

## IMPACTOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES ORIENTADORES

## IMPACTS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF MENTOR TEACHERS

Igor Machado da Rosa<sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>

**RESUMO:** A formação de professores tem sido pautada em muitos estudos e pesquisas. O presente artigo tem como objetivo geral analisar as percepções dos docentes orientadores sobre os impactos do Programa Residência Pedagógica na formação de professores. A proposta de pesquisa se inspira na abordagem qualitativa e utiliza a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Utilizou como forte base teórica os estudos produzidos por Nóvoa (1992, 2006, 2012, 2013, 2017, 2019) e Tardif (2014). A partir da leitura dos dados das entrevistas foram estabelecidos 3 blocos de análise: O perfil dos entrevistados; Formação de professores no RP e o programa RP na perspectiva dos entrevistados. Conclui-se que o Residência Pedagógica é um potente programa de formação inicial, mas que além de contribuir para a solidificação da formação dos futuros professores, funciona como uma espécie de formação continuada para os professores preceptores.

**PALAVRAS-CHAVES:** Residência pedagógica. Formação de professores. Formação inicial. Formação continuada.

**ABSTRACT:** Teacher training has been guided by many studies and research. The general objective of this article is to analyze the perceptions of teaching advisors about the impacts of the Pedagogical Residency Program on teacher training. The research proposal is inspired by the qualitative approach and uses the semi-structured interview as a data collection technique. It used as a strong theoretical basis the studies produced by Nóvoa (1992, 2006, 2012, 2013, 2017, 2019) and Tardif (2014). From the reading of the interview data, 3 blocks of analysis were established: The profile of the interviewees; Teacher training in RP and the RP program from the perspective of the interviewees. It is concluded that the Pedagogical Residence is a powerful initial training program, but that in addition to contributing to the solidification of the training of future teachers, it works as a kind of continuing training for preceptor teachers.

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia - UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, saberes e práticas de formação de professores. [igormachadous@gmail.com](mailto:igormachadous@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, saberes e práticas de formação de professores. [rlb@unesc.net](mailto:rlb@unesc.net)

**KEYWORDS:** Pedagogical residency. Teacher training. Initial formation. Continuing training.

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido palco de muitas transformações produzidas por condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Os processos de reestruturação produtiva, a globalização da economia e os ajustes da agenda neoliberal produziram muitos impactos na educação e na formação de seus profissionais. A década de 90, do século passado, mostrou o quanto a educação, muitas vezes, aproxima-se dessas agendas que caracterizam o modo de produção capitalista. O governo Fernando Henrique Cardoso, ao promover estratégias de Reforma do Estado, estabeleceu várias diretrizes legais e políticas públicas que buscavam transformar a educação como um bem público em um serviço privado.

Dentre as estratégias adotadas é possível destacar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – e seus desdobramentos em pareceres, resoluções e diretrizes, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a “descentralização financeira”, a implantação das tecnologias nas escolas, a preocupação com a gestão escolar, com os processos avaliativos em larga escala, e não menos importante, um forte movimento de regulação e controle da formação de professores. A produção de novas políticas de formação de professores foi muito problematizada por pesquisadores da área da educação. Essa temática que, inicialmente, se vinculava a Didática, foi crescendo e se constituindo como um campo fértil de pesquisa. Parte-se do pressuposto de que a produção acadêmica sobre formação de professores tem crescido de forma considerável no Brasil. Há uma diversidade de pesquisas que tematizam a formação de professores a partir de diversos ângulos, perspectivas teóricas e metodológicas.

Partindo das reflexões produzidas pelo Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, desenvolveu-se um conjunto de pesquisas problematizando o PIBID, seja no formato de iniciação científica, seja na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia. Dando continuidade a esse conjunto de pesquisas que coloca as lentes sobre a formação inicial de professores, em especial, o Programa Residência Pedagógica. Assim, tem-se como objetivo geral **analisar as percepções dos docentes orientadores sobre**

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, n° 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

**os impactos do Programa Residência Pedagógica na formação de professores.** Do objetivo geral, se produziram os seguintes objetivos específicos: Ler textos sobre formação de professores para compreender o estado da arte desse campo de pesquisa; produzir fichamentos a partir das leituras realizadas; mapear estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica e realizar entrevistas e analisar os dados coletados.

A proposta de pesquisa se inspira na abordagem qualitativa e utiliza a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para a definição das categorias de análise e como referencial teórico, os estudos de autores como Nóvoa, Tardif, entre outros.

O presente artigo foi organizado em 4 etapas. A primeira parte discute sobre a formação de professores na perspectiva de Nóvoa e Tardif, grandes nomes deste campo de pesquisa. A segunda, trata mais, especificamente, sobre o Residência pedagógica, como política nacional de formação docente. A terceira parte se desdobra acerca das especificidades do programa. E por fim, a quarta apresenta e analisa as entrevistas realizadas com professores orientadores sobre suas percepções relativas aos impactos do RP na formação de professores.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE NÓVOA E TARDIF**

A formação de professores vem sendo um forte tema de pesquisa nos últimos anos, considerando a acelerada mudança da sociedade, do mercado de trabalho e, principalmente, da escola. Dentre vários problemas apontados por pesquisadores e estudiosos da temática, como Nóvoa e Tardif, destaca-se a falta da prática na etapa da formação inicial dos professores. Eles pontuam que, nesta etapa, ainda se prioriza muito mais a formação teórica do que a prática. Pode-se confirmar isso também, observando as grades curriculares dos cursos de licenciatura. Esta seção terá como foco a formação de professores na perspectiva de Nóvoa e Tardif - grandes nomes do assunto em questão.

