

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA MARCONDES BRASIL

**A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA
2022**

VALÉRIA MARCONDES BRASIL

**A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, para obtenção do título de Doutora em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Gisele Masson

PONTA GROSSA

2022

B823 Brasil, Valéria Marcondes
A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica na
Universidade Estadual de Ponta Grossa / Valéria Marcondes Brasil. Ponta Grossa,
2022.

261 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson.

1. Unidade teórico-prática. 2. Políticas educacionais. 3. Formação inicial -
professores. 4. Programa Residência Pedagógica. I. Masson, Gisele. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

VALÉRIA MARCONDES BRASIL

A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra Gisele Masson – UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UNB

Prof.^a Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - FURG

Prof.^a Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Prof.^a Dra. Marcela Teixeira Godoy - UEPG

Prof.^a Dra Patricia Laura Torriglia - UFSC - suplente externa

Prof.^a Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG - suplente interno

Ponta Grossa, 17 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Masson, Professor(a)**, em 17/02/2022, às 18:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 17/02/2022, às 18:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Teixeira Godoy, Professor(a)**, em 21/02/2022, às 17:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0877860** e o código CRC **CF578DC5**.

Dedico a minha neta Giovanna Krul Marcondes e ao meu neto Lucca Teles Marcondes que orientam minha vida em toda dimensão do amor e na direção do futuro.

AGRADECIMENTOS

Ao **Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG**, em nome dos coordenadores do curso no período de realização desta investigação. Durante a realização do doutorado em Educação tive oportunidade de cursar disciplinas que muito me ensinaram sobre Pesquisa em Educação; participar de alguns seminários de pesquisa, de colóquios, assistir bancas de defesa de mestrado e de doutorado, que se constituíram em ricos espaços formativos.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG da linha de História e Política Educacionais**. Ser aluna de vocês constituiu um dos momentos mais significativos do doutoramento em Educação. Agradeço a todos a generosidade no compartilhamento das ideias e conhecimentos, mais recentemente, pela torcida por ocasião da minha qualificação e banca de defesa. Suas palavras sempre foram de encorajamento.

À minha orientadora **Professora Doutora Gisele Masson** pela condução do trabalho, profissionalismo, dedicação, pesquisadora admirável e engajamento político que sempre foi uma referência acadêmica importante em minha trajetória.

À **Reitoria da Universidade Positivo, Prof. Dr. Roberto de Benedetto**, por ter confiado a coordenação do curso de Pedagogia e me propiciado a ampliação da minha visão do campo educacional no Ensino Superior.

À **Escola de Direito e Ciências Sociais**, na pessoa do **Prof. Dr. Eduardo Faria Silva**, pelo apoio, incentivo e pela criação de condições materiais para realização deste trabalho acadêmico e ainda aos demais companheiros de coordenação **Pablo Antônio Lago, Alexandre Nicoletti Hedlund, Alexandro Rodeguer Baggio e Henrique Braunstein Raskin**, por me ajudarem a visualizar a concretude e profundidade necessária pelo respeito ao nosso trabalho, dos professores e dos estudantes em nosso cotidiano de atuação profissional.

À **Elisângela Karine Martins, Gustavo Luis Gava, Maíra Amélia Leite Weber, Josiane Cristina Rabac Sthal, Isabelle Cristina Moletta, Marília Marques**

Mira, Marcelo Limont e Benedito Costa Neto docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo, pela oportunidade de aprendizagem, especialmente, pela generosidade no compartilhamento de conhecimentos e da rica convivência, pelo apoio, paciência e pela presença de vocês nos momentos em que estive ausente. Importante registrar que muito aprendi, seja nos corredores da Universidade Positivo, nas conversas durante alguns cafés, reuniões remotas e presenciais e muitas mensagens por WhatsApp.

Aos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo, seus representantes e minhas orientandas de TCC, destaco aqui a importância formativa de nossos momentos em aulas, atendimentos e orientações, sobretudo, por vocês terem constituído nossos momentos de convivência em um dos importantes espaços da minha formação, durante a realização do doutorado, com questionamentos e reflexões fundamentais.

À Banca de Qualificação nas pessoas das professoras: Prof.^a Dr.^a Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (UnB), Prof.^a Dr.^a Michelle Fernandes Lima, Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto e Prof.^a Dr.^a Marcela Godoy. Agradeço a generosidade expressa por ocasião da leitura no momento da qualificação e dos conhecimentos compartilhados num contexto de tantas ocupações para todas. Agradeço, especialmente, por terem direcionado a conclusão deste trabalho com afetuosidade e pela singeleza do poema declamado pela Profa. Kátia Curado, na ocasião da qualificação.

À turma de doutoramento de 2017 expresso meus agradecimentos por terem contribuído na realização desta pesquisa, em que pese às agruras de cursar disciplinas, realizar as próprias pesquisas, somadas àquelas dificuldades que a vida nos coloca, pelo apoio constante e generosidade das palavras sempre positivas.

Aos familiares e amigos, pois a decisão de cursar o doutorado foi amparada por muitos dos quais sou imensamente grata, o que implicou também no afastamento (nada intencional) de muitas pessoas.

Em especial, agradeço a minha mãe, **Djanira Pimentel Marcondes**, por ter oportunizado todas as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar aos

estudos. Assumi muitas “tarefas” e fiz da minha “agenda” a sua agenda! Cuidou carinhosamente dos seus bisnetos Giovanna e Lucca na minha ausência. Mãe, sem você, a vida não teria sentido e muitas coisas não seriam sequer sonhadas para serem realizadas. À **Moacir Raul Marcondes Brasil e Mauro Fernando Marcondes Brasil**, meus irmãos, que foram os primeiros a me incentivarem a sair do país para estudar e a iniciar o doutorado e minhas cunhadas Larissa França Pigozzi Marcondes Brasil e Renata Cassab por estarem acompanhando nossas lutas e por toda torcida!!! E, claro pelos encontros...Todos os momentos foram importantes para recarregar as energias. À **Luiz Gustavo Marcondes Bernardo e Álvaro Henrique Marcondes Bernardo**, meus filhos, que sempre se fizeram presentes, entenderam as ausências e foram motivo de eu seguir em frente, desde a graduação em Pedagogia até o doutoramento. A minha resistência e engajamento profissional foi sempre cuidadosa para que eu pudesse ser um exemplo para vocês.

À **Rosana de Castro Casagrande, Viviane Aparecida Bagio, Carla Irene Roggenkamp, Regina Stori, Eliza Ribas Gracino, Danilo Augusto Ferreira de Jesuz, Karen Jensen e Evelline Fontana**, pela amizade nascida nesse período e relação acadêmica que espero perdure muitos anos. O generoso coração de vocês se expressa no compartilhamento constante de informações e na compreensão das angústias do doutorado. Agradeço as oportunidades de conversas nos dias de sol, chuva e frio, alegrias, tristezas, ansiedade e nervosismo, vocês foram e ainda são meu porto seguro.

Sou imensamente grata, em especial, à prima **Adriana Carvalho Leite Couto**, as amigas **Elisângela Karine Martins, Simoni Maria Teixeira Ricetti, Maria Cristina Rodrigues e Simone Malveira** e aos amigos **José Carlos Bonnenberguer e Rejinaldo José Chiaradia**, parceiros da vida que compreenderam as minhas ausências sem desistir da minha amizade. Por isso, e por todo o carinho e respeito construído nessa relação, digo muito obrigada, para além das dificuldades que enfrentamos. Vocês me incentivaram sobremaneira no processo de seleção do doutorado, desenvolvimento e defesa da tese. Agradeço ainda os bons momentos de conversa, particularmente, nos intervalos das obrigações com o trabalho, da escrita da tese e da atenção com a família, agradeço pelas oportunidades de ser ouvida e pelo apoio.

RESUMO

BRASIL, V. M. **A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

A presente tese desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e está vinculada à linha de pesquisa História e Política Educacionais, e tem como objeto de análise a unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica. A problemática que consideramos nessa pesquisa é responder se existem possibilidades de o PRP, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, tem como objetivo principal: Analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade teórico-prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição. Com base nesse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as influências internacionais, nacionais e locais no processo de formulação e implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Universidades Estaduais do Paraná; b) Descrever os fundamentos presentes na concepção do Programa de Residência Pedagógica, proposto pelo MEC-CAPES, no Brasil; c) Analisar os elementos determinantes que influenciaram a emergência do processo de formulação e implementação do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores, a fim de apontar os seus limites e possibilidades; d) Apontar os elementos determinantes e as bases teórico-epistemológicas da implementação do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O recorte da pesquisa se refere à primeira edição do PRP na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018 e 2019. A concepção teórico-metodológica da pesquisa é baseada no materialismo histórico e dialético, tendo como base Karl Marx, Friedrich Engels, Georges Labica e Ivo Tonet, considerando as categorias totalidade, práxis, mediação e contradição. Desenvolvemos uma pesquisa documental dos atos normativos que regulamentam o PRP, e os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas com os docentes orientadores e questionários com os residentes envolvidos no programa, totalizando 96 residentes bolsistas e quatro docentes orientadores, envolvidos em oito licenciaturas. A partir das constatações da pesquisa, defende-se a tese de que há contradições fundamentais para que o Programa Residência Pedagógica estabeleça a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas, considerando o Programa desenvolvido pela CAPES, as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos, as demandas dos preceptores que impuseram uma dinâmica para o trabalho que reforçou a hierarquia entre teoria e prática, sendo que a prática passou a ser guia do Programa, porém, contraditoriamente há possibilidades para a realização da práxis. Entretanto, compreendemos que o PRP é um programa em construção e que poderá avançar no sentido da unidade teórico-prática a partir da sistematização de uma formação para todos sujeitos envolvidos que vise uma

articulação coletiva entre as escolas-campo e a IES, dos estudos coletivos e das discussões na perspectiva da emancipação humana.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação inicial de professores. Programa Residência Pedagógica. Unidade teórico-prática.

ABSTRACT

BRASIL, V. M. **The theoretical-practical unit in the Pedagogical Residency Program at the State University of Ponta Grossa.** 2021. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

This thesis developed with the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa – UEPG and is linked to the History and Educational Policy research line, and its object of analysis is the theoretical-practical unit in the Residency Program Pedagogical. The issue that we consider in this research is to answer whether there are possibilities for the PRP to establish a unity between theory and practice, in undergraduate courses. In this sense, its main objective is: To analyze the limits and possibilities of an effective theoretical-practical unit in the initial training of teachers, in undergraduate courses involved in the Pedagogical Residency Program of the State University of Ponta Grossa, in its first edition. Based on this objective, we established the following specific objectives: a) Identify international, national and local influences in the process of formulating and implementing the Pedagogical Residency Program at State Universities of Paraná; b) Describe the fundamentals present in the conception of the Pedagogical Residency Program, proposed by MEC-CAPES, in Brazil; c) Analyze the determining elements that influenced the emergence of the process of formulation and implementation of the Pedagogical Residency Program in the initial training of teachers, in order to point out its limits and possibilities; d) Point out the determining elements and the theoretical-epistemological bases for the implementation of the Pedagogical Residency Program at the State University of Ponta Grossa. The research outline refers to the first edition of the PRP at the State University of Ponta Grossa in 2018 and 2019. The theoretical-methodological conception of the research is based on historical and dialectical materialism, based on Karl Marx, Friedrich Engels, Georges Labica and Ivo Tonet, considering the categories totality, praxis, mediation and contradiction. We developed documentary research of the normative acts that regulate the PRP, and the methodological procedures used were interviews with the guiding professors and questionnaires with the residents involved in the program, totaling 96 scholarship residents and four guiding professors, involved in eight degrees. Based on the research findings, the thesis is defended that there are fundamental contradictions for the Pedagogical Residency Program to establish the theoretical-practical unity in undergraduate courses, considering the Program developed by CAPES, the objective and subjective conditions of subjects involved, the demands of the preceptors who imposed a dynamic for the work that reinforced the hierarchy between theory and practice, with practice becoming a guide in the Program. However, we understand that the PRP is a program under construction and that it will be able to advance towards the theoretical-practical unity from the systematization of training for all involved subjects that aim at a collective articulation between the field schools and the HEI, of collective studies and discussions from perspective of human emancipation.

Keywords: Educational policies. Initial teacher training. Pedagogical Residency Program. Theoretical-practical unit.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Desdobramentos do Edital CAPES nº 06/2018 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil.....	52
QUADRO 2 – Desdobramentos do edital CAPES nº 01/2020 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil.....	54
QUADRO 3 – Produção acadêmica sobre residência pedagógica, Brasil – 2018.....	59
QUADRO 4 – Produção acadêmica sobre residência pedagógica, Brasil – 2020.....	59
QUADRO 5 – Levantamento de trabalhos no portal SciELO sobre residência pedagógica, Brasil –2020.....	61
QUADRO 6 – Artigos que tratam de experiências de residência pedagógica em outros países.....	64
QUADRO 7 – Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, implementado em 2018 e o <i>Boston Teacher Residency</i> (BTR), implementado em 2003, nos EUA.....	82
QUADRO 8 – Quadro síntese dos modelos de formação de professores, no Brasil, de 1930 a 2000	95
QUADRO 9 – Número de bolsas que seriam disponibilizadas pela Capes do Programa Residência Pedagógica e o quantitativo concedido às universidades estaduais do Paraná – 2018	144
QUADRO 10 – Resultado final da seleção de estudantes para o Programa de Residência Pedagógica da UEPG – 2018.....	146
QUADRO 11 – Síntese das principais respostas dos residentes do PRP-UEPG, sobre as atividades desenvolvidas que contribuíram para a unidade teoria e prática.....	163
QUADRO 12 – Destaque das atividades que contribuíram para coleta de dados, diagnóstico e outras metodologias dos residentes do PRP-UEPG – 2021.....	167
QUADRO 13 – Contribuições do PRP na reformulação da formação prática tendo como base a experiência da residência pedagógica dos residentes da UEPG – 2021.....	169
QUADRO 14 – Avaliação dos residentes do PRP-UEPG quanto a adequação dos currículos e propostas pedagógicas às orientações da BNCC – 2021.....	171

QUADRO 15 – Avaliação dos residentes da UEPG sobre o PRP – 2021.....	172
QUADRO 16 – Identificação dos docentes orientadores do PRP- UEPG – 2021	176
QUADRO 17 – Motivos de participação do PRP pelos docentes orientadores na UEPG – 2021.....	177
QUADRO 18 – Principais diferenças elencadas pelos docentes orientadores do PRP da UEPG sobre o estágio supervisionado obrigatório, PIBID e PRP – 2021.....	182
QUADRO 19 – Considerações sobre a contribuição do PRP da UEPG no entendimento dos docentes orientadores – 2021.....	187
QUADRO 20 – Possibilidades da unidade teórico-prática para a formação inicial e do PRP na perspectiva dos docentes orientadores da UEPG – 2021.....	190
QUADRO 21 – Dificuldades encontradas na garantia da unidade teoria e prática na perspectiva dos docentes orientadores do PRP-UEPG – 2021.....	192
QUADRO 22 – Promoção da reformulação na formação prática e teórica dos estudantes nos cursos de licenciaturas da UEPG a partir do PRP – 2021.....	194
QUADRO 23 – Possibilidades e limites para o protagonismo das redes de ensino no desenvolvimento do PRP-UEPG – 2021.....	196
QUADRO 24 – Pontos positivos e negativos relacionados ao PRP elencados pelos docentes orientadores da UEPG – 2021.....	200
QUADRO 25 – Mudanças sugeridas pelos docentes orientadores da UEPG para o PRP – 2021	202
QUADRO 26 – Síntese analítica das respostas dos docentes orientadores e dos residentes bolsistas do PRP – UEPG da edição 2018/2019	207
QUADRO 27 – Editais da Prograd/Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018 e 2019.....	238

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Renda familiar dos residentes da UEPG – 2021	156
GRÁFICO 2 – Situação financeira dos residentes da UEPG – 2021	156
GRÁFICO 3 – Situação de trabalho dos residentes da UEPG – 2021	157
GRÁFICO 4 – Residentes ingressantes por meio de políticas de inclusão social da UEPG – 2021	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACT	Acordos de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRT	<i>Boston Teacher Residency</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COARQ	Coordenação de Arquivo
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DEM	Democratas
EAD	Educação a Distância
ECO	Estágio Curricular Obrigatório
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação

MNDEM	Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
PE	Pernambuco
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
UNIFESP	Universidade Estadual de São Paulo
UTRU	<i>Urban Teacher Residency United</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	36
1.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS, ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS...	36
1.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA.....	58
1.3 ANÁLISES DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PRP.....	61
1.3.1 O Percurso Histórico da Residência Educacional e a Residência Médica como Modelo Formativo para a Residência Pedagógica.....	62
1.3.2 A Teoria e a Prática no Programa de Residência Pedagógica.....	67
1.3.3 As Relações Dialógicas Estabelecidas entre o Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Obrigatório	74
1.4 GÊNESE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A ESCOLA DE BOSTON.....	75
CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA	85
2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	85
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA	96
2.3 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA ANFOPE.....	115
2.4 A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	125
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	140
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	141
3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	144
3.2.1 Projeto Institucional de Residência Pedagógica na UEPG.....	146
3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA, DELIMITAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	150
3.3.1 Perfil Geral dos Residentes Bolsistas.....	154
3.3.2 Os Condicionantes para a Participação dos Residentes Bolsistas no PRP.....	160
3.3.3 Perfil Geral dos Docentes Orientadores	175
3.4 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA	

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	205
3.4.1	Categorias de Pesquisa: Relação Capes-Universidade-Escola, Relação Estágio Supervisionado Obrigatório, BNCC e PRP.....	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	222
	APÊNDICE A – QUADRO COM TODOS OS EDITAIS LEVANTADOS QUE FORAM PUBLICADOS ENTRE OS DIAS 21 DE JUNHO DE 2018 A 14 DE ABRIL DE 2019	237
	APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	241
	APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - 5.131.755	248
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - RESIDENTES	252
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTE ORIENTADOR	262

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática, para realização da pesquisa, surgiu inicialmente pelo estranhamento do conceito de residência, termo usado no curso de medicina transposto à formação docente. Ao iniciar as leituras e aprofundamento do tema, verificamos que o debate colocado era significativamente maior do que apenas a transposição do conceito de residência.

Ao longo de minha atuação profissional vi que termos de outras áreas e idiomas são facilmente incorporados à área educacional, muitas vezes trazendo uma ideia de novidade para antigos desafios, sendo pontos bastante controversos e gerando discussões importantes. De certa forma, sempre fui impactada por esse tipo de linguagem, ao longo do tempo dedicado à atuação profissional, não só pela absorção do uso de termos de uso comum, mas, também, pelo olhar de estranhamento que recebia nos grupos em que atuava, como se o não uso dos termos da moda significassem que eu não estava atualizada no contexto educacional.

Além disso, o desejo de investigar o tema se deve pela minha atuação como coordenadora do curso de Pedagogia, da Universidade Positivo, em Curitiba, há três anos (totalizando quase 30 anos de atuação profissional), e neste momento profissional tão singular e complexo, considerando os enfrentamentos da pandemia, a recessão econômica crescente do capital e sua implicação sobre o campo educacional (seja na pesquisa, no ensino ou na extensão) e a reestruturação produtiva cada vez mais acelerada, deparo-me com os desafios em coordenar um curso de graduação para formação inicial de professores.

Além do que, ao iniciar minha atuação no ensino superior, uma linguagem nova se apresentou, lembro-me de andar sempre com um caderno anotando o que não compreendia e seus significados, na maioria das vezes perguntava e logo recebia o olhar de estranhamento do outro.

Atuando profissionalmente, ao longo dessas três décadas, seja como professora da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, coordenando equipes para suporte pedagógico de forma contínua, com reuniões de planejamento e orientação metodológica nas Secretarias Municipais de Educação e suas respectivas escolas, ministrando palestras, organizando Seminários e Fóruns educacionais ou, ainda, prestando assessoria técnico-pedagógica continuada de professores, coordenadores

pedagógicos, supervisores de ensino, gestores escolares e equipe técnica de Secretarias Municipais de Educação em todo território nacional, algumas questões me acompanham.

Foi uma atuação intensa e de muitas aprendizagens, em 22 estados e Distrito Federal, em quase 200 municípios, cada qual com seus contextos educacionais distintos, suas culturas, com suas condições estruturais e econômicas, arranjos políticos. Porém, de alguma forma todos convergiam para questões fundamentais do contexto educacional pelas políticas públicas e sempre pontuavam, “vem de cima para baixo”.

Inicialmente, as questões eram difusas e precisaram de tempo, aporte teórico, experiências planejadas e avaliadas em sua processualidade, apropriação da dinamicidade educacional, múltiplos e complexos significados para a análise das estratégias das políticas da formação de professores, fossem elas de formação inicial ou continuada, compreensão de seu movimento histórico e das relações de classe em sua totalidade. Assim, tendo minha história entrelaçada com os avanços e retrocessos históricos, busquei, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, contextualizar a formação docente historicamente, procurando problematizar a questão da unidade teórico-prática, para que pudesse ter as condições formativas de compreensão de uma abordagem que desvelasse seu real significado.

Sendo assim, teoria e prática é uma questão que muito nos desafia, seja pela percepção da responsabilização dos professores recém formados atuantes nas redes de ensino, seja pela formação continuada dos professores mais experientes. O termo práxis era comumente utilizado por todos, entretanto, nem sempre em sua compreensão epistemológica, diante da visão de mundo que o termo representa.

Dessa forma, a análise do Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa nos motivou a buscar entender as suas possibilidades e limites no processo de formação inicial de professores, especialmente em relação à unidade teórico-prática.

Um ano após a conclusão do curso de Pedagogia (1993), tentei a seleção para o mestrado na UEPG, havia mudado de cidade, conhecia a Universidade pela participação no movimento estudantil, apesar do sentimento de insegurança, segui decidida. O título do projeto apresentado foi: A relação teoria e prática no Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Pedagogia, o que demonstrava minha inquietação sobre a teoria e a prática e minha paixão pela Pedagogia. Fui reprovada!

O argumento apresentado pela banca, naquele momento, foi o de que eu deveria ter mais experiência profissional (prática) para discutir a temática, indicando que eu tentasse a seleção do mestrado em outro momento. Três anos após a reprovação e inserida no mercado de trabalho, procurei novamente a UEPG para realizar a especialização em Educação: Fundamentos e Métodos, o que muito colaborou para diversas e novas questões da minha formação, mas minha inquietação ainda era presente. Em 1997, concluí a especialização, apresentando o trabalho intitulado: A formação e a qualificação do trabalhador/professor no contexto da base produtiva e da reforma do Estado.

O mestrado só foi conquistado em 2014, mas sempre fez parte da minha atuação profissional como um sonho a ser realizado, diferentemente do ingresso no doutorado que foi planejado em todos os detalhes. Em 2017, saí do trabalho para me dedicar a essa realização, fui estudar inglês fora do país e no retorno me dediquei a estudar para a seleção, podendo, na ocasião, dedicar-me integralmente a esse desafio. Fui aprovada!

Porém, não imaginei que, para a sua conclusão, tantas dificuldades fossem enfrentadas. Dificuldades de toda ordem, a pandemia de Covid, questões econômicas, de saúde, a inexistência de bolsa de estudo e as questões emocionais que me fizeram, muitas vezes, pensar em desistir. Contudo, tive apoio necessário e fundamental para seguir adiante. Em 2018, consegui retornar ao mercado de trabalho já no ensino superior.

Diante do exposto, atuando como coordenadora do curso de Pedagogia, e com as dificuldades mais ou menos superadas, com o devido apoio, foi possível retomar a temática da pesquisa, partindo das reflexões sobre as vivências pessoais e em contato com as especificidades da atuação profissional, seja na condição de professora do Ensino Superior e da coordenação do curso.

Desse modo, a pesquisa se deu pelo fato de que houve, em 2018, o lançamento do Programa de Residência Pedagógica, pelo Ministério da Educação do Brasil, por meio da CAPES, no contexto da formação inicial de professores das licenciaturas, o que despertou certa inquietação, uma vez que é comum a utilização do termo Residência Educacional na área da saúde, como apresentado no início desta seção. Como na Universidade Positivo atuei na formação continuada dos professores de Ensino Superior, inclusive dos professores do curso de Medicina, perguntava tudo, o que era residência, como eram as parcerias, o pagamento dos

alunos para entender como o conceito de residência poderia ser aplicado à educação.

Diante das diferentes perspectivas, advindas das reflexões e vivências, apoiadas em muitas inquietações próprias do exercício docente, problematizar a unidade teórico-prática no PRP tornou-se o fio condutor desta investigação.

A presente tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e está vinculada à linha de pesquisa “História e Política Educacionais”, tendo como objeto de análise a unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica.

O tema geral da tese diz respeito a análise da implementação do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, a partir de 2018. O contexto precedente da aprovação do programa está relacionado ao processo de atrelamento da formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

O atrelamento vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial para o nível superior e para a Formação Continuada de Professores, em vigor pela Resolução nº 02, de primeiro de julho de 2015. Essa Diretriz, em seu Capítulo II – Formação do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, versa sobre a Educação como processo emancipatório e permanente e reconhece a especificidade do trabalho docente que deve ser conduzido pela *práxis* como expressão da unidade entre a teoria e prática, dentre outros elementos que serão abordados ao longo desta pesquisa.

Outra estratégia de atrelamento da formação inicial de professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi a instituição do Programa Residência Pedagógica – PRP, em 2018, que visa a adequação curricular dos cursos de licenciatura, o qual será abordado ao longo desta tese. Esse direcionamento também está refletido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, ao normatizá-la, institui também a Base Nacional Comum para a formação de professores.

A resolução apresenta a justificativa dessa necessidade a partir dos seguintes aspectos legais e normativos:

§ 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (BRASIL, 2019, p.1).

Sendo assim, o MEC propõe a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (BRASIL, 2020) que, dentre as proposições, apresenta a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial docente para atender a BNCC, alinhada a outras medidas.

Para Militão (2015), nos anos de 1990, as práticas de reformas do Estado se intensificam no Brasil e se difundem, porém, com o seguinte argumento: o Estado brasileiro não teria condições de abranger as questões sociais, financiá-las e gerenciá-las. Dessa forma, o Estado passa a divulgar as vantagens de um Estado mínimo quanto a sua governabilidade e de impacto econômico social.

Para a autora,

Em geral, essas redefinições no papel desempenhado pelo Estado, comumente denominadas de ‘reformas do Estado’ foram iniciadas na década de 1980 nos países centrais, com destaque para os Estados Unidos e Inglaterra como resposta à crise econômica capitalista. Essas repostas à crise compreenderam notadamente elementos da reestruturação produtiva, da globalização, do neoliberalismo e da Terceira Via (MILITÃO, 2015, p. 104).

Segundo sua análise, a reestruturação produtiva provocou a reorganização nos processos de trabalho, com a introdução de novas tecnologias, reduzindo as taxas de emprego, adotando enfoques gerencialistas, em todos os setores e diminuindo os subsídios disponíveis para a manutenção das políticas públicas vigentes. Militão (2015, p. 106) afirma que

[...] no caso do Brasil, podemos situar nesse primeiro período o Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/1995-2002) e, no segundo, o último Governo de Lula (PT/2003-2010). A reorientação das políticas de Estado nos anos 1980 e 1990, principalmente, no governo FHC, sob a concepção de um Estado gerencial.

Relacionados os contextos, a autora esclarece que as reformas educativas “se inserem num contexto mais amplo de reformas do Estado que, por sua vez, são repostas a uma situação de crise originada, nos anos 1970 e 1980 e, [...] pelo

caráter neoliberal de suas propostas” não sendo restritas ao campo das políticas educacionais (MILITÃO, 2015, p. 111).

Os impactos da reforma evidenciam um processo de “[...] despolitização, em que questões políticas e sociais passam a ser tratadas como técnicas [...]” (MILITÃO, 2015, p. 112), tanto para o planejamento quanto para a execução soluções, em termos de políticas públicas, ou seja, buscam-se respostas técnicas para problemas políticos e sociais.

É necessário diferenciarmos, nesse momento, a Base Nacional Comum proposta pelo MEC e a Base Comum Nacional proposta pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. A BNC – Formação, de 2020, enfatiza aspectos da prática docente e é destituída de um projeto democrático de formação, pelo seu caráter estritamente prático, podendo ser considerada uma “solução” técnica aos problemas políticos, educacionais e econômicos.

Para Militão (2015, p. 114), “[...] tem-se, assim, um processo em que a União centralizou as definições sobre as diretrizes gerais para a educação, tais como o currículo, a avaliação dos resultados e definições sobre o financiamento [...]”, ao mesmo tempo em que as entidades representativas se movimentam por políticas públicas mais coesas e responsivas por parte do Estado.

Destacamos que as entidades representativas cumprem considerável papel de importância nos processos de análise das reformas educacionais ao denunciar, propor e lutar para reversão de medidas que infringem a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Nesse caso, a ANFOPE, além de seu posicionamento, propõe um Base Comum Nacional pautada, desde 1983, na definição da identidade profissional docente,

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (CONARCFE, 1983, p. 4).

Vemos que as propostas se diferenciam ao destacar uma concepção básica de formação para os educadores e um corpo de conhecimentos fundamentais para a construção da identidade de “todo educador”, além disso, ressalta como princípio para seu entendimento epistemológico e prático nos currículos, uma sólida formação

teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógica, técnica, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de Licenciatura, do qual trataremos com maior profundidade no Capítulo 2 desta tese.

Fiel ao seu princípio, apresentado anteriormente, a ANFOPE defende uma perspectiva sócio-histórica e uma política orgânica e consistente para a formação de professores aplicáveis a todas as licenciaturas, por meio da Base Comum Nacional como alternativa à proposta pelo MEC. Dessa forma, a ANFOPE considera que as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica – DCN/2015, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), aproxima-se dos princípios que norteiam e são fundantes da BCN, pois incorporam a formação para a gestão na trajetória formativa dos estudantes, articulam a formação inicial à formação continuada, considerando as condições materiais de trabalho e plano de carreiras e, ainda, a relação entre as IES e o campo de atuação profissional.

Para as autoras Bazzo e Scheibe (2019, p.669):

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo um importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras.

Desse modo, ressaltamos que após o avanço da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que atende as questões relativas às demandas das lutas políticas nacionais para a formação de professores, pois, apresenta uma síntese das lutas das entidades representativas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes para a formação inicial e institui a BNC- Formação, rompe com a perspectiva da unidade teórico-prática presente nas diretrizes de 2015. O elo que destacamos aqui para o desenvolvimento da pesquisa é apresentado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 3º, parágrafo 6, inciso II que indica “[...] a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da **práxis** docente;” e também o artigo 5º “[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório

e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à **práxis** como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015).

Assim, a práxis é entendida “[...] como ação humana transformadora, consciente e teleológica [...]” (BRASIL, 2015) e encaminha a percepção de que é “[...] possível transformar a realidade através dos atos dos homens, determinados pelas relações de produção, mas concebidos como seres ontologicamente sociais e destinados a fazer a história”. Consideramos que a práxis estabelece a unidade teórico-prática que fundamenta a capacidade do indivíduo transformar a si mesmo e a realidade. Essa afirmação conduz nossa problematização do objeto aqui pesquisado ao que diz respeito ao PRP na unidade teórico prática que será desenvolvida ao longo desta tese.

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada, de 2015, de alguma forma, têm refletido nas inúmeras mudanças que vem ocorrendo na atividade docente e em sua formação inicial, constituindo foco de vários estudos e pesquisas que demonstram seu avanço em relação às políticas de formação de professores dos anos 2000.

Para tanto, podemos afirmar que o Ministério da Educação (MEC), em 18 de outubro de 2017, lançou a Política Nacional de Formação de Professores. Conforme divulgado pelo Ministério, a política deveria abranger a criação de uma ampla Base Nacional Docente que teria como foco a ampliação da qualidade, e o acesso à formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. No entanto, as novas políticas para a formação de professores, ao invés de garantir uma base comum de formação, conforme defendida pela ANFOPE, instituiu um currículo mínimo, baseado em competências, por meio da instituição de uma Base Nacional Comum (BNC-Formação), que se diferencia substancialmente dos princípios defendidos pela ANFOPE.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), proporcionada pelas discussões fomentadas pelas mudanças educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores, a temática formação inicial de professores é central. Considerando a relevância deste tema, o nosso objeto de pesquisa é o Programa de Residência Pedagógica, inserido na política de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, e os seus limites e possibilidades quanto à unidade teórico-prática.

A proposição do Programa Residência Pedagógica teve como justificativa a necessidade de “melhorar” a formação inicial dos professores no Brasil. Segundo o MEC, em 2017, os resultados dos cursos de licenciatura se apresentavam insuficientes, pelos seguintes motivos:

Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram; Baixa qualidade da formação de professores; Currículos extensos que não oferecem atividades práticas; Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (CASTRO, 2017).

Os argumentos apresentados pelo MEC, em *powerpoint*, divulgados na apresentação do Programa de Residência Pedagógica, em 2017, para justificar a necessidade de melhorar a Educação Básica e a formação inicial de professores sugere uma relação direta e uniforme aos dois contextos e ainda uma ideia simplista sobre o contexto social e político e das questões acadêmicas das universidades.

Ball e Mainardes (2011) destacam que as políticas públicas são projetos políticos e processos sociais amplos, de tal forma que dissociar “[...] movimentos e tendências na teoria e na pesquisa dos discursos das reformas [...]” seria ingenuidade, e “[...] gerenciar e neutralizar ‘problemas sociais’, apesar de uma fachada de objetividade [...]” pode “[...] obscurecer esse processo e posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a ‘problemas’ específicos [...]” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 33).

As insuficiências apresentadas pelo MEC, relacionadas às reflexões dos autores apresentados, desafia-nos a compreender a concretude a ser analisada ao propormos a pesquisa unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica.

Apesar de o PRP buscar desenvolver a “relação entre a teoria e a prática”, há um profundo distanciamento em relação à perspectiva de unidade teórico-prática, a qual é entendida como atividade social essencial por compreender a sociedade, o homem e a educação, de forma a contribuir para uma ação coletiva transformadora, para além dos aspectos práticos imediatos da ação individual.

Concebemos a **teoria** como um conjunto de conhecimentos que expressam, no plano do pensamento, como é a realidade na sua historicidade e contradições, assim como, quais são as condições possíveis de sua transformação pela ação humana. A **prática** é por nós entendida como ação humana de intervenção na realidade objetiva, no sentido de empreender transformações. A unidade teórico-

prática supõe, portanto, uma ação em movimento e considera o pensamento humano uno ao objeto real, ou seja, o processo do conhecimento exige compreender o objeto, identificá-lo no interior da realidade dinâmica (singular e universal), contraditória e histórica-social, bem como na relação orgânica e recíproca entre o objeto e o sujeito.

Ao considerarmos, em nossa pesquisa, as dimensões da unidade teórico-prática no PRP, observamos que, até o momento presente, não foram encontrados estudos sobre o Programa Residência Pedagógica que abordem sua implementação e impacto efetivo sobre a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, sua gênese, suas possibilidades e limites no que diz respeito a unidade teórico-prática.

Na proposição de pesquisar uma edição completa do Programa, como é nossa proposta, procuramos realizar uma pesquisa inédita, para tanto, a proposta desta tese é investigar a unidade teórico-prática envolvida no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa e a problematização dos fundamentos teórico-epistemológicos, a partir de estudos de autores clássicos, o que representa um avanço em relação à produção hegemônica sobre formação de professores.

Sendo assim, o propósito maior desta pesquisa se configura em responder a seguinte problemática: Existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?

Para responder ao problema de pesquisa, destacamos como objetivo geral:

Analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade teórico-prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição.

Como objetivos específicos a tese apresenta:

a) Identificar as influências internacionais, nacionais e locais no processo de formulação e implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Universidades Estaduais do Paraná;

b) Descrever os fundamentos presentes na concepção do Programa de Residência Pedagógica, proposto pelo MEC-CAPES, no Brasil;

c) Analisar os elementos determinantes que influenciaram a emergência do processo de formulação e implementação do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores, a fim de apontar os seus limites e contribuições;

d) Apontar os elementos determinantes e as bases teórico-epistemológicas da implementação do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa se deu pelo levantamento histórico da efetivação do programa, análise documental dos dispositivos legais e normativos que regulamentam o Programa Residência Pedagógica. A coleta de dados ocorreu a partir de questionários e entrevistas aplicados com os estudantes bolsistas e docentes orientadores que atuam no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição.

O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado via Parecer Consubstanciado Aprovado com o nº 5.131.755, no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UEPG), disponível no Apêndice C. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), conforme a Resolução nº 466/2012, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, tomando ciência e concordando em participar da pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida considerando oito cursos de licenciaturas da UEPG, envolvidos no PRP, tendo como seus sujeitos 96 residentes bolsistas e 4 (quatro) docentes orientadores.

