. Vimos que na residência é possível refletir e pensar coletivamente sobre as práticas, sobre o contexto de formação e do processo de ensino e de aprendizagem para propor mudanças e ações que articulem universidade e escola, de modo que a escola se perceba e atue verdadeiramente como instituição coformadora.

Esse olhar para a dimensão teórico-prática é possível a partir da imersão docente no contexto de trabalho e nos desafios que nele são experienciados. Imergir também no local de formação, nos currículos e nas questões que atravessam e permeiam as dimensões políticas,

social e cultural no processo de formação docente para que seja possível (re)pensar e transformá-lo.

Isso posto, a residência pode integrar múltiplos saberes, atores sociais e campos de atuação para pensar e construir uma identidade coletiva e dialógica pela interrelação entre universidade-escola e os diferentes atores que movimentam seus espaços e processos.

A vivência da RP possibilita o desenvolvimento da prática e a construção de um repertório teórico-metodológico de ações e práticas que podem modificar o processo de ensino e aprendizagem, porque elas são pensadas sob o olhar de diferentes atores sociais e considerando diferentes espaços de atuação docente. Isso expande o horizonte de atuação e fortalece a identidade docente ao integrar teoria-prática.

Portanto, é necessário pensar em ações dentro da formação dos futuros professores de Química que lhes possibilitem viver diferentes contextos de atuação e prática para que ele desenvolva sua prática pedagógica, dimensionada em uma ação pensada, mas também de intervenção política e social no contexto formativo.

Nesse viés, retomamos o objetivo geral desta pesquisa, compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Química. Diante dessa pesquisa, compreendemos que o PRP impacta a formação de professores de Química na relação teoria-prática ao possibilitar uma imersão docente no contexto de atuação dos futuros professores.

Destacamos que essa imersão não é ao acaso, mas uma ação pensada de forma coletiva e sistemática pelos residentes, docentes orientadores, preceptores e demais atores sociais que integram esse movimento. Além disso, ela evidencia a necessidade e a importância da aproximação entre universidade-escola para discutir as questões que atravessam seus espaços e que se ligam pelos atores sociais, pela cultura, pelas políticas, pela formação e atuação docente, pela *práxis*.

Nesse viés, também destacamos o impacto que o PRP tem sobre os Estágios Supervisionados Obrigatórios, ao evidenciar as suas fragilidades na formação docente, tais como a necessidade da aproximação da universidade e da escola; discussão e integração entre docentes da universidade, licenciados e professores da educação básica; o desenvolvimento de mais atividades sob diferentes perspectivas de atuação docente. Portanto, o PRP não assume o lugar dos ESO, mas nos faz enxergar e pensar as lacunas que precisam ser preenchidas na formação.

Ressaltamos também as contribuições do PRP para a formação continuada dos preceptores que são chamados a universidade e imergidos em um processo de reflexão da

prática e sobre a prática pela intervenção e acompanhamento dos residentes, norteados pelos docentes orientadores na universidade.

Esperamos também que essa discussão sobre a relação teoria-prática possibilite um (re)pensar dos currículos e das ações que integram essa dimensão importante para formação inicial e ajude a universidade a pensar ações para promover essa articulação desde o início da formação até o final da licenciatura.

Ademais, acreditamos que é possível construir um Programa de Residência Pedagógica que atenda um número maior de atores sociais, contudo, não mais na formação inicial, mas no início da docência como uma política de indução docente e um espaço de formação continuada com qualificação e condições dignas de trabalho: salário, assistência e preceptoria pensada para propor desafios e ações que tragam e discutam o início da docência, seus desafios e práticas inovadoras com viés político e social ao integrar universidade-escola e as questões que atravessam seus espaços e currículos.