Nóvoa e Tardif colocam um grande peso sobre a prática na formação inicial dos professores. Tardif (2014) defende a prática como forma de retraduzir a formação, e fala que através dela, o professor pode eliminar o que parece não fazer relação com a realidade. Contudo, nem um dos dois autores desvalidam a importância da teoria nessa etapa, para eles a

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

teoria e a prática são indissociáveis no processo de aprender a ensinar. Nóvoa (2012, p.14-15) deixa isso bem claro em um de seus textos:

Não advogo qualquer “deriva praticista”, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma atividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Tardif (2014) diz que a identidade do professor é construída em várias esferas e etapas da vida. Desde quando somos alunos na educação básica, construímos uma identidade observando a prática dos nossos professores. E assim, algumas pessoas se tornam professoras e professores com a pretensão de serem diferentes dos seus professores, já outros são influenciados por seus educadores a seguir na carreira docente por admiração.

Em vista disso, algumas vezes os professores acabam tendo algumas práticas educativas que não concordam, mas que estão enraizadas em suas constituições de sujeitos socializados e formados por outros sujeitos. Ou seja, são pré-concepções herdadas historicamente, porém sem reflexão (TARDIF, 2014). No mesmo sentido, Nóvoa reforça que a formação de professores:

[...] Deve estimular uma perspectiva crítico- reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional ( p.13, 1992).

Nóvoa reforça que a formação de professores precisa se construir no coletivo, de modo que os mais experientes fortaleçam e esclareçam o processo dos novos docentes. Ele possui até um texto intitulado “ *Devolver a formação de professores aos professores*”. Outrossim, os professores das escolas possuem a responsabilidade de acolherem os novos - responsabilidade não só profissional, mas também humana - . Contudo, o educador português afirma que estes novos profissionais chegam na escola sem nenhum tipo de apoio, não possuem a atenção e o acolhimento que merecem, além de ficarem nas escolas e turmas mais difíceis de trabalhar, e com os piores horários (NÓVOA, 2006)

Estas situações de falta de apoio, individualizam ainda mais a profissão docente, pois os novos professores não se sentem à vontade e seguros para propor atividades coletivas e pedir ajuda. Desse modo, as salas vão se fechando cada vez mais, e às vezes, ainda, promovendo uma espécie de competição. Como alternativa para resolver esta problemática, Nóvoa (1992, p.14) comenta que:

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Além da criação destas redes, Nóvoa (2013) sugere a criação de uma nova instituição, que une as escolas da rede básica e as universidades, aproximando assim as escolas com a pesquisa. Nesta rede sugerida, todos os sujeitos exercerão todas as funções. Os professores da rede básica de ensino colaborando na pesquisa e no espaço de formação, os professores universitários participando da pesquisa e de tarefas nas escolas, e os pesquisadores na sala de aula e na formação destes professores. Essa formação participativa e coletiva proposta por Nóvoa, traz à tona um novo tipo de escola e educação, preocupadas com a aprendizagem dos alunos e com o bem-estar e autonomia dos profissionais envolvidos.

### **3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nos séculos XVIII e XIX, o Estado tinha como responsabilidade primordial garantir a segurança pública interna, preservar as propriedades privadas e defender suas fronteiras para casos de ataques. No século XX, com a consolidação e expansão da democracia, o Estado passou a preocupar-se com o bem-estar social, atentando-se aos problemas e demandas da sociedade em várias áreas (saúde, educação, transporte, reforma agrária etc.). Nesse sentido, as políticas públicas ou sociais, surgem nesse período e com esse intuito. (TUDE, FERRO e SANTANA, 2010). Nas duas últimas décadas, o Estado brasileiro vem construindo um conjunto de políticas públicas de formação docente, a partir da implementação da LDB. Dentre estas destacam-se o PIBID e o programa Residência Pedagógica.

A formação docente é uma das responsabilidades do Estado, mas acredita-se também que o professor deve buscar a sua auto formação, seja inicial ou continuada, fazendo parte de projetos de extensão e pesquisa, [...] e pela permanente análise da prática, que amplia a percepção de teorias embutidas nela (FREIRE,1990).

O processo de formação de professores requer o domínio de conhecimentos do campo teórico, mas também de conhecimentos do campo da prática, uma vez que, ele terá que ensinar, dar aula. E este complexo processo é composto de procedimentos, métodos, metodologias, materiais, planejamento etc. Por isso, a valorização e importância da articulação entre teoria e prática para formar professores atentos à subjetividade humana, e que compreendam a função e a responsabilidade social do professor.

Na História, as universidades centraram-se na formação de profissionais como médicos, advogados, teólogos, etc. deixando a formação docente em segundo plano. Essa não preocupação, se intensificava ainda mais quando se tratava da formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental (NÓVOA, 2019). O que pode ser um indicador do nível e de desempenho do processo de ensino-aprendizagem, e ainda, da forma que vem sendo tratada/pensada a função da educação, da escola e do professor até os dias atuais.

Para Calderano (2012), os alunos buscam no estágio uma forma de relacionar os estudos teóricos com a prática educativa cotidiana, observando a realidade, e analisando as situações. Assim, aprendem e dão novos sentidos ao que se passa na escola. Logo, conceitua essa característica como “o motor que anima e dá sentido ao estágio”(CALDERANO, 2012,p. 251). Porém, entendemos que o estágio obrigatório não garante a aproximação destes dois vértices, pelo seu curto período. Diferentemente do RP, que acontece de forma extensa, intensa, sistematizada e bem acompanhada.

A partir da primeira década de 2000, juntamente com a preocupação do Estado com a discrepância entre teoria e prática na formação inicial de professores, surge uma grande insatisfação sobre a classe do professorado, pelo desempenho da educação nacional. O desempenho reflete, sobretudo, nas médias das avaliações em grande escala, como por exemplo a Prova Brasil.

