

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

### *EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN EL CURSO DE PEDAGOGIA*

### *THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: FORMATIVE EXPERIENCES IN THE PEDAGOGY COURSE*

Diene Eire de MELLO<sup>1</sup>  
Dirce Aparecida Foletto de MORAES<sup>2</sup>  
Sandra Aparecida Pires FRANCO<sup>3</sup>  
Ediléia Ferreira de ASSIS<sup>4</sup>  
Graziela POTOSKI<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente texto buscou investigar as contribuições que o Programa Residência Pedagógica edital CAPES, 06/2018 proporcionou a um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública do interior do Paraná. Como procedimento metodológico, a opção foi pela abordagem qualitativa, na modalidade exploratório-explicativo. O público alvo foi constituído por quinze estudantes. Os dados foram coletados por meio dos seguintes procedimentos: observações das atividades realizadas pelos residentes, análise documental das produções e narrativas em seus portfólios individuais. Para a análise dos dados, os materiais foram submetidos à Análise de Conteúdo, usando o critério semântico para a criação das categorias. Os resultados indicam que o Programa Residência Pedagógica apresenta algumas fragilidades, mas proporcionou várias contribuições ao processo formativo inicial dos estudantes, com destaque para novas experiências, articulação entre teoria e prática, formação acadêmica, profissional e humana e entendimentos sobre o que é ser professor. Os dados revelam ainda que, apesar de vários encaminhamentos e estudos é preciso uma reorganização das atividades para inserção de programas de Formação Inicial que possibilitem novas e significativas experiências aos estudantes em seu processo formativo, e que, é preciso que as Formações de Professores não tenham ênfase na subjetividade do professor, mas nas possíveis mudanças sociais e educacionais com contribuições efetivas no tocante ao processo formativo do futuro docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência pedagógica. Formação inicial de professores. Atuação profissional. Educação.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutora em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6048-8130>. E-mail: diene.eire.mello@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-1605>. E-mail: dircemoraes2007@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>. E-mail: dircemoraes2007@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Mestranda em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2406-2452>. E-mail: edileiassis@gmail.com

<sup>5</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Mestranda em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0468-0918>. E-mail: gra\_potoski@hotmail.com

**RESUMEN:** El presente texto buscaba investigar las contribuciones que el Programa de Residencia Pedagógica CAPES, 06/2018 ofreció a un grupo de estudiantes del Curso de Pedagogía de una universidad pública en el interior de Paraná. Como procedimiento metodológico, la opción era el enfoque cualitativo, en la modalidad exploratoria explicativa. El público objetivo estaba compuesto por quince estudiantes. Los datos fueron recolectados a través de los siguientes procedimientos: observaciones de actividades realizadas por los residentes, análisis documental de producciones y narraciones en sus carteras individuales. Para el análisis de datos, los materiales se enviaron a Análisis de contenido, utilizando los criterios semánticos para crear las categorías. Los resultados indican que el Programa de Residencia Pedagógica tiene algunas debilidades, pero aportó varias contribuciones al proceso de capacitación inicial de los estudiantes, con énfasis en nuevas experiencias, articulación entre teoría y práctica, capacitación académica, profesional y humana y comprensión de lo que significa ser maestro. Los datos también revelan que, a pesar de varias referencias y estudios, es necesario reorganizar las actividades para incluir programas de capacitación inicial que permitan experiencias nuevas y significativas para los estudiantes en su proceso formativo, y que es necesario que las formaciones de maestros no tengan énfasis en la subjetividad, pero en posibles cambios sociales y educativos con contribuciones efectivas con respecto al proceso formativo del futuro maestro.