Diante disso, é preciso realizar mais pesquisas sobre o PRP, sobretudo, considerando os projetos propostos a partir dos editais de 2020 e 2022 da CAPES para compreender os impactos que as mudanças em seus objetivos trouxeram para o programa, para a formação inicial e continuada de docente de Química para que diante da produção e discussão desses dados seja possível repensar o PRP e propor uma política de formação não de assistência, mas de resistência política, social e cultural comprometida com o ser e o fazer da docência.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Editora Porto, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I., PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AMORIM, M. G. R., JIMENEZ, S. BERTOLDO, E. Educação para o trabalho no Estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital. In: NOMERIANO, A. S. et al (orgs). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- AQUINO, O. F., BORGES, M. C. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 199-214, jan./abr. 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18756/16362>>. Acesso: 20 mar. 2022.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; CASTRO, F. M. F. M. Dilemas (in)visíveis da formação para a docência nas licenciaturas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 509-527, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26243/24276>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ARAÚJO, P. R. D.; CURADO SILVA, K.A.P.C.R. **Residência na docência: uma construção necessária? In: V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docencia**. República Dominicana, 2016.
- ARAÚJO, S. F., LIMA, R. A. A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. 2016.
- AROEIRA, K. P., Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I., PIMENTA, S. G (orgS.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARRIGO, V. **Estudo sobre as reflexões dos licenciandos em química nas atividades de microensino: implicações para a formação inicial docente**. 2015, 124 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas, UEL, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202038>. Acesso em 27 mar. 2019.
- AZEVEDO, F., *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BANDEIRA, H. M. M. **Necessidade Formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014, 248 f. Tese (Doutorado) – Centro de ciências da educação, UFPI, Piauí, 2014. Disponível em:

<https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, I. M. F., GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. In: I Simpósio Nacional de Educação, XX Semana Pedagógica. Cascavel - Paraná, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de junho de 1931a. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de maio de 1931b. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dispõe dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de abril de 1939. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 mar.2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. 2001a. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002 Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 133**, de 30 de janeiro de 2001. Dispõe sobre esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de março de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 21**, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnepc_212001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**, 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284**. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Diário do Senado Federal. Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado nº 284/2012**. Brasília: Senado Federal, 2014a. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 336/2014**. Brasília: Senado Federal, 2014b. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 06**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Parece CNE/CP nº 02/2015**, de 09 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL, **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso 14 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Política nacional de formação de professores**, 2017. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 01/2020 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRASIL. **Edital CAPES 24/2022 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. In: SOUZA, F. D. **Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas**. Curitiba: UTFRP editora, 2016.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F. C. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de Aprendizagem**. V. 14, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481/565>>. Acesso em: 20 já. 2023.

CABRAL, W. A.; FLÔR, C. C. C. (Re) pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em química: com a palavra, os estagiários. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 161-174, set. – dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v18n3/1983-2117-epec-18-03-00161.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: FGV, 1985.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** Tradução de Sandra Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO, S. I. **Concepções de licenciandos do curso de química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de química da educação básica sobre o estágio supervisionado.** 2014, 153 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Exatas, UFJF, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/864>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto de Ensino: Imersão Docente.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, 12p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto Residência Docente.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, 10p.

CORRÊA, R. G. **Formação inicial de professores de química: discursos, saberes e práticas.** 2015, 167 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologias, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6346>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CORRÊA, T. H. B. **Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola.** 2013, 98 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas, UNIMEP, Piracicaba, 2013. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1075>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **A educação física no programa residência pedagógica: resistência e direito a formação crítica no estado do Pará.** Anais ENALIC. V. 1, VII Encontro Nacional das Licenciaturas, 2018.

CUNHA, M. Isabel. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, C. A., GATTI, B. A., MIZUKAMI, M. G. N., PAGOTTO, M. D. S., SPAZZIANI, M. L., (org.) Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica: desafios e caminhos.** São Paulo: Paulus, 2009.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: políticas e debates.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, C. M. Que papel tem a Didática Geral e as didáticas específicas na construção da identidade profissional docente? In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (org.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.** Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 208-249.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** 2018. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação / UFMG – Belo Horizonte, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores.** 2002, 291f. Tese (Doutora em Educação brasileira) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 22 dez. 2020. Disponível em:

<<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/433>>. Acesso em: 10 jun. 2022

FARIAS, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>>. Acesso 15 jan. 2020.

FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. Diferentes olhares acerca dos conhecimentos necessários na formação inicial do professor de química. **Revista Química Nova.** São Paulo, v. 35, n. 4, p. 844-850, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v35n4/a35v35n4.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2020.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa residência pedagógica. **Revista Formação Docente.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez., 2020. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/436>>. Acesso em: 10 out. 2022.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S.; MARTINS, M. L. C. Entre a prescrição e a contrarregulação: percursos do programa residência pedagógica no curso de pedagogia da ufpa. *In*: COSTA, E.T.; SANTOS, M. A. R. **Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas.** E-book. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Arquivos/EBOOK+2+Invest+e+reflexoes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Rev. Fronteiras – estudos midiáticos.** vol. 16, n. 2, maio-ago., 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. V. **A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos.** 2014, 325 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104466>>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, M. L. P. B; VARLOTTA, Y. M. C. L. As representações sociais de professores do ensino médio. **Rev. Estudos em avaliação educacional.** v. 15, n. 30, jul. – dez., 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2149/2106>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREITAS, M. C. FREITAS, B.M. ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Revista Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, P. **Professora sim. Tia não:** cartas a quem ousa ensinar, 13 ed. São Paulo: Editora Olho d' água, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação. **Educ. soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2005, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 fev. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GATTI, B. A.; A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, nº 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: coleção de textos FCC. vol. 29, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LACERDA, C. R. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza - CE: EdUECE, 2018.

LAGO, A. C. C.; LIMA, L. F. Parceria entre universidade e a escola na residência pedagógica: relatos acerca da formação do licenciando em pedagogia no núcleo 'zuppa do saber' de educação infantil e ensino fundamental. In: PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANACLETO, U. C. (Orgs.). **Residência pedagógica**: pesquisa, formação e competências docentes. 1ª ed. Campinas – SP: Pontes editora, 2020. p. 51 – 73.

LAZARINI, A. Q. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIMA, N. S. L., COSTA, E. A. S., A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I., PIMENTA, S. G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 de mar. de 2019.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. 2. ed., Ijuí: Unijuí, 2006, (Coleção Educação em Química).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARQUES, J.; MARTINS, A. S. R.; MATTOS, F. R. P. O programa de residência docente do colégio Pedro II: histórico e perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 43-52, set./dez. 2020.

MENDES, O. C.; SILVA, J. B. C.; GONÇALVES, G. L.; SILVA, A. C. Prática pedagógica e formação docente na relação com o programa residência pedagógica: Relato de experiências do subprojeto do Curso de Pedagogia Cametá/UFPA. *In*: COSTA, E.T.; SANTOS, M. A. R. **Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas**. E-book. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Arquivos/EBOOK+2+Invest+e+reflexoes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão Professor**. 2000, Lisboa: Porto editora.

NÓVOA, A. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M., LESSARD, C. **O ofício de professor**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p. 27 - 42, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. B.; SALVADOR, A.; TRÉS, E. K.; FERNANDES, M. G. S. A reflexão na prática docente. **Diário Oficial da União**. Nova Venécia – ES, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, R. D.; AIRES, A. R. OLIVEIRA, A. C.; LUZ, L. M. Bases teóricas para a compreensão do trabalho de campo como metodologia de ensino da geografia. *In*: COSTA, E.T.; SANTOS, M. A. R. **Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas**. E-book. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Arquivos/EBOOK+2+Invest+e+reflexoes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio curricular supervisionado: horas de parceira escola-universidade**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011.

OLIVEIRA, A. B.; SALVADOR, A.; TRÉS, E. K.; FERNANDES, M. G. S. **A reflexão na prática docente**. Diário Oficial da União. Nova Venécia – ES, 1999.

PASSOS, C. M. B. **PIBID e formação docente: construindo possibilidade**. *In*: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Editora EdUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32481>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PENNUITI, M. P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. *In*: V seminário internacional sobre profissionalização docente, 2015, p. 8433-8440. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/153495181-A-relacao-teoria-e-pratica-na-residencia-pedagogica.html>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PENTEADO, H. D. Professores de prática pensando a didática: considerações sobre uma vivência. *In*: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 07-12, 1988.

PEREIRA, M. R. A. Formação inicial e profissionalidade docente: contribuições do programa residência pedagógica. *In*: PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANACLETO, U. C. (Orgs.). **Residência pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. 1ª ed. Campinas – SP: Pontes editora, 2020. p. 19 – 40.

PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANACLETO, U. C. (Orgs.). **Residência pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. 1ª ed. Campinas – SP: Pontes editora, 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, S. C. B.; FAZENDA, I. C. A.; RIBEIRO, M. L. S.; BIZZO, N. M. V.; PONTUSCHKA, N. N.; KULCSAR, R.; KENSKI, V. M.; BOULOS, Y. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 23 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. [Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico].