Como tentativa de romper essa barreira, o Governo Federal criou em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e em 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP) que é classificado segundo BRASIL (2018) como:

[...] uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

O RPR surgiu mais especificamente, como estratégia para dar melhor compreensão aos estudantes de licenciatura sobre a prática educativa e as funções de um professor. O programa propicia aos estudantes, relacionar a teoria da universidade e a prática no chão da escola, o que dá mais sentido ao processo formativo inicial. Além de proporcionar uma autoavaliação e autocrítica a partir de sua práxis pedagógica enquanto professor - mesmo sendo residente –, como aponta FREIRE (1996, p.39): “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Porém, não é só de elogios e pontos positivos que se constitui o programa. Alguns bolsistas reclamam da exploração que é feita nas escolas, das tarefas que lhes são exigidas e que não fazem parte de sua função.

Como os residentes (alunos) são imersos nas escolas da rede básica, também chamadas de escolas-campo, e de um certo modo os professores das universidades (orientadores) também, e ainda, na escola tem-se o professor da rede básica (preceptor), percebe-se que o programa favorece uma troca de saberes de diferentes sujeitos e profissionais que estão em constante construção e transformação de seus conceitos e práticas. Desse modo, todos atores do PRP precisam estar abertos e propostos a ouvir e compartilhar experiências e vivências da sua realidade escolar, para que juntos, criticamente, possam retraduzir ou melhorar práticas e fundamentações.

Sob tal ótica, o PRP colabora na construção de uma identidade, que alguns profissionais levam muito tempo para construir e/ou reconhecer. A identidade docente se constrói, sobretudo, no contexto escolar, vivenciando e mediando a prática educativa (SANTOS, 2021). Contudo, esse programa acaba não atendendo todos os licenciandos, seja pela quantia de vagas (sem contar que algumas são voluntárias) ou seja pelo próprio valor da bolsa, que em muitos

casos não supre as condições básicas de vida dos acadêmicos. Desse modo, acaba sendo uma política de formação docente pouco democratizada e acessível.

### 3.1 AS ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O governo brasileiro vem apontando a necessidade de pensar uma Política Nacional de Formação de Professores que integrasse um conjunto de programas e ações que fortaleceram a docência e seus percursos na educação básica. Dentre os programas há que se destacar o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e o Programa de Residência Pedagógica. Ambos têm a pretensão de entrelaçar a educação básica e a educação superior. A descrição do Programa de Residência Pedagógica coloca em destaque a formação prática como um eixo norteador das atividades a serem desenvolvidas. Esse modo de compreender o processo formativo de professores fragiliza a dimensão teórica e potencializa o saber fazer, caracteriza a chamada razão instrumental. Sobre os objetivos do programa, encontramos:

1-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; 2-Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; 3-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; 4-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)

A leitura dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica reforça a tese de que os cursos de formação de professores deveriam priorizar o saber fazer, enfatizando o aprendizado de metodologias. Destacam que os cursos de formação de professores estão muito distantes da escola e colocam o programa como indutor de transformações das práticas. Outro aspecto que se apresenta na leitura dos objetivos do programa é o papel das redes de ensino na formação de professores e a readequação dos currículos dos cursos de licenciatura a partir da BNCC, o que

pode sugerir a diminuição da autonomia universitária. Diante desse cenário, coloca-se em relevo a necessidade de a universidade refletir sobre os processos de formação de professores.

A primeira edição do programa (2018-2020), se deu em 18 meses e exigia uma carga horária dos residentes de 440h, divididas da seguinte maneira: 60h para ambientação e elaboração de atividades, 320 de imersão, sendo 100 de regência e, por fim, 60 horas para elaboração do relatório final, avaliação e socialização das atividades. As horas de regência exigidas levantaram reclamações por parte dos residentes, muitos deles afirmaram que a carga para tal atividade engessava o programa (MELLO; MORAES; FRANCO; ASSIS; POTOSKI, 2020). A segunda edição (2020-2022) veio com algumas modificações na carga horária, inclusive diminuindo o tempo de regência. Continuou possuindo 18 meses, porém dividida em 3 módulos de 138h cada, totalizando 414h - cada semestre um módulo. Os módulos são todos divididos da mesma forma:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula;
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (BRASIL, 2018).

Para participar do programa, as Universidades (públicas ou comunitárias) submetem um projeto, onde a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) faz uma seleção conforme as vagas de cada estado. Depois das seleções das Universidades, começam as escolhas dos coordenadores institucionais, que são feitas dentro da própria instituição, pelo colegiado superior ou equivalente. Porém, existem alguns requisitos para ocupar tanto este cargo como os outros, que podem ser consultados no Edital CAPES Nº 1/2020 e Portaria CAPES nº 259/2019.

Os docentes orientadores são preferidos conforme o primeiro requisito de recebimento de bolsa do seu cargo: “I - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto;” (BRASIL, 2019). Já os docentes preceptores e os residentes passam por um processo seletivo realizado pela IES. Os residentes precisam estar na metade do curso ou no 5º período.

O programa tem como finalidade fortalecer a formação inicial de professores, de modo que os discentes possuam uma visão ampla da profissão docente e das adversidades que ocorrem dentro da escola, e que não podem ser previstas na universidade ou problematizadas pela teorização. Isso se concretiza com o entrelaçamento da IES com a Educação básica, pois desse modo, entrelaça-se teoria e prática.

O programa também possui algumas rupturas, fragilidades e desafios, como todos os outros programas, mas que podem ser analisados e reformulados. A relação do programa com a BNCC também é alvo de críticas, pois acredita-se que a universalização de um documento em um país continental, tão rico e cheio de especificidades, encurrala o processo de ensino aprendizagem. Para Sena (2019,p. 20):

A universalização das políticas não pode significar homogeneização, especialmente, no campo do currículo escolar, onde o diálogo com as especificidades socioculturais é fundamental para qualificar a práxis. Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC.