**PALAVRAS CLAVE:** Residencia pedagógica. Formación inicial del profesorado. Actuación profesional. Educación.

**ABSTRACT:** This text sought to investigate the contributions that the CAPES Pedagogical Residency Program, 06/2018 offered to a group of students of the Pedagogy Course of a public University in the interior of Paraná. As a methodological procedure, the option was for the qualitative approach, in the exploratory-explanatory modality. The target audience was made up of fifteen students. Data were collected through the following procedures: observations of activities carried out by residents, documentary analysis of productions and narratives in their individual portfolios. For data analysis, the materials were submitted to Content Analysis, using the semantic criteria for creating the categories. The results indicate that the Pedagogical Residency Program has some weaknesses, but provided several contributions to the students' initial training process, with emphasis on new experiences, articulation between theory and practice, academic, professional and human training and understandings about what it means to be a teacher. The data also reveal that, despite several referrals and studies, it is necessary to reorganize the activities to include Initial Training programs that allow new and significant experiences for students in their formative process, and that, it is necessary that the Teacher Formations do not have emphasis on subjectivity, but on possible social and educational changes with effective contributions regarding the formative process of the future teacher.

**KEYWORDS:** Pedagogical residence. Initial teacher training. Professional performance. Education.

## Introdução

A temática em torno da Formação de Professores tem sido amplamente tratada por diversos autores brasileiros e internacionais como Cavaco (1991), Esteve (1991), Nóvoa

(1992), Garcia (1997), Martins (1997), Codo (1999), Libâneo (2015), Pimenta (2002; 2017), Gatti (2014; 2019). A literatura, de maneira geral, independente da linha teórica ou aspecto a ser enfatizado tem se preocupado em discutir, organizar, refletir questões que envolvem a Formação de Professores desde o início no sentido de pensar em um modelo de Formação Inicial que possibilite formar, adequadamente, os professores para o enfrentamento da realidade.

As questões sempre estão voltadas para uma formação que compreenda a complexidade e especificidades do fazer docente. De que maneira a formação do professor pode contribuir para uma atuação mais eficiente à escola básica? Quais são os conteúdos e encaminhamentos necessários a uma formação pautadas por práticas com amplo componente teórico? De que maneira podemos formar professores para o enfrentamento da prática com crianças e jovens? Todos estes questionamentos têm sido o foco principal no âmbito da Formação de Professores nas várias licenciaturas no país. Gatti (2014), já apontava quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. Para a autora, de modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Na mesma linha Libâneo (2015, p. 631) expressa que:

o curso de licenciatura em pedagogia continua genérico e com uma débil formação nas metodologias, estando separado dos conteúdos específicos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estão ausentes do currículo. Por sua vez, nos cursos de licenciatura em conteúdos específicos ocorre a prevalência dos conteúdos das respectivas áreas de conhecimento em detrimento da formação pedagógica, com baixo número de horas na matriz curricular.

Como forma de alinhar os currículos de formação de professores, nos últimos anos tivemos vários documentos norteadores para as licenciaturas, como as diretrizes e programas governamentais com o objetivo de fomentar novas práticas no campo da formação de professores. Pode-se inferir que dentre os mais importantes com abrangência nacional foram o Programa de Iniciação à docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), sendo que este último teve sua primeira edição em 2018.

No entanto, já é sabido que não basta simplesmente implantar um programa que os problemas estão resolvidos, mas é preciso entender os motivos para sua implantação, bem como avaliar seus impactos, sua pertinência, validade e contribuições efetivas no tocante ao processo formativo do futuro docente.

Nesse sentido, o presente estudo buscou primeiramente apresentar autores que visualizam a subjetividade do professor, para poder pensar a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) que tem por foco a capacitação e aperfeiçoamento de professores e ao mesmo tempo, induzir a formação prática dos estudantes das diferentes licenciaturas em escolas de Educação Básica, antes de sua graduação. Em seguida, apresentar pesquisas no âmbito da Residência Pedagógica. No terceiro tópico, a metodologia e a geração de dados, para que no quarto tópico, a análise dos dados seja efetivada. Todos esses elementos nos permitem analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente, especificamente, no Curso de Pedagogia, foco deste estudo.

### **A formação do professor: ações humanas transformadoras**

Abordar a Formação de Professores exige pensar no trabalho docente feito pelos professores universitários, uma vez que só se forma professor quando o próprio professor tem como prática o professor consciente. Assim, como professoras de uma Universidade de grande porte do Estado do Paraná, preocupamo-nos com a Formação de Professores na sociedade vigente. Consideramos que o objetivo maior a ser oferecido aos universitários é o de orientar para ações humanas transformadoras da realidade, entendemos que não basta conhecer, interpretar e analisar dados, mas sim produzir um conhecimento científico pautado em homens que conhecem o seu entorno para então contribuir com o processo formativo de novos futuros educadores.