Na amplitude desse contexto, observou-se que o Programa Residência Pedagógica tem sua implementação nas Universidades Estaduais do Paraná, por isso, fazem parte do escopo desta pesquisa, a contextualização do PRP, na Universidade Estadual de Londrina, na Universidade Estadual de Maringá, na Universidade Estadual do Centro Oeste, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na Universidade Estadual do Paraná e, com foco específico, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Considerando o contexto apresentado, as questões pertinentes à reflexão sobre os elementos que regulam a formação inicial de professores é uma questão fundamental para este trabalho, já que esta é determinada e também determinante no conjunto das relações sociais mais amplas e a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo perpassa essas questões.

O recorte de nossa pesquisa se deu a partir do levantamento da produção acadêmica selecionada para análise e que contribuem com nossa pesquisa, em que

identificamos, a partir de Horii (2013), a experiência norte-americana do programa de Residência de Professores de Boston como sua gênese. Encontramos 97 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e IBICT, e optamos pelo descritor “Residência Pedagógica”, e destes selecionamos 16 trabalhos para a análise que serão explicitados em capítulo específico.

Destacamos que a principal lacuna encontrada nos trabalhos selecionados foi justamente a não observância de pesquisa específica que trata do PRP em uma edição completa desde sua instituição, desenvolvimento e finalização da edição do Programa, o qual foi um elemento decisivo para o recorte de nossa pesquisa.

O contexto atual da pesquisa realizada, políticas públicas para a formação inicial de professores nos impacta com algumas questões por hora aqui levantadas. Percebemos que são várias as interpretações que se tem sobre as políticas de formação de professores, cuja forma de compreender a realidade e suas implicações, muitas vezes, deixa lacunas nas produções que foram levantadas. Buscamos identificar, no levantamento da produção acadêmica, os referenciais de pesquisa, os trabalhos que apresentam clareza sobre a perspectiva teórica utilizada na pesquisa e, sobretudo, a questão da unidade teórico-prática.

O exercício que realizamos aqui se refere ao incessante cuidado na construção da coerência e clareza do posicionamento teórico necessário para as análises empreendidas na pesquisa. Assim, da mesma forma que no desenvolvimento das leituras dos referenciais dos autores pesquisados, buscamos avaliar as produções levantadas num sentido mais geral, a partir das contribuições de Tello (2012), ao mesmo tempo, realizamos uma autoanálise daquilo que desenvolvemos na pesquisa ao longo do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, afirmamos nossa perspectiva teórico-epistemológica marxista, ou seja, a perspectiva materialista histórico-dialética, por entendermos que a existência da humanidade depende do intercâmbio do homem com a natureza e com outros homens, no curso da história, a partir da organização do trabalho e suas relações sociais de produção, marcados pelos conflitos das classes antagônicas que compõem nossa sociedade.

Portanto, nosso posicionamento teórico-epistemológico traduz nosso posicionamento político diante do objeto pesquisado, pois entendemos que as políticas de formação inicial de professores e o Programa de Residência

Pedagógica, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, do Paraná, podem sinalizar as possibilidades e os limites da efetiva consolidação da unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas.

Assim, ressaltamos que a realidade, é “[...] um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações e seus processos históricos [...]” (SUBTIL, 2016, p. 6). Na pesquisa em políticas educacionais, Subtil (2016, p. 6) ressalta que a política educacional “[...] remete à totalidade relativa de um dado momento histórico, que pode ser explicado racionalmente a partir de vetores econômicos, sociais e culturais, além dos determinantes políticos [...]”. Portanto, o objeto pesquisado não é compreendido de maneira isolada, considerando que o mesmo é resultado de determinantes sociais e especificidades que compõem o todo (TONET, 2013).

A análise do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa vai além do entendimento dessa política de formação inicial de professores como resposta apenas às questões apresentadas como justificativa de sua necessidade pelo MEC, pois entendemos que o MEC, ao descrever sua necessidade e sua justificativa, busca uma solução que atenda as demandas imediatas da educação, no contexto das necessidades mais gerais de reprodução ampliada do capital. Nesse sentido, a tese se expande para o estudo de como a perspectiva teórico-epistemológica pode, ao nosso ver, esclarecer essa questão pela perspectiva materialista histórico-dialética.

Desse modo, buscamos, com a contribuição do método marxiano, pelas categorias totalidade, práxis, mediação e contradição, captar o objeto de pesquisa na sua singularidade, situado na universalidade do sistema do capital, o qual somente pode ser adequadamente entendido pelas mediações da categoria da particularidade. Tais mediações contribuem para entender que o objeto de pesquisa, o PRP, que apresenta contradições que expressam, de modo específico, as contradições mais amplas advindas da estrutura social, marcada pelos antagonismos de classe.

Sendo assim, toda política educacional é definida e implementada num campo de disputas entre projetos educativos e de sociedade, em relação a especificidade do nosso objeto de estudo podemos afirmar que, o Programa de Residência Pedagógica, como Programa de formação de professores não se distancia da afirmação anterior, pois o PRP é uma política definida e implementada

em um campo de disputas da sociedade e nosso desafio é desvelar seu campo de disputas e seu projeto de sociedade.

Lukács (1978) reforça que o singular somente pode ser adequadamente conhecido quanto mais forem consideradas as suas mediações com o universal. Para o autor,

[...] o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado (LUKÁCS, 1978, p. 112).

Conforme análise de Lukács (1978), na produção do conhecimento, a operação mecanicista entre a singularidade e a universalidade, acaba eliminando a categoria da particularidade, ocasionando uma deformação do conhecimento da realidade. No mesmo sentido, a categoria da particularidade não pode ser entendida como uma mera ligação entre o universal e o singular, pois, na sua relação com o singular, o particular representa uma universalidade relativa, e, na sua relação com o universal, uma singularidade relativa. Sendo assim, qualquer objeto da produção do conhecimento, do ponto de vista da totalidade, é um complexo que somente pode ser entendido na sua relação dialética com outros complexos sociais.

Na obra *Para uma Ontologia do ser social I*, Lukács (2012, p. 368-369) explicita as análises mecanicistas, que não estão em conformidade com o método de Marx:

[...] no caminho de cima para baixo [do universal para o singular], corre-se o risco de superestimar mecanicamente a validade das leis gerais e, aplicando-as de maneira muito direta, de violentar os fatos; no caminho de baixo para cima [do singular para o universal], por sua vez, corre-se o perigo de cair num praticismo privado de conceito, de não ver quanto a própria vida cotidiana dos homens singulares deriva da ação direta e indireta de leis gerais.

Abordar a práxis, como unidade teórico-prática, na formação inicial de professores é fundamental para o delineamento de ações educativas que possam contribuir para transformações essenciais no campo da educação, com vistas à superação da sociedade capitalista. A predominância da epistemologia da prática na formação Inicial de professores, no Brasil, como veremos no capítulo 2 desta tese, indica uma lógica praticista que não opera, de modo orgânico, com os conceitos produzidos pelo conhecimento científico. Segundo Paulo Netto (2011, p. 20-21, grifos do autor),

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras [...]. O conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria* é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa* [...].

Essa perspectiva de produção do conhecimento é oposta às concepções subjetivistas e pragmatistas, pois há a prioridade ontológica do real que deve ser apreendido na sua lógica interna e em seu movimento histórico. Sendo assim, “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o *real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)*” (PAULO NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor). Sobre essa questão, Marx (2003, p. 5) esclarece que:

[...] o modo de produção da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...] Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências [...].

Nesse sentido, a consciência, nas suas diferentes formas ideológicas, expressa as condições econômicas de produção. Por esse motivo, seria ingênuo esperar que o MEC aprovasse, nessa conjuntura política da nova direita¹, no Brasil, um programa de formação inicial que propusesse ações na perspectiva da práxis. Em que pese tal circunstância, entendemos que, no seu processo de implementação, as universidades, com seus projetos institucionais de formação de professores e os sujeitos envolvidos, pudessem subverter as imposições do MEC para a formação inicial de professores.

¹ Na análise de Freitas (2018), a nova direita procura combinar o liberalismo econômico (neoliberal) com autoritarismo social. No Brasil, a nova direita organizou o golpe jurídico, parlamentar e midiático, de 2016. Segundo o autor, “a ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalisão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos.” (FREITAS, 2018, p. 15). De acordo com Pereira (2013, p. 101), a nova direita representa uma fusão do neoliberalismo e do neoconservadorismo, sem fronteiras explícitas. Segundo a autora, “da influência de duas ideologias conflitantes derivou uma nova prática política, econômica, social e cultural pautada pelo neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo social e político.” Para Farias (2019), disputas crescentes, a partir de 2018, no Brasil, contribuíram para o avanço da nova direita que tem realizado contrarreformas que retiraram direitos sociais, reproduzem fenômenos fascistas, racistas, xenofóbicos, com golpes de Estado.

Tendo isso em vista, destacamos que, historicamente, desde 2007, na apresentação do Projeto de Lei do senador Marco Maciel, a proposta de instituição de uma residência educacional e, mais tarde, residência pedagógica no processo formativo para os professores, até a primeira edição do PRP em 2018, houve um longo processo de debates, experiências docentes, contradições políticas e reformulações que foram deflagrados. Sem esgotar a temática buscamos destacar o contexto educacional e as limitações do Programa para, enfim responder ao nosso problema de pesquisa e instigar novas pesquisas sobre a temática.

No primeiro Capítulo, intitulado “O Programa Residência Pedagógica no Brasil: Contribuições da Produção Acadêmica”, é traçado um panorama do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, centrando esforços para o levantamento das contribuições da produção acadêmica e para compreender sua estruturação normativa para implementação no Brasil e suas primeiras experiências. Ainda neste capítulo, apresentamos a gênese do Programa Residência Pedagógica, especificamente a Escola de Boston, citada como referência no levantamento das pesquisas realizadas sobre o tema.

O Capítulo 2, com o título “Concepções de Formação Docente e a Unidade Teórico-Prática”, aborda a fundamentação teórica e histórica que predominou em termos de formação inicial de professores no Brasil. Além disso, discute como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Inicial de Professores inicia um processo de demanda para os cursos de licenciaturas, onde os alunos devem ter inserções nas escolas a partir do primeiro ano com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e, a partir do terceiro ano, com o Programa Residência Pedagógica, nosso foco nesta pesquisa, para identificarmos limites e possibilidades da unidade teórico-prática. Buscamos, neste capítulo, analisar também os elementos envolvidos na proposta do Programa de Residência Pedagógica, sendo eles: o Docente Orientador, o Preceptor, a parceria Escola-Universidade, a Residência Pedagógica, currículo e o Residente Bolsista ou voluntário.

Ainda neste capítulo, apresentamos os dois modelos de formação de professores desenvolvidos, no Brasil, nos anos de 1930 a 2000, (modelo da racionalidade técnica e modelo da racionalidade prática) e uma terceira perspectiva de formação de professores, a concepção sócio-histórica, fundamentada pelo marxismo e defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), negligenciada pelas discussões sobre a formação de professores, pelo MEC, especialmente no contexto atual.

Por último, no Capítulo 3, intitulado O Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa apresentamos os resultados da pesquisa, cuja coleta de dados foi feita por meio de questionários para estudantes bolsistas e entrevistas com os docentes orientadores envolvidos no Programa Residência Pedagógica, no contexto da Universidade Estadual de Ponta Grossa e uma análise do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UEPG.

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa adotada, sua delimitação, assim como sua estruturação, coleta e análises dos dados. Para tanto, apresentamos um perfil geral dos residentes bolsistas respondentes da pesquisa e os condicionantes para a participação dos residentes no PRP, bem como um perfil geral dos docentes orientadores, todos organizados em gráficos para o desenvolvimento das análises. As categorias elencadas são as seguintes: bases teórico-epistemológicas da concepção de teoria e prática, relação CAPES-Universidade-Escola, relação estágio supervisionado obrigatório, BNCC e PRP.

Com o desenvolvimento da pesquisa, constatamos que há contradições fundamentais para que o Programa Residência Pedagógica estabeleça a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas, considerando o Programa desenvolvido pela CAPES, as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos, as demandas dos preceptores que impuseram uma dinâmica para o trabalho que reforçou a hierarquia entre teoria e prática, sendo que a prática passou a ser guia no processo do desenvolvimento do Programa, assim como a própria concepção dos sujeitos envolvidos revelou uma direção oposta a perspectiva da práxis. No entanto, contraditoriamente, afirmamos que há possibilidades para a realização da práxis porque compreendemos que o PRP é um programa em construção e que poderá avançar no sentido da unidade teórico-prática, a depender da sua sistematização e desenvolvimento pelas IES e escolas-campo.

CAPÍTULO 1

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O objetivo geral deste capítulo é apresentar as contribuições da produção acadêmica sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil – PRP. No entanto, consideramos necessário explicitar, inicialmente, o processo de criação, estruturação, instituição e implementação do Programa no Brasil.

O Capítulo 1 está estruturado em quatro partes. A primeira parte esclarece o que é o Programa Residência Pedagógica e aborda sua estruturação normativa para implementação, no Brasil, e suas primeiras experiências. A segunda parte trata das contribuições da produção acadêmica sobre o tema. A terceira parte apresenta as análises do levantamento das produções acadêmicas e suas contribuições. Por fim, a quarta parte aborda a gênese do Programa na chamada Escola de Boston.

Diante da organização e estrutura do capítulo, entendemos que apresentar experiências anteriores ao PRP, o percurso legal e normativo do PRP e algumas reflexões, bem como definir o que é e como o Programa funciona, contribuirá para a compreensão do panorama contextual da pesquisa.

O PRP é um dos programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores de 2017, que tem por objetivo maior, segundo o MEC, a melhoria da qualificação na formação inicial de professores e a imersão dos alunos das licenciaturas nas escolas de Educação Básica, com ingresso no terceiro ano da graduação, apesar de não esclarecer os principais fundamentos e os marcos operacionais do Programa e suas articulações legais. Portanto, na primeira seção deste capítulo, será abordado o PRP, no Brasil, considerando o histórico, por meio do levantamento da produção acadêmica, de suas primeiras experiências condicionadas ao estágio supervisionado obrigatório e o percurso legal e normativo até sua instituição em 2018.

1.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS, ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS

O Programa Residência Pedagógica é bem anterior à sua implementação pela CAPES, em 2018. A partir do levantamento da produção acadêmica, consideramos que, inicialmente, o conceito de Residência Pedagógica surgiu por

programas específicos atrelados ao estágio na formação dos graduandos em licenciaturas.

Podemos citar, como experiências anteriores ao PRP, quatro formas de residência pedagógica: o primeiro exemplo, o programa chamado Projeto de Residência Pedagógica, ocorreu na cidade de Ivoti – RS, em 2008, no Instituto Superior de Educação Ivoti. O Projeto prediz a migração de jovens matriculados para outras cidades do país para realizarem o Estágio Supervisionado Obrigatório nos colégios da rede Sinodal de Educação (Rede de escolas vinculadas à Igreja Luterana), o qual ainda se encontra em vigor (SILVA; CRUZ, 2018, p. 233).

A segunda experiência que destacamos é da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (FLCH/UNIFESP – Campus Guarulhos), com início em 2009, para o curso de Pedagogia, que também é vinculado ao estágio curricular caracterizado por imersão nas escolas de Educação Básica, com acordo de cooperação técnica e contato entre graduandos e professores da Instituição (SILVA; CRUZ, 2018, p. 232).

De acordo com Silva e Cruz (2018), o terceiro programa é o Programa de Residência Educacional do Estado de São Paulo, instituído pelos Decretos nº 57.978/2012 e nº 59.150/2013. O programa teve como objetivo aprimorar a prática docente e operacionalizar o Estágio Supervisionado Obrigatório em ações de parcerias, mediante acordos de cooperação técnica nos termos da Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O programa foi encerrado em 2014 e não contemplou o curso de Pedagogia, apenas as demais licenciaturas (HORII, 2013, p. 1; SILVA; CRUZ, 2018, p. 232).

A quarta experiência se deu em 2017, sendo iniciativa da prefeitura de Jundiaí – SP, em parceria com três universidades privadas para a realização de estágio remunerado para 225 estagiários graduandos de Pedagogia, Letras, Psicologia e Educação Física, com carga horária de 25 horas semanais. Os estagiários acompanhavam o cotidiano escolar, desde o planejamento de conteúdos até a regência, e aprendiam conceitos sobre gestão escolar, porém o programa não teve continuidade (SILVA; CRUZ, 2018, p. 233).

Percebemos que as quatro iniciativas trazem elementos que encontramos no PRP, alternados em suas iniciativas. São eles: o regime colaborativo entre MEC – CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), Instituições de Ensino Superior (IES) e Redes de Ensino, a remuneração dos

participantes, a imersão nas escolas no período de formação inicial, a validação do Programa ao Projeto Pedagógico de Curso e a articulação entre teoria e prática.

Essas são iniciativas importantes, apesar de serem pontuais, por preverem em seus Projetos e Programas os elementos que farão parte do PRP, instituído pelo MEC – CAPES, em 2018. Na trajetória histórica do PRP, vale ressaltar que o Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, de iniciativa do Senador Marco Maciel (DEM-PE), foi sendo discutido simultaneamente. Esse Projeto de Lei foi o primeiro que apontou para a forma de residência no processo formativo inicial de professores. Sua proposta sugeria o acréscimo de dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a **residência educacional** aos professores da Educação Básica, em sua formação inicial (SOBREIRA, 2010).

Apesar de o Projeto de Lei ter sido arquivado ao final da legislatura do Senador, em 10 de janeiro de 2011, a residência educacional, pela perspectiva proposta, seria de integração dos cursos superiores de graduação em licenciatura com a Educação Básica, mediante projetos pedagógicos que articulassem a teoria e a prática, seguindo o modelo de residência, como é o caso da formação médica², conforme explica o projeto.

Menos de um ano após o Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, ter sido arquivado, o então Senador Blairo Maggi apresentou, por meio de outro Projeto de Lei, o de nº 284, protocolado em 07 de agosto de 2012, proposta de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 65, para instituir a residência pedagógica enquanto política pública de formação de professores da Educação Básica, com mínimo de 800 horas de duração e bolsa de estudo na forma da lei.

O Projeto de Lei nº 284, de 07 de agosto de 2012, justifica-se, segundo o próprio documento, como um resgate do Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, inspirado na prática da residência médica, e altera o nome de residência educacional para residência pedagógica, com o objetivo de enfrentar os “seríssimos problemas de qualidade na Educação Básica, que tem sua origem na deficiência da alfabetização de nossas crianças”. Além disso, destaca que o Estágio Curricular

² Importante destacar que, apesar da comparação no Projeto de Lei, a residência médica foi instituída pelo Decreto nº 80.281, de 05 de setembro de 1977, sendo parte da formação médica sob a forma de especialização na modalidade de ensino de pós-graduação. Refere-se a um período de formação prática. Os residentes recebem uma bolsa-auxílio durante esse período, de cerca de R\$ 3.330,43, por uma carga horária semanal de 60 horas (BRASIL, 1977).

Obrigatório tem se mostrado insuficiente para assegurar a formação dos professores e, ainda, aponta a residência pedagógica como uma estratégia de atualização profissional.

No entanto, o Projeto de Lei, apesar de seguir todos os trâmites legais, desde sua apresentação até o seu arquivamento, em 13 de novembro de 2018, seguiu sendo pauta de várias reuniões, audiências públicas e análises de comissões³. De 1º de agosto de 2014 a 13 de novembro de 2018, não houve qualquer tipo de andamento, e, por fim, foi arquivado pela Coordenação de Arquivo (COARQ).

Em 2017, paralelamente ao Projeto de Lei apresentado, retoma-se a discussão sobre a residência pedagógica, já sob forma de Programa, tendo como pano de fundo a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, e a CAPES assumindo o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica, em 2018, para os cursos de formação inicial de professores.

O MEC, ao tratar do PRP, considerou os resultados dos cursos de licenciaturas, os quais, a partir de pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2014), na sua perspectiva, apresentavam-se como insuficientes (CAPES, 2017), como já destacamos na introdução, pelos seguintes motivos:

Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram;
Baixa qualidade da formação de professores;
Currículos extensos que não oferecem atividades práticas;
Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (CASTRO, 2017).

Os itens relacionados anteriormente são os mesmos apontados pela secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, em entrevista do dia 27 de novembro de 2017, para a Agência de Notícias CNI, sob o título “Especialistas defendem atualização do currículo e formação continuada” (FIESC, 2017). A secretária executiva afirma que as pesquisas indicam

³ No dia 28 de agosto de 2013, a comissão realizou Audiência Pública de instrução do projeto, com a presença dos seguintes representantes das entidades: Yvelise Arco Verde, Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e Secretário de Educação do Município de Florianópolis/SC; Gilmar Soares Ferreira, Secretário de Formação Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Danilo de Melo Souza, Secretário de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e Representante do Conselho de Secretários de Educação – CONSED; Helena C. L. de Freitas, Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE.

[...] que a qualidade do professor é o fator que mais influencia o aprendizado das crianças. Inúmeros fatores afetam o aprendizado, mas o professor é quem faz diferença na educação e isso nos motivou a rever a política nacional de formação de professores, uma vez que não tínhamos uma política pública, apenas programas fragmentados (CASTRO, 2017).

Vemos que a afirmação da representante do MEC é reforçada por pesquisas realizadas pelo INEP, por seus executivos e ainda pela divulgação em mídias não especializadas, para justificar a ineficiência da formação inicial de professores.

Conforme Diniz-Pereira (2019, p. 25):

[...] é inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em universidades-empresa de massa e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos à distância – maioria deles também privada.

Diante disso, generalizar os problemas na formação inicial de professores, para justificar alterações nas políticas de formação, com base nos argumentos apresentados pelo MEC, é indevida, pois impõe para as universidades um modelo de formação que viola o princípio da autonomia universitária. Na visão de Diniz-Pereira (2019, p. 26),

[...] as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas. Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professores em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em 'determinações rentistas', na 'busca pela rentabilidade' e fundamentadas no discurso da 'sustentabilidade financeira'.

Essas análises do autor são fundamentais para uma crítica rigorosa sobre a formação inicial de professores, sem desconsiderar os diferentes contextos em que ela acontece. Apesar disso, a proposição da Política Nacional de Formação de Professores oportunizará, segundo o MEC:

Regime de colaboração (União, redes de Ensino e Instituições Formadoras;
Visão Sistêmica;
Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC;
Articulação entre teoria e prática;
Interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação;
Formação Humana Integral (BRASIL, 2017).

De acordo com o MEC, a sua atuação será em duas dimensões da Política de Formação: a formação inicial e a formação continuada, que juntas vão compor um “[...] conjunto intencionalmente articulado, comprometido com o alcance de

resultados educacionais sustentáveis e progressivos [...]” (BRASIL, 2017). Assim, o MEC indica que a Política Nacional de Formação de Professores será composta pela Base Nacional de Formação Docente e apresenta o Programa de Residência Pedagógica como uma das três linhas de ações⁴, para a formação inicial. Além disso, destaca que “[...] as evidências mostram que, dentre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos [...]” (BRASIL, 2017), e, após apresentar resultados do Censo 2016, sobre formação de professores para a Educação Básica, indica que o PRP propõe:

Indução da melhoria da qualidade na formação inicial;
Modernização do PIBID;
Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano;
Adesão de instituições formadoras em convênios com redes de ensino;
Avaliação periódica dos alunos para acompanhamento de resultados;
Disponibilização de 80 mil bolsas para o PRP (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o MEC – CAPES divulgou a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, na Seção 1, página 28, no qual apresenta o Programa de Residência Pedagógica instituído, no Brasil, com 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; e
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). (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Há de se destacar que a proposição do Programa tem como justificativa, em seu primeiro objetivo, a necessidade de “aperfeiçoar” a formação inicial dos professores, no Brasil, tendo como estratégia o fortalecimento do campo da prática para que os alunos possam exercitar, de forma ativa, a relação teoria e prática. No

⁴ Como outras linhas de atuação para a formação inicial docente o MEC indica a Universidade Aberta do Brasil e o Prouni.

que diz respeito a esse objetivo, apresentado na Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, podemos inferir que existe a relação com o terceiro motivo, apresentado pelo MEC, de que os currículos dos cursos de formação de professores não oferecem atividades práticas.

Sendo assim, podemos observar que tanto a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, quanto o MEC, ao tratar do PRP, em sua justificativa da existência do Programa, reforçam a necessidade de atividades práticas para o desenvolvimento do Programa e em responder aos pontos indicados pelo MEC na Política de Formação de Professores de 2017.

É certo que as atividades pedagógicas se referem a um discurso que domina o campo de formação de professores, seja por questionamentos, seja pelo discurso ideológico de se responsabilizar a prática (ou a falta dela) em relação à qualidade da educação. Acreditamos que esse aspecto, destacado nos documentos citados anteriormente, apresenta grande e importante valoração das atividades práticas em detrimento de outros conhecimentos na dimensão curricular dos cursos de formação de professores.

O objetivo II projeta a reformulação do Estágio Curricular Obrigatório para os cursos de licenciaturas e se articula ao quinto motivo apresentado pelo MEC, 2017, qual seja: “estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas”, indicando que a residência pedagógica consolidará a necessidade de maior articulação e planejamento com a escola de Educação Básica participante.

Considerando os documentos citados, vê-se que a residência pedagógica se articula ao Estágio Curricular Obrigatório por seus aspectos práticos, na formação de professores. Neste sentido, os estudantes em formação são direcionados a reproduzir práticas já existentes articuladas à necessidade que as escolas apresentam como demandas, para, sem produzir conhecimentos, apenas atuar nas dimensões didáticas e metodológicas aplicáveis como respostas ao seu contexto.

O objetivo III salienta a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da Educação Básica, no sentido de fortalecer, ampliar e consolidar essa relação, mas destaca o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, o que novamente podemos inferir como uma clara resposta ao quinto

motivo apresentado pelo MEC, qual seja, “estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas”.

Ao destacar o protagonismo das redes de ensino no PRP, restringe-se a formação de professores a práticas que se relacionam com o sistema escolar, seu funcionamento e sua própria estrutura, além de limitar as organizações dos estudantes e professores das IES, a organização específica da escola e ao contexto imediato da atividade pedagógica. Outro ponto que destacamos, no objetivo III, da Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, refere-se à palavra “sinergia” entre IES e a escola, com o sentido de sintonia entre elas para realizar as ações simultâneas de forma coesa.

Destacamos que o texto apresenta contradição uma vez que descreve o protagonismo das escolas e, ao mesmo tempo, a “sinergia” entre a IES e a escola. De todo modo, o que fica claro é sempre o destaque para a prática que se desenvolve na escola.

O objetivo IV evidencia a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura e projetos pedagógicos das IES à BNCC e, mais uma vez, destaca o protagonismo da escola de Educação Básica na formação inicial de professores e a responsabilização desses mesmos professores pelos resultados insuficientes dos alunos. Podemos inferir que o objetivo IV do PRP, ao propor a adequação dos currículos de formação inicial à BNCC, não considera o percurso histórico das IES e de seus cursos de licenciatura.

Entendemos que a BNCC é um importante elemento de estudo e debate na formação inicial docente desde 2017, quando foi instituída, mas o fato de adequar os currículos, as políticas de formação de professores e ao PRP às orientações da BNCC pode, em detrimento de outros importantes conhecimentos curriculares, que vão além dela, limitar os acadêmicos de reconhecer os diferentes contextos e processos educativos.

Desse modo, ressaltamos que, ao articular a BNCC nas dimensões formativas propostas pelas IES e as políticas de implementação do documento nas escolas, o contexto decisório é unilateral, como afirma Carvalho (2016):

[...] política é um conceito amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. É imperativo ao Estado fazer escolhas quanto à área que irá atuar, por que e como atuar. Por outro lado, porém, o processo de

tomada de decisão não é unilateral, envolve negociações sociais [...] (CARVALHO, 2016, p. 27-28).

Para além da política como um conceito geral, a autora também pontua que as políticas públicas educacionais

[...] expressam as relações entre Estado e sociedade, as ações do primeiro devem ser vistas não como uma particularidade, mas como manifestação das relações sociais. Isso implica considerar o Estado não como uma entidade em si, mas resulta e age sobre a materialidade social que o constitui. Sendo ao mesmo tempo, produto e modelador das relações entre os homens. Ou seja, implica ter em conta o papel do Estado corresponde às condições materiais de vida, ou seja, às relações econômicas inerentes à produção e à reprodução das relações sociais, ao desenvolvimento das forças produtivas [...] (CARVALHO, 2016, p. 31).

Considerando a afirmação da autora, podemos inferir que o atrelamento da BNCC às políticas de formação de professores e ao PRP reforça um modelo de Estado que toma decisões unilateralmente, sem um debate democrático entre pesquisadores e entidades representativas do campo educacional.

Dentre os motivos apresentados pelo MEC para o Programa, destacados anteriormente, e os objetivos do Programa de Residência Pedagógica, observamos que, na Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, não são demonstradas as articulações do PRP em responder ao MEC sobre os “currículos extensos dos cursos de graduação e o aprofundamento da formação na Educação Infantil e no ciclo da alfabetização”. Isso só será demonstrado na indicação dos Núcleos do PRP, os quais serão abordados em outro momento do nosso trabalho.

Partindo da proposta de residência educacional, desde a tramitação do Projeto de Lei, apresentado pelo Senador Marco Maciel, em 2007, passando pelas iniciativas isoladas de residência pedagógica, até a organização do Programa Residência Pedagógica pela CAPES, em 2018, passaram-se quatorze anos de movimentações importantes e articulações com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Importante destacar que, no momento da apresentação do PRP, muitas entidades representativas se posicionaram contrárias ao Programa de Residência Pedagógica, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Fórum dos Diretores das

Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

As entidades se posicionaram no dia 06 de março de 2018, em Manifesto (ANPED, 2018) que questiona o fato de a proposta do PRP submeter os programas de formação inicial à BNCC. Criticam, também, o estreitamento curricular dos cursos de licenciaturas, o que acarretaria em grande perda do percurso histórico de cada IES e sua autonomia. Além disso, na perspectiva das entidades, o programa violaria a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. Sendo assim, as entidades se posicionaram veementemente contrárias às respectivas propostas do Programa. Isso se deu porque o PRP dicotomizaria a teoria e a prática formativa, reduzindo a formação inicial ao fazer docente, apesar de que a relação entre a universidade e a escola deva estar revestida de “sinergia”. Fica evidente, portanto, que as entidades representativas percebem, na formação inicial docente, a prática sendo mais valorizada em detrimento da teoria, na instituição do Programa de Residência Pedagógica.

A institucionalização do PRP, pela CAPES, traz, em seu desenho, a questão da corresponsabilização e da contrapartida entre as universidades públicas e privadas e as escolas, considerando como avanço a ênfase na valorização da parte formativa prática do professor. Porém, as características da Residência Pedagógica, no desenvolvimento do PRP, só foram normatizadas em 06 de janeiro de 2020, por meio do Edital CAPES nº 01/2020, que será apresentado mais adiante.

De acordo com o PRP, as IES são selecionadas por meio de normatizações nos Editais (como veremos nos Quadros 1 e 2), a partir de regimes colaborativos com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as IES, por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre CAPES, estados e municípios. O Programa concede bolsas aos seus participantes nas seguintes modalidades:

1. Residente: para discentes matriculados em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou 5º período, com bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais);
2. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional do PRP, com bolsa no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
3. Docente Orientador: para o docente que orientará os residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática, com bolsa no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
4. Preceptor: professor da escola de Educação Básica que acompanha os residentes na escola-campo, com bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) (BRASIL, 2018).

A principal característica apresentada pelo Programa Residência Pedagógica, segundo a CAPES, é que o PRP deverá ocorrer durante a formação inicial do professor, e no processo de graduação, o qual poderá compor horas de Estágio Curricular Obrigatório e horas práticas (validação das horas praticadas no PRP), estas sendo justificadas pela imersão na realidade escolar (escola-campo). A visão do Programa, com ênfase na formação prática, reduz o entendimento da formação de professores, uma vez que polariza a formação para a dimensão prática, podendo fragilizar a formação teórica, necessária para a efetiva unidade teórico-prática. A ênfase na formação prática conduz a uma desvinculação entre o conhecimento específico da pedagogia e a prática docente como parte do processo de aprendizagem e atuação profissional do licenciando.

Diante do cenário apresentado, consideramos que o PRP norteia ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já eram objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015), vigentes no momento de sua implementação. Desse modo, acreditamos que isso gerou definições e encaminhamentos divergentes sobre teoria e prática, na formação inicial de professores, pois, em 2018, na instituição do PRP, as DCNs vigentes para a formação inicial e continuada eram as de 2015.

No PRP se estabelece a relação teoria e prática por meio do Docente Orientador, conforme editais, porém, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, a compreensão da teoria e da prática é o entendimento de práxis, ou seja, “[...] práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015, p. 5-6), pois considera a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica.

Todavia, vale destacar que, buscando atrelar a formação docente às demandas colocadas a partir da BNCC, houve, no final de 2019, a aprovação de novas diretrizes para a formação inicial de professores, revogando as Diretrizes de 2015.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, deu-se de maneira impositiva às IES, ao desconsiderarem que elas estavam em processo de instituição da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e para isso as IES tinham prazo estabelecido, sendo que sua revogação impossibilitou o espaço para o diálogo ou para análise de sua implementação, o que representa uma forma de descaracterização da autonomia universitária no que se refere à gestão institucional, com grande impactação didática e pedagógica.

As “novas” diretrizes trazem em si o atrelamento à BNCC, o empobrecimento qualitativo da formação de professores com impactos significativos na Educação Básica, ao referenciar os mesmos princípios estabelecidos na BNCC para a formação docente.

Quanto ao empobrecimento qualitativo e seus impactos, apontamos que, dos seis princípios apresentados na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que orientaram a elaboração dos projetos institucionais para a formação inicial, apenas um é mantido, mas modificado e outros dois alterados. Para ilustrar a questão, apresentamos os seis princípios da Resolução citada, quais sejam:

- I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Os princípios, anteriormente relacionados, alteram-se e apenas três compõem as orientações institucionais da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, quais sejam:

- I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - A associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;
- III - O aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Vemos que a questão do empobrecimento qualitativo da formação de professores, com impactos significativos na Educação Básica, pode ser observada claramente na seguinte alteração: passa de princípios, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, para fundamentos que devem compor os documentos institucionais a serem construídos a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

No que diz respeito à unidade teórico-prática, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, enfatiza “a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas”, ou seja, as teorias limitam-se às práticas, o que se diferencia exponencialmente da perspectiva da práxis, apresentada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Nesse contexto, esclarecemos que o Edital CAPES no 06, de 1º de março de 2018, documento que rege as orientações para organização e implementação do PRP, é apresentado um dia após a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a fim de que, rapidamente, fosse encaminhado o processo de sua implementação.

O documento que regia as IES na normatização de seus cursos de licenciatura na implementação da instituição do PRP era a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, portanto o MEC viu-se na emergência de alterar normatizações dos cursos para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a fim de atender a residência pedagógica e outros elementos, como se viu nos destaques dos fundamentos apresentados anteriormente.

Desse modo, o Edital CAPES nº 06/2018, além de repetir o texto sobre os objetivos do Programa, traz diferentes atribuições para as instâncias formativas das Instituições de Ensino Superior e da escola de Educação Básica.

Para as Instituições de Ensino Superior parceiras, destacamos os seguintes objetivos gerais, apresentados:

1. Aperfeiçoar a formação prática e profissional do discente da licenciatura;
2. Melhorar a qualidade da formação prática nos cursos de licenciatura;
3. Promover as oportunidades de acesso à Residência Pedagógica;
4. Estimular o ingresso na carreira docente (BRASIL, 2018).

Assim, dos quatro objetivos apresentados, todos se referem à prática dos discentes e docentes envolvidos no Programa, com destaque à prática relacionada à formação e à qualidade nos cursos de licenciaturas. Desse modo, pelos elementos até aqui apresentados, Moraes (2003) já nos alertava que a “[...] discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na produção de conhecimento da área [...]” (MORAES, 2003, p. 153). Corroborando a afirmação da autora, entendemos que essa característica se amplia para as políticas públicas educacionais, considerando nossos apontamentos e o mecanismo de controle normativo social delimitado pelas necessidades do mercado e suas demandas.

Para Moraes (2003, p. 155), “[...] a prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz [...]” Na visão da autora, o recuo da teoria deflagra

[...] a desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2003, p. 157).

A autora nos ajuda a compreender, dialeticamente, que a prática desprovida de ação reflexiva, que não considera os sujeitos envolvidos em uma realidade concreta, nos alija de processos formativos para o enfrentamento da realidade que precisa ser transformada. A melhoria da prática ou seu aperfeiçoamento isolado das teorias nos impede a consolidação da unidade teórico-prática.