Outro fator que trouxe diversas queixas, é o ressarcimento da bolsa em caso de desistência do residente, se o grupo gestor do PRP na CAPES não achar a justificativa válida. Sendo que muitos se afastam por não se sentirem preparados, sabem o conteúdo, mas não possuem domínio para compartilhá-lo, ou ainda, por problemas psicológicos (SOARES; NEHME; NÓBREGA; SILVA, 2021). E o não ressarcimento, gera problemas no Cadastro de Pessoa Física dos estudantes, mantendo os alunos em constantes dilemas (MELLO; MORAES; FRANCO; ASSIS; POTOSKI, 2020)

Ademais, além dos desafios subjacentes do programa, a pandemia da COVID-19 trouxe mais alguns consigo. A crise sanitária mundial reformulou o sistema educacional, alavancando um contexto digital, que exigiu de alguns participantes aprimoramento acerca dos meios tecnológicos. Além de tudo, a pandemia afastou as pessoas, por precaução é claro, porém acreditamos e defendemos que a interação no processo educativo é extremamente importante.

Soares, Nehme, Nóbrega e Silva (2021) apontam ainda, outro fator que fragilizou a efetivação do processo de ensino - aprendizagem no programa neste período. A questão dos

cursos de licenciaturas que demandam aulas experimentais, especialmente de disciplinas específicas, como química, física, ciências etc. Estes recursos de ensino não foram possíveis por questão do distanciamento social, das aulas mediadas por tecnologia.

Percebemos também, a rasa quantidade de pesquisas sobre o PRP, sobretudo, quando se tratam das contribuições do programa. Contudo, essas pesquisas podem surgir nos próximos anos, considerando a entrada dos residentes no mercado de trabalho (MELLO; MORAES; FRANCO; ASSIS; POTOSKI, 2020). Porém, em contraponto, estabeleceremos a seguir as contribuições efetivas do programa para a formação inicial de professores.

É evidente a intrínseca relação teoria-prática que o programa fortalece, que transforma a forma de aprender e ensinar dos futuros professores, atrelados a uma constante reflexão sobre tudo que se passa no chão da escola e na instituição formadora. Essa relação é extremamente importante para lidar com quaisquer questões da educação contemporânea e as adversidades consequentes dela. Tendo isto posto, percebemos seu privilégio de tornar egressos confiantes, com maiores chances de sucesso e permanência nos trilhos da docência (MAIA; CUNHA, 2021). Além disso, a promoção da prática, dos referenciais teóricos e discussões no programa, contribuem para a construção de pesquisas científicas, como artigos, trabalhos de conclusão de curso e etc. ( FELIPE; BAHIA, 2020).

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Após a realização das entrevistas, buscou-se transcrevê-las em um arquivo de aproximadamente 16 páginas. A leitura atenta dos dados de pesquisa no diálogo com os objetivos específicos nos levou a organizar a análise a partir de três blocos: O perfil dos entrevistados; Formação de professores no RP e o programa RP na perspectiva dos entrevistados.

## 4.1 O perfil dos entrevistados

Nesse bloco de análise pretendemos apresentar o perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas. São todos professores universitários que atuam como orientadores do programa Residência Pedagógica.

**Quadro 1 - Perfil dos entrevistados**

Sujeito	Idade	Graduação	Pós- Graduação	Tempo de atuação
Rafael	36	Educação Física (licenciatura)	Mestrado e Doutorado em Educação	13 anos
Pedro	48	Letras (licenciatura)	Mestrado em Educação e Cultura	30 anos
Eva	57	Pedagogia (licenciatura)	Especialização em ensino da Arte e Mestrado em Educação	35 anos
Flora	52	Pedagogia (licenciatura)	Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação	33 anos
Vilma	48	Artes Visuais (licenciatura)	Especialização em ensino da Arte e Mestrado em Educação	22 anos
Ana	34	Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado)	Mestrado em Ciências Ambientais	11 anos
Mônica	37	História (licenciatura e bacharelado)	Mestrado e Doutorado em História	14 anos

Fonte: Dados de pesquisa 2022.

Ao todo são 7 professores. A faixa etária vai de 34 à 57 anos. Todos possuem mestrado e formação em licenciatura (dois possuem também bacharelado) e a maioria possui mestrado e doutorado na área da educação. Uma professora possui mestrado em Ciências Ambientais, e outra mestrado e doutorado em História. O tempo de atuação na área da docência varia de 11 à 35 anos. 3 professores estão entre 11 e 14 anos de atuação na área, e os demais entre 22 e 35 anos. A quantidade de professoras se sobrepõe à de professores. A robusta formação e as significativas experiências no campo escolar de cada educador entrevistado, indicam um perfil

de professores adequado para ocupar a função de orientadores no Programa Residência Pedagógica. Contudo, Alonso e Queluz (1999, p.72) afirmam que:

Mesmo que o educador tenha conquistado larga experiência em sala de aula e usufrua de comprovada capacidade e qualidades de mestre, encontra-se ele em cada sala de aula diante de novos desafios que lhe exigem diversidade de alternativas de solução.

Nenhum profissional está preparado para tudo, tampouco o professor. A escola é viva e diversa. E as vidas dentro dela se modificam e se transformam a cada dia. Desse modo, o professor é um sujeito que está sempre atento às mudanças para nivelar-se e nivelar sua prática. Por mais experiência em sala e pós graduações que tenha, sempre terá desafios no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais escolares. Contudo, experiências no campo escolar e uma formação densa, contribuirão para resolver problemas e encontrar alternativas.