Pensar na Formação de Professores exige pensar no ato educativo ocorrido na Universidade, pois educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões. A intencionalidade é um dos pressupostos da consciência e está no núcleo da personalidade. “Assim sendo, pode-se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do professor” (MARTINS, 2007, p. 5).

Nesse ínterim, Martins (2007) destaca o enfoque dado a pesquisas que discutem a questão da subjetividade do professor, tanto em sua formação como em sua vida profissional. Nesse sentido, a autora expõe nesse contexto, o empobrecimento do universo humano e material em que as pessoas vivem.

No Brasil, Nóvoa (1992) destaca-se nesta linha de pensamento e menciona que é o próprio professor que deve promover reflexões sobre o seu modo de formação. Nesse sentido, destaca-se no Brasil um momento de formação docente centrada na experiência própria do

professor. O saber da experiência entra no espaço antes ocupado pela formação teórica, metodológica e técnica. Trata-se do momento do “professor reflexivo” que assume o desenvolvimento profissional. A reflexão entra em questão e é pautada em sua prática. Preocupado com o conceito de reflexão, Garcia (1997) apresenta os escritos de Zeichener e Liston (1987 *apud* GARCIA, 1997) que apresentam três níveis: a) análise dos procedimentos adotados que são passíveis de serem observados; b) reflexão sobre o conhecimento prático; e c) análise política da própria prática, afirmando a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica nos professores. Nesse sentido, Gómez (1997) destaca a necessidade da superação da racionalidade técnica e firma seu pensamento na reflexão, na ação. O êxito dessa reflexão se estabelece nas práticas concretas, mas mediante a integração do conhecimento e da técnica.

Martins (2007) destaca que vários estudos afirmam a necessidade de mudança do professor, devido às alterações aceleradas na sociedade, mas nenhuma pesquisa centra-se na caracterização precisa de quais mudanças sociais estão ocorrendo e suas causas.

Uma proposta recente no âmbito da Formação de Professores foi a implantação de um Programa intitulado de Residência Pedagógica (PRP), que trouxe a oportunidade de avanços e de perspectivas para a docência, com uma mudança substancial e social, percebendo possibilidades para a melhoria do ato educativo na sociedade brasileira.

No entanto, para que essa mudança pudesse trazer dados e avanços positivos para a Educação, Esteve (1991) em seus escritos demonstrou vários fatores que levaram o professor ao esvaziamento dos valores educacionais como: informações e alternativas, assim como rupturas do consenso social sobre a educação, aumento de contradições e fragmentação no exercício da docência. Neste viés, a educação se converte para o ensino de massas e não dá conta de um ensino diversificado. A proposta, então, presente e introduzida nas universidades no ano de 2018 trouxe uma possibilidade de mudanças: a Residência Pedagógica, ainda na licenciatura, permitindo que futuros professores vivenciem as situações sociais, políticas, econômicas e educacionais presentes nas diferentes escolas e que possam de certa forma repensar-se enquanto futuros professores e transmissores de conhecimento.

O que estamos vivenciando neste século XXI, é uma sociedade que desvaloriza o professor, expondo-o às condições de trabalho de forma pobre, levando à perda da identidade do professor, causando reações como: aceitação da transformação, adaptando-se às novas exigências educacionais; reprodução de seus conhecimentos; professores duvidosos frente às inovações; e, receio de mudanças.

Essa crise gera estresse, ansiedade, esgotamento, autculpabilidade e outros. Por essa razão, Esteve (1991) expõe que há a necessidade de mudanças na formação docente. E essa mudança pode ser possível de ser realizada por meio desse PRP, que busca substituir abordagens normativas em abordagens descritivas, centradas na atuação real do professor, adequando conteúdos à realidade prática do ensino.

Codo (1999), Cavaco (1991), Esteve (1991), Nóvoa (1992), Garcia (1997) e outros veem a formação do professor de forma esvaziada de conhecimento. Mas, Martins (1997) analisando esses autores verifica que a escola que se vê engendrada dentro desses problemas de subjetividade docente, acaba por não se preocupar com o saber sistematizado e a real função social da escola.