Por isso, destacamos que, do mesmo modo que a CAPES explicita seu entendimento quanto à teoria e à prática em seus objetivos, ela também traça os objetivos específicos para as IES, como vemos a seguir:

1. Potencializar a formação e experimentação da teoria na realidade prática e cotidiana do campo profissional docente;
2. Fortalecer e ampliar a relação entre a instituição formadora e a escola, para promover a sinergia entre quem forma e quem recebe o egresso da licenciatura (BRASIL, 2018).

A normatização apresentada pelo PRP, ao traçar os objetivos específicos para as IES em relação à sua atuação, por meio do Programa, ao nosso ver, elucida

sua intencionalidade de aplicação teórica sobre a prática, de potencialização prática dos discentes e, ainda, de promoção da “sinergia”, sem deixar claro o que isso significa, mas que entendemos seja a de formar professores que respondam às demandas emergentes das escolas e do mercado de trabalho.

Para as instituições de ensino da Educação Básica, secretarias de educação ou órgãos equivalentes, somente em 2019, ou seja, um ano após a instituição de PRP em 2018, por meio da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União, Edição 245, Seção 1, página 11, em 19 de dezembro de 2019, são definidos os seus objetivos, aqui sintetizados:

1. Orientar, colaborar, promover e apoiar as IES em seus projetos institucionais;

2. Habilitar, definir a ordem de prioridade e compartilhar informações das escolas;

3. Disponibilizar e propiciar ambiente para o desenvolvimento das atividades do Programa. Para as instituições de Educação Básica cabe, em primeira instância, orientar, colaborar, promover e apoiar os projetos institucionais das IES participantes e, ainda, decidir sobre suas prioridades e compartilhamento de informações e ainda disponibilizar ambiente para a realização do PRP. Salientamos que a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, além de dispor sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esclarece muitas das atribuições dos participantes do PRP e dos projetos institucionais das IES.

Para demonstrar como o PRP foi inicialmente descrito, apresentamos o fluxo básico que as IES e as escolas devem seguir para participar do PRP e suas etapas, a partir da apresentação do Programa de Residência Pedagógica realizada pelo MEC/CAPES/DEB em evento intitulado Seminário Residência Pedagógica: Experiências e Desafios (CAPES, 2017), em São Paulo, no dia 14 de dezembro de 2017, o qual está demonstrado na figura a seguir:

FIGURA 1 – Fluxo de etapas para realização do Programa Residência Pedagógica, nas instituições de ensino superior, no Brasil – 2018



Fonte: Brasil (2018).

São seis etapas para a implementação do PRP: primeiro as redes de ensino, escolas e IES deveriam apresentar a adesão (1 - Adesão das Redes de Ensino, IES e escolas) ao Programa, em seguida, apresentar os projetos institucionais reformulados em conexão ao PRP (2 – Apresentação do projeto das IES), e a CAPES faria a seleção (3 – Seleção das IES participantes e das Redes de Ensino e Escolas). Como quarta fase, seria organizado o “encontro” entre as IES interessadas e selecionadas e suas escolas para o início do Programa, denominado, pela CAPES, de matching. Como podemos observar, na Figura 1, houve uma proposta de fluxo contínuo no processo de implementação do Programa de Residência Pedagógica, nas Instituições de Ensino Superior e escolas, a qual, em 2018, foi alterada no decorrer do desenvolvimento, conforme veremos no Quadro 1.

O quadro a seguir resume e apresenta, de maneira objetiva, o conteúdo de cada uma das publicações para se compreender o fluxo de etapas para a realização do Programa Residência Pedagógica, nas instituições de ensino superior, proposto por meio do Edital CAPES no 06/2018, e seus desdobramentos, no ano de 2018.

QUADRO 1 – Desdobramentos do Edital CAPES nº 06/2018 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil

Data e Fluxo	Edital	Resumo do documento
01/03/2018 Etapa 1	Edital CAPES nº 06/2018 – Residência Pedagógica	Dispõe sobre as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.
12/03/2018 Etapas 1 e 2	Edital CAPES nº 06/2018 – Residência Pedagógica – Retificação	Dispõe sobre as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, porém, com alinhamentos referente ao regime de colaboração, as instituições proponentes, aos discentes e docentes participantes, ao cronograma do programa, à proposta e ao projeto institucional.
27/03/2018 Etapa 3	Edital CAPES nº 06/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II	Dispõe sobre as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, porém, com alinhamentos referente ao regime de colaboração, as instituições proponentes, aos discentes e docentes participantes, ao cronograma do programa, à proposta e ao projeto institucional.
13/04/2018 Etapa 1	Edital CAPES nº 06/2018 – Justificativa	Justificativa para nomear um Coordenador Institucional que possua título de mestre, em conformidade com o item 6.2.1.1 do edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
13/04/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº 06/2018 – Declaração de participação em programas	Formulário que declara e indica a participação nos programas de que trata o indicador 5 do anexo I do edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
13/04/2018 Etapa 5 e 6	Edital CAPES nº 06/2018 – Declaração inciso II, item 8.5	Declaração da carga horária da residência pedagógica efetivada pelo discente para obter créditos no estágio curricular supervisionado, a fim de atender o inciso II do item 8.5 do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
13/04/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº 06/2018 – Declaração inciso III, item 8.5	Inteirar a relação de cursos que fazem parte dos subprojetos apresentados na proposta conforme os termos do inciso III do item 8.5 do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
20/04/2018 Etapa 5	Edital CAPES nº 06/2018 – Alteração III	Dispõe sobre a alteração no item 7 referentes ao cronograma de atividades do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
03/05/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº 06/2018 – Alteração IV	Dispõe sobre a alteração da pontuação do item "B" do indicador 1 do Anexo I- Barema do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
16/05/2018 Etapa 3	Resultado Preliminar – Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados prévios das instituições como “Habilitada”, “Habilitada com Pendência” ou “Não Habilitada” .
29/05/2018 Etapas 3 e 4	Resultado – Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados finais da primeira e segunda etapa de seleção das instituições como “Habilitada”.
01/08/2018 Etapa 3	Resultado da Terceira Etapa – Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados finais da terceira etapa de seleção das instituições como “Habilitada” a participar do Programa de Residência Pedagógica.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021) com base em Brasil (2018).

O fluxo do processo de implementação, previsto em 2018, foi sendo editado pelo Edital CAPES nº 06/2018, documento legal, normativo e administrativo que sintetiza o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica, no Brasil, no ano de sua instituição, entre dispositivos, justificativas, retificações, declarações, alterações e divulgações de resultados parciais e finais do Programa, sendo assim as etapas do fluxo básico foram sendo alternadas em seu processo.

O Edital CAPES nº 06/2018, no item denominado etapa 6, da figura 1, norteou todo o processo que desencadeou na implementação do PRP e apresentou 12 modificações para que o fluxo básico de implementação fosse constituído. Somadas as doze modificações do edital, ao longo de cinco meses, para normatizar as condições, definições e objetivos do processo de implementação do Programa, constata-se que todo o contexto temporal da implementação do PRP foi sendo construído na medida em que as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior ocorriam e conforme os processos eram iniciados e finalizados.

Após análise, observamos que alguns itens não são alterados ao longo dessas modificações, citadas anteriormente, pelo período de cinco meses. São eles: o objeto do Edital, que diz respeito à inovação e à articulação entre teoria e prática e as parcerias; os objetivos do Programa; as definições sobre as horas de atividades distribuídas e acompanhamento e do fomento para concessão de bolsas, tipos de bolsa e sua modalidade. Os demais itens como: regime de colaboração, recursos orçamentários, instituições proponentes, requisitos de participação dos discentes e docentes, cronograma de atividades, Projeto Institucional e suas características, processo de seleção, divulgação de resultados e prazo de recursos, todos sofreram pelo menos uma alteração ao longo desse tempo.

Os documentos que regulamentaram a concessão de bolsas e o regime de colaboração para o PRP foram divulgados pela Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018, e pela Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018, que foram reorganizadas em 2019 por portaria subsequente (Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019), revogando as anteriores que regulamentavam o PRP e o PIBID. Assim, a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, foi apresentada como um aperfeiçoamento na gestão das bolsas no contexto dos dois Programas, PIBID e PRP, e, em seu Artigo 1º, afirma como objetivo a intensificação da formação prática

e a promoção de integração entre Educação Básica e a Educação Superior nos dois Programas.

A crítica que fazemos, de toda a organização das normatizações em editais apresentados, é que a forma das alterações comprometeu de maneira significativa os encaminhamentos das IES e pode ter comprometido também o tempo de divulgação para escolas e estudantes, que foi escasso, denotando falta de organização quanto a esclarecer orientações e respostas aos interessados.

Comparando o Edital 06/2018 e a Portaria nº 259/2019, percebe-se que os objetivos do PRP são novamente apresentados, desde a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, assim como das diferentes modalidades de bolsa. Além de reforçar os objetivos do Programa, a Portaria nº 259/2019 definiu as atribuições da CAPES, das Instituições de Ensino Superior, das Secretarias de Educação ou equivalente e de todos os participantes do Programa. Destacamos que essa portaria altera um dos requisitos para a concessão de bolsa do residente (ter concluído 60% e não mais 50% da carga horária do curso de graduação), distingue a participação discente entre dois tipos, bolsistas e voluntários, e inclui a participação das IES com fins lucrativos, desde que o discente seja integrante do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A seguir, organizamos os desdobramentos do Edital CAPES nº 01, de 6 de janeiro de 2020, em que o Programa sofre uma reorganização, bem mais simplificada do que a de 2018.

QUADRO 2 – Desdobramentos do edital CAPES nº 01/2020 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil

(continua)

Data	Edital	Resumo do documento
06/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Residência Pedagógica	Dispõe sobre as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica para o ano de vigência.
06/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 - Anexos	Apresenta 3 anexos sobre as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica para o ano de vigência. São eles: BAREMA, indicadores avaliativos da instituição, critérios de avaliação de mérito do projeto institucional e tabela de cotas de bolsas de residentes por região e unidade federativa.
06/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Formulário de solicitação de acesso ao SICAPES	Apresenta formulário de solicitação ao sistema para participação do PRP.

QUADRO 2 – Desdobramentos do edital CAPES nº 01/2020 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil

(conclusão)

06/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Orientações para solicitar acesso ao SICAPES	Apresenta as orientações para acesso ao sistema de submissão dos programas PIBID e Residência Pedagógica.
08/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Anexo I	Apresenta modelo de declaração de reconhecimento de carga horária para fins de reconhecimento de crédito, pelas atividades realizadas no Programa.
08/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Anexo II	Apresenta modelo de contrapartida institucional designando um servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto.
21/01/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Alteração	Altera a data de solicitação de acesso ao SICAPES.
20/02/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Alteração	Altera a data de solicitação de acesso ao SICAPES.
02/03/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Alteração	Altera prazo de inserção de currículo de coordenadores e docentes orientadores na Plataforma CAPES de Educação Básica, cadastro do projeto, adesão ao Programa e habilitação de escolas e secretarias de educação, recursos, resultado de seleção e início de atividades.
11/03/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Alteração	Altera cronograma de atividades do Edital.
20/03/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Lista de Inscritos	Divulga a relação das 270 IES que finalizaram preenchimento do SICAPES.
29/04/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Resultado Preliminar	Divulga o resultado preliminar, por ordem de classificação, análise de mérito e técnica das IES e apresenta as 250 IES selecionadas para distribuição de cotas de bolsas.
22/05/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Número de cotas solicitadas por Unidade Federativa	Divulga o total de cotas solicitadas por unidade federativa e total de cotas disponíveis.
22/05/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Distribuição de cotas	Divulga os resultados das IES selecionadas e distribuição de cotas de bolsas previstas.
22/06/2020	Edital CAPES nº 01/2020 – Relação dos municípios e áreas indicadas nas propostas apresentadas pelas IES	Divulga os municípios, áreas indicadas e IES que finalizaram o processo de seleção.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021) com base em Brasil (2018).

Nesse contexto, apresentado no Quadro 2, de segundo ano do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, a CAPES institucionalizou, de forma mais objetiva, a articulação das IES públicas e privadas com as Redes de Ensino, a distribuição de bolsas e outros benefícios aos participantes, se comparado com sua primeira publicação, em 2018. Verificamos que das 80.000 bolsas informadas que seriam concedidas, na apresentação do Programa, em 2017, pelo MEC, conforme a publicação Distribuição de Cotas, do dia 22 de maio de 2020,

apresentadas no quadro anterior, houve um total de 29.784⁵ bolsas distribuídas. Nesse sentido, a universalização da oferta de bolsas é destacada como um objetivo de longo prazo, já que o número de bolsas anunciadas, em 2017, não foi concedido.

O Edital nº 01/ 2020, acrescenta, ainda, as seguintes regulamentações:

- a) do estudante de curso de licenciatura que realiza estágio remunerado como bolsista;
- b) estabelece a duração temporal das cotas de bolsas;
- c) apresenta a concessão de uma cota de bolsa para docente orientador, para cada três cotas para preceptores e quatro cotas de bolsas aos residentes.

Sendo assim, surge, no Edital CAPES nº 01, de 06 de janeiro de 2020, a atuação voluntária para as funções de coordenador institucional e docente orientador e a definição de Núcleo de Residência Pedagógica, formado por um docente orientador, três preceptores, vinte e quatro residentes bolsistas e até seis residentes voluntários. Identificamos, também, que esse edital apresenta a definição de subprojeto para a IES, ou seja, definição das áreas prioritárias e áreas gerais para atuação do residente, bem como os passos para seu desenvolvimento. Desse modo, os passos que compõem o subprojeto são: subprojeto interdisciplinar, ambientação, observação semiestruturada e regência, ou seja, a metodologia adotada para execução do PRP é definida pela CAPES.

Por último, mas não menos importante, em suas disposições finais, o Edital CAPES nº 01, de 06 de janeiro de 2020, mantém o anúncio de que pode ser “anulado ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza” ⁶ , reafirmando que o PRP é um programa que pode ser extinto, o que demonstra que não é uma política de Estado para a formação de professores. Vale destacar que tanto o Edital CAPES nº 06/2018, de 01 de março de 2018, quanto o Edital CAPES nº 01, de 06 de janeiro de 2020, apresentam a necessidade de o Programa Residência Pedagógica compor o Projeto Institucional da IES.

⁵ Dado coletado e organizado pela autora a partir do Edital CAPES nº 01/2020 sobre o Programa Residência Pedagógica, no dia 22 de maio de 2020 – Distribuição de Cotas e Núcleos.

⁶ Essa insegurança sobre a continuidade do Programa é problemática porque indica que o PRP é uma política emergencial, de governo, que sempre estará suscetível a interesses políticos e dotação orçamentária. Isso pode ser comprovado pelo fato de que, em 2021, houve atrasos no pagamento de bolsas do PIBID e PRP, comprometendo a garantia de condições de permanência dos estudantes nos programas.

A análise que fazemos de todo o contexto apresentado, desde o desenho inicial do PRP, até seu desenvolvimento, nesses quatro anos, é a de que as experiências iniciais anteriores de residência pedagógica e os dois Projetos de Lei apresentados indicam que a residência pedagógica foi se consolidando como política de governo para a formação inicial de professores, no Brasil.

Considerando os primeiros desenhos sobre a residência educacional até a instituição do PRP e seu desenvolvimento, em sua primeira edição, observamos que a mudança na forma de intervenção do Estado, ou seja, por meio do MEC, em 2017, apresentando dados da necessidade e justificativa do PRP, apresenta um modelo de gestão e de políticas educacionais que transfere para as IES e as escolas da Educação Básica a responsabilidade de resultados melhores na educação brasileira.

Dessa forma, a autora nos sinaliza as importantes mudanças ocorridas nas políticas públicas e gestão da educação no Brasil. A relação que fazemos aqui com o contexto da residência educacional até a instituição do PRP é que o Programa consolidou a política de descentralização da universalização de direitos, para fragmentar a gestão das demandas escolares nas parcerias entre as IES e as escolas de Educação Básica. Afirmamos isso, pois, de forma geral, no delineamento deste capítulo, observamos que houve um empenho político entre a proposição dos Projetos de Lei até a instituição do PRP para sua consolidação.

A justificativa do MEC para a instituição do Programa e a valorização da formação inicial prática dos professores, seja no campo das políticas públicas, seja por meio de seus executivos e do apoio midiático, distinguiu as formas com que o PRP foi delineado e constituído, apesar da contestação das entidades representativas. Desse panorama geral, apresentaremos, a seguir, o levantamento da produção acadêmica sobre o Programa de Residência Pedagógica. Assim, o desafio da próxima seção foi apontar os principais resultados alcançados, os quais contribuirão para a análise dos dados coletados da pesquisa apresentada no capítulo três deste trabalho.

1.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

O delineamento de nosso recorte de pesquisa se deu pelo levantamento da produção acadêmica sobre o tema, com o objetivo de identificar a gênese do Programa Residência Pedagógica e seu processo de implementação, no Brasil, assim como para definir uma proposta inédita de pesquisa. Consideramos, portanto, artigos científicos, dissertações e teses que versam sobre a temática pesquisada, a fim de analisar seus limites e possibilidades, bem como identificar referenciais teóricos utilizados.

Foram realizados, para o levantamento da produção acadêmica, duas consultas, uma em 2018, no início da pesquisa, e, outra em 2020, a fim de garantir a atualização dos dados levantados no momento da pesquisa. Isso se justifica porque consideramos que 2018 foi o ano da implementação do Programa Residência Pedagógica. Por isso, houve escassez de trabalhos sobre o tema. Nos levantamentos, consultamos as mesmas plataformas de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e IBICT, e optamos pelo descritor “Residência Pedagógica” por ser de maior abrangência em vez do descritor “Programa de Residência Pedagógica”.

De maneira geral, entre os dois levantamentos realizados (2018 a 2020)⁷, foram encontrados um total de 97 trabalhos entre artigos, teses e dissertações, dos quais descartamos 88 e selecionamos 16 trabalhos para análise, tendo em vista o foco de nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos o detalhamento e a organização da produção acadêmica encontrada. O Quadro 3 apresenta o levantamento da produção acadêmica realizada no primeiro semestre de 2018. Podemos notar que, nas plataformas SciELO e IBICT⁸, não foram localizados trabalhos que envolvessem o tema pesquisado, e as demais plataformas apresentaram os seguintes resultados:

⁷ Observamos que, em 2021, houve um aumento significativo de trabalhos sobre o tema, no entanto não foi possível realizar a análise deles porque, neste ano, trabalhamos com o levantamento e a análise dos dados da pesquisa. O estudo das novas produções poderá fazer parte de futuras pesquisas sobre o PRP, já que nosso recorte foi de 2018 a 2020.

⁸ Não foi utilizado o indexador Google Acadêmico por este ser de grande abrangência (livros, artigos de congressos, artigos de diferentes tipos de revistas, etc.). Desse modo, optamos por escolher as fontes de informações que disponibilizam trabalhos avaliados por pares.

QUADRO 3 – Produção acadêmica sobre residência pedagógica, Brasil - 2018

Descritor: Residência Pedagógica	
Plataforma	Quantidade de trabalhos localizados
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	21
Portal de Periódicos CAPES	11
SciELO	0
BDTC – IBICT	0
Total	32

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base no Catálogo de Teses e dissertações CAPES, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e BDTC – IBICT (2018).

No repositório de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 21 trabalhos de pesquisa sob o descritor supracitado, porém, já em 2018, descartamos 15 trabalhos pelas seguintes razões: por tratar a Residência Pedagógica em EAD; por apresentar a Residência Pedagógica relacionada à formação continuada; por tratar a Residência Pedagógica para professores egressos; por citar o descritor uma e duas vezes respectivamente, sem maior análise da unidade teórico-prática.

No repositório Portal de Periódicos CAPES, foram encontrados onze trabalhos e todos foram descartados, cinco artigos por serem duplicados e os demais artigos pelas seguintes razões: por não contribuir com a temática de pesquisa; por tratar de pesquisa sobre a especificidade do programa desenvolvido na UNIFESP; por apenas citar o Programa sem maior análise.

O Quadro 4, a seguir, apresenta a atualização do levantamento da produção acadêmica, realizada em 2020, sob o mesmo descritor e nas mesmas(os) repositórios/plataformas de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e IBICT. Os dados coletados se encontram organizados a seguir:

QUADRO 4 – Produção acadêmica sobre residência pedagógica, Brasil – 2020

Descritor: “Residência Pedagógica”	
Plataforma	Quantidade de trabalhos localizados
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	31
Portal de Periódicos CAPES	18
SciELO	04
BDTC – IBICT	12
Total	65

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base no Catálogo de Teses e dissertações CAPES, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e BDTC – IBICT (2018).

Foram três anos, entre os anos de 2018 e 2020, de acompanhamento do levantamento da produção acadêmica para a sistematização da pesquisa aqui

apresentada. Assim, entre o primeiro e o segundo levantamento, constatamos um aumento de teses e dissertações [sobre o tema] e de artigos sobre Residência Pedagógica.

No repositório de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 31 trabalhos de pesquisa sob o descritor supracitado; mantivemos os 15 descartes citados no levantamento de 2018 e descartamos mais 13 trabalhos pelas seguintes razões: por não possuir divulgação autorizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; por citar o descritor uma vez, sem aprofundamento; por tratar do Programa na UNIFESP; por tratar do Programa como um programa substituto do PIBID; por tratar o Programa de Residência Pedagógica para o curso normal.

Em 2020, na atualização dos artigos levantados no Portal de Periódicos da CAPES, observamos que os artigos encontrados em 2018 não constam no repositório; dessa forma, os 18, indicados no Quadro 5, são artigos diferentes da consulta anterior.

Sendo assim, a atualização do levantamento da produção acadêmica, no repositório Portal de Periódicos CAPES, indica que os dezoito artigos encontrados são novos. Destes, dez foram descartados pelas seguintes razões: por tratar de experiências metodológicas desenvolvidas no contexto do PRP, sem contribuições para a análise da unidade teórico-prática; por tratar de relato de experiência de um ou dois envolvidos na pesquisa; por apresentar a Residência Pedagógica em programa específico desenvolvido pela UNIFESP e/ou relatos de experiências específicos de áreas que não abrangem as licenciaturas que pesquisamos; por tratar da Residência Pedagógica no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE); por tratar da Residência Pedagógica na descrição profissional da autora do artigo; por tratar de formação continuada.

O Quadro 5, a seguir, apresenta a atualização realizada em 2020, do levantamento da produção acadêmica, sob o mesmo descritor “Residência Pedagógica”, no repositório SciELO. Foram indicados 4 artigos, com um descarte, conforme Quadro 4, apresentado anteriormente. Os dados coletados se encontram organizados a seguir:

QUADRO 5 – Levantamento de trabalhos no portal SciELO sobre residência pedagógica, Brasil – 2020

	Autor/Ano	Título do Trabalho	Palavras-Chave	Tipo
01	Rabelo, Dias e Carvalho (2020)	Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência: Análise em multiníveis baseada na THCA	Programa de Indução à Docência Brasileira. PIBID. Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Programa de Residência Pedagógica.	Artigo
02	Santana e Barbosa (2020)	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistência	Formação de professores. Residência pedagógica. Dispositivo.	Artigo
03	Guedes (2019)	A nova política de formação de professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica	Política de Formação de Professor. Enquadramentos. BNCC. Programa de Residência Pedagógica.	Artigo

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados no Portal SciELO, no ano de 2020.

Dos quatro artigos encontrados, um artigo de foi descartado por tratar da discussão específica de egressos do Programa PIBID e PRP da UNIFESP. Importante destacar que os artigos descritos no Quadro 5 não aparecem em outra plataforma/repositório.

No Portal BDTC – IBICT, conforme Quadro 4, foram encontrados 12 trabalhos entre dissertações e teses, porém, todos os trabalhos levantados foram contemplados no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e já foram descritos, seja no descarte ou na análise dos trabalhos.

Na seção, a seguir, realizaremos as análises do levantamento da produção acadêmica, com o objetivo de destacar as contribuições relevantes acerca da temática da pesquisa aqui desenvolvida.

1.3 ANÁLISES DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PRP

Nesta seção, além de apresentar as principais discussões dos trabalhos selecionados para a análise e que contribuem com a nossa pesquisa, também trataremos de dois artigos sobre a Escola de Boston, que indicam a origem da relação entre residência pedagógica e a residência médica. Iniciamos nossa análise pelos trabalhos selecionados no Portal Catálogo de Teses e Dissertações da

CAPES (as análises seguem ordem cronológica de publicação para, assim, acompanharmos o desenvolvimento temático, ao longo tempo).

Os trabalhos selecionados estão organizados por categorias temáticas, sendo elas: o percurso histórico da residência educacional e a residência médica como modelo formativo para a residência pedagógica; a relação teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica; as relações dialógicas estabelecidas entre o Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Obrigatório.

1.3.1 O Percurso Histórico da Residência Educacional e a Residência Médica como Modelo Formativo para a Residência Pedagógica

O primeiro trabalho sobre o tema foi a dissertação de mestrado de Sobreira (2010, p. 9), que teve como objetivo "analisar e acompanhar a tramitação do Projeto de Lei nº 227, de autoria do Senador Marco Maciel, sobre uma possível implantação de Residência Pedagógica ao final do curso de Pedagogia, licenciatura". Segundo a autora, a justificativa para a existência do Projeto de lei é "o despreparo dos professores diante das realidades dos alunos", afirmação esta que conflui com o posicionamento do MEC, em 2017, apresentado nesta tese.

A autora evidencia os sujeitos diretamente envolvidos no processo, ao considerar como experiência significativa e plausível, no entanto aponta que "[...] alguns atores levantam questões a respeito da inviabilidade de uma Residência Pedagógica, pois muitos dos alunos são trabalhadores e não poderiam abrir mão de seu salário por uma bolsa". Além disso, a autora destaca o fato de que os estágios curriculares obrigatórios necessitam "[...] de mais orientações e coordenação de forma a articular a teoria com a prática dentro das salas de aula do ensino fundamental [...]" (SOBREIRA, 2010, p. 9).

Lembramos que, no momento da pesquisa realizada pela autora, não havia o PRP implementado, mas Projeto de Lei, sendo assim Sobreira (2010) aponta a questão da inviabilidade de uma Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia, pois, segundo a autora (SOBREIRA, 2010, p. 9), "[...] muitos dos alunos são trabalhadores e compreende a dificuldade de abrir mão de um salário por uma bolsa [...]" de estudo. Dessa forma, a autora já evidenciava as dificuldades econômicas dos alunos do curso de Pedagogia, ao destacar que o valor da bolsa de estudos

deveria ser significativo para que os alunos pudessem abrir mão dos salários em detrimento da bolsa.

Apesar de Sobreira (2010, p. 162) propor, em suas considerações finais, que a residência pedagógica deveria se constituir nos moldes da residência médica, no Brasil, como uma pós-graduação lato sensu, para que os professores em formação continuada elevassem o nível de sua formação, consideramos a análise dessa dissertação por trazer elementos importantes para a análise do Projeto de Lei e apontamentos sobre a residência médica educacional e o percurso histórico da residência educacional.

Horii (2013) apresenta como objetivo, no resumo de sua pesquisa, analisar “[...] a formação dos médicos, buscando encontrar subsídios para compreender o papel de um programa de Formação Continuada [...]”, baseada na ideia original da residência médica, no Brasil e nos Estados Unidos. Afirma que “[...] a Residência Pedagógica poderá proporcionar as condições necessárias para a transformação do recém-licenciado efetivamente em professor [...]”, diferentemente de Sobreira (2010), que refuta essa ideia. Apesar de a dissertação buscar subsídios para a compreensão da formação continuada, Horii (2013) transita dialogicamente com autores como Schön (2000), Zeichner (1995) e Freire (1996) para justificar sua importância, além de trazer elementos que podem possibilitar a discussão sobre a formação inicial de professores.

A autora faz a crítica a uma formação basicamente técnica, explorando os programas que existem fora do país, com destaque para a experiência norteamericana, citando o movimento *Urban Teacher Residency* para a formação de professores, inspirado no modelo de residência médica. Apesar do enfoque de pesquisa ser na formação continuada, a autora traz importantes considerações para encontrarmos a gênese do PRP, uma vez que apresenta essa experiência de formação fora do Brasil, no âmbito da formação inicial de professores. Sendo assim, a autora traz cinco artigos selecionados para analisar a Residência Pedagógica fora do Brasil. Dos cinco artigos citados por Horii (2013, p. 33), três artigos foram descartados: o artigo de Shakespear (2003), por tratar do Programa de Formação de Professores Urbanos (UTTC) e ser um programa de mestrado em ensino e apresentar poucas semelhanças com o PRP;

a) o artigo de Lee (2012), que trata do Programa *Chicago Teacher Education Pipeline* (programa de recrutamento voluntário de professores) e também apresentar pouca semelhança com o PRP;

b) o artigo de Blackburn (1996), que, apesar de descrever o modelo de residência médica para professores, trata de um treinamento em nível de pós-graduação para controlar as admissões e realocação de professores em escolas selecionadas.

No quadro a seguir, destacamos dois artigos selecionados de acordo com os programas citados pela autora, que serão analisados em seção específica neste capítulo.

QUADRO 6 – Artigos que tratam de experiências de residência pedagógica em outros países

Programa/Artigo	Descrição do Artigo citado
HONAWAR, V. (2008, tradução nossa), <i>Aspiring Teachers Take up Residence</i> .	O programa de Residência de Professores de Boston é um ciclo de preparação seletiva de pelo menos um ano, que treina aspirantes a professores a assumir postos de trabalho em algumas das escolas mais carentes da cidade. ⁹
NEWMAN, K. (2009, tradução nossa), <i>Teacher Training, Traylor-Made</i> ,	Os aspectos do Programa de Residência de Professores de Boston (BTR) se baseiam na necessidade do distrito escolar para treinamento e certificação de professores. O BTR faz parte de uma nova geração de iniciativas de treinamento de professores, enfatizando o treinamento de professores em salas de aula reais, com alunos e professores líderes, semelhante à forma como os residentes médicos se tornam médicos. ¹⁰

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Segundo Horii (2013, p. 33-37), esses seriam os artigos que relacionam a residência médica à formação de professores e apresentam resultados eficazes no que diz respeito à confiança dos participantes (residentes) em exercer a profissão docente e melhoria de sua atuação prática, seja do aluno (residente), seja do professor mentor (preceptor) e, ainda, destaca a eficácia dos alunos ao permanecerem na profissão.

Horii (2013, p. 85) corrobora com a ideia de residência pedagógica, no modelo de residência médica, quando em suas conclusões afirma:

Não há um residente, que não tenha entrado em contato com algum médico em sua trajetória de vida. Ainda mais inconcebível é pensar um professor

⁹ “Boston's Teacher Residency program is a selective preparation cycle lasting at least one year that trains aspiring teachers to take on positions in some of the city's most underprivileged schools.” (HONAWAR, 2008).

¹⁰ “Aspects of the Boston Teacher Residency Program (BTR) are based on the school district's need for teacher training and certification. BTR is part of a new generation of teacher training initiatives, emphasizing teacher training in real classrooms, with student and teacher leaders, similar to how medical residents become physicians.” (NEWMAN, 2009).

que nunca tenha tido aula, nunca tenha entrado em contato com uma outra pessoa com essa posição, de professor, enquanto ele tinha o de aluno. Nesses anos de imersão, ele já é iniciado nessa tradição escolar, por mais que na época ele não estivesse sendo preparado para a profissão. E as várias experiências, boas ou não, consciente ou inconscientemente formam a bagagem do profissional que ele será. Exatamente por sua experiência de vida ser um grande caldo de diversas práticas, durante a formação do médico/professor é importante que ele vivencie boas práticas, ou seja, práticas profissionais reconhecidas, com ótimos profissionais para construir uma concepção de medicina/educação mais sólida e menos calcada no senso comum (HORII, 2013, p. 85).

Como é possível observar, a autora traça uma relação linear entre a formação médica, envolvendo o preceptor, o professor residente (residente) e o mentor (docente orientador), por considerar que ambas as formações vão “[...] defrontar-se com a realidade e com os problemas que só com a teoria não é capaz de resolver [...]” (HORII, 2013, p. 76).

A autora ainda constrói o argumento de que ambos são profissionais em formação e em serviço, em suas respectivas residências, e acrescenta que os profissionais (preceptor e residentes), que acompanham esse processo, “[...] enfrentam uma realidade compartilhada e por isso vivem problemas e angústias semelhantes [...]” (HORII, 2013, p. 86). Isso corrobora nossa ideia de que partir das vivências ou práticas experimentadas no modelo da residência aproxima os alunos da realidade escolar, mas os distancia das teorias aprendidas no sentido de privilegiar respostas práticas.

Apesar de o trabalho de Horii (2013) ter sido desenvolvido cinco anos antes da implementação do PRP, consideramos que seu estudo foi fundamental para disseminar o modelo de residência médica para a constituição do PRP, sendo utilizados os mesmos termos como “residente” e “preceptor”.

Dando continuidade à análise das contribuições do levantamento acadêmico, Faria (2018, p. 19) tem por objetivo “[...] investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) [...]”, a qual a autora traz contribuições importantes para a análise do PRP. Inicialmente, em sua pesquisa, Faria (2018) distingue conceitos como a residência pedagógica, a residência docente e a imersão docente, para discutir a “residência” na formação continuada e para a formação inicial de professores e, em paralelo, questiona o modelo de residência médica, assim como Sobreira (2010).

Faria (2018) considera o Programa de Residência Pedagógica, da UNIFESP, de 2009, como a primeira experiência no Brasil, porém nossa pesquisa aponta para o Projeto de Residência Pedagógica do Instituto Superior de Educação Ivoti – RS, de 2008, como sendo uma primeira experiência de Residência Pedagógica, conforme Silva e Cruz (2018, p. 233). Faria (2018) segue apresentando críticas à formação prática do professor e questiona se o PRP seria residência ou imersão docente, antes de apresentar detalhadamente seu objeto de pesquisa.

Do portal SCIELO, três artigos são analisados, Rabelo, Dias e Carvalho (2020), Santana e Barbosa (2020) e Guedes (2019). Rabelo, Dias e Carvalho (2020), após delinear o contexto brasileiro de resultados dos estudantes das escolas de Educação Básica, destacam que o PIBID e o PRP, apesar de serem apresentados de maneira muito similares, diferenciam-se. Primeiro, pelo fato de o PRP possibilitar a validação das horas de Estágio Curricular Obrigatório e ser restrito aos licenciandos que estão na metade do curso, em um momento mais próximo de suas atuações profissionais. Segundo, por considerarem que o PIBID e o PRP são “sistemas de atividades dentro de um sistema de nível hierárquico superior que representa políticas para a formação de professores” (RABELO, DIAS E CARVALHO, 2020, p. 20), mas que apresentam contradições.

A contribuição da pesquisa de Sobreira (2010), Horii (2013) e Faria (2018), apesar de terem objetivos diferentes, vem ao encontro da construção da delimitação do nosso objeto de pesquisa, o PRP inserido nas Políticas Públicas de Formação Inicial de Professores e seu percurso histórico.

Sobreira (2010) é importante por apresentar em sua pesquisa o percurso histórico dos projetos de lei que antecederam a instituição do PRP, o que muito contribuiu para a construção, sob os aspectos históricos legais, de nossa análise. Já Horii (2013) aponta, a partir de seu trabalho de pesquisa, os programas de formação das escolas americanas, para que pudéssemos compreender a gênese do PRP. Já Faria (2018), com o objetivo de investigar os projetos de imersão docente, contribuiu para nossa análise quanto à relação escola–universidade e seus tempos e espaços formativos, bem como dos sujeitos envolvidos.

A seguir, abordaremos como a produção acadêmica analisa a questão da unidade ou relação teórico-prática no PRP.

1.3.2 A Teoria e a Prática no Programa de Residência Pedagógica

Santana e Barbosa (2020) têm por objetivo analisar a implementação do PRP e o fortalecimento de determinadas linhas formativas no que os autores chamam de dispositivo formativo da residência pedagógica e realizam análise documental. Indicam quais dispositivos formativos ganham força no PRP, ao discutir **a relação entre teoria e prática**, a reformulação do Estágio Supervisionado Obrigatório, a relação entre a universidade e a escola, a associação à Base Nacional Comum Curricular e também a autonomia das instituições formadoras.

Segundo os autores, o modelo da BNCC foi inspirado na experiência americana de núcleo comum – common core, que se refere a “um conjunto de indicadores para avaliação marcado pela forma de gestão preconizada pelos agentes políticos privados participantes da rede, a exemplo da Fundação Bill e Melinda Gates e da Pearson Corporation” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 12-13).