## 4.2 Formação de professores no RP

Nesse bloco de análise pretendemos apresentar as representações sobre a formação de professores construídas por orientadores participantes do RP. E também pontuar suas percepções acerca das contribuições acadêmicas dos residentes e preceptores imersos neste programa de iniciação à docência.

As pesquisas realizadas no campo da formação de professores indicam a necessidade de se investir nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Como nos lembra Tardif e Lessard (2007), o professor é o profissional das interações humanas. Eva destaca que:

*A formação docente vai priorizar questões do desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes fases da vida humana. Como uma criança de 2 anos aprende, como um adulto de 20 anos aprende, como um adolescente aprende. Ele precisa aprender sobre o processo de aprender e ensinar, vinculados aos sujeitos, ao seu desenvolvimento, faixa etária, condições sócio-culturais e de saúde do educando. Não dá para pensar apenas no conteúdo, precisa-se entender como se ensina e aprende em cada fase da vida (EVA).*

A entrevistada além de mencionar o aspecto desenvolvimento humano também coloca em debate o processo ensino aprendizagem, considerando a necessidade de conhecer os Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, n° 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

contextos e os sujeitos que ali se constituem. Nessa mesma direção de integrar aprendizagem e desenvolvimento humano o entrevistado Rafael destaca a perspectiva histórico-cultural:

*A formação de professores para mim tem a ver, acima de tudo, com a compreensão do que é formar, no sentido mais amplo. Que pressupõe entender o que é educação, isso a gente tem que pensar. Inclusive, o que une as áreas específicas, as disciplinas, é a compreensão sobre a formação humana, como os sujeitos se formam. E assim, nós temos alguns indicativos. A perspectiva Histórico - Cultural, nos mostra, por exemplo, que a gente se forma, justamente, pelas relações sociais, pelas relações com o outro, com o contexto, com as pessoas que eu conheço e estabeleço vínculos (RAFAEL).*

Para Vygotsky (1984, p.99), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Ou seja, aprendemos com os outros, em um determinado tempo histórico, em uma determinada cultura, em um determinado contexto. Somos seres socialmente construídos. Por isso, Vygotsky coloca a aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento humano. À vista disso:

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Diferentemente de Eva - no início do bloco -, Ana acredita que os cursos de licenciatura privilegiam as disciplinas específicas das áreas. E assim, diz que essa falta das disciplinas pedagógicas dificultam a atuação do professor futuramente em sala de aula. Como supracitado Ana aponta que:

A formação de professores privilegia as disciplinas das áreas específicas, faltando assim, conhecimento pedagógico. E desse modo, fica mais difícil para os alunos compreenderem o movimento da sala de aula, ou a própria questão do planejamento, a interlocução entre eu olhar um objetivo, uma competência e um objeto de estudo, e depois pensar como isso reflete na minha prática, na minha avaliação. Hoje eu percebo que essa talvez seja a maior falha da academia na formação de professores. E muitas vezes, quando a gente chega no RP, coisas que ao meu ver, o professor precisa ter a capacidade de saber resolver, fazer e administrar, ele ainda não tem. E

mesmo nas licenciaturas como um todo, se eu observar enquanto coordenadora pedagógica também vou observar isso (ANA).

Porém, Tardif (2014) afirma que a capacidade de resolver problemas diários nas salas de aula, só é desenvolvida na prática, destacando o saber experiencial. Essas situações concretas da escola exigem improvisação e habilidade pessoal do professor, que fazem desenvolver assim o *habitus*, que pode se transformar em um estilo de ensino, “macetes” da profissão, ou ainda, constituir a personalidade do professor.

Os entrevistados - quase unanimemente - trouxeram a relação teoria e prática como fundamental no processo da formação docente. Desse modo, apontaram que essa relação se dá por meio da inserção precoce no ambiente escolar, conhecendo as realidades, compreendendo o papel e a função do professor, o processo educativo e as movimentações que acontecem dentro da escola. Mônica expôs o seguinte:

A formação de professores precisa possuir os caracteres prático e teórico. O prático, nos estágios de docência, nas experiências como PIBID e RP, que auxiliam o aluno a ter uma experiência na sala de aula. Mas também, não podemos esquecer da discussão teórica. A formação de professores não pode ficar apenas na ideia do estágio. Essa discussão de licenciatura, das disciplinas que são da área e que pensam a área da educação são muito importantes. Muitas vezes a gente percebe que há uma idealização de que o estágio vai resolver todas as questões dos alunos, todas as dificuldades, todas as perguntas. Também temos que ter momentos de pesquisa sobre o que é ser professor, sobre o que é educação hoje, o papel da educação e da escola, as mudanças com relação a própria noção de escola. E claro, essa experiência dos alunos na prática docente, vendo o que é ser professor realmente.

Desse modo, destacamos a teoria e a prática como indissociáveis no processo de se tornar professor. Não se aprende a teoria simplesmente para em seguida pôr em prática, mas sim para ressignificar as práticas e logo poder também ressignificar a própria teoria, de forma fundamentada, contextualizada e refletida. A vista disso, Nóvoa (2014, p. 234) alega que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.“

Uma entrevistada trouxe a questão da formação continuada, entrelaçando-a com a Teoria Histórico- Cultural. Fala que se o professor trabalha na perspectiva dessa teoria, precisa acreditar que apenas a formação inicial não garante efetividade do ensino, por questão da constante transformação da ciência, humanidade e escola. Nesse sentido, Flora pontua que:

*A formação continuada deve fazer parte da vida de todo profissional, especialmente do pedagogo, porque tem muitas mudanças, existem muitas realidades diferenciadas. Se a gente trabalha com uma proposta histórico-cultural, a gente sabe que é processo, que é continuidade. Então não tem como terminar a graduação e pensar que acabou. Ou seja, a formação precisa ser continuada para que a gente dê conta de tudo que vai se abrindo, tudo que vai acontecendo na nossa caminhada profissional.*

Nóvoa (2019) diferencia formação continuada de formação complementar. A complementar refere-se às especializações, seja na área específica ou pedagógica. Já a formação continuada se dá na escola, em conjunto com todo o corpo docente, discutindo práticas para qualificar o ensino, e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos inseridos.