Heller (1970, p. 18), expondo a real função da escola, afirma que:

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades dos conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano-genérico.

Nesse contexto, e pela citação de Heller, vemos que a escola é o local de emancipação humana, de desenvolvimento e de apropriação dos conhecimentos, conceitos. É por meio dela e nela que o ato educativo se objetiva e é o local em que são produzidas a história dos homens, por meio da real ação do professor. No entanto, para que o professor seja capaz de realizar o trabalho educativo, precisa de uma formação sólida, desde o início do processo formativo.

Nesse viés, o Programa Residência Pedagógica adentra às Universidades e escolas de Educação Básica, com professores universitários, professores regentes e alunos de graduação em licenciaturas, em prol de um único pensamento: levar para crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o conhecimento científico, a ludicidade, a leitura literária, os condicionantes sociais, a leitura de mundo, a percepção, as sensações, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento teórico, a imaginação e a criatividade, funções psicológicas superiores que permitem o desenvolvimento do pensamento e apropriação de conteúdos, para a emancipação humana.

## **O Programa Residência Pedagógica: dos aspectos legais às ressonâncias**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa instituído pela Portaria nº 38, no dia 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018), que visou fomentar a capacitação e aperfeiçoamento de professores e induzir a formação prática dos estudantes das diferentes

licenciaturas em escolas de educação básica. Entretanto, antes mesmo de tal Programa já havia estudos e iniciativas isoladas no país, como as experiências do Colégio Dom Pedro II e do PRP da Escola Básica da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual de do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) que iniciaram muito antes da iniciativa da Capes e da UNIFESP.

Os estudos de Costa (2015) e Leal (2016) analisaram a experiência do Colégio Dom Pedro II e do PRP da Escola Básica da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual de do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Poladian (2014) por sua vez estudou o Programa da UNIFESP. Tais estudos apontam aspectos interessantes no tocante ao processo formativo do futuro professor. Os resultados revelaram que os professores residentes possuem atributos diferentes dos professores experientes e, por isso, necessitam de apoio e acompanhamento nos primeiros anos da docência.

Em sua dissertação de mestrado Conceição (2018, p. 114) trata da experiência da UNIFESP e conclui que os objetivos, metodologias e as ações desenvolvidas no PRP da Unifesp mostraram ser um diferencial para a inserção profissional da professora, uma vez que a professora tem a oportunidade de articular saberes práticos e teóricos aprendidos durante a formação e na imersão do espaço escolar. Para a autora o PRP possibilitou uma melhor compreensão da atuação docente e da complexidade do dia a dia da sala de aula. Entretanto, Silva e Cruz (2018, p. 242) apontam:

O que se evidencia é que há, nesse contexto, uma reposição do papel centralizador do Estado por meio de agências de regulação. No Brasil, a Capes é uma agência reguladora que, sob a ótica do Estado gerencialista, exerce, com eficiência, a avaliação dos resultados da pós-graduação, o que faz com que ela seja indispensável, deste ponto de vista, para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. Tal coordenação nem considerou a experiência já acumulada pela residência docente proposta no Colégio D. Pedro II e no Centro Pedagógico da UFMG para inserir algumas prerrogativas no edital da RP.

Levando em consideração que o PRP via edital 06/2018 teve duração de 18 meses, iniciando em agosto de 2018 e finalizado em janeiro de 2020, ainda são poucos estudos mais aprofundados no âmbito do *Strictu sensu*, por serem estudos que demandam mais tempo e ainda não temos o impacto deste programa na inserção destes estudantes na carreira docente. Os estudos que se apresentam, são artigos de periódicos, textos em anais de evento e capítulos de livros.

O edital n.06/2018, apresentou os seguintes objetivos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que

conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Edital CAPES, 06/2018, p. 01).

Dentre os objetivos mencionados anteriormente, aqueles que mais causaram polêmica entre os docentes e pesquisadores foram os objetivos II e IV. No segundo objetivo ao propor que a PRP “induziria a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura”, as principais críticas denunciavam o programa por certa interferência nas propostas pedagógicas de cada curso que tinham suas características específicas ferindo assim a autonomia das universidades. Ainda no objetivo IV, a estreita vinculação da proposta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tão criticada pelos educadores, como uma tentativa de homogeneização do currículo sob pena de desconsiderar a realidade específica de cada região, estado ou cidade do país. A esse respeito Sena (2019, p. 20) aponta:

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 contrademocrática. 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.