Os autores apontam que o contexto regulatório do PRP emerge em um cenário conturbado, incoerente e contraditório, por se tratar de um Programa que preconiza modelos internacionais e provoca reações contrárias à adesão das IES ao PRP de entidades representativas como: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ABdC (Associação Brasileira de Currículo), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação), MNDEM (Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio) e REPU (Rede Escola Pública e Universidade). Além disso, evidenciam que as normativas que regulamentam o PRP não deixam claro como será estabelecida a articulação entre teoria e prática, a relação entre as universidades e as escolas e a associação entre a formação de professores à BNCC, que descortina o estreitamento curricular dos cursos de licenciaturas e afeta a autonomia universitária das instituições.

Ao final do artigo, indicam que as resistências dos movimentos sociais e entidades representativas são de dois tipos: híbridas e flutuantes. O tipo híbrido se opõe à vinculação de dois elementos, estágio e PRP; e flutuantes, que oscilam ao se opor ora aos aspectos sociais, ora aos aspectos políticos que envolvem a formação de professores. Os autores salientam que há necessidade de reestruturação do programa, uma vez que existe uma lacuna, considerando os projetos pedagógicos de formação das universidades e a legislação vigente para a formação inicial docente.

Continuamos a destacar outras contribuições dos autores Santana e Barbosa (2020) e Guedes (2019), ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. O artigo de Guedes (2019), encontrado no repositório SciELO, destaca que a formação de professores é tema central para a promoção da qualidade no sistema educacional e para a implementação de políticas curriculares nacionais. A autora apresenta o PRP como política impositiva para a consolidação da BNCC, com o propósito de mascarar a ausência de ações de governança federal, que assegurem condições materiais concretas, necessárias à formação de professores em nosso país e reforça a importância da autonomia universitária.

No Portal de Periódicos CAPES, em atualização do levantamento da produção acadêmica, em 2020, oito artigos foram selecionados e fazem parte dessa análise, a saber: Mello, Morais, Franco, Assis e Potoski (2020), Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), Soares, Vargas, Mariano e Ruppenthal (2020), Reis Junior e Cardoso (2020), Silva, Teles e Lins Junior (2020), Oliveira e Paulo (2020), Costa e Ventura (2020) e Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehmann, Taha e Mello (2020).

O artigo de Mello, Morais, Franco, Assis e Potoski (2020) contribui com a discussão aqui desenvolvida ao trazer as fragilidades e as contribuições do PRP para a formação inicial de professores. As autoras destacam que as diversas atividades desenvolvidas pelos alunos participantes da pesquisa promovem a possibilidade de **confronto entre a teoria e a prática** e problematiza a atuação dos futuros docentes ao seu processo formativo. Segundo as autoras, os participantes conseguem “[...] relacionar os elementos teóricos com a prática vivida, entendendo que são indissociáveis, que a teoria não se aplica na prática e que está requer um referencial teórico como embasamento [...]”, o que indica a possibilidade de uma efetiva contribuição formativa (MELLO *et al.*, 2020, p. 531-532).

Porém, o que nos chama a atenção é que, em nenhum momento do artigo, esse processo de relacionar os elementos teóricos com a prática vivida é indicado como processo mediado pelo docente orientador, preceptor ou outro participante do Programa. As fragilidades, apresentadas pelas autoras, dizem respeito às contradições vividas durante o desenvolvimento do PRP e que refletem as contradições sociais do próprio contexto educativo. Ao mesmo tempo, as autoras Mello, Moraes, Franco, Assis e Potoski (2020) se colocam de forma otimista em relação ao Programa, porém não aprofundam a temática das contradições sociais e da relação teoria e prática.

Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020) objetivam discutir o PRP e sua implementação na Universidade Estadual de Maringá, no curso de licenciatura em Educação Física e um colégio estadual da cidade, a partir dos relatos de conclusão do Programa realizados pelos residentes participantes. Após discorrerem sobre a organização do PRP, seus objetivos e as atribuições do residente, apresentam contribuições de estudos, como, por exemplo, o estudo de Machado e Castro (2019) que “[...] avaliam o Programa Residência Pedagógica como um ponto importante dentro do processo formativo de futuros professores e apontam que as experiências adquiridas no contexto de vivência escolar são os destaques do programa [...]” (MONTEIRO *et al*, 2020, p. 3).

Os autores concluem que há sentimento de satisfação por parte dos residentes, durante a participação no Programa, e que estes desenvolvem sentimento de pertencimento à profissão docente, mesmo ao mencionar as dificuldades e as fragilidades na prática escolar, e consideram a experiência com o Programa, se comparada ao Estágio Curricular Obrigatório, como uma contribuição significativa.

Soares, Vargas, Mariano e Ruppenthal (2020) analisam as perspectivas e os desafios da implementação do PRP em uma universidade federal no Rio Grande do Sul, a partir do conceito de formação acadêmico-profissional, entendido como a construção, por meio de uma reflexão crítica, sobre as práticas docentes e em permanente movimento de (re)construção de uma identidade profissional.

A relação entre a teoria e prática abordada no artigo de Soares, Vargas, Mariano e Ruppenthal (2020) refere-se à formação inicial de professores por meio da construção da identidade dos futuros profissionais e as práticas docentes.

Dessa forma, os autores se posicionam na compreensão de que formação de professores é um processo que não se distingue entre a formação inicial e a continuada (SOARES *et al*, 2020, p. 2). As autoras consideram, como hipótese inicial, que as bolsas são um importante atrativo para os estudantes, porém refutam essa hipótese ao apresentarem, a partir da pesquisa realizada, que a principal motivação entre os participantes foi a aproximação entre a universidade e a escola e, também, a interação dos professores das escolas que se inserem na produção científica de materiais que surgem das atividades realizadas no PRP.

Reis Júnior e Cardoso (2020, p. 102) apontam os esforços das universidades em promover a articulação entre os currículos dos cursos de formação de professores e a inserção dos estudantes na docência nas escolas, bem como auxiliar os graduandos a usar recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica. O objetivo do artigo é demonstrar as contribuições do PRP, a partir da investigação na formação inicial de professores em Biologia (são 20 alunos pesquisados), e apontar também as fragilidades do processo.

Sendo assim, a relação entre teoria e prática diz respeito à formação inicial e a inserção dos estudantes na prática docente nas escolas, o que possibilita uma aproximação a esta realidade, sem, contudo, inferir sobre suas transformações.

As contribuições gerais apontadas pelas autoras Reis Júnior e Cardoso (2020, p. 112), tendo como base a pesquisa realizada, podem ser assim resumidas: a) contribui para a formação profissional e acadêmica; b) promove a identificação com a docência; c) estabelece a relação com a preceptora fundamental para a melhoria da produção pedagógica em sala de aula; d) possibilita que as experiências no PRP estejam mais próximas à realidade da escola.

A realidade escolar é apontada por Reis Júnior e Cardoso (2020) como uma dimensão que necessita de atenção para a relação teoria e prática como realidade objetiva, porém sem ressaltar as possibilidades de sua transformação.

Reis Júnior e Cardoso (2020, p. 115) não deixam de apontar as fragilidades do processo de participação no PRP, sendo elas superar a docência tradicional e propor aprendizagens dinâmicas e que interliguem o conhecimento à vida dos alunos, falta de estrutura das escolas para o ensino de biologia e formação continuada dos preceptores.

Silva, Teles e Lins Júnior (2020), com o objetivo de pesquisar a formação dos licenciados de Geografia, participantes do PRP (24 participantes), consideram

que o Programa contribui para a formação profissional docente dos graduandos por possibilitar “[...] experiências, de conhecimento, e de habilidades ao magistério, resultando em aprimoramento profissional [...]” (SILVA; TELES; LINS JÚNIOR, 2020, p. 172). Na conclusão do artigo, Silva, Teles e Lins Júnior (2020, p. 176) apontam que o PRP fortalece as licenciaturas no sentido de dar suporte ao graduando para exercer a docência, favorece **a relação entre a teoria e a prática** e promove a apropriação dos saberes necessários ao ensino.

Os autores, ao apontarem que o Programa favorece a relação entre a teoria e a prática como suporte aos estudantes diante de sua atuação profissional, não exploram a questão em relação às dimensões envolvidas como: a realidade da escola, sujeitos e transformação dessa realidade, sendo a escola como lócus da relação entre teoria e prática. Os autores ainda questionam a comparação entre o PRP e o Estágio Curricular Obrigatório, sinalizando que são duas instâncias formativas diferentes e não comparáveis (SILVA; TELES; LINS JÚNIOR, 2020, p. 173).

Oliveira e Paulo (2020) se propõem a discutir a formação inicial e continuada da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, na implantação do PIBID e do PRP, destacando a superação do distanciamento entre a universidade e as escolas de Educação Básica. Nesse sentido, afirmam, já na introdução do artigo, que “[...] os programas constituídos na universidade possibilitam que o licenciando, instrumentalizado teórica e pedagogicamente, tenha condições de mergulhar nos meandros da escola básica, entendendo sua complexidade [...]” (OLIVEIRA; PAULO 2020, p. 107).

Os autores, após abordarem cada um dos Programas e situá-los na UFGD, destacam o trabalho realizado especificamente no PRP, na formação dos preceptores envolvidos, por meio da modalidade EAD, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da Faculdade de Educação a Distância – EaD/UFGD.

Concluem os autores que:

A troca de experiências promovida durante o curso se mostrou extremamente enriquecedora tanto para os profissionais da UFGD como para os preceptores. O resultado do aproveitamento e integração entre os envolvidos do curso pode ser comprovado pela recepção qualificada e calorosa dispensada pelos preceptores aos residentes do programa no ambiente escolar. Logo, esse curso de formação deve ser entendido como uma importante estratégia na profícua aproximação entre universidade e escola (OLIVEIRA; PAULO, 2020, p. 111).

Dessa forma, os autores reforçam a importância do envolvimento dos participantes, da relação entre a universidade e as escolas de Educação Básica e, ainda, o contato com a realidade escolar para a formação de professores.

Essa iniciativa pode ser considerada como uma ação exitosa na promoção da relação entre teoria e prática, conforme dispõe o PRP, uma vez que houve preocupação em aproximar o docente orientador, os preceptores e os residentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades.

Costa e Ventura (2020) abordam o PRP na formação inicial dos licenciandos em Matemática, buscando suas contribuições para a formação inicial de professores. Após contextualizarem historicamente o PRP, na formação de professores em Matemática, e apresentarem a metodologia de pesquisa utilizada, destacam como resultado do trabalho realizado “[...] a tomada de consciência de **alinhar teoria e a prática** e que uma não se faz sem a outra [...]” (COSTA; VENTURA, 2020, p. 20). As autoras destacam como contribuições importantes do PRP, na formação inicial: a gestão em sala de aula e das funções do professor, a relação entre teoria e prática e a imersão nas escolas-campo. Já a dificuldade no resultado da pesquisa se refere à falta de interação entre os participantes do Programa.

O alinhamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento do Programa, destacado pelos autores, como também sua relação, não foi aprofundado no artigo, porém observamos que, ao destacarem como dificuldade a falta de interação entre os participantes do Programa, isso poderá ser um indicativo da preocupação com a necessidade de relação entre teoria e prática.

Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehmann, Taha e Mello (2020) discutem a ambientação, uma das fases de desenvolvimento do PRP, dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química, Ciências da Natureza, Ciências Exatas e Física, além de cinco escolas-campo, envolvendo 27 participantes.

O artigo ressalta a importância da ambientação dos residentes no convívio escolar, no estudo do projeto político-pedagógico das escolas e a prática docente, em seções específicas, para identificar a ambientação como fase essencial para desenvolver o pertencimento dos residentes e potencializar o planejamento e o desenvolvimento das atividades, partindo do contexto escolar.

Destacamos que as dimensões abordadas por Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehmann, Taha e Mello (2020), no que se refere à relação entre a teoria

e a prática em relação ao contexto escolar envolvido, é um dos indicativos para o estabelecimento das relações entre teoria e prática, mas ainda sem torná-la uma unidade.

A partir da exposição das produções acadêmicas, podemos afirmar que os trabalhos selecionados para análise, de maneira geral, trazem elementos comuns de contribuição do Programa à formação inicial de professores, especialmente a imersão e a aproximação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, assim como a importância de se discutir a formação inicial de professores e principalmente de promover a relação entre a teoria e a prática.

Esclarecemos que, por meio da análise realizada, os temas que engendram nosso objeto de pesquisa, o PRP, dos conceitos de residência educacional e residência pedagógica, da relação entre a residência médica e a residência pedagógica, os percursos normativos até a instituição do PRP e os apontamentos sobre a formação inicial e da relação entre teoria prática contribuíram para delimitar a discussão pretendida e elucidar nosso problema de pesquisa.

A discussão entre a relação teoria e a prática, realizada por Mello, Morais, Franco, Assis e Potoski (2020), Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), Reis Júnior e Cardoso (2020), Silva, Teles e Lins Júnior (2020), Costa e Ventura (2020), demonstram a valorização dos aspectos teóricos e práticos na formação inicial dos professores, porém, de alguma forma, os autores citados fazem seus apontamentos a partir das práticas vivenciadas pelos residentes, sem considerar os demais sujeitos envolvidos no PRP.

Sendo assim, compreendemos que os autores relacionam a teoria e a prática sem demonstrar a concretização de uma unidade teórico-prática. Desse modo, aprofundaremos essa discussão, a partir da perspectiva da unidade teórico-prática, no sentido da práxis, no Capítulo 2 desta tese. Na sequência, analisamos as relações dialógicas estabelecidas entre o Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Obrigatório.

1.3.3 As Relações Dialógicas Estabelecidas entre o Programa de Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Obrigatório

O artigo de Santana e Barbosa (2020) traz a discussão sobre o fortalecimento de determinadas linhas formativas, o que os autores chamam de dispositivo formativo da residência pedagógica, assim como Faria (2018), ao distinguir a residência pedagógica, a residência docente e a imersão docente, questionando o termo residência para a formação de professores.

Os artigos de Rabelo, Dias e Carvalho (2020), Santana e Barbosa (2020, p. 3) Oliveira e Paulo (2020) apontam que as atividades do PRP são desenvolvidas no mesmo espaço de atuação do PIBIB, apesar de apresentarem diferenças entre um e outro Programa, bem como Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), que reconhecem uma interposição dos Programas e do Estágio Curricular Obrigatório – ECO e PRP.

Os artigos citados anteriormente nos alertam para a organização de Programas e para o Estágio Obrigatório Curricular que se entremeiam na Política de Formação de Professores (2017), e que inferimos ser um complicador para a instituição dos Programas.

Apesar de o PIBID ser destinado aos estudantes dos primeiros anos de formação e o PRP ser para os dois últimos anos, percebemos que não existe uma continuidade. Pelo contrário, os autores apontam para a descontinuidade dos Programas e a falta de dialogicidade entre eles.

Já com relação ao ECO e ao PRP, os apontamentos feitos por Silva, Teles e Lins Júnior (2020, p. 173), sobre serem duas instâncias diferentes e não haver comparação entre elas, inferimos que a necessidade colocada pelo PRP é a formação prática e a imersão nas escolas de Educação Básica, atendendo a suas necessidades, e [...] o Estágio Curricular não teria a necessidade de reorganização ou revisão, dada a sua especificidade.

O artigo de Guedes (2019) acrescenta à discussão apontada anteriormente, pelos autores Rabelo, Dias e Carvalho (2020), Oliveira e Paulo (2020), Santana e Barbosa (2020), ao trazer elementos que reforçam o PRP como política impositiva para a consolidação da BNCC e mascarar as condições materiais enfrentadas por universidades e escolas de Educação Básica, fragilidade também destacada por Mello, Morais, Franco, Assis e Potoski (2020), Reis Júnior e Cardoso (2020).

A importância do sentimento de pertença e da construção da identidade profissional, abordada por Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), Soares, Vargas, Mariano e Ruppenthal (2020), Reis Junior e Cardoso (2020), Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehmann, Taha e Mello (2020), alerta-nos sobre o fato de os participantes do PRP se considerarem como docentes e não como docentes em formação. Ressaltamos que os residentes se sentem tão responsáveis pela atuação docente desenvolvida no Programa que manifestam angústias comuns aos profissionais da educação já formados, os quais atuam nas escola-campo.

Na seção seguinte, destacamos outras experiências e artigos que tratam do Programa Residência Pedagógica no contexto americano de Boston e do Programa *Boston Teacher Residency* (BRT), que pertence à organização *Urban Teacher Residency United* (UTRU), os quais já foram citados e serão melhor apresentados para a compreensão de nossos apontamentos.

1.4 GÊNESE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A ESCOLA DE BOSTON

A partir das contribuições do levantamento da produção acadêmica, o trabalho de Horii (2013), que pesquisa a residência pedagógica fora do Brasil, em uma relação direta com a residência médica. A autora afirma que, no que diz respeito à residência pedagógica e à residência médica, é “[...] especialmente significativo o caso dos Estados Unidos [...]” (HORII, 2013, p. 35).

Destaca que, em 2007, para formar a *Urban Teacher Residency United* (UTRU), reuniram-se três grandes iniciativas para formação de professores que aproximam o aluno com a escola: San Diego – *High Tech High*, *Alliance for Catholic Education’s Teacher Formation* – *University of Notre Dame* e *Boston Teacher Residency*.

A *Urban Teacher Residency United* é uma organização que forma professores para que estes se mantenham na profissão docente, e se diferenciaria dos demais programas por estar engajada em um aprendizado profissional que articula a teoria e a prática, tendo como locus de formação a sala de aula (com o apoio de um mentor, professor em exercício docente na chamada escola anfitriã). Articulada com as necessidades da comunidade, à qual a escola pertence, geralmente uma região economicamente carente, caracteriza-se por ser uma

formação “customizada” para essas instituições (HORII, 2013, p. 35). Sendo assim, observamos que o PRP guarda aproximações importantes com o programa *Urban Teacher Residency United*.

Antes de destacar as especificidades do *Boston Residency Teacher*, de maneira geral, abordaremos as características que compõem a UTRU. Segundo Horii (2013, p. 36-37), o processo de formação da UTRU compreende três etapas: recrutamento, formação e alocamento de professores, pós curso de formação, os quais podem ser assim resumidos:

Recrutamento: são duas ofertas, uma para candidatos que já possuem formação superior e são membros da comunidade pertencentes à escola anfitriã, privilegiando as áreas identificadas como áreas mais carentes (ciências, matemática e educação especial) e pertencentes às minorias étnicas e raciais, e outra de professores mentores (professores experientes e reconhecidos que atuam nas escolas pertencentes às mesmas áreas).

Formação: realização de estudos teóricos de nível avançado que articule a teoria e a prática, que sejam complementares entre si e a relação com a comunidade na qual a escola está inserida. Nessa etapa, ao mesmo tempo em que ocorrem os estudos teóricos, os residentes acompanham o ano letivo escolar. Inicialmente, com observação e, aos poucos, vão assumindo partes da aula para que, ao longo do tempo, possam se responsabilizar por elas até assumirem a aula toda. A cada dia, em sala, residente e professor mentor discutem sobre suas aprendizagens. Durante essa etapa, os residentes recebem uma bolsa de estudos para que possam se dedicar integralmente à formação e se comprometer a lecionar por três anos no distrito escolar no qual foi recrutado. Caso haja desistência do programa, o residente deverá reembolsar parte do investimento da bolsa.

Alocamento: após sua formação, trabalham na escola onde realizaram sua formação, de forma acompanhada e com apoio do UTRU, nos dois primeiros anos.

Horii (2013, p. 37) afirma que os professores formados pelo programa são reconhecidamente “mais confiantes, por já conhecerem as escolas, pela formação acadêmica e por saberem tomar decisões em situações de conflito, em especial, de disciplina”.

As aproximações entre a UTRU e o PRP são, ao mesmo tempo, distanciamentos, no que se refere à concessão de bolsas de estudo, imersão na escola, orientação do professor mentor (preceptor) e por ser destinado a a quem já

possui formação superior. Explicaremos melhor essas relações ao longo desta seção. Contudo, acreditamos ser importante destacar que, no modelo UTRU, a articulação entre a teoria e a prática, unidades complementares entre si, segundo a autora, define a articulação dos estudos teóricos de nível avançado, com a discussão diária entre o residente e o professor mentor. Primeiramente, ocorre a observação até, gradativamente, o residente assumir a integralidade das aulas, ao final do processo.

Ao analisarmos os artigos citados por Horii (2013), que relacionam a residência médica com a residência pedagógica, identificamos que a *Boston Teacher Residency* (BRT) ou Escola de Boston é considerada um programa de formação de professores e uma das primeiras experiências de residência pedagógica inspiradas na residência médica. Esse é o programa que mais se assemelha ao Programa de Residência Pedagógica, instituído pela CAPES, em 2018, diferentemente dos programas *San Diego – High Tech High* (voltado para a formação em mestrado), *Alliance for Catholic Education’s Teacher Formation – University of Notre Dame* (voltado para as escolas católicas), que integram a UTRU.

Newman (2009) afirma que, em 1983, nos Estados Unidos, surgiu o Programa Provisório de Professores de Nova Jersey, que iniciou um movimento alternativo de certificação de formação de professores, rompendo com o vínculo entre o treinamento (formação continuada de professores) e a certificação tradicional de professores americanos (formação inicial de professores exclusivos das universidades). A partir dessa experiência, que rompe com a formação tradicional e estabelece novas bases para a formação docente, ou seja, mantém a certificação de formação de professores ao mesmo tempo em que reduziu e acelerou o treinamento para a atuação docente, com apoio do Conselho Nacional de Qualidade dos Professores, vários programas de formação docente se consolidaram. Até 2009, existiam, nos Estados Unidos, 485 programas de certificação para professores, em 47 estados diferentes, em formatos e propostas, que muitas vezes não se distinguiam da formação tradicional, em que a qualidade era bastante variada (NEWMAN, 2009).

A *Boston Teacher Residency* (BTR) surge em 2003, pelo movimento Escolas Públicas de Boston (BPS) e pelo Plano de Excelência de Boston (BPE). Sendo assim, por esse programa se diferenciar dos demais modelos para a formação de professores e se aproximar ao PRP, analisaremos suas especificidades. O objetivo

do Programa *Boston Teacher Residency* (BTR) é a formação de professores que, como requisitos, vão além de exigir horas de atuação nas escolas, como nos cursos de formação tradicional americanos. Destacamos que o programa referenda a residência para além da necessidade formativa do participante, pois o programa busca promover o atendimento às necessidades da escola e incentivar a permanência do participante na profissão, tal como o PRP possui em seus objetivos.

Além disso, tanto o PRP quanto o BRT seguem os princípios da residência médica, com professores mentores, sendo seletivos no processo de recrutamento e orientação aos seus participantes, porém as bolsas de estudo recebidas pelos participantes do BRT se transformam em créditos, para que os envolvidos possam continuar sua formação *a posteriori* em formação *stricto sensu*, diferentemente do PRP.

Quem realiza a acreditação dos participantes do programa, com o intento de atender “[...] às necessidades da escola ou tipo de escola em que o professor será empregado após sua formação [...]”¹¹, segundo Honawar (2008, tradução nossa), é o Conselho Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Esse Conselho divulgou relatório, em 2007, segundo o autor, solicitando que os programas tradicionais de formação de professores americanos, entre eles os cursos de graduação, adotassem o modelo de residência médica para formação de professores americanos (HONAWAR, 2008).

Newman (2009, tradução nossa) destaca que todos os programas existentes na região e demais programas de outras regiões do país “[...] têm processos de seleção rigorosos, cursos práticos e um enorme suporte baseado em campo – e cada um deles tem um toque inovador [...]”¹², além de considerar que os envolvidos no BRT têm a vantagem de obter uma licença de professor inicial do Estado de Massachusetts.

A *Boston Teacher Residency* (BTR) tem como objetivo principal preparar os professores para serem eficazes nas Escolas Públicas de Boston (BPS), no sentido de “[...] enfrentar os desafios exclusivos do ensino em uma escola de alta

¹¹ “[...] to the needs of the school or type of school where the teacher will be employed after graduation [...]” (HONAWAR, 2008).

¹² have rigorous selection processes, hands-on courses and massive field-based support – and each of them has an innovative twist [...]” (NEWMAN, 2009).

necessidade de Boston e os orientar através de um curso especializado de formação [...]”¹³ (NEWMAN, 2009, tradução nossa).

Newman (2009) e Honawar (2008) afirmam que se trata de uma iniciativa de “treinamento de professores” para repensar a relação entre treinamento e contratação, propondo “[...] maneiras promissoras de preparar educadores [...]” (Newman, 2009, p. 1, tradução nossa) e que os participantes que se destacam conseguem permanecer atuando nas escolas públicas, por meio de contratos.

A justificativa e a crítica para a iniciativa desse movimento, conforme apresentado por Newman (2009) seria repensar:

[os] programas tradicionais de treinamento de professores, que geralmente são concluídos em uma faculdade ou universidade, são vistos pela maioria como um veículo para certificação estatal: você faz uma lista padrão de cursos e sai com uma licença para ensinar e, em alguns casos, um diploma. Tais programas, no entanto, têm sido ridicularizados como impraticáveis: futuros professores aprendem poucas habilidades aplicáveis a salas de aula reais, e o tempo e o custo necessários para concluir o treinamento e a certificação podem desencorajar as pessoas interessadas na profissão. (NEWMAN 2009, p. 1, tradução nossa)¹⁴.

Newman (2009) explicita como a *Boston Teacher Residency* (BTR) se apresenta enquanto proposta de “superação” do distanciamento entre as salas de aula e a formação docente, e que os programas tradicionais americanos (faculdades e universidades) não têm dado conta de trabalhar a formação de professores, assim como as “habilidades aplicáveis” são pouco eficazes na atuação docente.

Honawar (2008) enfatiza, ainda, que os residentes têm contato com uma base rigorosa de conhecimentos, preparação para autorreflexão e o ensino colaborativo, apoio e orientação de professores mais experientes, além do “estágio clínico” nas escolas, que é planejado para “unir a teoria e a prática”. Outro objetivo do programa, segundo a autora, é o de ampliar a diversidade de professores, prepará-los para os desafios das escolas e certificá-los nas áreas que teriam maior dificuldade de encontrar docentes para atuação: matemática, ciências e educação especial, mesmo que isso signifique rejeitar bons candidatos de outras áreas. Além

¹³ “[...] take on the unique challenges of teaching at a high-needs Boston school and guide them through a specialized training course [...]” (NEWMAN, 2009).

¹⁴ [t]he traditional teacher training programs, which are usually completed at a college or university, are seen by most as a vehicle for state certification: you take a standard course slate and walk away with a license to teach, and in some cases , a diploma. Such programs, however, have been derided as impractical: future teachers learn few skills applicable to real classrooms, and the time and cost required to complete training and certification can discourage people interested in the profession. (NEWMAN 2009).

disso, o BTR, como já destacamos, combina treinamento em sala de aula com experiência prática, nos moldes da residência médica.

Honawar (2008) afirma que o Programa BTR funciona por meio de estágio clínico, com um ano de duração, e tem como objetivo unir teoria e prática, realizar a orientação com um professor mais experiente e um preparo para que sua atuação docente seja de autorreflexão e de ensino colaborativo, com um custo bem menor ao Estado, pois promove retenção de professores na carreira, o que significaria uma economia no longo prazo.

Os residentes aprovados pelo programa ficam quatro dias integrais nas escolas públicas, chamadas de “escolas anfitriãs”, e, em um quarto desse tempo, eles são instrumentalizados sobre os conteúdos, pelos professores das escolas anfitriãs, a serem trabalhados nas salas de aula das escolas. Nos dias em que permanecem nas escolas, os residentes têm carga horária para realização de seminários e métodos reflexivos, com temas inovadores e que abordem a equidade e o desempenho no contexto escolar (NEWMAN, 2009).

Newman (2009) destaca que os programas contam com o financiamento de empresários e que o Congresso americano estuda formas de ampliar os fundos federais de participação para os programas que atuam na forma de residência. Nessa direção, Honawar (2008) aponta a recém autorizada Lei Federal de Ensino Superior, a qual destina US\$ 300 milhões¹⁵ que poderiam ser aproveitados para programas de formação de professores no formato de residência pedagógica.

Os dados apresentados por Newman (2009) destacam os aspectos positivos do Programa *Boston Teacher Residency*, quais sejam:

- O BRT consegue equalizar a situação de desistência profissional pelos docentes, pois em torno de 90% de todos os graduados permanecem como professores no programa.
- A procura pelo programa cresceu de 12 candidatos, em 2003, para 500 candidatos para 75 vagas, em 2008-2009.
- O recrutamento de candidatos ao programa abrange reuniões de divulgação em igrejas, escolas, faculdades e universidades historicamente negras e também uma carta para todos os profissionais com diplomas de bacharéis.

¹⁵ Equivalente a R\$ 54.900,00 na cotação do dólar comercial do dia 13 de fevereiro de 2021.

- Os residentes recebem uma bolsa de estudos no valor de US\$ 11.400 anuais¹⁶.

- O valor da ou anualidade, emprestada automaticamente aos residentes para a participação no programa, é de US\$ 10.000,00¹⁷ e a cada ano de atuação nas escolas públicas, após a formação, a dívida é perdoada em um terço de seu valor total.

- Na conclusão da participação no programa, os alunos recebem US\$ 4.725,00¹⁸ da *AmeriCorps*¹⁹ e muitos utilizam o valor para dar prosseguimento aos estudos no mestrado da Universidade de Massachussets.

Dentre outros aspectos positivos do Programa BRT, Honawar (2009) destaca:

- A sustentabilidade econômica na gestão do Programa independe do distrito escolar ou universidade.

- O Programa foi inicialmente implantado com o dinheiro de uma startup, a *Strategic Grant Partners*²⁰, e aceita patrocínio de outras fundações.

- O BRT é administrado por ex-docentes que recrutam e treinam os residentes, e o grupo tem vínculo com os distritos escolares.

- Existem evidências (sem identificar quais) de que a atuação dos residentes é melhor do que a dos formados pela universidade.

- As escolas-anfitriãs competem para participar do Programa.

- Há uma íntima relação profissional entre os residentes e os professores mentores.

- Cada escola possui um diretor que coordena todos os residentes e que pode designar um professor para colaborar na formação técnica do residente.

- O grupo de residentes se reúne uma vez por semana na Universidade de Massachusetts Boston, durante os dois meses que antecedem o ano letivo, para uma formação específica para a atuação no ano escolar que foi designado por professores universitários e ex-professores universitários, além de compartilhar experiências.

¹⁶ Valor que corresponde a R\$ 61.104,00, na cotação do dólar comercial, do dia 26 de janeiro de 2021, e possuem Assistência à Infância e Seguro Saúde, conforme a necessidade de cada um.

¹⁷ Equivalente a R\$ 53.600,00, na cotação do dólar comercial do dia 26 de janeiro de 2021.

¹⁸ Equivalente a R\$ 25.326,00, na cotação do dólar comercial do dia 26 de janeiro de 2021.

¹⁹ Voluntários a serviço da América.

²⁰ Organização sem fins lucrativos em Boston – Massachusetts.

- Todos os alunos recebem dupla certificação, uma em sua área de atuação e outra em educação especial, pois, segundo a autora, um em cada cinco estudantes das escolas são portadores de deficiência.

- Todos os dias, em algum momento, o residente discute com seu professor mentor sobre sua atuação, tendo *feedback* sobre quais as áreas que precisa melhorar.

Diante do exposto, entendemos que as condições materiais ofertadas no Programa BRT americano são completamente diferentes das do PRP brasileiro, não existindo possibilidade de comparação entre as duas propostas, seja ela de bolsa de estudo ao residente, para o professor mentor ou, ainda, a possibilidade de utilização de recursos financeiros ofertados para a continuidade de sua formação *stricto sensu* em mestrado. Para além do exposto anteriormente, os dois programas promovem inserção nas escolas, contato com professores experientes, oferta de bolsas de estudo e estudos para atuação do participante. No caso americano, os residentes têm a Assistência à Infância e Seguro Saúde, conforme a necessidade de cada um, dupla certificação, *feedback* diário e demais recursos materiais que fariam muitos de nossos jovens acolherem a profissão docente.

Apresentamos a seguir, no quadro 7, as principais aproximações e distanciamentos entre os Programas Programa Residência Pedagógica (PRP) e *Boston Teacher Residency* (BTR) para, mais adiante, realizarmos uma análise geral das especificidades apresentadas.

QUADRO 7 – Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, implementado em 2018 e o *Boston Teacher Residency* (BTR), implementado em 2003, nos EUA

(continua)

Características	Programa Residência Pedagógica (PRP)	<i>Boston Teacher Residency</i> (BTR)
Origem	<i>Boston Teacher Residency</i> (BTR)	Inspiração na residência médica
Necessidade Formativa	O programa busca promover o atendimento às necessidades da escola e incentivar a permanência do participante na profissão.	O programa busca promover o atendimento às necessidades da escola e incentivar a permanência do participante na profissão.
Proposta de Superação	Distanciamento entre as universidades e as escolas da Educação Básica, com a imersão discente e construção de habilidades e competências aplicáveis.	Distanciamento entre as salas de aula e a formação docente com “habilidades pouco aplicáveis”.

QUADRO 7 – Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, implementado em 2018 e o *Boston Teacher Residency* (BTR), implementado em 2003, nos EUA

(conclusão)

Atuação teórico-prática	Docente orientador responsável pela relação teoria e prática.	“Estágio clínico” nas escolas planejado para “unir a teoria e a prática”.
Coordenação do Programa	Coordenador Institucional	Cada escola possui um diretor que coordena todos os residentes e que pode designar um professor para colaborar na formação técnica do residente.
Escolas Parceiras	Escola-campo	Escola Anfitriã
Participante	Residente em formação inicial nos cursos de licenciaturas	Residente formado no ensino superior
Professor da escola	Preceptor	Professor mentor (mais experiente)
Bolsa anual para alunos participantes	R\$ 4.800,00	R\$ 53.600,00
Certificação	Universidade de origem certifica o graduando na licenciatura.	Programa promove a dupla certificação, uma para docência e outra para educação especial.
Espaço de Atuação	Sala de aula	Sala de aula
Ingresso no Programa	Seleção nas IES dos residentes.	Recrutamento em igrejas e escolas.
Fomento de recursos	Público	Privado
Ênfase Epistemológica	Prática	Prática

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Para fins de conclusão deste capítulo, após analisarmos o trabalho de Horii (2013), identificamos as origens da residência médica e sua adequação para a residência pedagógica, localizamos o *Boston Teacher Residency*, assim como as contribuições de Honawar (2008) e Newman (2009) quanto à estrutura e aos aspectos específicos do *Boston Teacher Residency*. Após análise, observamos aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o *Boston Teacher Residency* (BTR). Assim, identificamos a gênese do PRP, debruçamo-nos sobre as contribuições das autoras Honawar (2008) e Newman (2009), que nos inquietaram sobre o “estágio clínico” nas escolas, planejado para “unir a teoria e a prática”. O que é possível concluir é que o espaço de atuação nos dois Programas, apesar de diferenciados, são norteados pelas práticas, sejam em seu planejamento, na atuação ou na expectativa de mudanças do contexto educacional e formativo dos futuros professores.

No próximo capítulo, abordaremos as concepções de formação de professores, no Brasil, com destaque para a racionalidade técnica, a racionalidade prática e da unidade teórico-prática, para analisarmos como o Programa de

Residência Pedagógica, no Brasil, sofre influências da concepção pragmática norte-americana, reforçando essa tradição na realidade brasileira de formação de professores e retomamos, também, nosso problema de pesquisa. Existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica no movimento prático, dos sujeitos envolvidos e do coletivo, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA

Neste capítulo, temos como objetivo analisar as concepções de formação de professores, no Brasil, e como cada uma delas concebe a unidade entre a teoria e a prática. Daremos destaque para as contribuições marxistas sobre nosso entendimento da unidade teórico-prática e o movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em defesa da perspectiva sócio-histórica de formação. Essas concepções são tomadas como fundamento para a análise da concepção de formação docente apresentada nos documentos que regulamentam o Programa Residência Pedagógica para que possamos identificar seus limites e as possibilidades na concretização da unidade teórico-prática.

Entender a formação inicial de professores depende, dentre outras questões, não só da forma como se interpreta a teoria e a prática, em cada uma das concepções, mas também como essas formas são combinadas entre si. Sendo assim, partimos, das concepções de formação que se configuraram historicamente na formação de professores, no Brasil, para, em seguida, abordar como essas concepções se expressam no Programa Residência Pedagógica.

2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A considerável demanda por formação de professores, no Brasil, intensificou-se sobremaneira com o processo de industrialização, no início do século XX, já que havia a necessidade da escolarização de trabalhadores nos centros urbanos do país. Gatti e Barreto (2009, p. 37) destacam que, na década de 1930, iniciou-se a formação de professores, a partir da formação de bacharéis, acrescentando-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura (modelo conhecido como esquema 3+1). Segundo as autoras, nos anos 1930, “[...] a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37). A formação de professores para o primário (atualmente anos iniciais do ensino

fundamental) acontecia nas Escolas Normais, no nível secundário (atualmente nível médio).²¹

Nesse modelo formativo, o que se via era o modelo da **racionalidade técnica**, uma vez que apresentava como fundamento a concepção de que o domínio da teoria, da ciência e da técnica são uma condição *a priori* para qualquer ação ou reflexão sobre questões relacionadas à prática profissional futura.