Os professores orientadores destacaram as contribuições do RP na formação dos alunos de forma aproximada aos objetivos do programa expostos no site do Ministério da Educação. A relação teoria e prática, melhora na escrita e oralidade, ampliação teórica, pesquisa, compreensão do processo de ensino-aprendizagem e da profissão docente foram as contribuições mais pontuadas. Eles compararam ainda o Residência Pedagógica com outros programas de extensão e pesquisa. Nesse sentido, Flora coloca:

*O aluno que participa do PIBID, RP, PIBIC e programas de extensão já possui um diferencial na sua formação. Eu acho que é uma formação dentro da formação. As discussões desses alunos são diferenciadas, eles trazem situações da sala de aula para pensarmos na universidade, e de repente vai oferecer um texto ou um artigo para leitura, o que já vai expandindo. No residência também, nós fazemos bastante leituras, fichamentos, apresentações. Então dentro do residência da pedagogia, nós temos muitos momentos de socialização. Desse modo, eles precisam escrever, fundamentar, trazer a teoria. Também produzem jogos com intencionalidade, justificativas, referenciais teóricos. O programa ajuda também na construção de professores pesquisadores, que não pesquisam no Google, mas sim que vivenciam, planejam, põem em prática e depois ele pode pensar sobre a sua prática. E ainda, ele pode escrever sobre isso, produzir materiais, isso é ser um professor pesquisador.*

Quando o aluno participa de programas de extensão, ele consegue melhor estabelecer relações entre teoria e prática, pois vivencia estes dois eixos simultaneamente. Pode levar suas experiências para a sala de aula na universidade ou grupos de estudo, e reflete sobre o que se passa no chão da escola. E assim, os professores universitários podem indicar referenciais teóricos que os façam pensar sobre os acontecimentos. Esse movimento relaciona teoria, prática, ensino e pesquisa. Para Jezine (2004, p.3):

Os princípios da integração ensino-pesquisa, teoria e prática que embasam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

As contribuições do programa para os preceptores também foram apontadas pelos participantes da entrevista. Eles veem essa oportunidade como uma espécie de formação continuada, pois aprendem conceitos e metodologias novos com os residentes, que estão em contato com o conhecimento científico atualizado na universidade. Apontaram também, que alguns desses preceptores voltaram para a universidade para fazer especialização ou mestrado.

*Os professores preceptores, que estavam lá parados, também ficam com muita vontade de estudar, o programa funciona como incentivo. Então, começaram a estudar, alguns até vieram fazer mestrado. Começaram a se preocupar mais com a sua formação continuada. Sabemos que muitos professores se formam, se efetivam e não pensam mais em estudar, porque acabam tendo uma certa estabilidade. Então esses preceptores gostam muito de participar do programa, e o programa contribui muito para a formação deles. É um ganho muito qualitativo e quantitativo (Pedro).*

Em suma, os professores entrevistados pensam a formação docente de forma muito similar. Entendem o processo formativo como continuidade, e que necessita da teoria e da prática para compreensão da docência e do fazer docente. Portanto, percebem o Programa Residência Pedagógica como um fortalecedor da formação inicial para os residentes, e continuada para os preceptores.

## 4.3 O programa RP na perspectiva dos entrevistados

Nesse bloco pretendemos analisar as percepções dos docentes orientadores sobre o RP destacando a sua importância, as dificuldades no percurso e na implementação. Nesse sentido, algumas sugestões para qualificar o programa e a experiência dos participantes também se farão presentes na análise.

Mello, Moraes, Franco, Assis e Potoski (2020), evidenciam em suas pesquisas que o RP contribui efetivamente para ampliação das experiências dentro do espaço escolar; na formação acadêmica, profissional e humana; no aprender e se tornar professor; e articulando teoria e prática. Ana destaca que essas experiências não se dão apenas na sala de aula:

*Os nossos alunos participaram de reunião de pais, formação pedagógica na escola, festa da família, feira de ciências. Nós conseguimos fazer a revitalização e reinauguração da biblioteca. Então eles conseguiram perceber, que o professor não vai à escola só dar a aula dele. Ele vai fazer parte de um movimento e a escola é muito isso. Claro que a gente tem os gestores, os funcionários, enfim, mas a alma do professor está dentro da escola. (Ana)*

A experiência no campo escolar é fundamental para compreender o todo desse ambiente e os processos. Experiência esta que não é somente de estar e assistir, mas de atuar, de participar ativamente. Como já pontuado no bloco anterior, Tardif fala que existem saberes que só são construídos nas e com as experiências. Além disso, Tardif (2014, p.110) fala que o saber experiencial:

*É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.*

Assim como a entrevistada Ana, Rafael também trouxe a questão da experiência como contribuição do programa, mas além disso, ressalta que o RP é um intensificador da relação universidade-escola:

*Os alunos têm experiências significativas diferentes em relação às que eles têm no âmbito da graduação. Então essa formação teoria e prática, ela é melhor nutrida na relação que estabelecem com o programa. Porque estes programas, como também o*

*estágio supervisionado, estreitam a relação universidade- escola, que precisa ser cada vez mais fluída. Essa relação está posta, mas precisa estar qualitativamente mais posta. (Rafael)*

O RP proporciona a aproximação universidade-escola, aproximando professores universitários, professores da educação básica e futuros professores (acadêmicos). Estes três atores trabalham em uma colaboração mútua e reflexiva sobre a práxis. Corroborando com o professor entrevistado, Fagundes e Gomes (2013, p. 22590), falam que:

*É necessário estabelecer laços institucionais em que ambas, Universidade e escola, partilhem de objetivos e se comprometam com as reflexões acerca da formação docente e os possíveis caminhos e alternativas para realizarem este trabalho.*

Eva trata o acompanhamento dos professores preceptores no RP como uma das contribuições para formação dos acadêmicos. E, além disso, diferencia o programa de docência do estágio supervisionado. Para ela o estágio obrigatório, acaba sendo muito burocrático, fechado e curto.