Entretanto, por não ser o foco do presente estudo, não nos aprofundaremos nos aspectos relacionados à BNCC.

De acordo com Silva e Cruz (2018), o PRP além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas.

A forma de organização do Programa também foi alvo de críticas nas inúmeras etapas, pois desde o processo de seleção dos professores da rede pública por meio dos dados na plataforma Freire (até então desconhecida para muitos), até a formação dos núcleos muitos foram os problemas. Em se tratando de um programa que envolvia recursos para bolsistas



(Coordenação, estudante e professor preceptor) de acordo com a portaria Capes 175/2018, os problemas de implementação foram incontáveis.

De acordo com o edital n.06/2018, o PRP deveria ser constituído por subprojetos. Cada núcleo de residência conterá um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa, como segue o esquema abaixo:

**Figura 1** - Organização dos Núcleos do PRP edital 06/2018



Fonte: elaborada pelas autoras.

A organização mencionada provocou inúmeros problemas, pois a sistemática de constituição dos núcleos de cada licenciatura implicava em ter 24 alunos bolsistas e 06 alunos voluntários para que a plataforma Freire validasse os dados. Tal aspecto causou sérios transtornos às instituições de Ensino Superior, pois implicava em ter alunos que não receberam a bolsa auxílio de 400 reais<sup>6</sup>, porém desenvolvendo o mesmo trabalho, só que na condição de voluntário.

Após a fase de organização dos núcleos, o edital previa que cada licenciando cumprisse 440 horas ao longo dos 18 meses, sendo que 100 horas seriam exclusivas para a atuação em sala de aula, fator que conduziu a queixas por parte dos residentes, pois foi considerado por muitos como um engessamento do programa.

Somados aos problemas da constituição dos núcleos, um dispositivo nevrálgico se referia ao ressarcimento da bolsa auxílio no caso da desistência do aluno antes do término dos 18 meses, caso a justificativa não fosse acolhida pelo grupo gestor do PRP na Capes. “Fica previsto o ressarcimento da bolsa pelo beneficiário nos casos de inobservância às normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais dos Programas”. (Art. 37, Portaria 175/2019, p.16). Diferentemente de outros programas de fomento com bolsa auxílio, o PRP previa o

<sup>6</sup> Parágrafo único - Às modalidades de bolsas de que trata os arts 4º e 5º aplicam-se os seguintes valores:

I - Residente e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais);

II - Coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais);

III - Docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);

IV - Preceptor e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

ressarcimento, sob pena de geração de problemas no Cadastro de Pessoa Física dos estudantes. Assim, manter o aluno em escolas-campo distante de suas residências representou um grande dilema para milhares de licenciandos em todo Brasil para o cumprimento das atividades do programa.

Corroborando com a ideia de Pimenta (2010) o “estágio é essencial para o desenvolvimento da competência técnica necessária ao futuro professor”. Desta forma, o PRP foi pensado no sentido de validá-lo como estágio obrigatório por meio de ações diferenciadas, mas deveria estar em consonância com a proposta pedagógica de cada curso a fim de evitar distorções.

Importante ressaltar que a contradição é um traço marcante da realidade. Neste caso, a contradição esteve presente ao longo do processo, pois a mesma recusa inicial ao programa por diversas instituições, mantendo a justificativa em uma certa ingerência na forma de organização dos estágios, teve ao final do ano de 2019 (próximo a finalização do das ações do edital n. 06/2018) as mesmas vozes solicitando sua continuidade quando dos rumores de finalização do programa. Assim, pode-se afirmar que apesar do PRP possuir dispositivos de organização bastante rígidos, cada instituição, a seu modo, criou ambiências formativas de acordo com o contexto onde as escolas e universidades estavam situadas.