Na visão de Contreras (2002), o modelo da racionalidade técnica concebe a prática profissional como uma ação que deve solucionar, de forma instrumental, os problemas educacionais, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. Sendo assim, o autor afirma:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 91).

Nesse sentido, o principal aspecto dessa concepção é a definição de uma aplicabilidade instrumental dos conhecimentos teóricos técnicos para análise, diagnóstico e tratamento de uma solução na prática, porém, segundo o autor, isso resulta numa hierarquização entre a teoria e a prática, pelo estabelecimento *a priori* de conhecimentos que são necessários ao exercício profissional. Para Contreras (2002, p. 91), “[...] a prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória [...]” para a atuação profissional do professor, já que o saber estaria relacionado ao fazer.

Dias e Lopes (2003, p. 1157) corroboram essa ideia ao ressaltar que

Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Consideramos que, além do estabelecimento da relação hierárquica do saber e do fazer, ao se valer da ação instrumental para a atuação profissional, esse

²¹ Para uma análise histórica das mudanças na formação de professores, no Brasil, consultar Gatti e Barreto (2009) e Freitas (1999).

tipo de modelo concebe que as demandas educativas sempre podem ser respondidas tecnicamente, de forma padronizada. Isso porque, via de regra, as demandas estariam sempre atreladas aos conhecimentos, que foram previstos por teóricos especialistas.

Todavia, no campo da educação, isso representa limites, já que a realidade da prática profissional é profundamente contraditória, pois é determinada por questões econômicas, sociais e culturais que demandam uma unidade teórico-prática, no processo formativo, muito além de procedimentos de ensino, gestão, metodologia, avaliação e de todos os demais aspectos desenvolvidos na ação pedagógica.

Embora a década de 1960, no Brasil, já não contemplasse mais a organização curricular com base no esquema 3+1, o caráter idealista e também positivista dessa concepção de formação persistiu nos cursos de formação de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Na organização curricular dos cursos de formação de professores, persistiu por muito tempo esse modelo de formação em que a formação teórica antecedia qualquer atuação prática (observações, estágios, etc.).

Para Freitas (1999), a implementação de reformas educacionais, a partir da década de 1980, tem como foco fazer com que a educação seja um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista, sendo a formação de professores um papel estratégico. Na visão da autora, a políticas de formação de professores

[...] vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de 'elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem', pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal (FREITAS, 1999, p. 18).

Freitas (2002, p. 141) afirma que os anos de 1980 demonstrara “[...] a ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo [...]”, portanto a autora aponta que nesse momento histórico se evidenciou

O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico de abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos como sujeitos de sua

prática. No entanto, a ênfase no caráter da escola quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseada na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana omnilateral (FREITAS, 2002, p. 141).

Para a autora o principal impacto nesse processo é uma ação docente centrada na individualização do professor e da sala de aula o que possibilitou que as políticas neoliberais avançassem em detrimento da formação com base nas múltiplas potencialidades humanas, na perspectiva da omnilateralidade.

Para situar esse processo de reforma, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 73) destacam:

A reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, concretamente, pela SESu/MEC através do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, no qual solicitou-se que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Em seguida, essas propostas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Conforme o Edital, a ideia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível.

Desse modo, foi a partir de 1990 que, no campo educacional brasileiro, houve um intenso debate sobre os limites do modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica.

De acordo com Contreras (2002), o questionamento sobre as situações educacionais que não se resolvem por meio dos repertórios técnicos, ou seja, sobre as situações atípicas ou inabituais, consolidam o desenvolvimento de outra perspectiva na formação de professores, a qual ficou conhecida como **racionalidade prática**.

A aceção das ideias de Schön (1995), Zeichner (1995), Perrenoud (1997), dentre outros autores, promoveu a disseminação de ideias acerca do professor reflexivo, do professor pesquisador no contexto da própria prática, do desenvolvimento de competências profissionais. Schön (2000), dentre outros autores, promoveu a disseminação da defesa do professor reflexivo, do professor pesquisador no contexto da própria prática docente e, principalmente, no

desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias à adequação do professor a partir das imposições do capital que, ao contrário de dirimir as desigualdades educacionais, difundem o conceito de professor prático. (FARIA, 2018).

Assim, a acepção das ideias de Schön (2000)

[...] assumiu grande relevância na discussão sobre a relação entre teoria e prática em cursos profissionais. O autor propôs uma nova epistemologia da prática, baseada no estudo da 'reflexão-na-ação' que profissionais habilidosos desenvolvem no exercício de sua profissão. Embora suas pesquisas não tenham se dedicado especificamente à formação profissional de professores, suas teorias sobre o conhecimento profissional e a educação profissional foram amplamente difundidas a partir dessa mesma época, sendo tomadas como importantes referências no campo de pesquisa sobre formação de professores (FARIA, 2018, p. 39).

Embora, como destaca Faria (2018), os resultados das pesquisas de Schön não tenham sido desenvolvidos na formação de professores, houve grande incorporação da prática em detrimento da teoria. A autora afirma que o trabalho de Schön confere reconhecimento à prática, desde a década de 1980, dando “[...] visibilidade ao modo como se dá a relação entre teoria(s) e prática(s) no âmbito do exercício profissional, em que novas teorizações – e ações – podem ser construídas a partir de uma prática rigorosa de reflexão na ação [...]” (FARIA, 2018, p. 41).

Para Diniz-Pereira (2010), em meados dos anos de 1980, Donald Schön denunciou a crise da formação profissional norte-americana, baseada no modelo da racionalidade técnica, a qual buscava uma solução instrumental para um problema, por meio da aplicação de uma teoria científica ou técnica. Para o autor, Schön defendeu uma epistemologia alternativa da prática em contraposição à racionalidade técnica, a qual também é conhecida como epistemologia positivista da prática.

Esse modelo formativo se fortalece a partir da defesa de que é possível “[...] tratar tudo que é imprevisível, tudo que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado [...]”. (CONTRERAS, 2002, p. 105). O modelo da racionalidade prática pretende “[...] resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 105). O autor destaca que isso é realizado a fim de recuperar as competências que, na racionalidade técnica, ficavam negligenciadas no processo formativo.

Para Diniz-Pereira (2010), “[...] recebemos uma herança cultural muito forte que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro [...]” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85). Isso impacta sobremaneira na legislação educacional brasileira apesar de avanços. Segundo o autor, apesar de que a

[...] formação de professores tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85).

Diniz-Pereira (2010) chama a atenção para o fato de que o mero aumento da carga horária prática, nas licenciaturas, não garante a indissociabilidade teoria-prática.

Sobre a reforma curricular no Brasil para a formação docente, Peixoto (2021, p. 49) aponta que

As análises críticas da direção das políticas de formação empreendidas [...] evidenciavam a predominância pragmatismo e de tipos ideais de atuação de professores na educação básica que não encontravam correspondência com as condições objetivas do trabalho pedagógico, revelando-se um predomínio ontológico do idealismo na projeção das políticas de formação de professores e o predomínio gnosiológico das pedagogias do aprender a aprender em que se insere a perspectiva do professor reflexivo.

Partindo da análise de Peixoto (2021), afirmamos que a concepção do professor reflexivo denota políticas educacionais materializadas na perspectiva pragmatista.

Contreras (2002) explica que,

[...] ideia da reflexão na ação, habitual na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional. Uma delas é que supõe um elemento de repetição. Um profissional é um especialista que enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade. As situações com as quais se defronta em função de sua semelhança com casos anteriores. Como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprende o que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática (CONTRERAS, 2002, p. 107).

Dessa forma, a ação se torna limitada ao tempo que a prática impõe, decorrendo, assim, no que Schön (1983, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 108) chama de “[...] pesquisador no contexto da prática [...]”. Esse modelo nos permite recuperar

o que ficou excluído do modelo anterior de compreensão dos conhecimentos marginalizados, trazendo a dimensão reflexiva à prática como modo de conexão entre a prática e o conhecimento. Assim a

[...] análise da prática à luz dos princípios educativos, a reformulação destes, a busca de novos modos de atuação, sua experimentação e sua nova análise, constituem dessa maneira processos de reflexão na ação (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Porém, nos dois modelos, as contradições sociais que engendram os conflitos educacionais interiorizados no processo de formação inicial e da educação em geral não são abordadas, gerando controvérsias que não devem estar a margem do debate. Uma das inferências que podemos fazer ao modelo da racionalidade prática é a “[...] de submeter ao escrutínio da prática, as ideias expressas em uma proposta curricular [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Dias e Lopes (2003) destacam a origem desse modelo de formação docente apontando que

Os EUA foram o país onde mais se produziu pesquisa sobre a eficiência do professor. Ao longo das oito primeiras décadas do século XX, houve no país empreendimentos no que podemos chamar de movimento de formação baseado nas competências, cujo principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades que estavam presentes na sociedade. Os estudos sobre a eficiência do professor, em sua grande parte, estavam voltados para dois tipos de abordagens: uma que partia das características pessoais, pensadas como sendo as ideais para um professor eficiente, e outra que partia da descrição de funções que o professor desempenhava, ou a sua prática [...] assim, ao passo que algumas pesquisas sobre o professor eficiente pretendiam conhecer o que ele era, a outra importava saber o que ele fazia. Podemos perceber que nas duas abordagens o comportamento do professor era o foco principal. Encontrar um currículo de formação que pudesse ser consequente no alcance das destrezas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas. As destrezas que compunham um curso eram obtidas com base em estudos nos quais realizavam descrições das atitudes dos professores eficientes (DIAS; LOPES, 2003, p. 1161-1162).

Para as autoras, partindo das origens no modelo de formação docente, baseado na racionalidade prática, o estudo realizado nesta pesquisa aponta para a necessidade da compreensão da complexidade temática, considerando a influência dos estudos, autores e pesquisas internacionais no contexto brasileiro.

Dando continuidade aos nossos apontamentos e ampliando nossa análise, destacamos que Zeichner (1995, p. 133) identifica duas tendências para os anos de 1990 em desenvolvimento a respeito do modelo de racionalidade prática a saber: a abrangência do currículo ao domínio da comunidade e o “incremento” das salas de

aula formativas para as salas de aula das escolas, ou seja, a sala de aula escolar como referência formativa. Como resposta a essas proposições os currículos dos cursos de formação de professores passaram a contemplar a reflexão sobre a prática docente desde os primeiros anos, com inserções dos acadêmicos nas escolas de Educação Básica.

No entendimento de Peixoto (2021) o impacto das inserções, na escola, dos estudantes dos cursos de formação inicial se consubstancia em várias questões. Apontamos aqui três delas, que consideramos as mais relevantes na perspectiva do professor reflexivo

[...] delimitar de forma idealista a realidade das relações interpessoais entre professores supervisores de campo/professores efetivos de campo/estudantes em formação/estagiários nos nexos com a posição de classe dos professores e das crianças e jovens/ estudantes em cada comunidade da escola pública ignorando a luta de classes em que se inscreve esta relação; delimitar de forma idealista a realidade da relação professores supervisores de campo/ estudantes em formação/estagiários/crianças e jovens em formação com os espaços de fluxo Universidade/Escola/Bairro/Cidade/ Estado/ Região ignorando as disputas em torno do espaço geográfico e sem problematizar com rigor a radicalidade e situação das periferias; delimitar de forma idealista a realidade da atividade dos professores no âmbito da relação professores supervisores de campo/professores efetivos de campo estudantes em formação/estagiários/crianças e jovens em formação com os espaços de fluxo Universidade/Escola/Bairro/Cidade/Estado/Região ignorando os conflitos internos a esta atividade em todos os níveis [...] (PEIXOTO, 2021, p. 50).

Para essa autora, é necessário superar a prática pré-profissional que se reduz à noção de experiência (subjetiva), a fim de se conceber a prática como experimento. Essa defesa indica que não se trata de promover ações formativas, em que o futuro professor observa a prática de docentes e busca atender as demandas imediatas dela, mas sim de promover uma atividade conscientemente orientada a uma transformação. O argumento da autora sobre a prática como experimento esclarece que:

[...] o experimento do trabalho educativo deve instrumentalizar aos professores em formação pré-profissional para a efetiva crítica (materialista e dialética) da organização do trabalho pedagógico e da didática, no próprio processo de formação, de forma a mostrar como são delimitados e definidos os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação do ensino. O experimento do trabalho educativo deve instrumentalizar aos professores em formação pré-profissional a reconhecer a 'educação' como um ato constitutivo das estruturas de produção das diferentes formações sociais correspondendo às determinações do estágio de desenvolvimento da luta de classes, que, por sua vez, determinam o estágio de desenvolvimento e de distribuição das forças produtivas (definindo a posição dos indivíduos nestas relações). Desta forma, não se trata de 'ver a sala de aula', mas de

apreender os nexos e relações entre a sala de aula e as relações de produção, num processo que jamais poderá ser favorecido tomando-se como ponto de partida a ‘experiência’ na escola (PEIXOTO, 2021, p. 232).

Realizamos esse destaque pois compreendemos que as delimitações apresentadas pela autora, na repercussão do predomínio do professor reflexivo, estão assentadas nos fundamentos do pragmatismo norte-americano, ocasionando um “recuo da teoria” (MORAES, 2003) em que a prática passou a ser o guia formativo do professor.

As relações estabelecidas até aqui, para a formação de professores no Brasil, denotam a intrínseca relação histórica e política para a materialização da racionalidade técnica e da racionalidade prática em nosso país. Nesse sentido, Freitas (2002) avalia que as políticas para a formação de professores, na década de 1990, pretendiam retirar “[...] a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’ [...]” (FREITAS, 2002, p. 147).

Esse novo campo do conhecimento, de viés pragmatista, promoveu, como já destacamos, na acepção de Moraes (2003), um “recuo da teoria”, principalmente da contribuição das ciências da educação que respaldam uma visão mais ampliada e problematizadora da realidade educacional vivenciada na prática pedagógica. Sendo assim, as reformas na formação de professores, neste período, foram marcadas, por exemplo, pela definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, as quais minimizaram a importância dos fundamentos da educação. A organização curricular dos cursos de formação promoveu a diminuição de carga horária das disciplinas teóricas, aumentando o tempo destinado para discussões sobre situações práticas vividas pelos professores, promovendo uma relação entre a teoria e a prática em que esta é tomada como guia da formação.

Segundo a análise de Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 77), a flexibilização da formação,

[...] em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação.

O foco dado sobre o desenvolvimento de competências (a palavra competências aparece 79 vezes no documento das Diretrizes de 2002) e habilidades (a palavra habilidade aparece uma única vez) flexíveis para o atendimento de demandas hipercontextualizadas da prática pedagógica recaiu enfaticamente na individualização do percurso formativo e de responsabilização dos professores pela sua formação.

Segundo a ANFOPE (2012), as DCNs de 2002 sustentam um

[...] projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para Mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra, tal como é exigida pelo sistema capitalista. A tendência neotecnicista da educação e a teoria do neocapital humano são seus ancoradouros e as competências, o eixo da formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2010, *apud* ANFOPE 2012, p. 45-46).

Essa perspectiva de formação pode ser identificada, também, no Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001, p. 33-34), em que se destaca que os professores deverão “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”.

Essa perspectiva denota que a formação inicial deveria ser flexível, baseada em competências genéricas, fazendo com que a formação continuada ganhasse uma centralidade histórica, já que está poderia dar conta dos problemas específicos da prática profissional de cada professor, o qual deveria construir o seu percurso individual de desenvolvimento profissional.

Masson (2009, p. 196-197) faz uma síntese das tendências presentes nas políticas de formação de professores na década de 2000, conforme segue:

a) as políticas são, principalmente, contingentes, porque são elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos mais amplos e com objetivos de longo prazo; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores pela oferta de diferentes programas de formação com diferentes formatos organizacionais, seguindo a lógica da ‘política de clientela’, em que somente as instituições com melhor estrutura têm condições de atender os critérios dos editais; c) a formação sócio-histórica está fragilizada pela formação aligeirada sem uma política consistente de valorização docente; d) a proposta do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério não teve as características de um sistema nacional por sua abrangência restrita e por não conseguir dar unidade à multiplicidade; e) as atuais políticas do MEC para a formação de professores continuam tendo

forte caráter neopragmatista de viés instrumentalista, que concebe a formação de forma limitada por considerá-la provedora de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional; f) como desdobramento do neopragmatismo, o subjetivismo se faz presente nas ações do MEC para a formação de professores por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas, destacando o voluntarismo do professor na solução dos problemas da prática pedagógica; g) o relativismo é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, políticas, diretrizes, níveis e modalidades bastante diversificados) como se todos possuíssem o mesmo grau de qualidade.

Essa síntese evidencia os desdobramentos do modelo da racionalidade prática na década seguinte do debate iniciado nos anos 1990, em relação à crítica ao modelo da racionalidade técnica. Enfatizamos que essas duas concepções de formação apresentam limites, os quais sintetizamos no quadro a seguir:

QUADRO 8 – Quadro síntese dos modelos de formação de professores, no Brasil, de 1930 a 2000

Racionalidade técnica	Racionalidade prática
Conhecimentos técnicos como guia da formação	Prática como guia da formação
Objetivismo	Subjetivismo
Currículo mínimo	Currículo flexível
Especialista como autoridade	Autoridade individual do professor
Domínio técnico <i>a priori</i>	Reflexão sobre a prática
Hierarquia entre teoria (conhecimentos técnicos) e prática, com predominância da teoria	Hierarquia entre teoria e prática, com predomínio da prática

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Nessa síntese, fica perceptível que os dois modelos formativos, racionalidade técnica e racionalidade prática, não promovem a unidade teórico-prática, pela polarização de uma ou de outra, recaindo em abordagens que rompem com a unidade entre sujeito e objeto do conhecimento. Tendo em vista esse limite, passaremos a abordar uma terceira perspectiva para a formação de professores, a partir das contribuições marxistas, em que se defende a práxis como efetiva unidade entre teoria e prática.

Sendo assim, podemos afirmar, a partir de nossa análise, que o Programa Residência Pedagógica tem a prática como guia da formação docente, ao delimitar a atuação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do PRP. Por meio dos editais, é possível identificarmos uma limitação da atuação dos sujeitos envolvidos e, também, do currículo, pela maneira mecanicista de atendimento às demandas escolares, pelo viés das políticas públicas que estabelecem a BNCC (2017).

Contudo, os limites presentes, sob os dois modelos apresentados, para o Programa de Residência Pedagógica, são para além dos elementos por hora apresentados, por conseguinte, apresentaremos, na próxima seção, a perspectiva da epistemologia da práxis como efetiva possibilidade da unidade teórico-prática nos cursos de formação inicial de professores.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Esta seção se justifica pelo entendimento da práxis, fundamentada pelo marxismo, no sentido de contribuir para o entendimento do PRP, inserido na Política Nacional de Formação de Professores, e para a superação da prática como atividade instrumental, utilitária e imediatista que dispensa a reflexão pelos aspectos éticos e filosóficos, inibindo a reflexão crítica sobre a intencionalidade da ação educativa na formação inicial do professor.

Pensar a formação de professores apenas de forma que atenda as demandas imediatas da prática docente não contribui para o desenvolvimento da educação. O papel da sólida formação teórica, no processo formativo, reside no seu potencial de construir novos referenciais que conduzem à transformação da realidade educacional, ou seja, a recondução da ação docente em uma unidade praxica.

Para tanto, fundamentamo-nos na concepção marxista que considera que a produção das ideias, das representações e da consciência está diretamente vinculada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. Assim, os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam não somente a realidade, mas também o seu pensar e os produtos do seu pensar. Pois, conforme Marx (2003), não é a consciência que determina a vida, mas a vida material que determina a consciência, que nada mais é do que um produto social.

Esse entendimento contribui para superar o positivismo da racionalidade técnica, na formação de professores, em que os conhecimentos técnicos guiam a prática pedagógica, assim como o empirismo pragmatista da racionalidade prática, que enfatiza a experiência subjetiva no processo formativo. Em sentido oposto, a concepção materialista busca promover a práxis, enquanto unidade teórico-prática, com vistas à transformação da prática pedagógica e da prática social mais ampla.

Desse modo, consideramos que a concepção histórica e dialética marxista “[...] constitui-se num referencial consistente, ou seja, um ‘refletor poderoso’ para a análise das políticas educacionais [...]” (MASSON, 2012, p. 2-3).

De acordo com Masson (2012), o enfoque teórico marxista

[...] contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012, p. 2).

Considerando a perspectiva da totalidade social e sua historicidade, a categoria trabalho é fundamental para entendermos a educação na forma capitalista de sociabilidade. Sobre a questão do trabalho, numa acepção geral, Marx (2013, p. 255-256) esclarece suas características fundamentais:

No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Nesse sentido, para Marx (2013), o trabalho é uma atividade ontológica fundamental, considerando que, por meio dele, no decurso histórico, o homem se diferenciou essencialmente dos animais. Outro aspecto do discurso do próprio Marx, que pode contribuir para esse entendimento é o de que

O trabalho é, antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (MARX, 2013, p. 255-256).

A partir dessa reflexão, Marx (2013) elucida que o trabalho, em sua forma ontológica, pressupõe a relação do homem com a natureza e que, ao modificá-la, também ele se modifica. Embora a teoria marxiana parta do trabalho em seu sentido

genérico, como autoprodução humana do homem, o foco foi analisar o trabalho na forma capitalista de sociedade, considerando, fundamentalmente como os homens se organizam socialmente para desenvolver trabalho, a fim de suprir as suas necessidades. É nesse sentido que a luta de classes ganha centralidade na teoria social de Marx. Um dos autores posteriores a Marx que se dedicou a aprofundar a análise do trabalho, sem considerá-lo numa forma específica de sociedade, foi György Lukács.

Segundo esse autor,

[...] somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 2013, p. 63).

Lukács (2013) define o trabalho como o intercâmbio do homem com a natureza para a satisfação de suas necessidades. Nesse processo, o trabalho, como mediação, possibilitou a superação da animalidade. O autor destaca que

[...] a necessidade de seu domínio sobre si mesmo, a luta constante contra os próprios instintos, afetos etc. [...] o homem se tornou homem exatamente nessa luta, por meio dessa luta contra a própria constituição naturalmente dada, e que o seu desenvolvimento ulterior, o seu aperfeiçoamento, só pode seguir se realizando por esse caminho e com esses meios (LUKÁCS, 2013, p. 155).

O trabalho, nessa perspectiva, é fundamentalmente positivo, uma vez que promove o desenvolvimento das potencialidades humanas. Já o trabalho, na forma histórica capitalista, foco da análise de Marx, sobretudo na obra *O Capital*, assume muitas características negativas, considerando que o domínio sobre o processo de trabalho não ocorre porque este é planejado por outros sujeitos, além de ser repetitivo, exaustivo e degradante, na medida em que não é possível sequer a satisfação das necessidades fundamentais.

O resultado do trabalho, na sua gênese, era generalizado para o conjunto da sociedade. Assim, tanto o produto do trabalho, quanto os conhecimentos, técnicas, habilidades eram de domínio coletivo. Sobre a generalização, Lukács (2013, p. 86) afirma:

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem

de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas.

Lukács (2013) contribui para o entendimento de que a gênese da educação e da ciência já se faziam presentes nas formas iniciais de trabalho, sendo, portanto, fundadas por ele. Conforme sua análise, a educação se constitui como uma práxis social, pois realiza o intercâmbio entre os homens, a fim de se transmitirem conhecimentos, habilidades, valores. É nesse sentido que o autor esclarece que os pores teleológicos²² assumem duas formas, os pores que buscam realizar a transformação da natureza e os pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens.

O autor destaca que a educação, na:

[...] sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social [...] (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Dessa maneira, a diferenciação entre trabalho e educação é realizada porque a função que cada um deles exercem na sociedade é distinta e, também, porque só foi possível a realização da educação a partir do desenvolvimento do trabalho.

Tonet (2007, p. 17) esclarece que todas as práxis sociais

[...] têm uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.

Ao tratar da educação, Tonet (2007, p. 65) sintetiza:

Resumindo, podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo

²² O pôr teleológico é a ação humana de objetivar uma finalidade, cujo resultado é a transformação da realidade, tanto objetiva quanto subjetiva. Em outros termos, é a ação do ser humano para conformar a realidade objetiva, a partir de um fim previamente ideado.

assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sob determinada forma particular.

Destacamos aqui dois elementos importantes da contribuição marxista: o trabalho e a educação. Na perspectiva teórica do marxismo, o trabalho e a educação são dimensões sem as quais o homem, ser histórico e social, jamais realizaria a sua humanidade. Isso se dá porque o indivíduo somente faz parte do gênero humano na medida em que tem as possibilidades de se apropriar daquilo que a humanidade produziu. Diante do que expusemos, podemos destacar que o trabalho não é eliminável do ser social e a educação é o processo de universalização de seus resultados, em termos de conhecimentos e habilidades, em que cada indivíduo, na sua relação com os outros, reconhece-se e se constrói homem.

Mészáros (2008) contribui para essa discussão ao afirmar que

Dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema futuro distante. Ela surge aqui e agora e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Isso quer dizer que o trabalho e a educação são fundamentais para a existência da sociedade, para a reprodução da humanidade. Todavia, quando o trabalho e a educação se desenvolvem em sociedades organizadas a partir do antagonismo de classes, seus aspectos positivos vão sendo suplantados pelos interesses particulares de uma determinada classe. No caso da sociedade capitalista, a educação tem sido desenvolvida, principalmente, para a formação de força de trabalho, não promovendo o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas.

Todavia, contraditoriamente, a educação pode se constituir como um dos aspectos essenciais para a construção das condições de superação da reprodução da sociedade vigente, no sentido da transformação da consciência, do desvelamento da lógica do capital, a fim de elaborar estratégias para transformar nossas condições objetivas para um mundo socialmente justo.

Nesse sentido, na constituição histórica da humanidade, o homem, além de realizar sua objetivação no mundo, por meio do trabalho, constitui-se também pela

formação dos sujeitos. Isso significa que transformar nossa forma de estar no mundo é também transformar a nossa relação com os outros, por meio da educação. A educação se configura, portanto, como uma necessidade social, ao mesmo tempo em que é uma das formas primordiais de desvelamento e transformação do mundo em que vivemos, mas tem sido a principal forma de reproduzir e manter a sociedade existente.

É por esse motivo que entendemos que a educação sempre se objetiva como um campo de disputa, pois as diferentes concepções de educação estão assentadas em distintos projetos de sociedade que se delineiam a partir da luta de classes e isso se revela, também, nas concepções de formação de professores o que analisaremos na sequência do texto. Frigotto (2003, p. 26) afirma que,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

O autor destaca que, do ponto de vista da classe dominante, o papel da educação é unilateral, na medida em que enfoca, fundamentalmente, a formação de sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho. É nesse sentido que se faz necessário o entendimento histórico dos antagonismos de classe, uma vez que eles interferem na definição de diferentes concepções de formação.

Sobre isso, Marx e Engels (2007, p. 296) destacaram que

Se as circunstâncias, sob as quais o indivíduo vive, lhe permitem apenas o desenvolvimento unilateral de uma característica às custas de todas as outras, [se] elas lhes dão material e tempo para o desenvolvimento de apenas uma característica, esse indivíduo alcança apenas um desenvolvimento unilateral, atrofiado.

Apesar de os autores não terem produzido nenhuma reflexão sistematizada sobre a educação, defender uma concepção de sociedade, do ponto de vista da classe trabalhadora, elaborando uma teoria social em contraposição à teoria liberal burguesa e, ao mesmo tempo, apresentando críticas à formação humana na sociedade capitalista. Desse modo, enfatizaram que a superação de uma formação unilateral depende “[...] do fato de vivermos ou não em circunstâncias que nos permitam uma atividade omnilateral, e com isso uma formação de todas as nossas predisposições” (MARX; ENGELS, 2007, p. 287).

Por isso, o fato de o trabalhador, na sociedade capitalista, não ter domínio de todo o processo trabalho, uma vez que apenas realiza ações planejadas por outros, em situações rotineiras e repetitivas, acaba não exigindo o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Desse modo, a formação unilateral pressupõe o desenvolvimento dessas potencialidades, o que requer um projeto de formação humana que se contraponha à perspectiva burguesa.

Marx (1868, p. 68) em “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório” destacou o que defendia para a educação:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Essa concepção de educação seria desenvolvida pelas escolas politécnicas²³, na perspectiva da omnilateralidade. Nessa direção, Marx (2013, p. 558) enfatiza a necessidade de “[...] substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade”. Uma fase de revolucionamento desse processo seriam, de acordo com o autor, as escolas politécnicas. Todavia, elas devem ser entendidas apenas como um avanço na formação, mas para que isso aconteça de modo efetivo, a organização do trabalho também deveria ser revolucionada. É por isso que Marx insistia na necessidade de modificação das condições sociais para a criação de um ensino verdadeiramente novo.

A partir dessa exposição da concepção de formação humana de Marx, podemos destacar que sempre haverá limites, na sociedade capitalista, para o desenvolvimento do homem completo. Contudo, esse é o horizonte que orienta a direção da concepção de educação marxista. Partindo disso, podemos destacar que a educação em geral e a formação de professores, mais especificamente, estão condicionadas à economia, à política e à cultura, em um determinado tempo histórico.

²³ A partir dessa concepção de escola politécnica, baseada na união do ensino teórico ao ensino prático, Gramsci propõe a escola unitária. Para aprofundamento dessa temática consultar Gramsci, o Estado e a escola. (SOARES, 2000).

Numa perspectiva marxista, a formação de professores deve abranger os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, superar a dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, entre o pensar e o fazer docente. Nesse sentido, as atividades intelectuais e as práticas da formação de professores não podem estar vinculadas às necessidades imediatas do capital, nem vinculadas às formas meramente técnicas ou pragmáticas do fazer docente como são apresentadas pela perspectiva da racionalidade técnica e prática.

A atividade docente, entendida como práxis, contribui para a superação da prática como atividade instrumental, utilitária e imediatista, que dispensa a reflexão pelos aspectos éticos e filosóficos, inibindo a reflexão crítica sobre a intencionalidade da ação educativa na formação do professor. A práxis, na perspectiva do marxismo, significa uma atividade social, que se fundamenta por uma concepção de sociedade, de homem e de educação, a fim de contribuir para uma ação coletiva transformadora, no sentido social mais amplo, o que pressupõe ir além do aspecto prático imediato da ação intencional individual.

Partindo da concepção de práxis de Marx, Vázquez (1990, p. 406) a considera como uma:

[...] atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também uma certa distinção e autonomia relativa. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material.

Nessa perspectiva, a práxis revolucionária significa a realização de uma práxis criadora, humanizante,

[...], mas essa transformação consciente da realidade histórica e social tem por base o conhecimento das leis que regem as estruturas sociais e das que presidem a passagem de uma estrutura social (o capitalismo) a outra (o socialismo) (VÁZQUEZ, 1990, p. 408).

Assim, a concepção marxista de formação de professores se contrapõe à perspectiva da epistemologia da prática, fundamentada no pragmatismo norte-americano, em que o processo de ação-reflexão-ação é concebido como uma atividade individual para resolver problemas imediatos da prática docente, limitando-se a melhorar a educação para aprimorar a sociedade capitalista. Além disso, opõe-

se a qualquer proposta de formação que minimize a importância da sólida formação, assentada nos fundamentos das diferentes Ciências da Educação²⁴. A defesa de que o conhecimento da didática, e dos métodos de ensinar é o que melhor prepara um professor reforça uma formação competente para as demandas da sociedade, sem, contudo, o conhecimento das leis que a regem, pressuposto necessário para uma práxis criadora, humanizante.

Moraes e Soares (2005) destacam o que consideram como problemas presentes na formação do professor:

[...] excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas (MORAES; SOARES, 2005, p. 266).

Tais problemas, segundo as autoras, restringem a formação ao “[...] desenvolvimento de competências de caráter instrumental para ‘praticar, fazer e interagir’” (MORAES; SOARES, 2005, p. 270). Essa tendência hegemônica na formação de professores significa, segundo Moraes e Torriglia (2000, p. 57), um fenômeno

[...] de *lightinização* na educação, em geral, e na brasileira, em particular. [...] este processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de crítica e de debate, comprometendo a dinâmica do complexo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade.

Em contraposição a esse fenômeno, as autoras destacam que é necessário “[...] reafirmar a relevância da produção do conhecimento e, portanto, da pesquisa, e sua importância para a formação de educadores, seria o contraponto necessário para reverter este processo” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 57).

A visão pragmática de vida social é influência determinante para o movimento que Moraes (2003) denominou de “recuo da teoria” na área da educação. Sobre isso, a autora destaca que “[...] a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas

²⁴ Destacamos que, no conjunto das Ciências da Educação, a Pedagogia ocupa um lugar privilegiado, conforme análise de Saviani (2012), pois as Ciências da Educação, como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, Economia da Educação, dentre outras, possuem como ponto de partida e chegada o seu próprio campo analítico, e abordam a educação como seu objeto, sendo está o ponto de passagem. No caso da Pedagogia, a educação é ponto de partida e chegada, é o centro das análises. Todavia, a análise da problemática educacional somente poderá ser realizada com a contribuição das diferentes Ciências da Educação, as quais são seu ponto de passagem.

educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área” (MORAES, 2003, p. 153).

Consideramos que somente o estudo de autores clássicos e contemporâneos da sociologia, da filosofia, da psicologia, da história, da economia podem contribuir para apreender a lógica global do sistema de produção na qual vivemos, para que seja possível uma atuação consciente, como profissional da educação. Não é por acaso que as políticas que propõem reformas na formação de professores têm indicado a necessidade de diminuição, no currículo, do tempo destinado ao estudo dessas áreas.

Sobre isso, Frigotto (1998, p. 14) estabelece uma crítica ao reducionismo da formação ao destacar que:

[...] os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Essa formação unilateral impede que a educação proporcione o acesso aos conhecimentos produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento científico, filosófico e estético, limitando a formação para o desempenho de uma atividade social. Desse modo, a teoria marxista contribui para o entendimento da categoria trabalho, das contradições das relações sociais de produção e da educação. Discutir esses aspectos, de forma interligada, é fundamental para o entendimento das possibilidades emancipatórias do trabalho e da educação.

Uma prática emancipatória significa a verdadeira liberdade do homem, e da relação dele com outros homens, e é também a proposição da superação da noção de liberdade individual, entendida como natural na sociedade capitalista, onde seu epicentro está na defesa da propriedade individual e privada. De acordo com Marx (1993, p. 63, grifo nosso),

Toda a emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio* homem. [...] A emancipação humana só será plena quando o homem [...] tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças *sociais*, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política*.

O autor diferencia emancipação política de emancipação humana, especialmente nas “Glosas críticas marginais ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’, de um prussiano” e na obra “A questão judaica”. Para ele, a emancipação política é um meio para se chegar à emancipação humana, porém, não de forma automática. Isso porque um dos limites da emancipação política é que, por mais que se ampliem os direitos, no plano político, isso não exclui a exploração que se dá nas relações sociais de produção de tipo capitalista.

É nesse sentido que Tonet (2005, p. 475) destaca que o “[...] o cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania”. Isso significa que a emancipação humana somente é possível quando ocorrer a superação da desigualdade de classes, a partir de um processo revolucionário. O autor destaca que

Se considerarmos, então, a sociedade atual veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente, pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora (TONET, 2005, p. 478).

Nessa direção, Masson (2009) considera que a transformação progressista da educação acontecerá se esta estiver referenciada em bases autenticamente humanas, ou seja, quando a educação contribuir para a abolição da exploração do homem pelo homem. A autora aponta que as ações fragmentárias e dispersas contribuem para a adaptação dos sujeitos históricos às rápidas exigências do mercado competitivo, e não colocam a formação de professores a serviço de um projeto educativo e de sociedade humanizadora, desde a sua formação inicial.

Compreendemos que nenhuma política de formação de professores tem a possibilidade de transformar diretamente a sociedade no sentido da emancipação humana. No entanto, é fundamental, como destaca Tonet (2005), que uma proposta de educação emancipadora pode ser explicitada em seus elementos gerais, embora saibamos que não poderá ser levada à prática, sem uma transformação radical na forma de sociabilidade capitalista. É por esse motivo que problematizamos as possibilidades e limites de o PRP promover a unidade teórico-prática, na perspectiva da práxis, em linhas gerais, de modo a contribuir para um projeto de formação de professores que está em constante disputa no campo educacional brasileiro. Sendo

assim, analisar uma política de formação, como o PRP, no contexto da política educacional mais ampla, e situada na forma como a sociedade capitalista se organiza é fundamental. Isso porque

[...] a fragmentação do universal é condição de existência da agenda pós-moderna, que aceita apenas o relativismo como ideia universal. O relativo representa aquilo que é transitório na formação, contudo, tal provisoriedade não pode representar a relatividade absoluta, que aceita qualquer proposta de formação como válida (MASSON, 2009, p. 197).