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista brasileira de educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

POLADIAN, M. L.P. **Estudos sobre o Programa Residência Pedagógica na UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014, 110 f. Tese (Doutorado) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

RAMOS, D. V. B. **Formação de professores de química na Amazônia: um estudo na Universidade Federal de Rondônia**. 2014, 105 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, UNIR, Porto Velho, 2014. Disponível em: http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/4064_denny_dissertacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

RICCI, C. S.; BRAGA, S. M.; COSTA, T. M. L. Residência docente no centro pedagógico da ufmg: o fazer docente como objeto de reflexão. **Rev. Formação docente**, vol 13, n. 25, p. 53 – 66, set. – dez., Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/444/255> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt> >. Acesso em: 04 mar. 2023.

- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- RICCI, C. S. Juntar saber com saber: reflexões sobre o programa residência docente. **Atos de pesquisa em educação**, v.10, n.1, jan. – abr., 2015. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4574/2935>>. Acesso: 10 jan. 2023.
- RICCI, C. S.; BRAGA, S. M.; COSTA, T. M. L. Residência docente no centro pedagógico da ufmg: o fazer docente como objeto de reflexão. Rev. **Formação docente**, vol 13, n. 25, p. 53 – 66, set. – dez., Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/444/255> >. Acesso em: 10 jan. 2021.
- RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, 2020, p. 1 – 39. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>>. Acesso em: 20 maio 2022.
- SANT’ANNA, N.F.P; MATTOS, F.R.P; COSTA, C.S. Formação continuada de professores a experiência do programa residência docente no colégio Pedro II. Belo Horizonte. **Educação em Revistas**, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/W9S7dCrvrCH8ssJ7rPgt9ff/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- SANTOS, C. Y. B. **Repercussão do programa residência pedagógica na formação inicial do professor de ciências e biologia**. 2022, 165f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, UFRPE, Recife, 2022.
- SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- SANTOS, J. K. R.; SIILVA, A. P.; PINTO, B. C.; DIAS, I. Y. B.; SILVA, L. L. Dimensões das experiências formativas no programa residência pedagógica: um estudo de caso com os residentes de química em Ananindeua – PA. In: COSTA, E.T.; SANTOS, M. A. R. **Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas**. E-book. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Arquivos/EBOOK+2+Invest+e+reflexoes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SANTOS, M. E. M., JIMENEZ, S., GONÇALVES, R. M. P. A produção e a gestão da pobreza: das relações entre capital, Estado e educação. In: NOMERIANO, A. S. et al (orgs). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- SANTOS NETO, M. B. **A prática docente nas licenciaturas de química: imitação de modelos**. 2015, 84f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – IFCE – campus Quixadá.
- SANTOS NETO, M. B. **A formação de docentes reflexivos nos estágios supervisionados de química: uma análise sobre a relação teoria e prática**. 2018, 158 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação do Ceará – Campus Fortaleza, Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: https://pgcem.fortaleza.ifce.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Final_MANUEL.pdf>. Acesso 20 fev. 2022.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14. mar. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77-92. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, D. **Análise da prática docente na formação de professores de química**. 2016, 125 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148956>. Acesso em: 12 set. 2017.

SILVA, F. C. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

Disponível em:

<<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100453>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, F. C.; LACERDA, C. R.; SANTOS NETO, M. B. Contribuições do programa residência pedagógica da universidade estadual do ceará na formação de professores da educação básica. **Revista formação docente**. V. 13, nº 26, p. 137 – 154, jan./abri., 2021. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/405/278>>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, F. M. **Residência docente em ensino de ciências**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Acadêmico do Agreste – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F. Estágio supervisionado na formação de professores de história: relação teoria e prática. **Revista interfaces da educação**. Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 103-117, 2015. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/437/403>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVESTRE, M.A. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em residência pedagógica**: estágio para ensinar matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBREIRA, J. L. B. **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. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000, Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M., LESARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFMS. **Projeto institucional do Programa Residência Pedagógica**. Projeto submetido ao edital nº 06/2018 da CAPES pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2018.