Este aspecto pode ser evidenciado por meio dos diversos estudos e relatos de experiências nos eventos relacionados à formação de professores, mais especificamente no VII ENALIC de 2018 (Encontro Nacional das licenciaturas), que teve 90 trabalhos publicados, em sua maioria com relatos ricos de experiências no campo da formação de professores. No evento SEDU - Semana de Educação, também se percebe a presença significativa de trabalhos, totalizando 21 publicações com relatos de experiências e resumos expandidos produzidos por residentes, orientadores e preceptores.

O PRP agora na segunda versão do edital traz algumas modificações em relação ao primeiro. Destaca-se que o edital 02/2020 incluiu como áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Apesar de ser aberto a todos os cursos de licenciaturas o edital de 2020 deu ênfase a estas áreas. Diante deste novo edital, levanta-se como hipótese que a priorização se deve a um alinhamento com as avaliações em larga escala. Muito embora muitos estudos tenham apontado certa fragilidade nestas áreas. “A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (GATTI, 2014, p.39).

Para Libâneo (2015), um dos problemas dos cursos de Formação de Professores é que o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar correm em paralelo, dissociados, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada.

Compreende-se que os problemas no âmbito da formação docente são inúmeros e diversos e que não se restringem apenas ao formato dos estágios ou das formas de organização no mesmo.

## **Metodologia**

O presente estudo teve como objetivo investigar as contribuições que o Programa Residência Pedagógica edital CAPES, 06/2018, proporcionou a um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia. Em relação ao objetivo proposto, a abordagem qualitativa, na modalidade exploratório-explicativa, norteou a investigação. O público alvo foi constituído por quinze estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior do Paraná. As amostras obtidas levaram em consideração um grupo de residentes participantes de uma escola-campo que foram acompanhados durante a realização do PRP e não o total de residentes do Curso de Pedagogia, composto por 72 participantes distribuídos em cinco escolas.

Os dados foram coletados por meio dos seguintes procedimentos: observações das atividades realizadas pelos residentes, análise documental das produções e narrativas em seus portfólios individuais. Para a análise dos dados, os materiais foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), usando o critério semântico para a criação das categorias.

## **Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente inicial do pedagogo**

As observações, que ocorreram durante o acompanhamento das atividades dos residentes de Pedagogia na escola-campo, bem como as produções e narrativas nos portfólios individuais foram analisados na tentativa de encontrar indicadores sobre as possíveis contribuições que o programa proporcionou na formação inicial dos professores. As respostas indicam a presença de quatro grandes categorias que se referem ao número de argumentos e não ao total de sujeitos. Estas foram eleitas no sentido de serem capazes de produzir inferências sobre as contribuições do programa RP no processo formativo do futuro docente.

### Quadro 1 – Identificação das categorias sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica aos estudantes de Pedagogia

Categorias	%	Evidências
Novas experiências	52,90%	O programa possibilitou vivenciar várias situações do cotidiano escolar, presenciar muitas práticas dos professores e situações de aprendizagem, (Residente J).
Formação acadêmica, profissional e humana	21,30%	A participação no programa RP possibilitou reflexões sobre a práxis, envolvendo diversos aspectos da realidade escolar. Considero que hoje tenho uma preparação mais sólida para a atuação como docente, pois além de aprender a planejar uma aula que atendesse as necessidades dos meus alunos, pude superar algumas dificuldades pessoais, como a timidez, insegurança, medo de falar em público (Residente B)
Ser professor	13,50%	Com a Residência Pedagógica aprendi que ser professor vai muito além do que eu imaginava, também me ajudou a enxergar as inúmeras possibilidades que temos para ensinar, e quais caminhos devemos seguir para ter sucesso no dia a dia escolar, ou seja, para que nossos educandos aprendam e se desenvolvam (Residente E)
Articulação entre teoria e prática	12,30%	As relações entre aquilo que se aprende (teoria) e as experiências na Residência Pedagógica (prática) foram importantes para a superação do medo do encontro com a realidade, da exposição ao diferente. (Residente A)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os conjuntos amostrais evidenciam que o Programa Residência Pedagógica possibilitou muitas contribuições aos participantes. Dentre elas, com 52,90%, a categoria “novas experiências” foi a mais expressiva. Esta se refere às oportunidades de vivenciar situações reais que ajudaram a entender como a criança pensa e aprende, como se relaciona com o objeto de conhecimento e as suas especificidades. Outro aspecto destacado pelos residentes se refere às experiências de planejar, replanejar e executar uma aula, ensinar conceitos, elaborar instrumentos de avaliação e material didático, requisitos fundamentais para o exercício docente. A seguir alguns excertos para ilustrar a categoria:

*As experiências que vivi no programa foram de grande valia para mim, pois o contato com a realidade da escola proporcionou várias experiências significativas e importantes que me ajudaram a enxergar a escola como ela realmente é, cheia de desafios, e acontecimentos que fogem até do mais minucioso planejamento, e que, como futura professora e pedagoga, precisarei lidar a cada dia. Porém, também me ajudou a enxergar as inúmeras possibilidades que temos para ensinar, e quais caminhos devemos*

*seguir para ter sucesso no dia a dia escolar, ou seja, para que nossos educandos aprendam e se desenvolvam.* (Residente E).

*Ao decorrer do programa, foi possível perceber vários pontos positivos da RP, como o principal a meu ver, que oportunizou os residentes estarem imerso no ambiente escolar vivenciando essa realidade de forma intensa.* (Residente R).

Atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferente em relação há outros tempos, lidamos com novas expectativas, novas perspectivas e tudo isso exige do professor uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive qual o papel na sociedade. Para tanto, o sujeito em formação precisa vivenciar experiências que o ajude a entender que a profissão docente é constituída por um processo de reflexão, construção e reconstrução de saberes, práticas e vivências adquiridas.

Neste sentido, as experiências vivenciadas pelos residentes permitiram que estes sujeitos pudessem confrontá-las com seus conhecimentos e concepções advindas de suas experiências anteriores e assim criarem condições para alterar as concepções de ensino, aprendizagem, papel do aluno e do professor e, ainda, perceber que a elaboração do conhecimento teórico se dá de diferentes formas.

A segunda categoria “Formação acadêmica, profissional e humana”, com 21,80%, indica que o programa contribuiu com aspectos teóricos, como a compreensão mais ampla e clara sobre os processos de ensino e de aprendizagem e técnicos, ao se referirem a elaboração e execução de um plano de aula, de atividades avaliativas, seleção de materiais e de recursos. Aprendizagens relacionadas a como proceder no momento de ensinar um conceito científico, os diferentes caminhos a ser seguido para garantir um ensino de qualidade aos educandos, como lidar com situações de conflito e relação social, necessidades e limitações de uma sala de aula também fazem parte do rol de contribuições do programa no processo formativos dos residentes.

Aprender sobre o como ensinar é um elemento fundamental quando se trata de formação profissional do professor e, muitas vezes, na universidade tal requisito não tem a devida importância ou, em outras situações, não se prioriza um currículo com foco nas questões didáticas, pois o licenciando em Pedagogia precisa se apropriar de um campo amplo de saberes que envolvem uma formação polivalente e que “[...] excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares” (PIMENTA, 2017, p. 18).

Os residentes também consideram que o programa favoreceu vários momentos de aprendizagem, reflexão, análise das ações, trocas de experiências, oficinas e estudos teóricos

sobre temas específicos da profissão docente nos encontros formativos organizados pela coordenação e nas orientações que ocorriam semanalmente junto a professora orientadora. No tocante à formação acadêmica, Nunes e Oliveira (2016, p. 04) destacam a relevância no processo formativo do professor ao destacarem que:

[...] sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

Para além da formação acadêmica e profissional, para este grupo de residentes, o programa também proporcionou uma formação humana, pois ajudou na superação de algumas dificuldades e limitações pessoais, como timidez, medo, insegurança e vergonha de falar em público e outros aspectos pessoais, conforme expressa uma residente:

*A Residência também contribuiu para que eu pudesse superar algumas dificuldades pessoais em relação a timidez, pois eu precisava superar esse aspecto, e ali como residente, eu tinha como objetivo fazer com que os alunos me vissem como uma professora, portanto, foi importante esse processo de ganhar confiança e me sentir confortável no ambiente. (Residente C).*

A categoria “ser professor”, com 13,50% de frequência, evidencia contribuições do programa no que se refere ao entendimento ao papel deste profissional em sua atuação. Este grupo entende que ser professor não é vocação, mas é um exercício diário que envolve estudos, reflexões sobre suas ações e comprometimento com sua tarefa profissional.