Dessa forma, aponta a autora, o relativismo coloca sob suspeita qualquer projeto mais abrangente que permita as múltiplas possibilidades de ação humana. Nesse sentido,

[...] a ideia de um projeto universal de educação e de formação de professores não pode significar a homogeneização das ações, mas sim a definição de finalidades e princípios gerais que permitam que as instituições educacionais sejam interdependentes na construção de uma nova realidade educacional e social (MASSON, 2009, p. 197).

Para a autora, um projeto que permita a universalização educacional deve respeitar a heterogeneidade das ações locais, sem perder de vista suas finalidades e princípios orientadores, no sentido de se pautar na realidade educacional e sua transformação social.

Ressaltamos que, a partir da normatização da Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, retrocedemos no âmbito da formação de professores, no Brasil, ao se instituir uma visão pragmática de docência, por meio da padronização curricular com foco na prática, do saber fazer e, ainda, na desconsideração da autonomia das instituições de ensino superior, ao padronizar os projetos curriculares dos cursos alinhando-os à BNCC.

A crítica que fazemos às políticas de formação de professores e seus determinantes, faz-se pela afirmativa de que, para o capitalismo neoliberal, a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital, portanto, apenas uma concepção diferenciada dos modelos da racionalidade técnica ou da racionalidade prática, pode apresentar possibilidades para o PRP no sentido epistemológico da unidade teórico-prática.

Sendo assim, tomamos a perspectiva da práxis como superadora dos limites dos modelos baseados na racionalidade técnica e prática na formação docente. Tanto a perspectiva positivista, prescritiva, objetivista, da racionalidade técnica, quanto a abordagem empirista, subjetivista da racionalidade prática estabelecem

uma ruptura entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Em direção oposta, a concepção marxista estabelece uma unidade orgânica, o que pode ser identificada nas Teses Ad Feuerbach, em que Marx aborda a oposição entre as concepções materialista e idealista, em particular nas teses II, III e VIII, descritas na obra *A Ideologia Alemã*, de autoria de Marx e Engels, escrita em 1845 e 1846.

Os autores realizaram uma crítica à filosofia, em particular a alemã, que, descolada da realidade, retira do homem sua consciência autônoma de produzir a história, ou seja, desagrega do homem a possibilidade de compreender que a história é uma construção humana, dinâmica, dialética e práxica. A consciência da práxis é um dos elementos fundamentais para a realização da compreensão da realidade, para a sua abstração, para que resulte em ações transformadoras.

Labica (1990, p. 10-15) nos esclarece que as Teses são anotações pessoais de Karl Marx as quais Friderich Engels encontrou após a morte de seu amigo, destacando o valor inestimável de uma “nova concepção de mundo” e as reproduziu, pela primeira vez, em 1888. O autor também destaca a importância do livro *A Ideologia Alemã*, escritos por Marx e Engels entre 1845 e 1846, como sendo um marco definitivo para a trajetória intelectual, ou como o próprio autor define uma “ruptura” epistêmica sobre a neutralidade científica e a configuração do materialismo histórico-dialético.

Dessa forma, a Tese II, apresentada por Marx e Engels (2006), aborda a necessidade de o pensamento ser entendido como expressão da materialidade histórica. Sendo assim,

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da práxis) é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2006, P. 120).

Essa Tese representa uma ação em movimento, o pensamento humano não está condenado ao isolamento de uma prática sem o pensar, ou seja, isolado de seu objeto real. O pensamento está aliado à prática já que essa unidade representa uma atividade humana objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva. Sua materialidade demonstra a história real e concreta que possibilita ações humanas transformadoras

com intencionalidade, objetividade e subjetividade, consideradas o “caráter terreno de seu pensamento” e articuladas na unidade teórica e prática.

Labica (1990, p. 75-76) esclarece que sem o

respaldo da prática, cujo estatuto não precisa ser aqui, [...] especificado, o pensamento gira em falso. Ele não pode literalmente ser pensado, seu isolamento lhe proíbe de se tomar como o objeto, a não ser de maneira capciosa ou irrisória.

Assim sendo, a Tese II significa a ruptura com a teoria do conhecimento, até então construída, ao evidenciar que a separação entre objeto e sujeito não é possível a não ser para uma interpretação limitada. Nas palavras de Labica (1990, p. 74),

Tal ideia da ação é imóvel. Ela não consegue desprender seu ato de si mesma. Procurando encontrar a ‘verdade objetiva’, o pensamento se condena a apenas encontrar o objeto. Ele não merece, portanto o nome de pensamento, mas sim o de ‘teoria’.

Ao elucidar a notada falta de compreensão dinâmica da ação humana, ao fragmentar a prática do pensamento, o autor desvela o vazio teórico, mas a plenitude do pensamento é capaz de realizar e a unidade do pensamento com a prática humana. De tal forma, o paradoxo entre a fragmentação entre a teoria e a prática se relaciona ao fato de que o homem não consegue produzir teorias e pensamentos para além do seu momento histórico, pois as ideias jamais podem ir além “do antigo estado das coisas”.

A Tese II, em profunda relação com a Tese III, considera que o portador do pensamento é um sujeito histórico e social, objetivamente produto e produtor de sua história e sua transformação, o qual está sujeito a determinações sociais. Assim, reafirmamos a necessidade de não se dissociar a teoria da prática humana, uma vez que pensamento e prática, uma vez dissociados, inviabilizam o desvelamento da realidade e sua transformação. Sendo assim, apresentamos a Tese III, de Marx e Engels (2006, p. 118), que afirmam:

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade [...] A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis revolucionária.

A ênfase que apresentamos, a partir de nossa referência, diz respeito à possibilidade da compreensão da consciência praxica que é refutada pela divisão do trabalho, especialmente pela divisão entre trabalho manual e intelectual, produzida pelo desenvolvimento da produção do sistema capitalista. Esse modo de produção conferiu à consciência dos homens a separação entre as ideias e a prática.

Segundo Sant'anna (2006, p. 27-28),

[...] a divisão do trabalho, no sistema capitalista, conduz [...] à especialização que restringe a atividade humana a uma ação específica que embora seja sistêmica na sua interação universal, aliena o trabalhador em operações cada vez mais isoladas ou assistêmicas [...].

Na visão do autor, o sistema de produção capitalista, no constante movimento de criação de especialidades, acaba por estranhar e impor ao homem a dissociação entre a teoria e a prática humana.

Labica (1990, p. 81) atribui aos sujeitos sociais (meio social) um papel determinante na formação do homem, o qual é constituído por suas circunstâncias históricas, por meio da educação, “[...] pelos costumes de uma época determinada, pelos hábitos, pelas práticas, pelas regras morais, pelo direito [...]”. Sendo assim, os seres humanos não são reduzidos à condição de passividade, pelo contrário, as circunstâncias são produzidas pelos sujeitos, sendo passíveis de transformações.

Conforme afirmam Marx e Engels (2006, p. 44), os homens:

[...] começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência [...] e ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua vida material.

Segundo o raciocínio dos autores, a única ciência possível é a “ciência da história”, a qual não se constitui por fatos isolados, ideias desconexas da realidade, ou de práticas humanas que desconsideram as teorias, mas sim entre “[...] a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material [...]” (MARX; ENGELS, 2006, p. 43). Nessa direção, Martins (2008, p. 126) considera a práxis “[...] como ação teórico-prática que transforma o sujeito e o objeto, articulados por uma relação de reciprocidade [...]”.

A obra de Marx e Engels (2006) contribui para o entendimento da dimensão ontológica, da relação entre capital e trabalho, assim como das contradições entre as relações sociais e a educação, ao afirmarem os autores que “[...] o próprio educador precisa ser educado [...]”. Essa questão nos permite tecer uma relação

com a Tese VIII, a qual destaca: “[...] qualquer vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis [...]” (MARX; ENGEL, 2006, p. 120).

Labica (1990, p. 138) nos esclarece que, a partir dessa Tese denotam-se “1) o caráter social da prática; 2) sua primazia na dupla que ela forma com a teoria; 3) a natureza de sua racionalidade”. Essa compreensão elucida que a prática humana “[...] não está mais reduzida ao fazer elementar do empírico, do cotidiano, do contingente em que rebaixaria [...]” a teoria, uma vez que “[...] ela é produção material pelos homens de sua existência, portanto igualmente de seu pensamento; ela é história real [...]” (LABICA, 1990, p. 143).

No mesmo sentido, Kopnin (1978, p. 152) esclarece que “[...] tanto o empírico como o teórico são níveis do movimento do pensamento [...]”. No nível empírico é possível destacar o conteúdo fundamental do pensamento. Todavia, no pensamento empírico, o objeto é representado em suas relações e manifestações exteriores, sendo apenas o ponto de partida para a construção da teoria. O pensamento teórico, segundo Kopnin (1978, p. 152), reflete o objeto nas relações internas, possibilitando a sua cognoscibilidade, por meio da elaboração racional dos dados da realidade, elevando-se em relação ao conhecimento empírico. Sendo assim, o conhecimento teórico ultrapassa os limites do que é dado pela experiência, pois assume um caráter de universalidade, de concreticidade e objetividade. É por meio de “[...] abstrações que a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível à contemplação viva [...]” (KOPNIN, 1978, p. 159).

Martins (2008, p. 137) nos ajuda a compreender a dimensão fundamental na unidade entre teoria e prática ao esclarecer que

A formulação dessa representação do real é feita por um longo processo, que passa pela abstração do que empiricamente se apresenta de forma desorganizada, avançando para análise das suas partes constituintes, decompondo o todo caótico, até chegar à síntese, quando se volta o olhar sobre a totalidade da realidade, mas tendo dela uma visão de suas articulações internas, de suas contradições, de suas determinações mais complexas e das mediações que aí se estabelecem, produzindo no pensamento uma representação daquilo que é a realidade.

Para o autor, a realidade concebida a partir da unidade teórico-prática, a partir de suas múltiplas determinações e contradições, possibilita a sua apreensão na perspectiva da totalidade. De acordo com Ciavatta (2001, p. 123), no sentido marxiano, “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um

objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”. Para a autora, totalidade é definida como todas as mediações possíveis para apreensão do objeto.

Ribeiro (1991, p. 30) reforça o exposto ao afirmar que:

[...] o significado da forma particular só pode ser compreendido na relação com o sentido de totalidade, em verdade, isto se impõe porque o particular tem origem e desenvolvimento na complexa trama de relações que estabelece com as múltiplas formas concretas que constituem a totalidade.

Considerando os apontamentos realizados, é possível apreender que o processo de conhecimento marxiano exige, para que possamos compreender o objeto, identificá-lo no interior da realidade dinâmica (particular e total), contraditória e histórico-social, bem como na relação recíproca e orgânica entre o objeto e o sujeito. A práxis, a partir do marxismo, é ação transformadora, no sentido social mais amplo, o que pressupõe ir além do aspecto prático imediato, dos princípios e das condições estabelecidas.

Segundo Marx e Engels (2006, p. 51-52),

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para, a partir daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se sim dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital. E mesmo as formulações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material que se podem constatar empiricamente e que se encontram sobre as bases materiais.

É, portanto, a realidade material que fornecerá elementos para a concretude do pensamento, sejam as palavras, as representações, o desenvolvimento dos reflexos ideológicos, dentre outros, pois tudo está contemplado pela realidade material, esse é o real sentido de práxis para o marxismo. A falsa compreensão sobre o dito, a imaginação ou suas representações, desconsiderando as bases materiais da produção humana, não passam de acepções ideológicas de falseamento da realidade.

Para Ribeiro (1991, p. 22), “[...] a reflexão filosófica de Marx nos leva a atentar para o fato de que a ação humana e seus produtos respondem, fundamentalmente, à necessidade do ser humano de se produzir enquanto ser

humano [...]” e essa realidade se materializa em seu cotidiano, não só de maneira objetiva, mas também, de maneira subjetiva.

Vemos, assim, a educação como um dos aspectos essenciais para a construção das condições de superação da reprodução da sociedade vigente, no sentido da transformação da consciência, da compreensão da lógica do capital e do pensar e fazer, no sentido de concretizar, de elaborar estratégias para transformar nossas condições objetivas para um mundo socialmente justo e propor uma formação inicial que realmente preconize a unidade entre a teoria e a prática.

A partir das contribuições da concepção marxista, concebemos a **teoria** como um conjunto de conhecimentos que expressam, no plano do pensamento, como é a realidade na sua historicidade e em suas contradições, assim como, quais são as condições possíveis de sua transformação pela ação humana. A **prática** é por nós entendida como ação humana de intervenção na realidade objetiva no sentido de empreender transformações.

No sentido marxiano, a prática é critério de verdade do pensamento humano, isso quer dizer que a consciência reflete a realidade objetiva, no entanto, nem sempre de forma adequada. O reflexo subjetivo da realidade objetiva indica que não há identidade entre teoria e prática, pois o conhecimento humano sempre é uma aproximação. Quanto mais profundo e rigoroso for o conhecimento produzido pelo sujeito, mais ele terá condições de uma adequada transformação da realidade, por isso, a prática é entendida como critério de verdade. A relação dialética entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, a unidade teórico-prática, é que tem condições de promover uma práxis efetivamente transformadora.

Numa perspectiva subjetivista, como a epistemologia da prática, prevalece uma forma de pensamento humano que se limita a explicar a realidade pela experiência individual de uma prática hipercontextualizada, ou seja, isolada dos determinantes econômicos, políticos e culturais mais amplos. A ação transformadora é direta, imediata e localizada, resultado da passividade do sujeito diante das demandas da experiência.

Peixoto (2021, p. 125) destaca que

A expectativa de que a inclusão da ‘prática’ na formação de professores possibilite conhecer efetivamente aquilo que é a realidade do trabalho pedagógico carece do reconhecimento alargado daquilo que é a realidade objetiva na qual se encontram com passado e no presente professores em

formação, professores já formados, estudantes e instituições escolares, com a finalidade prática de formação pré-profissional.

A autora indica a necessidade de articulação de conhecimento sobre o passado, o presente e o futuro da prática docente, a fim de que seja possível vislumbrar o vir a ser que existe em potência na realidade. Assim, a ideia de prática como experimento, defendida por Peixoto (2021, p. 127, grifos da autora), expressa-se da seguinte maneira:

[...] os professores em formação estão em *prática* quando *experimentam* o trabalho pedagógico em suas *múltiplas determinações*. Esta experimentação passa, sim, pela aprendizagem crítica de proposições pedagógicas (apanhadas em seus pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos) e por um exercício do planejamento do ensino que ponha em movimento as contradições entre as possibilidades e os limites de uma proposição, bem como o efetivo *experimento pedagógico* (supervisionado) de seleção do conhecimento e sistematização metodológica dentro de determinadas condições objetivas presentes na escola em termos de espaço e tempo disponíveis para o ensino [...].

A autora complementa sua análise ao considerar que a prática como experimento somente poderá se constituir como transformação da realidade quando promover o encontro entre a comunidade escolar e a instituição formadora que possibilite mudanças em ambas as instituições envolvidas.

Nessa direção, a abordagem sócio-histórica vai de encontro a uma formação unilateral, técnica e instrumental, superando, assim, os aspectos práticos de forma utilitarista que aportam aspectos isolados da dimensão humana. Desse modo, a formação docente como manifestação de uma educação integral, considerando as dimensões física, cultural, política, estética, científico-tecnológica, tem sua origem na educação socialista que pretendia ser omnilateral, ou seja, voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (MASSON, 2009, p. 18).

Tomamos a atividade humana educacional sem desconsiderar as questões conceituais por hora levantadas, para compreender que tal atividade educativa pressupõe a concepção sócio-histórica de uma formação inicial de professores, a qual, no nosso entendimento, contribui para a materialização de mudanças essenciais para o campo da educação.

Na seção seguinte, destacamos a importância da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na defesa de uma concepção

sócio-histórica de formação de professores, a qual visa promover a unidade teórico-prática na formação inicial de professores, na perspectiva da práxis.

2.3 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA ANFOPE

A concepção sócio-histórica tem sido, historicamente, defendida pelo movimento de educadores brasileiros, por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa entidade foi criada em 1980 e tem se posicionado, sistematicamente, pela defesa de políticas de formação e de valorização profissional e, desde sua origem, defende o reconhecimento e a valorização da carreira docente. Ao longo de sua existência, tem se organizado junto a outras entidades representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade, Centros e Departamentos ou equivalentes das universidades Públicas brasileiras (FORUMDIR), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e outros movimentos sociais como parte importante da defesa da escola pública, laica, estatal, gratuita para todos, de qualidade referenciada socialmente e da educação como direito de todos os brasileiros.

A ANFOPE tem como marco de sua criação a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 02 de abril de 1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26 de julho de 1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “[...] examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL [...]” (ANFOPE, 2021).

Em 2010, no XV Encontro Nacional, a ANFOPE retomou os princípios gerais do movimento, na perspectiva sócio-histórica, em defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação, socialmente referenciada, indissociável de sua valorização, ancorada em uma proposta democrática e coletiva, historicamente construída, e reafirmada a cada encontro nacional, conforme segue:

- 1º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- 3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
- 5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- 6º a defesa da Universidade e de suas Faculdades de Educação como locus prioritários para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- 7º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação;
- 8º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- 9º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- 10º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (ANFOPE, 2010).

A ANFOPE explicita que o conjunto dos princípios elencados, desde 2010, diz respeito a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como necessidade para a estruturação dos cursos de formação e, para isso, destaca dentre os dez, sete princípios que interagem e são intrínsecos à sua proposta de formação, sendo eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) gestão democrática; d) trabalho coletivo e interdisciplinar; e) compromisso social, político e ético do educador; f) formação inicial e continuada como processo de valorização; e g) avaliação permanente dos cursos de formação.

A sólida formação teórica e interdisciplinar compreende o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, visando um projeto político emancipador, como também o domínio dos conteúdos da Educação Básica. A interdisciplinariedade é entendida como a construção metodológica para abordar o fenômeno educativo que permite compreender, analisar e sistematizar a realidade educacional, o que direciona para o compromisso social, ético, político e técnico profissional, tendo a concepção histórico-crítica como perspectiva.

A interdisciplinaridade é delimitada principalmente na

[...] criação de espaços de vivência e produção coletiva de conhecimentos sobre a escola e as alternativas pedagógicas entre as diferentes áreas, - entre os estudantes e professores de diversas licenciaturas -, visando superar a fragmentação hoje existente no interior das Universidades e das próprias unidades responsáveis pelos cursos (ANFOPE, 2021).

Sendo assim, a interdisciplinaridade é a possibilidade de experimentar espaços de discussão e produção de conhecimentos sobre a escola que diversos alunos e professores, de cursos diferentes, dentro de uma mesma universidade, para que tenham a oportunidade de uma construção coletiva desse conhecimento sobre a escola, permitindo, na diversidade de cursos, uma abordagem que supere a fragmentação das visões diferentes das licenciaturas na construção da unidade teórico-prática. Assim, a produção coletiva deixa de fragmentar o conhecimento sobre a escola e possibilita aos sujeitos envolvidos um aprofundamento unitário desse conhecimento.

A unidade teoria e prática como princípio de unidade orgânica e indissolúvel, é o movimento e critério do conhecimento, superando a concepção positivista de conhecimentos técnicos como guia da ação ou a concepção pragmatista da prática como guia, para

[...] organizar-se de forma a possibilitar aos estudantes a reflexão sobre sua prática, a partir da prática social, do trabalho pedagógico e da práxis docente que se realiza nas escolas públicas, como base da formação e fonte da unidade teoria e prática (ANFOPE, 2021).

A gestão democrática supõe formas participativas, que envolvem todos os sujeitos da escola, a fim de garantir as

[...] condições necessárias para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo e contribuindo com a auto-organização dos estudantes, reafirmando a organização dos alunos como condição da gestão democrática (ANFOPE, 2021).

Além disso, deve fazer parte do currículo da formação inicial das licenciaturas, compondo os aspectos técnicos da formação como possível forma de organização escolar e do trabalho pedagógico para a superação de concepções gerencialistas.

Assim como a gestão escolar, o trabalho coletivo e interdisciplinar é o eixo norteador da organização curricular, permitindo a superação da fragmentação disciplinar, dos componentes curriculares e da própria divisão do trabalho da escola

entre professores e outros profissionais da educação, para uma cultura de organização pautada nas decisões coletivas no intento de promover a ação coletiva e consciente.

O compromisso social, político e ético do educador é compreendido na relação teórico-filosófica da prática social comprometida com a classe trabalhadora e parte da formação política dos professores, que objetiva a construção de uma sociedade humanizada e coletiva. A formação inicial e continuada, como processo de valorização do profissional da educação, é concebida como fundamental para o aprimoramento pessoal e profissional. Dessa forma, amplia os sentidos da prática docente “[...] ao indicar seus limites e possibilidades, a partir da problematização da realidade educacional no intuito de transformações possíveis pelo movimento da práxis” (ANFOPE, 2021).

Essa ideia aponta para um processo formativo que reconhece as diversas formas de precarização do trabalho docente para “[...] estabelecer um diálogo que ultrapasse a idealização da atividade docente, assumindo formas menos prescritivas e contribuindo para, efetivamente, promover a práxis dos professores envolvidos [...]” (ANFOPE, 2021). Sendo assim, a avaliação permanente dos cursos de formação é atividade fundamental que deve integrar as atividades curriculares e de responsabilidade coletiva para a superação da forma avaliativa de controle e regulação das agências nacionais e internacionais, assumindo assim um caráter coletivo e democrático.

Tais princípios formadores foram sendo construídos e aprofundados desde a sua criação, especialmente pelo debate sistematizado nos encontros nacionais. Desde 1983 a entidade organiza encontros nacionais e anuais para discutir pautas ligadas à sua defesa e posições políticas. No documento final do 14º Encontro Nacional da ANFOPE, de 2008, a entidade enfatizou os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação, em que consta, pela primeira vez, o termo residência docente, que diz respeito a articulação, formação e campo de trabalho docente, propondo ações a serem discutidas. Conforme o documento a ação proposta é a:

[...] revisão, em conjunto com CNE e entidades das áreas científicas, das determinações legais relativas à carga horária das licenciaturas, em especial os tempos das práticas e das horas de estágios supervisionados (diretrizes e regulamentação específica de estágios), implementando, em

caráter experimental, a residência docente no último ano das licenciaturas. (ANFOPE, 2008, p. 22).

Nesse documento, indicava a preocupação com as primeiras experiências relativas à residência docente e recomendava acompanhamento e discussão junto ao CNE e demais entidades. A temática só volta a ser novamente tratada em 2014, quando em suas referências cita a publicação de um manifesto da entidade no período de 2012 a 2014 em relação ao PNE, residência docente e adiamento da CONAE.

Em 2016, o documento final do 18º Encontro, sob o tema Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos, realizado em Goiânia, apresenta como importante debate as questões que envolvem os

[...] estudos a respeito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (cf. Decreto n. 8.752/2016), que impacta a formação de professores da Educação Básica com prescrições como: a) a revogação do Decreto n. 6.755/2009 (Art. 19, inciso I) e que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (de caráter emergencial); b) a operacionalização de programas e ações de 'residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa' (Art. 12, inciso VIII) (ANFOPE, 2016, p. 18).

Podemos observar que a ANFOPE lança o desafio dos estudos sobre a operacionalização dos programas e ações que referendam a residência docente para que sejam observadas como importante forma de unidade entre teoria e prática e destaca a parceria com as escolas para que essa forma venha realmente a contribuir com uma visão de formação na perspectiva da práxis.

Em 2018, o documento final do encontro ocorrido em Niterói – Rio de Janeiro, sob o tema “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências”, aborda a temática da residência pedagógica com maior destaque. A primeira questão apresentada é sobre os riscos e os impactos dos cortes orçamentários denunciados pela CAPES, que podem interromper as bolsas destinadas a vários programas e estudantes, entre eles o PRP. Sendo assim, a ANFOPE se posiciona a favor da necessidade de políticas de Estado de apoio à formação em vez de programas pontuais que “[...] dependem de financiamento renovado a cada ano [...]” (ANFOPE, 2018, p. 18).

A segunda questão apontada, no documento, refere-se à posição e proposições da entidade no âmbito de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, para tanto, cita a Política Nacional de

Formação de Professores, de 2017, que tem como linha de ação para a formação inicial “[...] a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas [...]” (ANFOPE, 2018, p. 36). Nesse documento, realiza a crítica ao PRP, enfatizando: a “[...] residência pedagógica, proposta importada da área médica mas que não encontra similaridade com as necessidades profissionais dos professores da educação básica [...]” (ANFOPE, 2018, p. 38), assim como, destaca que o MEC:

[...] ignorou experiências exitosas de residência já existentes em nosso país - como a da UNIFESP criada em 2009 - e sem a necessária avaliação da Residência Docente do Colégio Pedro II, que nos parece, salvo engano de análise, uma ‘especialização’ docente (ANFOPE, 2018, p. 38).

Além dessas críticas, enfatiza que a expansão das bolsas do PRP para as instituições privadas aponta para o cuidado no acompanhamento do número de vagas que são ofertadas, uma vez que as condições econômicas dos alunos “[...] impede a realização de estágios e práticas com o tempo e a qualidade necessárias à formação prática e teórica que atenda às exigências da infância e da juventude [...]”. (ANFOPE, 2018, p. 42). Ao destacar o PRP, em seus documentos, por três biênios consecutivos, a ANFOPE, em seu documento do 20º Encontro Nacional, de 2021, deixa claro seu posicionamento sobre a formulação de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura com uma

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas de conhecimento e no campo da educação como conhecimentos imprescindíveis para o debate acerca da função social da educação escolar na contemporaneidade, no sentido de romper com as formas pedagógicas de reprodução da desigualdade social e das mais diversas manifestações de preconceito (ANFOPE, 2021, p. 41).

Assim, a partir dos elementos apresentados, reconhecendo os desafios nas diversas formas de organização de estágios e práticas de ensino e considerando “[...] a unidade teoria e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a auto-organização dos estudantes [...]” (ANFOPE, 2021, p. 41), a ANFOPE propõe a extensão e materialização de bolsas para todos os estudantes que realizam estágios e práticas de ensino. Dessa forma, estariam as IES libertas das determinações impostas, como por exemplo, a aderência à BNCC que representa um estreitamento curricular e da desigualdade criada entre estudantes bolsistas e não bolsistas, considerando experiências já existentes no Brasil (o caso das universidades UFG e UFPB).

Para Silva (2018), as discussões históricas realizadas pela ANFOPE e outras entidades representativas,

[...] foram negadas, em detrimento da construção de um Programa de Residência que se revela de caráter pragmático, principalmente, por dois elementos de análise: a concepção de currículo e da formação da educação básica vinculada a BNCC; e a proposta de articulação da teoria e prática tomadas como dadas em espaços distintos (SILVA, 2018, p. 315).

Nessa direção, a autora, ao referir-se à negação entre o proposto pelo PRP e as discussões históricas realizadas pelas entidades, reforça a intencionalidade do caráter político educacional do programa para a formação de professores, e destaca a unidade entre teoria e prática como um dos elementos que evidencia a concepção do PRP. Assim, podemos inferir que a autora corrobora que a atuação docente, desde a formação inicial, é elemento importante para a elaboração de uma identidade profissional que vai além de escolhas ou responsabilidades individuais. Nesse sentido, a autora afirma que para se

[...] compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, mapear as intensidades que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas. Para isso, trabalharemos com alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente (SILVA, 2011, p. 16).

Evidenciamos, assim, que um projeto político para a formação de professores pode ser delineado considerando o trabalho como um dos princípios destacados pela autora, por sua condição histórica, a unidade teórico-prática, a pesquisa e a função docente para uma mudança substancial no entendimento da formação e da atividade docente, pois a perspectiva crítica-emancipadora “[...] busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis [...]” (SILVA, 2011, p. 22). Portanto, explica a autora,

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (SILVA, 2011, p. 22).

Considerando as afirmações da autora e a proposta apresentada pela ANFOPE, especialmente no que diz respeito à extensão de bolsas aos estudantes, há possibilidades para a materialização de propostas formativas, no sentido de uma efetiva consolidação da práxis transformadora das realidades educacionais envolvidas, seja dos estudantes ou das instituições educativas, pois, para além da imediatividade de resultados esses sujeitos estão implicados na relação trabalho e educação. “Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (SILVA, 2011, p. 29).

Para Silva (2018, p. 317), a proposta de Residência Pedagógica deve compreender uma “organização da formação inicial de professores, quiçá continuada, que alterne períodos de aprendizagem em escolas públicas e períodos de aprendizagem em universidades públicas, entendidos como espaços formativos dialéticos, portanto, não podendo ser tomados isoladamente”. Isso poderia contribuir para superar tanto a racionalidade técnica quanto prática, pela possibilidade de

[...] visibilidade conferida aos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, referidos não apenas a modelos abstratos e ou restritamente práticos, mas à ousadia de considerar a vida e o trabalho parte de uma rede de formação na qual a escola e a formação que ela oferece, necessariamente, atuam em colaboração com os ambientes de formação acadêmica. (SILVA, 2018, p. 317).

No entanto, segundo a autora, a intencionalidade presente no PRP é

[...] de enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’ –, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora, aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades (SILVA, 2018, p. 316).

Nesse sentido, Silva (2011) discute a formação de professores partindo da educação crítico-emancipadora, tendo como referência a perspectiva marxiana, que busca superar iniciativas individuais por ser direito de todos os estudantes a construção de uma identidade profissional. A autora destaca que a

[...] formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e

conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (SILVA, 2011, p. 15).

Assim, a autora aponta que essa perspectiva social se pauta em processos estanques, com descontinuidade de políticas formativas, enfatizando as responsabilidades profissionais individuais, com ênfase no exercício prático. Considerando esses aspectos, “[...] urge a necessidade de definir projetos de formação ou, mais que isso, desvelar a intencionalidade das propostas, evitando a aderência própria da irracionalidade moderna a modismos [...]” (SILVA, 2011, p. 15-16).

Sobre a unidade teoria e prática, considerando as formas produtivas marcadas pela organização do trabalho e a produção de conhecimento, a autora afirma que “[...] recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar [...]” (SILVA, 2011, p. 21), aproximando as ações formativas às condições meramente instrumentais.

Porém, para uma formação crítico-emancipadora, ou seja, sócio-histórica, é necessário que ocorra a superação dessa concepção, pela unidade entre a teoria e a prática. Silva (2011, p. 22) esclarece que

[...] tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário.

Dessa forma, a ação docente “contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática–, numa indissociação entre ambas: teoria e prática” (SILVA, 2011, p. 22).

A unidade teórico-prática é o princípio que demonstra a possibilidade de transformação da realidade educativa, no sentido de que considera a realidade como ponto de partida e chegada na produção do conhecimento, e de que a própria realidade indicará a finalidade e os objetivos de transformação do real, levando em conta as teorias historicamente construídas, pois “[...] uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana, e só neste âmbito se manifesta” (SILVA, 2011, p. 23).

Além do trabalho, da unidade teórico-prática, Silva (2011) destaca a pesquisa na/da formação e a função docente como outro princípio importante no processo formativo. Para a autora,

O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano através da produção mais elevada pelo gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como uma condição imprescindível para a mudança (SILVA, 2011, p. 23-24).

Revela-se, a partir do esclarecimento da autora, que a função docente vai além do ensinar, pois é compreendida como ação complexa a qual exige um conhecimento teórico sólido que permita a compreensão das

[...] dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana (SILVA, 2011, p. 25).

Pelo que se pode perceber, a partir do entendimento apresentado, a função docente e a pesquisa na/da formação compreendem que professores e alunos em formação são capazes de refletir sob sua realidade e produzir conhecimentos de sua atuação, desde que se tenha uma formação pautada nos fundamentos teórico-metodológicos da produção de conhecimento concomitante a sólida formação. Sendo assim,

[...] um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação (SILVA, 2011, p. 29).

Isso quer dizer que

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação, a ação dirigida à busca de alternativas concretas para a formação de professores e o

trabalho educativo, e daí surge a força potencial para as possíveis e históricas transformações (SILVA, 2011, p. 29).

A autora aponta para um projeto político de formação de professores que reverte a realidade existente, partindo da natureza da práxis docente e considerando a sólida formação, com base na unidade entre teoria e prática, para que se promova uma ação docente transformadora. Dessa forma, a autora corrobora os três princípios fundamentais inerentes ao processo formativo dos professores (trabalho, unidade teórico-prática e pesquisa) para além das necessidades imediatas que o mercado de trabalho exige.

Ao nosso ver, a dimensão formativa apresentada por Silva (2011), vai ao encontro da superação de vários aspectos propostos no PRP e está em consonância com a histórica luta da ANFOPE. Na seção seguinte, daremos prosseguimento a essa discussão, analisando como o PRP aborda a unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores.

2.4 A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A partir da discussão da seção anterior, destacamos que a ANFOPE se posiciona de forma contrária ao PRP, em carta pública, sob o título “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC”, pelos efeitos reducionistas que as políticas de formação inicial de professores promovem, especialmente pela atual vinculação com a BNCC que concebe uma docência “[...] reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar” (ANFOPE, 2018).

Além disso, destacamos como Silva (2011) contribui, a partir dos princípios formativos apresentados, para conceber a formação docente na complexidade e na possibilidade transformadora, por considerar a unidade teórico prática, na perspectiva marxiana.

Para que possamos analisar como é abordada a unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores, por meio do PRP, destacamos, inicialmente, os sujeitos envolvidos no processo formativo e suas atribuições, a partir dos documentos norteadores. Como destacamos, no Capítulo 1, os participantes do

PRP são: 1. Residente; 2. Coordenador Institucional; 3. Docente Orientador; e 4. Preceptor. Neste momento, aprofundaremos nossa análise no papel do Docente Orientador, uma vez que ele é destacado como responsável por promover a “relação” entre a teoria e a prática.

A análise documental será empreendida a partir dos seguintes documentos: Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018; Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020; Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018; Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

Como destacamos no capítulo 1, o Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, é uma chamada pública para apresentação da proposta do PRP. O Edital passou por duas retificações, uma elucidação quanto à justificativa e três incorporações de declarações, duas alterações de incisos e três anexações de resultados.

Quanto ao Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020, que torna pública a seleção das IES para aderirem e implementarem o PRP, desde a sua publicação, foram quatro alterações, três publicações de anexos complementares, uma de orientação e seis publicações a respeito de resultados, áreas indicadas para a construção de propostas e cotas de bolsas.

Já a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, instituiu o Programa e discorre sobre seus objetivos, seleção das IES e concessão de bolsas de maneira bastante sucinta e sem os devidos regulamentos. Após um ano e dez meses, a CAPES publicou a Portaria nº 259, em 17 de dezembro de 2019, a qual regulamenta o PRP, considerando que o “[...] aperfeiçoamento da gestão das bolsas concedidas no âmbito dos projetos e programas de formação de professores é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica [...]”.

A análise dessas fontes documentais é importante porque estas representam consideravelmente o acesso às principais informações sobre o PRP.

Shiroma, Mendes e Garcia (2005) corroboram com os autores citados ao afirmarem que os

[...] documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, como

pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos documentos oficiais, nacionais e internacionais são hoje, facilmente acessados via *internet*. Talvez resida aí uma das principais funções da disseminação massiva de documentos: oferecer um conjunto de justificativas que torne as reformas legítimas e necessárias (SHIROMA; MENDES; GARCIA, 2005, p. 7).

Dessa forma, a análise documental representa valiosa fonte de pesquisa, pois, se refere ao posicionamento adotado pelos governos em relação às políticas do campo educacional e, ainda, produzem discurso justificador que necessita de consensos para sua implementação, difusão e promulgação, a fim de gerar mudanças evidenciadas no contexto das práticas educativas.