*A formação de professores somente no banco escolar, na cadeira da faculdade, não traz para o acadêmico o que é a realidade da escola, como são as crianças. Então, eu acho um programa fantástico, pois o estudante está estudando na faculdade, está participando de um projeto que ele vai à escola, que ele pensa o ensino, que ele tem como base e orientação professores experientes. O aluno que participa desses programas de extensão chega na escola depois da formação inicial muito mais seguro. Claro, que também tem o estágio, mas para mim no estágio o aluno tem menos autonomia, ele tem que obedecer muita coisa, fora a burocracia que envolve, e que acaba estressando muito o acadêmico. E o estágio obrigatório é muito rápido, você vai na escola uma semana e pronto, o residência já não, o aluno fica quase dois anos frequentando aquela escola, com aquela comunidade, com aquela turma. (Eva)*

O estágio supervisionado é um momento de superação da dicotomia entre teoria e prática, e não somente como parte prática do processo. Nessa perspectiva, a finalidade do estágio é aproximar o aluno da realidade que ele atuará. Essa aproximação funciona se tiver envolvimento e intencionalidade. (PIMENTA e LIMA, 2004)

[...] a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a

seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 14)

No mesmo sentido de Eva, Vilma e Ana também comparam o RP com o estágio supervisionado. Apontam o acompanhamento dos professores preceptores como um agregador da compreensão do que é a escola e o trabalho docente, e que o programa também dá mais segurança aos alunos.

*Todos residentes deram depoimentos de que foi uma experiência fantástica, que foi além do estágio. Porque o estágio é engessado, é tudo muito rápido e categórico, vai lá, observa, planeja e executa. E o residência tem o acompanhamento do professor toda semana, tem que cumprir uma carga horária com o professor. Desse modo, tem um diálogo com o professor, consegue observar a realidade da escola em que estavam inseridos, os alunos, a estrutura física. Enfim, para depois de fato estar na sala de aula enquanto professor. O programa tem uma intensidade muito grande, com ele os alunos compreendem de uma forma muito ampla o que é a escola e o que é ser professor. (Vilma)*

*E outro ponto que é muito significativo, é o acompanhamento do preceptor com os nossos alunos. Porque muitas vezes no estágio supervisionado, o professor da escola não dá muita importância para o acadêmico. E isso dá segurança aos alunos. (Ana)*

“Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2012 p. 6). O RP proporciona uma interação direta entre professores experientes e professores em formação inicial, numa troca mútua de saberes e fazeres da docência.

Dentre os desafios apontados pelos professores, a questão da pandemia foi a que mais se repetiu. Afinal, o objetivo do programa é colocar os alunos dentro da escola. E o cenário pandêmico impossibilitou essa inserção. Os professores comentaram sobre seus anseios e os anseios dos acadêmicos neste período atípico.

*O maior, e talvez o único, desafio desta edição foi a questão da pandemia, porque a maioria dos bolsistas já tinham conhecimento do PIBID, já sabiam como esse programa de docência funciona, tinham interesse. (Mônica)*

*E a própria pandemia, obviamente, foi muito complexa. Em alguns momentos eles diziam “ parece que a gente não tá fazendo”, porque no primeiro módulo, basicamente eles deram aulas para eles mesmos. Então a partir do segundo módulo, que a escola permitiu que um acadêmico, uma vez por semana pudesse ir à escola, já conectou eles de uma maneira diferenciada. (Ana)*

*E ainda, nessa última edição tivemos o desafio das aulas remotas.(Eva)*

*Essa é a segunda edição que participo, e como essa última vivenciamos em um período pandêmico, os desafios foram diferentes. Na primeira edição nós tínhamos acadêmicos e preceptores na lista de espera para participar do programa. Já nesta edição, foi difícil de encontrar preceptores e graduandos. (Flora)*

Sob outro enfoque, Rafael apontou a questão da condição política do programa, pois no ano de 2021 o governo atrasou as bolsas do PIBID e RP durante quase 3 meses. E nesse período, os professores e acadêmicos ficaram um tempo sem resposta, e sem saber se os programas continuariam.

*No ponto de vista de organização da escola, com os professores e alunos e com a efetividade do programa, a gente consegue fazer de uma maneira muito tranquila. Pois veja, os nossos cursos da UNESC tem história, pedagogia tem mais de 50 anos, a educação física vai fazer 47 anos. Então nós temos um conjunto de professores que qualificam cotidianamente essa relação universidade-escola. Assim sendo, a gente sabe fazer, claro, tem como fazer melhor sempre, mas do ponto de vista pedagógico a gente dá conta. A gente só precisa ter a condição política para que ele se efetive, e para isso precisa continuar existindo. (Rafael)*

Para Pedro a questão do estágio acontecer concomitantemente com a extensão do Residência Pedagógica, acaba atrapalhando a efetivação do programa, pois assim o acadêmico fica com muitas demandas e atividades para realizar. Nesse sentido, ele fala:

*No geral, o programa não possui muitos problemas e dificuldades, só acredito que como ele inicia na 5ª fase, onde também inicia o estágio, dificulta um pouco a realização do programa de uma forma mais efetiva. Tudo bem que foi feita uma possibilidade de aproveitar o estágio com o residência, mas é ruim. (Pedro)*

Esse professor não apenas aponta o problema, ele traz uma sugestão para resolver esta problemática. Para afastar o estágio do programa de iniciação à docência, sugere passar o Residência Pedagógica para após a conclusão do curso, de um modo similar à residência médica.