Nesse sentido, a compreensão do professor como profissional da educação e como pessoa é um aspecto essencial para que o licenciando possa, desde o princípio, entender que o magistério não é um simples ofício, mas uma profissão que:

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 14).

A categoria ‘Articulação entre teoria e prática’, com 12,30% de frequência, evidencia que o programa proporcionou aos residentes momentos ímpares que o curso de licenciatura, por si só, não teria condições de oportunizar, tendo em vista suas especificidades mais teóricas. Relacionar os elementos teóricos com a prática vivida, entendendo que são indissociáveis, que

a teoria não se “aplica” na prática e que esta requer um referencial teórico como embasamento foram algumas das construções que caracterizam esta categoria. Sobre isso, o residente R, expressa:

*Com a residência pedagógica aprendi que cabe aos professores identificar a teoria em sua prática cotidiana, fazendo assim um movimento dialético entre as dimensões da atividade do professor, exercício fundamental no processo formativo do futuro docente.*

As diversas experiências de aprendizagens permeadas de reflexões que permitam os futuros professores a possibilidade de confrontar a teoria com a prática, problematizando e entendendo suas relações são elementos necessários ao processo formativo docente. Diante disso, entende-se que terão mais condições de compreender que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Para tanto, Gatti et al (2019, p. 187) indicam que o conhecimento-base da formação do professor precisa ser constituído de um arcabouço teórico e vivências práticas em espaços educativos.

### **Considerações finais**

No que concerne ao objetivo proposto, o presente estudo investigou as contribuições que o Programa Residência Pedagógica edital CAPES, 06/2018 proporcionou a um grupo de estudantes do curso de Pedagogia.

Os resultados indicam que o Programa proporcionou várias contribuições ao processo formativo inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia, com destaque para novas experiências, formação acadêmica, profissional e humana, o ser professor e articulação entre teoria e prática, bem como revelam que, apesar de vários encaminhamentos e estudos é preciso uma reorganização das atividades para inserção de programas de formação inicial que possibilitem novas e significativas experiências aos estudantes em seu processo formativo.

A Formação de Professores como estratégia para a inserção no mundo do trabalho não deve ser a ênfase precípua nas estratégias de autoformação como vinham alguns estudos propagando, mas nas possíveis mudanças sociais e educacionais. As questões relativas à formação necessitam ser pensadas na dinâmica complexa da sociedade e na realidade multifacetada.

Os dados revelam, pela amostragem no Curso de Pedagogia, que o PRP representou um “embrião” para uma relação mais estreita entre Universidade e Escola, entre o campo de

formação e o campo de atuação como uma estratégia singular que merece ser ampliada e servir como subsídio para outras ofertas do programa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 06/2018** - programa de residência pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 175/2019**. Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 02/2020**. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2020.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa, Porto Editora, 1991, p. 155-190.

CODO, W. **Educação**: Carinho e trabalho. Vozes: Rio de Janeiro, 1999.

CONCEIÇÃO, C. P. F. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo**. Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica**: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas, Direitos e Desigualdades) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa, Porto Editora, 1991, p. 93-124.

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

GARCIA, G. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 51-76.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em:

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000367](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000367)



919&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\_import\_3807253c-1be4-4e1d-8ff8-a2462dba83a1%3F\_%3D367919por.pdf&updateUrl=updateUrl3341&ark=/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A375%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C680%2Cnull%5D. Acesso em: 08 abr. 2020.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 93-114.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

LEAL, C. DE C. N. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. Orientadora: Orientadora: Helenice Maia. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, A. O professor e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa, Porto Editora, 1992, p. 11-29.

POLADIUM, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na Formação de professores. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2020.

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

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento diálogos em educação**, v. 27, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: abr. 2020.

### Como referenciar este artigo

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira de; POTOSKI, Graziela. O programa residência pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13631>

**Submetido em:** 20/12/2019

**Revisões requeridas:** 30/01/2020

**Aprovado em:** 10/03/2020

**Publicado em:** 09/04/2020