Considerando os documentos acima relacionados, o docente orientador é o docente da Instituição de Ensino Superior participante do PRP “[...] responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre a teoria e a prática [...]” (CAPES, 2018). Conforme disposto no artigo 43, inciso I, da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, as atribuições do docente orientador são:

- a) apoiar a coordenação institucional na elaboração do projeto institucional, em parceria com os dirigentes das redes de ensino e com as escolas;
- b) participar de seleção das escolas de educação básica, dos residentes e dos preceptores;
- c) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto;
- d) articular-se com outros docentes orientadores para estabelecer uma rede institucional colaborativa de aperfeiçoamento da formação prática nas licenciaturas;
- e) conhecer o contexto, a equipe de gestão e o corpo docente das escolas de educação básica onde o residente irá exercer a residência pedagógica;
- f) elaborar o plano de atividades do núcleo de residência pedagógica, em conjunto com os preceptores;
- g) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- h) apresentar relatórios periódicos ao coordenador institucional que contenham a descrição, a análise e a avaliação das atividades dos residentes sob sua orientação;
- i) avaliar periodicamente o residente e emitir, em conjunto com o preceptor, relatório de desempenho;
- j) acompanhar e homologar a frequência e assiduidade do residente e do preceptor, inclusive para efeito do pagamento da bolsa;
- k) informar ao coordenador institucional situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do preceptor ou do residente;
- l) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- m) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;
- n) verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de preceptor e residente a comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;

o) cadastrar no sistema de gestão da Capes os preceptores e os residentes (BRASIL, 2019).

As atribuições descritas se referem, em sua maioria, a questões burocráticas, de controle e monitoramento do processo de instituição do PRP, pois destacam que o docente orientador tem a tarefa de elaborar o roteiro, juntamente com o residente, de observação semiestruturada em sala de aula, e dividir com o preceptor as atividades de estudo sobre a atividade docente, sobre os conteúdos das áreas e metodologias, ambientação na escola-campo, elaboração de relatório, análise da experiência e outras atividades.

Como requisitos básicos para o recebimento de bolsa para atuação do docente orientador, esse deverá:

I - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto; a) Para os subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto. II - Possuir título de mestre; III - Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo; IV - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; V - Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista; VI - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VII - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) Coordenação de curso de licenciatura; d) Docência ou gestão pedagógica na educação básica; e) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C; VIII - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e IX - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (SCBA) (CAPES, 2020).

Podemos perceber que esses requisitos básicos são, em sua maioria, requisitos práticos de sua trajetória profissional como estabelecido pelos itens III, IV, V, VI e VII. A produção acadêmica científica na área de formação de professores é o último critério do item VII. Como o docente orientador deverá ser o elemento de articulação entre a teoria e a prática, a exigência dos requisitos básicos para bolsa não nos deixa dúvidas de que ele, na sua atuação como professor de Educação

Superior, deverá estar voltado para a prática docente na Educação Básica, assim como ter experiência neste nível de ensino.

Sobre o Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020, ressaltamos que, em seu objeto, apresenta o PRP como “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica [...]”, porém, atribui ao docente orientador a responsabilidade sobre a articulação entre a teoria e a prática.

O aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes em formação, descrito no artigo 3, inciso I, destaca que é objetivo do PRP “[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]”. Fica explícito que é o docente orientador que conduz a atuação ativa dos residentes para que a relação entre teoria e prática ocorra. Essa responsabilidade atribuída ao docente orientador é problemática porque entendemos que os residentes devem, no seu processo formativo, ser sujeitos no estabelecimento da unidade teórico-prática. Isso quer dizer que, a partir de nossa compreensão, a formação inicial deve promover experiências formativas em que essa unidade seja exercida pelo próprio estudante.

Entendemos que o docente orientador tem um papel imprescindível na mediação necessária entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática vivenciada no PRP. Todavia, quando os documentos que regulamentam o PRP atribuem essa responsabilidade unicamente ao docente orientador, isso poderá reduzir as possibilidades de uma práxis vivida pelos residentes e demais sujeitos.

A partir da análise da configuração do PRP, observamos que “novos” sujeitos passam a fazer parte do cotidiano das escolas. Segundo Shiroma *et al.* (2017), nos últimos dez anos, é possível perceber esses novos sujeitos atuando na Educação Básica, quais sejam: os técnicos em assuntos educacionais, os residentes pedagógicos, os auxiliares de sala, os estagiários remunerados, os monitores e os oficinairos que tendem a estimular a docência. Esses sujeitos não tiveram formação pedagógica concluída, não fazem parte da carreira do magistério, não são remunerados como professores, têm muitas atribuições e são cobrados pelas

múltiplas atividades desenvolvidas na escola, seja com alunos com necessidades especiais e outras questões inerentes à própria docência.

Segundo as autoras, essa situação está presente na

[...] ideia de profissionalização à qual se ligava, direta ou indiretamente, uma teia conceitual importante: empregabilidade, competência, eficiência/eficácia, capital social. Enlaçava essa teia estrita um segundo conjunto de ideias – autonomia, comunidade, inclusão, parceria, solidariedade, tolerância, *empowerment*, diversidade, equidade – que oferecia maior proximidade à mudança que ocorria no sentido da Educação e da escolarização, mas que ainda não evidenciava suas determinações históricas (SHIROMA *et al.* 2017, p. 32).

Inferimos que os elementos apresentados nessa discussão, a partir das autoras, não se restringem aos modelos de racionalidade técnica e racionalidade prática, mas que coexistem, estando presentes, também, na proposta do PRP. A partir da contribuição das autoras, podemos analisar os elementos envolvidos na proposta do Programa de Residência Pedagógica, sendo eles: o Preceptor, a parceria Escola-Universidade, a Residência Pedagógica, currículo e o residente bolsista ou voluntário.

O primeiro elemento, o **preceptor**, é o de articulação entre formação de professores (produção de conhecimentos) e “ensino de qualidade”, mas isso não é “propriedade exclusiva” das IES formadoras, pois os preceptores que atuam nas escolas-campo “[...] podem contribuir para a base codificada de conhecimentos do ensino [...]” para os futuros profissionais, ou seja, os residentes pedagógicos. (CAPES, 2019). Esse elemento é reforçado no objetivo IV do PRP, disposto no Edital CAPES nº 01/2020, ao indicar que os preceptores devem: “[...] fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores [...]”.

Outra situação encontrada nos documentos diz respeito ao Plano de Atividades da Residência

[...] de que trata o item 9.6, parágrafo III, alínea ‘h’, deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas [...] do presente edital [...] (CAPES, 2018).

Sendo assim, o preceptor deverá atuar de maneira ativa e articulada ao docente orientador na elaboração do Plano de Atividades.

Dessa forma, o plano de atividades é uma responsabilidade do residente, que deve desenvolvê-lo juntamente com as orientações do docente orientador e do

preceptor, portanto, essa atividade pode ser o momento de articulação entre a Universidade e a Escola-campo, no que se refere à aproximação entre a unidade teórico-prática, entendida como parte do processo constitutivo de transformação da realidade.

Entretanto, se o Plano de Atividades corresponder apenas às demandas da escola-campo e desconsiderar os aspectos teóricos apreendidos pelo residente no seu percurso formativo, a unidade teórico-prática ficará fragilizada pela abordagem meramente prática na realização do Plano de Atividades.

Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 349) destacam os momentos e os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Programa:

[...] o edital prevê que ela terá um total de 440 horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão devem ser distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor (preceptor) da educação básica. Na instituição de origem, o residente terá um professor orientador. As IES se inscreveram no programa com um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de 18 meses de duração, o qual deverá ter um docente coordenador institucional.

O Edital CAPES nº 06/2018, de 01 de março de 2018, preconiza também que sejam observadas e aprendidas pelos residentes, junto ao preceptor, as situações de “[...] gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos [...]”, conforme item 3.1.2, alínea e. Dessa forma, inferimos que a atuação do preceptor também poderia contribuir na mediação necessária para a unidade teórico-prática a ser realizada pelo residente, mas, segundo o item 3.1.2, alínea d, do Edital CAPES nº 06/2018, cabe-lhe somente realizar observações e registros da atuação dos residentes.

Importante esclarecer que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento que deve ser apresentado pela IES no momento da adesão ao PRP, é de responsabilidade do coordenador Institucional e deverá, após sua aprovação pela CAPES ser desenvolvido pela IES nas escolas-campo. Trataremos do Projeto Institucional desenvolvido pela UEPG e aprovado pela CAPES em seção específica no Capítulo 3 desta pesquisa.

O segundo elemento é a **parceria Escola-Universidade**, o qual é tratado no Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, em seu anexo III, da seguinte forma:

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, **conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica**. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital (CAPES, 2018, p. 17, grifo da autora).

O Edital trata da articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, apresentando a escola-campo como o *lócus* dessa relação. A implicação dessa afirmativa compromete a construção da unidade teórico-prática pelos cursos de licenciaturas da universidade parceira.

Nesse sentido, ao destacar a parceria e esclarecer o papel de fomento para projetos inovadores e de estímulo na articulação entre teoria e prática, evidencia-se uma hierarquia de aspectos a serem priorizados na elaboração do Projeto Institucional das IES parceiras. Para além da inovação, por meio de projetos, e da articulação entre teoria e prática, defendemos que a construção do Projeto Institucional de Residência Pedagógica se desenvolva de maneira coletiva, em que os aspectos formativos dos residentes sejam considerados, assim como as necessidades da escola-campo, porém sem uma hierarquização de um ou outro elemento.

Dessa forma, para elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, seria importante considerar: a discussão de estratégias coletivas, o alinhamento de expectativas entre a IES e as escolas de Educação Básica envolvidas no PRP, baseando-se nos saberes e nos conhecimentos das duas instituições parceiras, no sentido de respeitar o contexto local em que as instituições estão inseridas, tendo como foco a promoção da unidade teórico-prática.

O terceiro elemento, a **residência pedagógica**, além de indicar o nome do programa, é conceitualmente colocado, pelos pesquisadores da temática, como o momento da atividade de formação acadêmica dos residentes, porém é evidenciada como estratégia de aperfeiçoamento da prática na formação inicial, conforme Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, item 2.2.1. As atividades a serem desenvolvidas pelo PRP estão distribuídas da seguinte maneira: 60 horas de

ambientação na escola-campo, 320 horas de imersão, 100 horas de regência e 60 horas para elaboração de relatórios, avaliação e socialização das atividades, as quais devem ser validadas como estágio curricular supervisionado, embora os editais não prescrevam o percentual de carga horária a ser validado.

Lembramos, conforme descrito no Capítulo 1, que

[...] a residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pode ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (FARIA; DINIZ- PEREIRA, 2019, p. 334)

Retomamos esse esclarecimento para não perdermos de vista que a temática residência pedagógica, no seu sentido histórico no Brasil, é uma expressão que, inicialmente, demonstrou certa imprecisão, de acordo com nossa análise documental e que por certo consideramos em nossa análise.

Podemos inferir, a partir das orientações do Edital descrito anteriormente, que as atividades giram em torno de questões práticas do desenvolvimento do Programa, desconsiderando os aspectos articuladores para a efetivação da unidade teórico-prática, pois trata da ambientação na escola-campo, no entendimento de como a instituição funciona e considera a imersão como constatação do movimento educativo realizado, e como avalia e socializa atividades desenvolvidas.

Ainda sobre o elemento residência pedagógica, destacamos que o documento, descrito anteriormente, a concebe como

[...] imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (CAPES, 2018).

A partir do exposto, observamos que é na universidade que ocorrerá a “[...] reflexão sobre a articulação entre teoria e prática [...]”, a ser desenvolvida pelo residente, desconsiderando os aspectos contributivos da universidade com a escola-campo. Nesse sentido, destacamos que ao residente cabe a reflexão sobre a ação já realizada, mas quem estabelece a relação é o docente orientador, segundo nossa

análise documental. Essa perspectiva proposta no PRP está em consonância com a concepção de formação do professor reflexivo, abordada no início deste capítulo e com a ideia de experiência e não de experimento, problematizada por Peixoto (2021). Em nossa visão, como já destacamos, o docente orientador deve contribuir para que a unidade teórico-prática seja vivenciada pelo residente e demais sujeitos envolvidos no Programa, contrapondo-se ao que é prescrito nos documentos norteadores do PRP.

Segundo Faria (2018, p. 44), existe

[...] uma imprecisão ou uma dispersão de significados no uso da palavra 'residência' – e de expressões dela derivadas (residência educacional, residência pedagógica, residência docente) – para caracterizar as experiências educativas, os projetos de lei e/ou as pesquisas educacionais encontradas e programas desenvolvidos.

O elemento residência pedagógica se distancia muito da residência médica, ao promover a formação docente durante a formação inicial e, ao mesmo tempo, aproxima-se dela, ao indicar a imersão do residente nas escolas-campo e nas práticas do preceptor.

Para Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 352),

Para além do que pode ser e significar a residência pedagógica, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação.

Ressaltamos que a afirmação dos autores, demonstra a complexidade do elemento residência pedagógica, alinhado aos seus desdobramentos históricos e a atualidade em questão.

No quarto elemento, **currículo**, encontramos uma relação entre as diretrizes do MEC, apontadas na Política Nacional de Formação de Professores, de 2017, em dar respostas mais rápidas às necessidades da escola-campo, a partir da inserção, imersão ou residência, às demandas de adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores e currículos das escolas de Educação Básica, orientados pela BNCC. Conforme Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, artigo 1, inciso IV, o objetivo é “[...] 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) [...]”.

Essa ênfase também é dada no Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020 e na Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018. Vê-se, desse modo, que o currículo da formação inicial, os estágios e outros componentes curriculares das licenciaturas devem estar atrelados ao currículo da Educação Básica, na lógica da simetria invertida, restringindo o papel do residente a realizador de tarefas e desenvolvedor de habilidades.

Na visão de Campos (2002), a “homologia de processos” ou “simetria invertida”, é um dos princípios basilares da reforma na formação de professores desde a década de 1990, com a lógica das competências. Segundo Campos (2002, p. 91), a partir dessa perspectiva, os futuros professores devem vivenciar, na formação inicial, exatamente aquilo que terão de desenvolver como futuros profissionais e “[...] aos olhos dos reformadores, tudo se passa como se, tal como no espelho, as imagens invertidas de um e de outro conduzissem a uma única direção [...]”.

Segundo Melo (2018, p. 6), a ideia de simetria invertida enfoca que

[...] a prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é apreendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na Educação Básica.

Esse enfoque é presente na realidade brasileira, a exemplo do PRP, limitando a formação inicial às demandas da prática profissional, o que pode também ser observado pelo aumento da carga horária, nas licenciaturas, das disciplinas que se voltam para a prática pedagógica, com um recuo cada vez maior da formação teórica.

O quinto elemento, **residente bolsista**, conforme Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020 e Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, diz respeito ao discente regularmente matriculado que cursou 50% de seu curso de graduação, porém a Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, altera para 60% o percentual realizado do curso sem mudar o ano ou período, sendo aluno do 3º ano ou 5º período da licenciatura, cuja bolsa terá o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

Vê-se a regularidade nos documentos sobre o residente, porém o Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020, após dois anos da normatização do PRP, item 3.1.2, aponta que os objetivos do PRP são:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020).

Ao observarmos o item I dos objetivos, o residente deverá ser conduzido ao exercício ativo na relação entre teoria e prática, denotando uma modificação do seu papel em relação aos editais anteriores. Entretanto, essa condução ainda cabe ao docente orientador, mas há um avanço no que diz respeito ao foco dado no residente no exercício da articulação pretendida entre teoria e prática. Apesar desse avanço, observados pela análise documental, o que se prevê é uma relação e não uma unidade teórico-prática.

Para explicitar nossa afirmação anterior, realizamos a distinção entre a relação entre teoria e prática e a unidade teórico-prática como princípio formativo, considerando que a relação²⁵ é aquilo que se relaciona e/ou se compara entre dois objetos e/ou elementos ou mais, e a unidade²⁶ é a qualidade de ser único e que não pode ser dividido, portanto não é relacionado é *uno*.

A unidade entre teoria e prática supõe o envolvimento dos sujeitos na construção do conhecimento de forma dialógica e permanente com o objetivo de transformar a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos. Em nossa abordagem, a unidade teórico-prática perpassa a consideração dos sujeitos envolvidos como condição humana ontológica que possibilita a formação de sujeitos críticos e de que a teoria e a prática são intrínsecas à condição social histórica de todos os sujeitos.

A relação entre teoria e prática é compreendida, no PRP, como dois elementos distintos que podem ser mediadas por um outro sujeito e considera que o

²⁵ Em que há semelhança: relação entre uma coisa e outra.

²⁶ A palavra unidade tem origem no termo latim *unitas* e designa a qualidade do que é único ou indivisível. Tem como significado aquilo que é considerado de forma individual e não plural. (SIGNIFICADO, 2021).

saber está na teoria construída de forma distante da prática para agir nela de forma fragmentada. Na relação, a teoria ou a prática pode vir antes ou não uma da outra, sendo formas distintas da própria ação que se realiza. Teoria e prática são separadas, não há concomitância entre elas, a relação entre elas também distancia a formação histórica dos sujeitos e desconsidera suas contradições, distorções e limites para agir sobre ela.

A unidade teórico-prática é consciente e intencional, desafiadora, problematizadora e supera a ideia de conhecimento absoluto para ou sobre a prática, por compreender o sujeito como integrador da ação crítica e histórica na transformação das relações sociais. A unidade se apoia em princípios democráticos e inclusivos e na relação dialética entre o sujeito e objeto.

Portanto, a práxis, verdadeira unidade teórico-prática, é uma reconstrução que qualifica a atuação dos sujeitos de forma sistemática e ética na relação com os demais envolvidos e do contexto no qual estão inseridos. O conhecimento docente não é apenas prático ou teórico, tampouco reflexão da prática orientada pela teoria aprendida, pois não são as ações individuais que podem promover a práxis, mas sim a ação coletiva dos sujeitos, ressignificada por aprendizagens formativas e contextos educativos complexos e, como já dito, pelo diálogo e pela criticidade que promove a transformação dos sujeitos e seus contextos.

Assim, o desafio para as IES, ao aderirem ao PRP, é complexo e multifacetado pela compreensão dos papéis dos sujeitos que compõem o Programa e que foram abordados até aqui nesta pesquisa. Faria (2018, p. 63), na análise empreendida sobre a proposta do PRP, no Brasil, destaca que não há “unidade ou integração entre as diferentes experiências implementadas por essas instituições, tampouco continuidade dos processos de formação docente que se realizam como parte de projetos de pesquisa desenvolvidos pelas mesmas”. Além do mais, a autora destaca que

[...] ao denominar condições de formação, [...] para compreender e colocar em evidência as condições que viabilizam e potencializam (ou não) que propostas de formação de professores inspiradas na ideia da imersão docente (ou de residência pedagógica) em contextos escolares sejam colocadas em prática com seriedade e compromisso de todas as partes envolvidas. [...] Significaria, também, abordar profundamente diferentes aspectos e nuances das nossas condições de trabalho, que foram aqui tratadas de uma maneira que desconsidera todas as lutas e desafios que assumimos e enfrentamos por consequência, dentre outras coisas, da influência do ideário neoliberal sobre nossas instituições, sociedades e corpos (FARIA, 2018, p. 63).

A formação inicial dos professores é, portanto, condicionada por determinantes históricos, políticos e sociais, revelando-se complexa, dinâmica e contraditória. Tratar do PRP, inserido na Política Nacional de Formação de professores - 2017, revela, após a discussão aqui desenvolvida, muitos limites, mas entendemos que há possibilidades no sentido de contribuir para a unidade teórico-prática na formação inicial, a depender da consideração dos elementos apresentados anteriormente, sendo eles: preceptor, parceria Escola-Universidade, residência pedagógica, currículo, residente bolsista e do trabalho desenvolvido pelas IES e escolas-campo, na constituição efetiva da unidade teórico-prática.

Por isso, destacamos que, numa perspectiva marxista, a formação inicial de professores deve abranger vários aspectos, como por exemplo, aspectos intelectuais, físicos, éticos, estéticos e tecnológicos e a possível superação da dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a dicotomia entre o pensar e o fazer docente, já apontados por Silva (2011).

Neste capítulo tratamos de abordar as perspectivas de formação docente, partindo das concepções de formação de professores, no Brasil, e identificamos a forte característica das concepções da racionalidade técnica e da racionalidade prática. Abordamos, também, a práxis fundamentada pelo marxismo e suas contribuições, pela perspectiva de Silva (2011; 2018), para a formação de professores.

Sob a perspectiva materialista-histórica, analisamos o PRP e seus sujeitos e elementos, quais sejam: o docente orientador, o preceptor, a parceria Escola-Universidade, o conceito de residência pedagógica, o currículo e o residente. A análise documental foi realizada considerando os sujeitos e elementos citados anteriormente, partindo dos editais que normatizaram a instituição do programa e seu desenvolvimento. Realizamos, também, a distinção entre a relação entre teoria e prática e a unidade teórico-prática para elucidar que, muito mais do que realizar uma relação entre a teoria e prática, sua unidade pressupõe o *uno* epistêmico da teoria e prática na constituição de uma sólida formação inicial, por meio da práxis.

No capítulo III, a seguir, trataremos do contexto do PRP nas Universidades Estaduais do Paraná, para abordar a Universidade Estadual de Ponta Grossa e suas especificidades quanto à instituição e ao desenvolvimento do programa. No capítulo seguinte, apresentamos os dados do recorte da pesquisa, complementado a análise documental realizada neste capítulo, por meio da análise das respostas dos

questionários aplicados aos residentes e das entrevistas realizadas com os docentes orientadores, a fim de explicitarmos os limites e as possibilidades da unidade teórico-prática, no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

O objetivo deste capítulo é tratar do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição 2018, seus determinantes contextuais, no processo de sua formulação e implementação, por meio de pesquisa de campo. Compreendemos que, para cumprirmos o nosso objetivo, necessitamos contextualizar a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição participante do Programa, em relação às Universidades Estaduais do Paraná, que será apresentado em seção específica. Consideramos, nesse sentido, que o contexto e as questões relacionadas à investigação sobre os elementos que regulam o PRP quanto à formação inicial de professores é uma questão fundamental para esta pesquisa.

Neste capítulo, consideraremos as contribuições da produção acadêmica sobre o tema, apresentadas no Capítulo 1, para a análise dos dados, assim como, as concepções de formação e análise documental, apresentadas no Capítulo 2, especialmente no que se refere à unidade teórico-prática. Apresentaremos, também, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, da UEPG, aprovado pela Capes, em seção específica e a análise no que diz respeito a unidade teoria e prática. Nosso foco central, no entanto, são as análises dos dados coletados por meio de entrevistas com os docentes orientadores e questionários realizados com os residentes bolsistas.

Para responder ao nosso problema de pesquisa, qual seja, *"existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?"*

Organizamos este Capítulo em 7 (sete) seções, a primeira contextualiza o PRP nas Universidades Estaduais do Paraná para, na seção seguinte, abordarmos o contexto da UEPG e seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica apresentado à Capes. Nas seções seguintes, abordaremos a metodologia de pesquisa, a delimitação da temática, a coleta de dados e sua análise.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Na amplitude do contexto do Programa, no Estado do Paraná, observamos que o Programa Residência Pedagógica tem sua implementação em todas as Universidades Estaduais: Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

Todas as Universidades Estaduais aderiram ao Programa, conforme consulta realizada nos sites das mesmas e a implementação de algumas se deu por editais, já em outras por instruções normativas. Seja qual for à forma de regulamentação do Programa nas Universidades, todas seguiram o Edital CAPES nº 06/2018, que apresentou o resultado final, publicado no Diário Oficial da União, em 29 de maio de 2018. Das sete Universidades pesquisadas, em seus sites oficiais, em 2018, destacamos que, na UEM, não foi possível levantar informações, porque o site apresentava erro, porém, ao revisitá-lo, em 2021, encontramos apenas informações a respeito de 2020, por isso esclarecemos que não localizamos os dados referentes aos anos de 2018 e 2019.

As Universidades UEPG, UENP e UNIOESTE disponibilizam informações apenas replicando os Editais referentes ao Programa e, das sete Universidades Estaduais, somente três possuem, em seus sites, informações destacadas em abas específicas sobre o Programa em suas instituições, são elas a UEL, a UNICENTRO e a UNESPAR.

A UEL (2021) e a UNICENTRO (2021), em seus sites oficiais, possuem páginas para o Programa e o descrevem da mesma forma que os documentos da CAPES, a saber:

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

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento

de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (UEL, 2018-2019).

A UEL e a UNICENTRO utilizam o mesmo texto divulgado pela CAPES para descrever o Programa, porém, a UEL divulga informações específicas do seu funcionamento e cursos participantes:

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEL é constituído de 10 subprojetos (núcleos) que envolvem os Cursos de Licenciatura: Multidisciplinar - Ciências Exatas (Física, Matemática e Química), Multidisciplinar - Linguagens (Artes Visuais, Letras - Língua Espanhola e Música), Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras - Língua Inglesa, Letras - Língua Portuguesa e Pedagogia. Cada núcleo de residência contém um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa (UEL, 2018-2019).

Somente a UNICENTRO (2018-2019) divulga as modalidades de bolsa que serão concedidas, conforme Edital CAPES:

1. **Residente:** para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período (3ª série), no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais)
2. **Coordenador Institucional:** para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
3. **Docente Orientador:** para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
4. **Preceptor:** para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

A UNESPAR (2021) possui uma página com informações sobre a responsável institucional do Programa, porém, redireciona ao site da CAPES para explicar o que é o Programa, seus objetivos e concessão de bolsas. Vê-se que, de maneira geral, as Universidades²⁷ não divulgam detalhadamente as informações para a implementação do Programa nas IES, repetem informações da CAPES já divulgadas, entretanto, todas elas divulgam seus Editais sobre o Programa em suas páginas.

Diferentemente do contexto das Universidades, a Secretaria de Educação e do Esporte – SEED do Estado do Paraná (PR), órgão parceiro na implementação do

²⁷ As informações levantadas se referem à consulta realizada nos sites oficiais descritos nesta seção.

PRP, divulga todas as fases do Programa, com dados planejados sobre as escolas-campo, notícias, editais, registro das reuniões realizadas, web conferências gravadas e links para informações e acesso a todos e, ainda, promove, por meio do Fórum Permanente de Formação Docente do Paraná²⁸, debate aberto sobre a parceria.

Para respondermos ao objetivo deste Capítulo, coletamos informações sobre as bolsas oferecidas em cada uma das Instituições Estaduais de Ensino Superior do estado do Paraná (BRASIL, 2018). Ressaltamos que, no momento de nosso levantamento realizado ao longo de 2018, cabiam recursos ao quantitativo de bolsas disponibilizadas (coluna Número de Bolsas Disponibilizadas do quadro seguinte) e que esse resultado diz respeito à primeira e segunda fases²⁹ do desenvolvimento do Programa em caráter preliminar³⁰. Porém, não encontramos, no site oficial da CAPES, qualquer menção ou documento das IES que contestasse o número de bolsas disponibilizadas e, como podemos verificar (coluna Número Total de Cotas Concedidas do quadro seguinte), o número de cotas concedidas é significativamente menor do que foi anunciado pelo MEC, em 2017.

A coluna Número de Total de Cotas Concedidas³¹ foi levantada para a terceira fase do Programa, a partir de publicação do Edital CAPES nº 06, em 1º de agosto de 2018. Assim, para a continuidade do desenvolvimento do PRP, os próximos passos das IES seriam encontrar as escolas-campo e iniciar *in loco* as atividades propostas em agosto de 2018 (CAPES, 2018).

O Quadro 9, a seguir, foi organizado com o objetivo de resumir os dados quantitativos levantados na CAPES e demonstrar a distribuição de bolsas para as Universidades Estaduais do Paraná.

²⁸ Órgão estadual colegiado, criado para organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009, e da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 que estabeleceu as diretrizes nacionais para a atuação dos Fóruns Estaduais.

²⁹ As fases de implementação do PRP foram apresentadas no Capítulo I, são elas: 1- Adesão das Redes, IES e Escolas; 2 – Apresentação de Projetos Institucionais das IES; 3 – Seleção; 4 – *Matching*; 5 – Início do Projeto; e 6 – Edital com resultado final.

³⁰ Edital CAPES 06/2018 **Programa Residência Pedagógica**, Resultado Preliminar, publicado no D.O.U em 16/05/2018 (BRASIL, 2018).

³¹ Edital nº 01/2020 - **Programa Residência Pedagógica** - RP Processo nº 23038.018770/2019-03 (CAPES, 2020).

QUADRO 9 – Número de bolsas que seriam disponibilizadas pela Capes do Programa Residência Pedagógica e o quantitativo concedido às universidades estaduais do Paraná – 2018

UNIVERSIDADES	NÚMERO DE BOLSAS DISPONIBILIZADAS	NÚMERO TOTAL DE COTAS CONCEDIDAS
Universidade Estadual de Londrina	384	288
Universidade Estadual de Maringá	336	288
Universidade Estadual do Centro Oeste	192	168
Universidade Estadual do Norte do Paraná	288	192
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	120	216
Universidade Estadual de Ponta Grossa	96	72
Universidade Estadual do Paraná	192	192
Total de Bolsas	1.608	1.416

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados (CAPES, 2018).

Destacamos que a única universidade a receber quantitativamente mais bolsas do que as bolsas disponibilizadas pela CAPES foi a UNIOESTE. A UNESPAR recebeu o mesmo número de bolsas que foram disponibilizadas e as demais Universidades tiveram redução entre as bolsas disponibilizadas, se comparadas às concedidas. Essa informação é importante, pois a publicação do total de cotas concedidas aconteceu um mês antes do cronograma previsto para as Universidades iniciarem as fases quatro e cinco do PRP, respectivamente, *matching* e início do Programa, dando pouco tempo para as IES se organizarem para o cumprimento do período de seleção.

Dessa forma, nas seções seguintes, analisamos as possibilidades e os limites da unidade entre a teoria e a prática na implementação do Programa de Residência Pedagógica para os cursos de licenciatura na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com base em dados coletados.

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Nesta seção realizamos a contextualização do PRP na Universidade Estadual de Ponta Grossa, inicialmente, apresentando um breve histórico da universidade para, a seguir, abordarmos o Programa e suas singularidades.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na região centro-sul do estado do Paraná, foi fundada em 1969, pelo Governo do estado do Paraná, pela Lei nº 6.034/1969 e Decreto nº 18.111/1970, resultando na incorporação das faculdades

estaduais existentes, que funcionavam de maneira isolada na cidade de Ponta Grossa. A UEPG é uma instituição pública de entidade autárquica, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, segundo seu Estatuto e Regimento Geral, de 2018, e tem por finalidade produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da graduação, extensão e pós-graduação, com vistas à formação de sujeitos éticos, críticos e criativos, para melhoria da qualidade de vida humana. A instituição está em sua 13ª gestão, e funciona com dois campi na cidade de Ponta Grossa e outro na cidade de Telêmaco Borba. A UEPG desenvolve atividades de extensão nas cidades de Castro, Jaguariaíva, Palmeira, São Mateus do Sul e União da Vitória, além de administrar o Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais e manter o Observatório Astronômico, o Museu Campos Gerais e o Cineteatro Pax.

A instituição oferece treze cursos presenciais de licenciaturas, divididos por três setores: Setor de Ciências Biológicas e da Saúde – Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física; Setor de Ciências Exatas e Naturais – Licenciatura em Matemática, Geografia, Física e Química; Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Licenciaturas em Pedagogia, Letras Português/Francês e respectivas Literaturas, Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas, Música, Artes Visuais e História.

Dos treze cursos de licenciaturas ofertados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, oito foram os participantes do PRP, são eles: Ciências Biológicas, Física e Química que compõem o Núcleo Multidisciplinar de Ciências, Educação Física, Letras Português nas habilitações Francês, Inglês e Espanhol que compõem outro Núcleo Multidisciplinar e Licenciatura em Geografia.

Das 270 IES participantes do Programa de Residência Pedagógica e avaliadas pela Capes, 250 foram selecionadas como habilitadas para o recebimento das cotas de bolsas previstas no Edital CAPES nº 06, em 1º de agosto de 2018, e a Universidade Estadual de Ponta Grossa ocupou o 247º lugar entre as IES selecionadas. Para acompanharmos o processo de implementação e o desenvolvimento do Programa, na UEPG, consultamos o site oficial (UEPG, 2021) da instituição, especificamente o link da Pró-Reitoria de Graduação, na aba Editais.

Com a análise dos Editais PROGRAD/Residência Pedagógica, da UEPG (2021), observamos que foram 22 dias de publicações variadas, desde a abertura de inscrição para acadêmicos e professores preceptores, entrevistas, resultados finais,

abertura de inscrição de cadastro reserva para alunos, entrevistas para cadastro reserva e resultados finais, totalizando quarenta editais publicados. O quadro com todos os Editais levantados, que foram publicados entre os dias 21 de junho de 2018 a 14 de abril de 2019, está disponível no Apêndice A deste trabalho.

Destacamos, a partir das análises dos Editais PROGRAD-UEPG, que as chamadas para participação (inscrição e entrevistas) de acadêmicos foram para acadêmicos bolsistas e acadêmicos com participação voluntária. No entanto, não identificamos, com clareza, o número de acadêmicos selecionados, pois alguns editais não fazem essa diferenciação, conforme informações no quadro 10 a seguir.

QUADRO 10 – Resultado final da seleção de estudantes para o Programa de Residência Pedagógica da UEPG – 2018

Núcleo	Selecionados	Observações
Letras	05	05 acadêmicos bolsistas
Educação Física	05	05 acadêmicos bolsistas
Geografia	06	Não descreve se são acadêmicos bolsistas ou voluntários
Biologia, Química e Física	07	Não descreve se são acadêmicos bolsistas ou voluntários
Total	23	10

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados nos editais (PROGRAD. 2018).

Destacamos que as normatizações da CAPES apontam para um número mínimo de 24 participantes para cada um dos Núcleos, informação essa confirmada apenas nas entrevistas, realizadas com os docentes orientadores da UEPG. A quantidade e a falta de clareza dos editais dificultaram nossa aproximação com os dados do PRP.

Na próxima seção, realizamos a análise do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, da UEPG, dando continuidade a apreensão das singularidades do processo de contextualização do Programa, apresentadas até esse momento, de forma mais geral, nas Universidades Estaduais.

3.2.1 Projeto Institucional de Residência Pedagógica na UEPG

Vale destacar que as IES que se inscreveram no Programa de Residência Pedagógica devem apresentar um Projeto Institucional de Residência Pedagógica, com 18 meses de duração, o qual deverá ter um docente coordenador institucional. No caso da UEPG, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica tem como título

“Residência Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado: articulando práticas restaurativas na formação de professores”.

Sendo assim, o documento em análise refere-se ao Projeto Institucional de Residência Pedagógica apresentado à CAPES pela UEPG, para a consolidação do desenvolvimento do PRP, em 2018. Já em sua apresentação, o documento destaca que

[...] o projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa visa articular teoria e prática na formação docente envolvendo não só os bolsistas como também atores da comunidade que podem contribuir para a formação docente inicial e continuada.

Ressalta, também a necessidade de se “estabelecer e manter a necessária relação teoria/prática na abordagem da realidade escolar”, no desenvolvimento do PRP- UEPG (UEPG, 2018, p. 2).

Segundo o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, a meta apresentada para o seu desenvolvimento é “[...] a vinculação entre a formação inicial (acadêmica) e continuada de professores e gestores e professores de escolas públicas, a partir da cooperação mútua entre as instituições [...]” (UEPG, 2018, p. 5).

Outro destaque que fazemos é quanto ao seu objetivo principal e desenvolvimento que deverá

[...] propiciar aos residentes, preceptores, coordenadores de Núcleo e Institucional, debates, reflexões e ações em prol do processo de formação docente humana, técnica e científica, bem como a melhoria da práxis em sala de aula e em outros ambientes relacionados à formação docente a partir do desenvolvimento de atividades integradas.

[...] o projeto será desenvolvido sob a perspectiva de Práticas Restaurativas para a formação docente e que será resguardada a autonomia de cada docente coordenador de núcleo acrescentar à referida perspectiva estudos e ações decorrentes da sua prática para somar à proposta do projeto institucional.

Frisa-se que o presente projeto pretende proporcionar um cenário favorável para que os bolsistas possam estender sua atuação e ações para seus cursos e para os cursos não participantes do Programa de Residência Pedagógica dentro da IES e que fora da IES possam estender sua atuação e ações para o âmbito da Educação Básica/comunidade escolar não contempladas pelo programa, dentro das possibilidades de realização (UEPG, 2018, p. 2-3).

Dessa forma, observamos que, na apresentação, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG aponta para atividades integradas, promovendo a melhoria da práxis em sala de aula e demais espaços formativos envolvidos, dentro das possibilidades para seu desenvolvimento. Porém, na introdução do documento,

há um destaque para as atividades práticas com acompanhamento dos sujeitos envolvidos ao afirmar que:

A Residência Pedagógica PRP-UEPG, proporcionará a aprendizagem prática que ocorrerá em situação, por meio da imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor - docente da escola-campo - e de orientadores, considerados como colaboradores no processo de formação inicial (UEPG, 2018, p. 6).