*Então acho que um residência depois da formação inicial, acompanhado de outro professor, passando um tempo em uma determinada escola seria muito melhor. (Pedro)*

Em 2011, no município de Niterói- RJ, foi implementado um programa também denominado Residência Pedagógica, que tinha estas mesmas características que o professor sugeriu anteriormente. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2012, p. 14) expõe: *“O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço) talvez nos possa servir de inspiração.”*

Uma sugestão trazida por todos professores foi o aumento do valor da bolsa dos residentes. O valor da bolsa é o mesmo desde a primeira edição do programa. Muitos alunos gastam esse valor para pagar transporte para chegarem às escolas campo. E vários destes, ainda, precisam trabalhar fora, pois o valor da bolsa não supre as necessidades, e desse modo, dificultam a efetivação do programa. Ou seja, o aumento dessas bolsas ajudariam na permanência dos acadêmicos, e viria também como um incentivador.

Posto estas considerações, compreendemos o programa RP como uma forte política de formação docente, com poucas fragilidades e desafios. Contribui efetivamente relacionando teoria e prática; Auxilia na compreensão do que é a escola, fazer e ser docente, e a construir uma identidade profissional; E também, se diferencia do estágio supervisionado, por sua dinamicidade e acompanhamento dos professores preceptores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central analisar as percepções dos docentes orientadores sobre os impactos do Programa Residência Pedagógica na formação de professores.

A formação docente que era vista até a última década do século XX, como puramente teórica e mecanicista, veio se transformando no início do século XXI. A criação dos programas de iniciação à docência, PIBID e Residência Pedagógica, reforçam essa afirmação. Desse modo, estes programas possibilitam a superação da dicotomia teoria e prática que, necessariamente, contribui muito no processo de aprender a ser professor.

Com as contribuições dos autores referenciados, principalmente, de Tardif e Nóvoa, compreendemos o estado da arte deste atual campo de pesquisa. Os conhecimentos produzidos

por eles através da pesquisa, comprovam a importância da relação teoria e prática na formação docente. Suas fundamentações e percepções estruturaram e encorparam o presente trabalho.

Os apontamentos dos professores orientadores participantes das entrevistas reforçam a importância do RP na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Nesse sentido, suas percepções contribuíram efetivamente para a construção desta pesquisa, evidenciando o que já vínhamos estudando e construindo.

Nossa pesquisa evidencia que o Residência Pedagógica é um potente programa de formação inicial, mas que além de contribuir para a solidificação da formação dos futuros professores, funciona como uma espécie de formação continuada para os professores preceptores. E assim, o programa aproxima eixos, instituições e sujeitos que trabalham muito bem juntos: universidade e escola; teoria e prática; ensino e pesquisa; professores universitários, professores da rede básica e acadêmicos.

É um programa que possui poucas fragilidades que podem ser aprimoradas a partir da reflexão sobre as experiências realizadas, em diálogo com os teóricos do campo da formação docente. Destacamos aqui, a falta de incentivo com os residentes, que recebem o mesmo valor da bolsa (400 reais) desde a primeira edição do programa, em 2018. E como os professores entrevistados apontaram, os acadêmicos estudam, participam, planejam e produzem muito.

Estudos acerca das contribuições de programas como o RP e PIBID, são fundamentais para que eles continuem existindo. Mas para isso o Governo precisa perceber a importância destes programas de iniciação à docência, ou melhor, precisa almejar uma educação pública de qualidade. E a raiz de uma educação de qualidade começa com uma formação docente sólida.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. QUELUZ Ana Gracinda.(orient.). **O Trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica.** 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CALDERANO, M. da A. **O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica.**In: CALDERANO, M. da A. (Org.). Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FAGUNDES, S. B. et al. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPD-Cátedra UNESCO-II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. Anais... Curitiba.** 2013.

FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. APRENDENDO A SER PROFESSOR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, 16 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Editora Porto, 1999.

JEZINE, E. As práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: [www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf](http://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf). Acesso em: 27 mai. 2022.

MAIA, Fernanda Jardim; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica e sua relevância para o ingresso na carreira docente. **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 573-592, dez. 2021.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; POTOSKI, Graziela. O programa residência pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **Rpge- Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, 09 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> . Acesso em ago. 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-14, 12 set. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 19 dez. 2021.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação- Ppge/Ufes**, Vitória, Es., v. 18, n. 35, p. 11-22, 30 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 02 jan. 2022.

NÓVOA, Antônio (Entrevista) Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Revista Olh@ares**, v.1 n.1 (2013)

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor.** Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) >. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1992. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional: Uma política sociológica: Poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Residência Pedagógica: Estágio para ensinar.** Matemática: Petrópolis, 2014.

SANTOS, Erik Natan Silva dos. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DISCUTINDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE RELATOS E RELATÓRIOS COMO PRÁTICA REFLEXIVA.** 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Inglês, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SENA, I. P. S.F. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo. In: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F.S. (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SOARES, E. C.; NÓBREGA, A. P. A. de .; NEHME, C. J. .; SILVA, C. A. da .  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E O PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e**

**Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e21083, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i3.12616.  
Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12616>.  
Acesso em: 12 nov. 2021.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2007.

TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo de A. Políticas públicas. **Curitiba: IESDE Brasil SA**, v. 1, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984