UFPA. **Projeto institucional do Programa Residência Pedagógica**. Projeto submetido ao edital nº 06/2018 da CAPES pela Universidade Federal do Pará – UFPA, 2018.

UNIFESP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Paulo, 2017.

UNIFESP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I. P. A. AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANON, D. A. V. Produção de narrativas reflexivas por licenciandos em química como modo de construção da aprendizagem docente. **Revista educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 22, n. 2, p. 127-137, mai. – ago., 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6275>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EXPRESSAS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**, sob a responsabilidade do pesquisador Manuel Bandeira dos Santos Neto, Rua General Polidoro, 380, Várzea / telefone: (88) 998054418, e-mail: prof.manuelbandeira@gmail.com e orientação da professora Monica Folena Lopes Araújo, telefone (81) 99980-9073, e-mail: monica.folena@gmail.com. Essa pesquisa tem o objetivo de compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de química. Sua participação é voluntária e se dará por meio da colaboração nas atividades de pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a pesquisa na área de formação de professores. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, Departamento de Educação ou pelo telefone (81)(999809073).

Riscos e Medidas Protetivas da População Estudada

Este estudo possui riscos como, quebra de sigilo, porém medidas preventivas/protetivas durante toda a pesquisa serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Dessa maneira, os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores. O material com as informações dos participantes da pesquisa ficará guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade em arquivo, físico ou digital.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisado (a), ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante ou Responsável _____

Assinatura da Pesquisador Responsável _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA
COORDENADOR INSTITUCIONAL, DOCENTE ORIENTADOR DE ÁREA E
PRECEPTOR

1. Como o Programa Residência pedagógica está sendo implantado na formação de professores de química?
 - 1.1. Há reuniões com o orientador/coordenador de área na universidade?
 - 1.2. Há reuniões com o professor preceptor na escola?
 - 1.3. Que atividades são desempenhadas no Programa Residência Pedagógica (regência, planejamento de aulas, avaliação, projetos, relatórios, outros)?
 - 1.4. O Programa Residência Pedagógica facilita o diálogo entre a escola e a universidade?
 - 1.5. Se sim, de forma o diálogo se estabelece?
2. O Programa Residência Pedagógica contribuiu para uma melhor prática docente do futuro professor? Como?
3. O Programa Residência Pedagógica promove a aproximação entre a teoria e prática? Como?
4. É possível substituir o período de Estágio Supervisionado Obrigatório pela residência, no programa? Por quê?
5. O Programa Residência Pedagógica pode melhorar? Caso afirmativo, como?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO
LICENCIANDO RESIDENTES**

- 1) Qual sua universidade de origem e campus?
- 2) Qual semestre está cursando?
- 3) Quanto tempo que atua no programa de residência pedagógica (em semestres)?
- 4) No programa de residência pedagógica há reuniões com o orientador/coordenador de área?
 - a) Sim.
 - b) Não.
- 5) Se sim, qual a frequência?
- 6) Se sim, qual a finalidade?
- 7) Que atividades você desempenha no programa de residência pedagógica (regência, planejamento de aulas, avaliação, projetos, relatórios, outros)?
- 8) O programa de residência pedagógica facilita o diálogo entre a universidade e a escola?
 - a) Sim.
 - b) Não.
- 9) Se sim, de que forma esse diálogo se estabelece?
- 10) O programa de residência pedagógica contribui para uma melhor formação docente do futuro professor? Como?
- 11) Sobre sua experiência no programa de residência pedagógica, até o momento você está:
 - a) Muito satisfeito.
 - b) Satisfeito.
 - c) Pouco satisfeito.
 - d) Insatisfeito.

Justifique a resposta anterior
- 12) Você enfrenta ou enfrentou dificuldades para realizar as atividades do programa?
 - a) Sim.
 - b) Não.
- 13) Se sim, quais?
- 14) Como foi sua recepção e inserção nas atividades da escola?
- 15) O programa de residência pedagógica pode melhorar?
 - a) Sim.
 - b) Não.

16) Se sim, como?

17) O programa de residência pedagógica promove a aproximação entre a teoria e prática?

a) Sim.

b) Não.

18) Se sim, como?

19) É possível substituir o período de estágio supervisionado obrigatório pelo pela residência no programa?

a) Sim, totalmente.

b) Sim, parcialmente.

c) Não.

Justifique.