Na sequência do documento, são apresentados os Subprojetos que são considerados como momentos privilegiados de “[...] debates e reflexões científicas sobre o processo de formação em termos de políticas educacionais [...]” (UEPG, 2018, p. 6) apontando para

[...] a melhoria de sua práxis em sala de aula a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação; fornecer a estes possibilidades e opções para a formação de sua identidade profissional por meio das atividades pensadas nos Subprojetos institucionais de cada área de formação contempladas pelo Edital Capes nº 06/2018 (UEPG, 2018, p. 6).

Apresentado o objetivo principal do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG, é possível indicar que os sujeitos envolvidos compreendem que a unidade teórico-prática poderá ser concretizada nos diversos Subprojetos desenvolvidos, pois articula sujeitos, *lócus* formativo, relações entre os conhecimentos no campo teórico e construção de intervenções pedagógicas, com vistas à transformação da realidade que foi vivenciada.

Já seu objetivo geral é “[...] complementar as atividades já desenvolvidas pelos docentes de Estágio Curricular Supervisionado por meio da articulação com saberes dos diferentes Núcleos visando a formação docente de excelência [...]” (UEPG, 2018, p. 10).

Dos 14 objetivos específicos apresentados, dois tratam especificamente da práxis, sendo eles: “[...] pensar as bases teóricas que embasam a práxis docente [...]” e “[...] realizar a leitura crítica da BNCC e suas limitações, contradições e implicações na práxis [...]”; os demais objetivos apresentam-se de forma articulada para alcançar seu intento, como, por exemplo:

[...] proporcionar ao residente momentos complementares de discussão da prática pedagógica para ensinar (didática) além do domínio do conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores e dos conteúdos de ensino da área (UEPG, 2018, p. 10).

Sendo assim, os demais objetivos específicos apresentam formas do desenvolvimento das atividades no PRP, os quais serão abordados no momento da apresentação da análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários, aplicados ao Docente Orientador e residentes bolsistas respectivamente.

Consideramos importante destacar que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica - UEPG, de maneira geral, aborda um plano integrado de ações que podem promover a unidade teórico-prática e que aponta, também, os resultados esperados no desenvolvimento do PRP, sendo eles: indicadores de avaliação do Projeto Institucional em suas dimensões quantitativa e qualitativa; indicadores do processo de desenvolvimento do Programa; atividades que serão desenvolvidas no intuito de propiciar melhorias na escola-campo e; projeto de formação docente aos preceptores, com 60 horas, que será abordado ainda neste Capítulo.

Quanto ao estágio curricular obrigatório, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica – UEPG:

[...] visa estabelecer uma ampliação do que o Estágio Supervisionado Curricular de cada componente curricular [...] já desenvolve com maestria em nossa instituição que é estabelecer e manter a necessária relação teoria/prática na abordagem da realidade escolar (UEPG, 2018, p. 2).

Para tanto, justifica que a adesão ao PRP está relacionada às possibilidades de um debate ampliado sobre a formação docente e a sua qualificação desse processo por envolver a parceria escola-campo e a IES.

Destaca, ainda, que os docentes que irão atuar no PRP são todos docentes do Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido na instituição e que, sendo esse um diferencial poderão “[...] complementar a médio prazo, estratégias de organização e execução de um currículo articulado na formação teórico-prática que o estágio já proporciona” (UEPG, 2018, p. 7). Nesse sentido, afirma que o PRP não irá sobrepor ao Estágio Curricular Docente Supervisionado Obrigatório, pelo contrário, intenta ser uma modalidade formativa diferenciada que irá ampliar e agregar outros espaços formativos, saberes, ações e carga horária sob novas formas do fazer pedagógico.

Destacamos que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica – UEPG indica um fluxo para a validação das horas do PRP como Estágio Curricular Obrigatório que os residentes podem solicitar sua validação parcial, cabendo aos docentes da disciplina validar ou não sua equivalência a partir do “[...] cumprimento

quantitativo e qualitativo de todas as atividades propostas pelo programa de Residência Pedagógica [...]” (UEPG, 2018, p. 9).

Nas seções seguintes, abordamos a metodologia utilizada na presente pesquisa, delimitamos, estruturamos e analisamos os dados coletados para a apresentação dos resultados da pesquisa.

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA, DELIMITAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo II, realizamos a análise documental da proposta do Programa Residência Pedagógica, além da análise da concepção predominante de formação de professores, no que diz respeito à unidade teórico-prática. Nesta seção, explicitaremos a metodologia de pesquisa, a delimitação da pesquisa, e o processo de realização da coleta de dados. Nesse sentido, é importante ressaltar que a pesquisa, a partir da análise documental, não significa que o texto, considerado em si, é objeto final de explicação, já que está sujeito a equívocos de interpretação no processo de análise, muitas vezes pela interpretação ativa e recepção passiva das interpretações.

Dessa forma, buscamos realizar uma leitura crítica e articulada dos documentos, a partir da cronologia divulgada, porém, extrapolando o movimento linear de apresentação dos Editais para que assim pudéssemos confrontar as contradições apresentadas na fundamentação da realidade dos sujeitos envolvidos, para tanto priorizou-se o Edital Capes nº 06/2018, pois fora este documento que embasou o desenvolvimento da primeira edição do PRP na UEPG.

Após a análise documental, realizamos aplicação de questionários aos residentes bolsistas de 2018 (primeira edição do PRP na UEPG) e entrevistas semiestruturadas com os docentes orientadores, a fim de que tivéssemos uma maior aproximação ao objeto de pesquisa, o PRP inserido nas Políticas Públicas de Formação Inicial de Professores. Assim, para a viabilização desta pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), conforme a Resolução nº 466/2012, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, tomando ciência e concordando em participar da pesquisa. Para a autorização e desenvolvimento da pesquisa, obteve-se Parecer Consubstanciado Aprovado nº 5.131.755, no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UEPG), disponível no Apêndice C.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida considerando os oito cursos de licenciaturas, tendo como seus sujeitos os 96 residentes bolsistas envolvidos no PRP e 4 (quatro) docentes orientadores, para responder ao nosso problema de pesquisa: *Existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?*

A fim de responder ao problema de pesquisa apresentado, realizamos levantamento da produção acadêmica sobre a temática, além da análise documental e pesquisa de campo. Para isso, elaboramos dezoito questões norteadoras para a entrevista semiestruturada aos docentes orientadores e 32 questões para o questionário, sendo cinco questões abertas para os bolsistas da primeira edição do PRP, na UEPG, que estão disponíveis nos Apêndices D e E desta pesquisa.

Laville e Dionne (1999, p. 184) compreendem que, no uso do questionário padronizado,

[...] as escolhas de respostas ajudam inicialmente a esclarecer o sentido das perguntas que poderiam mostrar-se ambíguas, garantindo ao pesquisador que as respostas fornecidas serão da ordem das respostas esperadas, que corresponderão aos indicadores que ele o pesquisador estabeleceu [...].

Ainda, sobre o uso de questionário padronizado, os autores afirmam que o anonimato é outra vantagem dessa metodologia, pois a escolha das respostas esclarece o sentido da uniformidade das interpretações das questões.

Sobre a entrevista semiestruturada, Lankshear e Knobel (2008, p. 174), destacam que elas “[...] incluem uma lista de questões previamente preparada, mas o pesquisador utiliza-as apenas como guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”. Assim, a entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de questões, mas elas foram flexibilizadas a partir de questões que direcionaram a entrevista, de acordo com o diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados. Sendo assim, o roteiro da entrevista foi planejado para oferecer dados importantes e informações qualitativas e quantitativas acerca do objeto pesquisado.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), a entrevista semiestruturada é “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento [...]”, o que constatamos ser condição importante para a abrangência temática.

Para a realização das entrevistas, enviamos e-mail, no dia 09 de fevereiro de 2021, com informações sobre o projeto de pesquisa aos cinco docentes orientadores que participaram da primeira edição do PRP, a fim de agendarmos uma data, e solicitamos os contatos dos residentes que participaram dessa edição. Sem obter nenhuma devolutiva, enviamos novo e-mail, no dia 16 de fevereiro, com cópia ao coordenador institucional do Programa da UEPG. Na mesma data, enviamos à CAPES correio eletrônico, solicitando informações quanto as bolsas concedidas aos residentes e docentes orientadores da UEPG, sem sucesso na obtenção da resposta.

Após o recebimento dos contatos dos alunos bolsistas de apenas uma licenciatura, enviamos questionário no *Google Forms*, aos residentes bolsistas. Posteriormente, recebemos os contatos de outra licenciatura e enviamos, semanalmente, a solicitação de colaboração na pesquisa. No caso das demais licenciaturas, após oito tentativas de obtenção de resposta, por e-mail, buscamos os contatos telefônicos dos docentes orientadores, a fim de conseguirmos as informações necessárias para a continuidade da pesquisa. Após a utilização dessa estratégia, conseguimos os contatos dos residentes bolsistas e o agendamento das entrevistas, as quais foram realizadas na primeira semana de julho de 2021.

Com a obtenção dos contatos dos bolsistas, identificamos um total de 96 residentes bolsistas, assim distribuídos: Núcleo de Ciências: 22 bolsistas; Núcleo de Geografia: 18 bolsistas; Núcleo de Educação Física: 24 bolsistas; Núcleo de Letras: 32 bolsistas. Após envio semanal dos questionários aos bolsistas, no mês de junho e início de julho de 2021, considerando os contatos informados, obtivemos o retorno de 29 questionários, dos quatro Núcleos participantes, correspondendo a 30% dos residentes bolsistas da primeira edição do PRP, na UEPG. O questionário enviado aos bolsistas contém cinco questões abertas para que seja possível, aos sujeitos, apresentar suas visões particulares, flexibilizando, portanto, a impositividade das questões fechadas. Isso exigiu a construção de categorias analíticas, para a interpretação e comparação das questões.

Destacamos que a situação da pandemia de COVID-19 dificultou a realização da pesquisa pela impossibilidade de contato com os sujeitos envolvidos. A pandemia vivida mudou o contexto de convívio social, pois o foco era garantir a saúde de professores e alunos, o que alterou o calendário acadêmico da UEPG, pela sua suspensão temporária, num primeiro momento, e a necessidade de

adaptação às atividades remotas, num segundo momento. Os obstáculos encontrados para a coleta dos dados, além do contexto pandêmico, podem ser resumidos em três dificultadores: comunicação, retorno e coleta de dados.

A comunicação iniciada em fevereiro de 2021 se arrastou por quatro meses, pois como destacamos, foram várias tentativas de contato por e-mail, e o retorno para agendamento das entrevistas, após obtenção dos contatos telefônicos, foi dificultado pela agenda dos docentes orientadores, situações de saúde dos mesmos e da própria pesquisadora. A tentativa de obtenção das respostas dos questionários, enviados aos bolsistas, seguiu sendo solicitada com o apoio dos docentes orientadores.

Quanto às entrevistas com os docentes orientadores, de um total de cinco participantes, quatro aceitaram participar das entrevistas, considerando que, no Núcleo de Ciências, havia duas docentes orientadoras, sendo assim, todos os núcleos foram contemplados nas entrevistas com os docentes orientadores. O roteiro das questões semiestruturadas foi enviado aos entrevistados antes da realização da entrevista remota, o que lhes permitiu conhecer, antecipadamente, as questões abordadas e visitar o trabalho desenvolvido em 2018 e 2019. Um cuidado que tomamos foi o de compreender o foco geral do tema da pesquisa aqui descrita, para que pudéssemos flexibilizar a formulação das questões no momento das entrevistas, considerando as contribuições de Gatti (2012, p. 69) que afirma que: “uma entrevista rica é aquela que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam”. Corroborando a afirmação, Laville e Dionne (1999, p. 189-190) afirmam que a

Flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...] em suma, tudo que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações [...] não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto. [...] A flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagem cuja generalização será, todavia, delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador.

Considerando Laville e Dione (1999), destacamos que as entrevistas, coletadas na primeira semana de julho de 2021, permitiram a exploração de elementos fundamentais na busca do objeto de pesquisa e que os entrevistados

contribuíram com informações que enriqueceram a análise do contexto da instituição e do desenvolvimento do PRP na UEPG, ao mesmo tempo em que exigiu cuidado para que as questões fossem respondidas na especificidade dos Núcleos e sobre a primeira edição.

Na seção seguinte, apresentamos, a partir dos dados coletados, um perfil geral dos residentes bolsistas participantes do PRP, utilizando as principais informações coletadas pelo questionário.

3.3.1 Perfil Geral dos Residentes Bolsistas

Para a aplicação dos questionários aos residentes bolsistas realizamos os seguintes procedimentos:

- a) Contato por e-mail, enviado individualmente na forma de lista oculta;
- b) Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- c) Envio do formulário *Google Forms*, por e-mail, para que os participantes pudessem responder de acordo com a disponibilidade de tempo (o tempo de resposta ao formulário online poderia variar de 10 a 20 minutos);
- d) Sistematização dos dados em forma de gráficos e quadros.
- e) Análise dos dados com base na elaboração de categorias e nas contribuições da produção acadêmica.

Iniciamos a análise traçando o perfil dos residentes bolsistas, participantes da primeira edição do PRP na UEPG, a partir de questões relacionadas aos dados pessoais e familiares quanto à educação, estrutura econômica, políticas de inclusão, bolsas acadêmicas e percepções quanto ao Programa.

Ao considerarmos a totalidade de respostas recebidas (29 questionários respondidos pelos residentes bolsistas), podemos, de maneira geral, definir o perfil do residente como: maiores de 21 anos; mulheres brancas, originárias da escola pública, sem filhos; com nenhum ou um familiar com Educação Superior ou Pós-Graduação; com moradia própria, que dividem com uma ou duas pessoas; possuem renda, mas não por meio de trabalho remunerado; contribuem para o sustento das famílias, perfazendo renda familiar entre R\$ 1.550,00 a R\$ 5.500,00; não foram ingressantes no Ensino Superior por meio de políticas de inclusão social e; receberam bolsas acadêmicas antes de participarem do PRP. A seguir, para

compreensão do proposto nesta seção, apresentamos os principais dados para a compreensão do perfil dos residentes bolsistas.

No que se refere à idade dos residentes bolsistas, a maioria dos alunos possuem mais de 24 anos (69%), e 31% está entre 21 anos e 26 anos. No que se refere ao sexo, 72,4% se identificam como sendo do sexo feminino e 27,6% se identificam como do sexo masculino. Sobre a modalidade cursada na Educação Básica, 79,3% dos residentes bolsistas estudaram em escolas públicas e 13,8% alternaram entre escolas públicas e particulares, mas consideram que a maior parte foi cursada em escolas públicas. Em relação à cor/raça, os residentes se autodeclararam brancos em 82,8%, 3,4% se autodeclararam negros, e 13,8% se autodeclararam pardos.

Destacamos que 44,8% dos residentes, não possui alguém na família afetiva que tenha formação em nível superior; 24,1% possuem uma pessoa com nível de formação no ensino superior; 10,3% possuem quatro pessoas com formação de nível superior; 6,9% possuem duas pessoas da família afetiva com formação de nível superior e 6,9% possuem três pessoas com formação de nível superior. Ainda sobre a formação dos familiares afetivos, 55,2% dos familiares não possuem formação de nível de pós-graduação; 31% possuem uma pessoa na família afetiva com formação em pós-graduação; 6,9% possuem quatro pessoas ou mais; e somados 6,8% possui duas ou três pessoas com nível de pós-graduação.

Quanto ao tipo de moradia dos residentes, 55,2% declararam residir em residência própria, enquanto 31% residem em moradia alugada. Entre os resultados, dois respondentes declararam morar em casa financiada, um respondente em casa cedida e um sem identificar o tipo de moradia. Os respondentes declararam, ainda, que 24,1% moram com duas pessoas; 17,2% moram sozinhos; 20,7% moram com três pessoas; 17,2% moram com quatro pessoas ou mais; e 20,7% moram com uma pessoa.

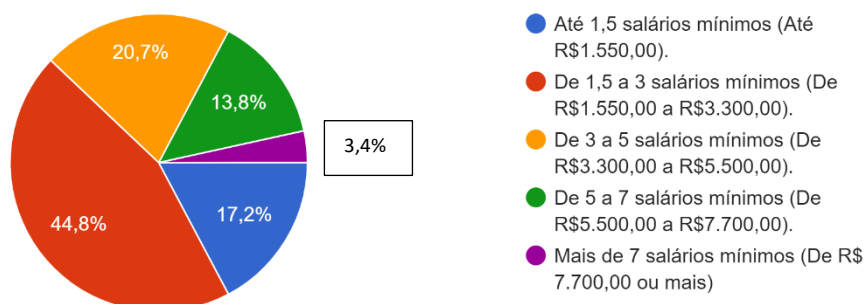
Quando perguntados sobre a renda familiar, incluindo os próprios rendimentos, os dados ilustrados no gráfico a seguir, demonstram que a maioria dos residentes (44,8%) possuem um total de renda familiar entre R\$ 1.550,00 a R\$ 3.300,00, ou seja, de 1,5 a 3 salários mínimos. A segunda alternativa mais marcada (20,7%) foi a renda familiar total de R\$ 3.300,00 a R\$ 5.500,00, ou seja, de 3 a 5 salários mínimos; 17,2% possuem renda familiar de até R\$ 1.500,00, ou seja, de até

1,5 salários mínimos; e 13,8% declararam que a renda familiar é de R\$ 5.550,00 a R\$ 7.700,00, ou seja, de 5 a 7 salários mínimos.

GRÁFICO 1 – Renda familiar dos residentes da UEPG – 2021

10. Qual a renda total de sua família afetiva, incluindo os seus rendimentos?

29 respostas



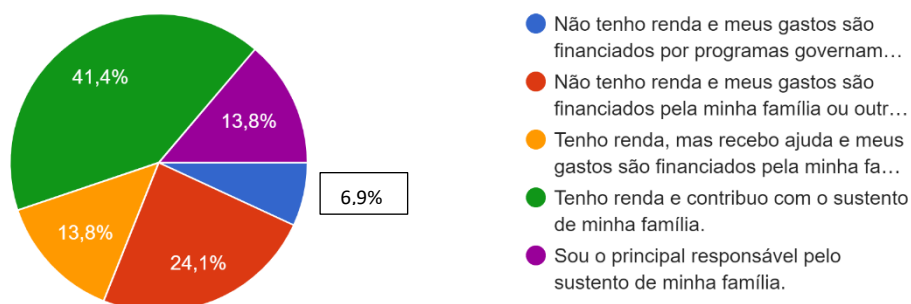
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Além disso, os respondentes (41,4%), em sua maioria, alegam que possuem renda e que contribuem com o sustento da família. A segunda alternativa mais marcada (24,1%) indica que os residentes não têm renda e os seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas; 13,8% têm renda, mas recebem ajuda e os gastos são financiados pela família ou por outras pessoas; com o mesmo percentual de 13,8% os residentes são os principais responsáveis pelo sustento da família e; 6,9% não têm renda e seus gastos são financiados por programas governamentais, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 – Situação financeira dos residentes da UEPG – 2021

11. Qual a alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

29 respostas



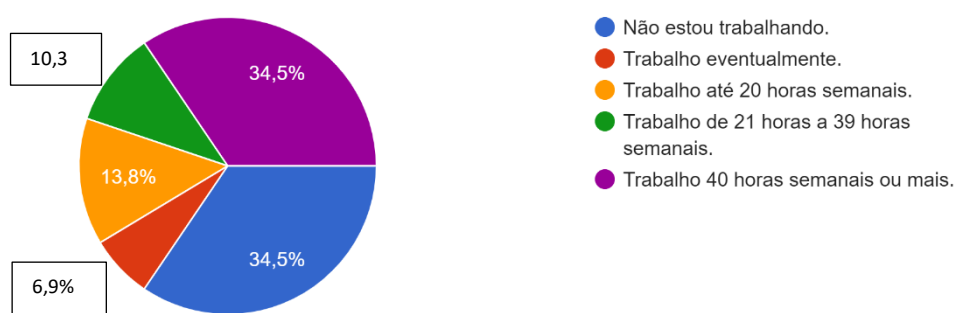
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Sobre a situação de trabalho entre os residentes, 34,5% declarou que não está trabalhando; 34,5% que trabalham 40 horas semanais ou mais; 6,9% trabalham eventualmente; 13,8% trabalham até 20 horas semanais; 10,3% trabalham de 21 horas a 39 horas semanais, conforme demonstra o gráfico 3, a seguir.

GRÁFICO 3 – Situação de trabalho dos residentes da UEPG – 2021

12. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho? (Exceto estágio remunerado ou bolsa)

29 respostas



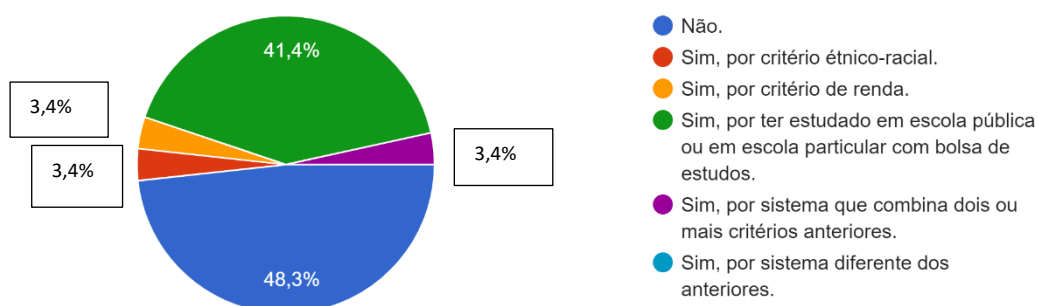
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

O gráfico 4 demonstra que a maioria dos residentes 48,3% ingressaram no Ensino Superior sem utilizar as políticas de inclusão e 41,4% ingressaram por meio de políticas de inclusão por terem estudado em escola pública ou em escola particular com bolsa de estudos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 4 – Residentes ingressantes por meio de políticas de inclusão social da UEPG – 2021

13. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de inclusão social?

29 respostas



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Observamos, com as respostas ao questionário, que, apesar da maioria dos residentes não terem sido ingressantes na Universidade por meio de políticas de inclusão (48,3%, conforme Gráfico 4) a partir da trajetória acadêmica dos residentes, a maioria (86,1%) recebeu bolsas acadêmicas, quando somamos os percentuais entre bolsas que se referem ao PIBID (41,4%), PIBIC (10,3%), extensão (6,9%), PET (3,4%) ou outro tipo de bolsa (24,1%). Apenas 13,8% não receberam bolsas.

Dentre os dados apresentados, consideramos que estes são centrais para a análise aqui desenvolvida, por isso, apresentamos de forma destacada nos gráficos, uma vez que se articulam e correspondem às entrevistas realizadas com os docentes orientadores que será apresentada em seção específica. Esses dados se referem à situação econômica/financeira, considerando que os residentes vêm de escolas públicas, têm renda familiar de até três salários mínimos e moram com até três pessoas. Sendo assim, podemos afirmar que a situação econômica/financeira dos residentes é bastante limitada em termos de recursos econômicos e esta situação foi perceptível aos docentes orientadores.

Locatelli e Diniz-Pereira (2019) ao pesquisarem as condições socioeconômicas dos estudantes de licenciaturas, no Brasil, classificam a renda dos estudantes entre baixa e extremamente baixa, ao considerarem a renda familiar até três salários mínimos. Em seus apontamentos, os autores ressaltam que é urgente a necessidade por uma mudança no olhar sobre a perspectiva clássica que trata o magistério como uma profissão de classe média.

Tanto na pesquisa dos autores quanto em nosso levantamento de dados, afirmamos que o perfil dos estudantes de licenciaturas pode ser caracterizado como sendo de estudantes trabalhadores, tratando-se, portanto, de uma parcela dos demais universitários, de um público pouco assistido por programas governamentais para que possam dedicar-se de forma integral à sua formação.

Os autores ainda afirmam que essa realidade

[...] contribui para produzir um determinado padrão de expectativas dos estudantes de licenciatura sobre si e sobre sua profissão. A obtenção de um diploma universitário e, principalmente, o ingresso na carreira docente, embora ainda o diferencie da grande maioria da população, não tem como significado acender ao mesmo patamar socioeconômico dos demais profissionais de nível superior, visto que, em termos salariais e de *status* social, a docência não tem se equiparado a outras atividades com formação equivalente (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 234).

Dessa maneira, existe uma possibilidade material e concreta para que suas realidades possam apresentar uma maior segurança e estabilidade econômica, muitas vezes sendo um diferencial importante junto as suas famílias.

Para os autores,

Observa-se também que uma realidade familiar de muitas privações econômicas tende a apressar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. E isso tem feito da licenciatura uma área com um significativo número de estudantes trabalhadores. São universitários que não aplicam o melhor de seu tempo e energias nos estudos, visto que utilizam o ensino noturno ou os horários alternativos para frequentarem as aulas. Invariavelmente, para esses alunos, estudar significa realizar uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 234).

Sendo assim, viver em nossa sociedade, no enfrentamento diário das desigualdades econômicas e de pouquíssimas oportunidades, os investimentos e financiamentos relativos a bolsas de estudos e demais implementos públicos representa uma fragilidade significativa de impacto imediato na condução do percurso acadêmico dos alunos. Conforme os autores,

[...] aqueles que dependem exclusivamente dos implementos públicos nem sempre conseguem ter acesso aos bens culturais necessários à sua formação. Por isso, as fragilidades qualitativas da educação básica tendem a se reproduzir no ensino superior. Neste caso, dificilmente os estudantes com origem em famílias com baixa renda poderão comprar livros, realizar cursos complementares, viajar ou participar de eventos visando melhorar a formação (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 240).

Destacamos, portanto, a importância de superação do contexto formativo dos professores nos cursos de licenciaturas, considerando a ruptura do distanciamento das condições materiais, das limitações financeiras relacionadas ao pouco tempo de estudo em razão do trabalho e horários para dedicação de uma formação sólida “em relação ao conhecimento produzido na área, mas também no que se refere ao processo de produção e análise crítica desse conhecimento.” Isso representa, para os estudantes de licenciaturas,

[...] um prejuízo para o seu processo de formação, que o coloca em uma situação vulnerável diante dos desafios da realidade e dos controles externos, diminuindo, assim, sua autonomia como docente e como intelectual (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 241).

Desse modo, com base nessas análises, argumentamos que as dificuldades econômicas/financeiras contribuíram para a participação dos residentes no PRP.

3.3.2 Os Condicionantes para a Participação dos Residentes Bolsistas no PRP

Explicitamos, na seção anterior, o perfil dos residentes e demos ênfase às condições objetivas materiais. Ao analisarmos os dados dos questionários aplicados, inferimos que a questão da disponibilidade de bolsa acadêmica é um dos fatores que contribuiu para a participação dos alunos no PRP, uma vez que esses alunos, em sua maioria, auxiliam no sustento de suas famílias.

Nesta seção, apresentamos questões específicas quanto aos condicionantes dos residentes em relação à participação, percepção e avaliação no PRP. De maneira geral, ao considerarmos a totalidade de respostas, podemos definir que os condicionantes foram: tomaram conhecimento do PRP por meio dos professores, e os motivos da participação foram a bolsa acadêmica e o aprofundamento da formação inicial, considerando que o PRP fortalece, amplia e consolida a relação da UEPG com a escola-campo. Além disso, os residentes destacam que houve adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos às orientações da BNCC de forma integral ou parcial e avaliam de maneira bastante positiva o programa. A seguir, detalhamos essas informações levantadas nos questionários aplicados aos residentes bolsistas da primeira edição do PRP na UEPG.

Observamos que os acadêmicos, em sua maioria (72,4%), tomaram conhecimento do PRP pelos professores dos cursos de licenciatura; 13,8% tiveram conhecimento pelos colegas de curso; e 10,3% por meio dos editais publicados. No que se refere aos motivos de participação no PRP, a maioria dos residentes (65,5%) escolheu participar pela bolsa e aprofundamento da formação inicial; 17,2% atribuíram a participação exclusivamente pelo recebimento de bolsa e 17,2% participaram pela aproximação da relação teoria e prática, mas nenhum optou em participar pela valorização da parte formativa prática e nem para complementação de renda.

Segundo os residentes, em sua maioria (82,8%), não encontraram dificuldade no processo seletivo para participar da seleção do PRP e 17,2% encontraram certa dificuldade. Quanto à participação no PIBID, 55,2% afirmaram ter participado e 44,8% não participaram. Os residentes que participaram do PIBID, quando perguntados sobre a relação entre o PIBID e a PRP, 53,8% responderam que são semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes enquanto 46,2%

afirmaram que o trabalho acadêmico é muito parecido, com sobreposição de atividades.

No que diz respeito à comparação entre o PRP e o estágio supervisionado obrigatório, 51,7% afirmam que eles são semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes; 24,1% consideram que o trabalho acadêmico desenvolvido é muito parecido, com sobreposição de atividades, e 24,1% consideram que o trabalho acadêmico é completamente diferente, sem sobreposição de atividades.

Dessa forma, os residentes bolsistas, pela coleta de dados realizada, consideram que o PRP, o PIBID e o estágio supervisionado, apesar das especificidades de cada um, assemelham-se quanto à atuação deles na prática. Consideramos a informação relevante pois, os dois importantes programas de abrangência nacional e os estágios supervisionados obrigatórios representam atividades formativas que são delineadas pela especificidade e intencionalidade de cada um deles. Para Mello *et al.* (2020, p. 520),

[...] 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.

A distinção da objetividade de cada um dos programas e do estágio supervisionado obrigatório, em seu desenvolvimento nos cursos de licenciaturas, apontam para a promoção de inúmeras possibilidades de atuação dos estudantes no aspecto formativo. Para Costa e Ventura (2020, p. 3),

É neste período que se adquirem as primeiras experiências com a escola, a validação (ou não) dos conhecimentos teóricos, bem como da constituição dos conhecimentos da prática, promovendo as incertezas da profissão. Ainda que ocorram discussões acerca da melhoria do fazer docente, pouca ou nenhuma mudança ocorreu no processo de formação docente.

Sendo assim, o momento formativo dos estudantes envolvidos nos programas e no estágio supervisionado obrigatório poderia rever ações que viabilizem maiores e diferentes experiências, que implicaria em sua qualidade e contribuições ressignificadas, “sobretudo no acompanhamento das atividades dos residentes, e elucidar que os residentes não são estagiários, mas professores em formação”. (SILVA; TELES; LINS JUNIOR, 2020, p. 176).

Considerando o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG – 2018, o PRP atuou como instância co-formadora na dimensão proposta e foi capaz

de potencializar a atuação dos residentes no contexto social das escolas (75,8%, quando somados 51,7% dos residentes que afirmam que eles são semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes e 24,1% dos residentes que consideram que o trabalho acadêmico é completamente diferente, sem sobreposição de atividades), porém, temos um número significativo de residentes 24,1% que consideram que o trabalho acadêmico desenvolvido é muito parecido, com sobreposição de atividades, o que nos chama a atenção para as reflexões aqui apresentadas.

Sobre a contribuição do PRP, 96,6% dos residentes consideram que ele contribuiu integralmente para aperfeiçoar a formação inicial e 3,4% consideram que essa contribuição foi parcial. Em relação à contribuição do PRP para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática pedagógica e sua contribuição no exercício da unidade teoria e prática, os residentes, em sua maioria (89,7%), consideram que o PRP contribuiu de forma ativa com a unidade teoria e prática e 10,3% perceberam a contribuição de maneira parcial.

A partir dos dados levantados quanto à contribuição do PRP para o exercício da unidade teoria e prática, apresentamos as respostas para as questões abertas, denominando os residentes como R1, R2, R3, R4, R5 e assim sucessivamente até o respondente R16.

Verificamos, nas respostas, que de maneira geral as formas de contribuição para o exercício da unidade teoria e prática aconteceram por meio da reflexão-ação dos processos de aprendizagem, por proporcionarem um período mais longo de inserção na escola de Educação Básica, pela integração dos residentes entre os docentes orientadores, preceptores e alunos, pela regência, pela relação interdisciplinar proposta no PRP, e também nas reuniões semanais entre os residentes e os docentes orientadores. Destacamos, que, segundo o residente R8,

[...] no Estágio Obrigatório, por exemplo, seria mais difícil de ocorrer por várias questões, mas sobretudo pelo tempo hábil para realização e, ainda, que o estágio muitas vezes acaba sendo mais corrido, muito em função de apenas cumprir a carga horária necessária.

Podemos verificar, ao longo desta seção, que o respondente R8 realiza várias observações da relação entre o estágio supervisionado obrigatório e o PRP que serão apresentadas na continuidade da ordem estabelecida pelo questionário. Apresentamos, a seguir, um quadro síntese de uma das questões abertas,

respondidas alguns residentes, que indicam a forma com que a unidade teoria e prática foi desenvolvida nessas atividades específicas.

QUADRO 11 – Síntese das principais respostas dos residentes do PRP-UEPG, sobre as atividades desenvolvidas que contribuíram para a unidade teoria e prática

Residentes	Respostas
R1	<i>[...] melhor compreensão perante reflexão - ação, aprendizagem mais aprofundada e maior integração ao processo de ensino com a prática por período mais longo.</i>
R2	<i>Equipe pedagógica contribui muito para as nossas atividades, a confiança depositada pelos professores também.</i>
R3	<i>Atividades de regência e acompanhamento dos professores preceptores</i>
R4	<i>Reuniões semanais na universidade, relativas ao diálogo teoria e prática, conduzido pelas professoras competentes, realizada por todos os acadêmicos integrados ao Programa Residência Pedagógica. Auxílio da Professora da escola em que atuei, e de profissionais da escola. Aprendi a realizar procedimentos que um professor em sala de aula faz, como explicação de temas sociais aos alunos, auxílio na realização de provas, e trabalhos, correções, etc.</i>
R5	<i>Interação com os alunos, ministrar aulas, participar do projeto pedagógico entre outras.</i>
R6	<i>Ele dá uma noção muito boa sobre como é trabalhar na escola.</i>
R7	<i>A relação interdisciplinar foi muito importante, bem como as experiências com diferentes turmas e os trabalhos desenvolvidos e publicados.</i>
R8	<i>[...] observei que as atividades de que participei sempre buscavam apresentar aos alunos da Instituição Básica de Ensino a importância do papel do professor, promovendo um resgate aos estudantes, das disciplinas, conceitos, enfim, da Educação de maneira geral. Tive a oportunidade de desenvolver projetos diferentes que abordavam um conteúdo específico de Química/Ciências de forma mais dinâmica e contextualizada [...]. O Programa na época em que participei (Abr/2019-Fev/2020) tinha as atividades bem planejadas desde o início; [...]</i>
R9	<i>Na minha concepção, a prática ressignifica a teoria. [...] Ainda assim, a teoria deve estar acompanhada de um olhar para a realidade desta ou daquela comunidade escolar para que a prática (sem perder a sua essência) possa se adaptar aos desafios e aproveitar ao máximo os pontos altos da escola.</i>
R10	<i>A dinâmica de multidisciplinaridade resultou em aulas bem elaboradas, com grande complexidade, gerando desafios entre teoria e prática que foram superados durante as regências por meio da colaboração dos residentes, cada qual contribuindo com seus conhecimentos e particularidades.</i>
R11	<i>A partir do programa Residência Pedagógica foi possível fazer a ponte entre teoria e prática, além de experienciar ações que, por questões de tempo e método, não é possível abranger durante o estágio obrigatório.</i>
R16	<i>As discussões com professores da escola, com equipe pedagógica, e com alunos permitiu que pudéssemos entender o contexto escolar e relacionar mais a teoria com a prática em sala de aula.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021, grifo nosso), com base nos dados coletados.

As atividades que contribuem para a unidade teórico-prática destacadas pelos residentes são: a reflexão da ação, integração do processo de ensino com a prática, confiança, atividades de regência e acompanhamento, diálogo entre a teoria e a prática, interação com os alunos e a relação interdisciplinar, a prática ressignifica a teoria, desafios entre a teoria e prática, ponte entre a teoria e a prática e relacionar mais a teoria e a prática. O não detalhamento de algumas atividades por parte dos

residentes como: confiança, regência e acompanhamento, pode demonstrar que o estabelecimento de uma boa relação na atuação dos mesmos é considerado para a efetiva unidade teórico-prática. As demais atividades relatadas não esclarecem de forma objetiva como se dá a contribuição para a unidade teórico-prática.

Silva, Teles e Lins Junior (2020, p. 168) indicam que

[...] a formação docente não deve ocorrer de maneira estática e tão somente voltada aos estudos educacionais à teoria, haja vista a importância da prática para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à educação e à docência (didática geral), e as aprendizagens de metodologias significativas que contribuam ao ensino nas disciplinas específicas (didáticas específicas).

Para os autores, o PRP proporciona, aos residentes, a possibilidade de vivenciarem à docência e apreenderem os conhecimentos que farão parte de sua vida profissional, que são “[...] essenciais ao desenvolvimento e à práxis docente” (SILVA; TELES; LINS JUNIOR, 2020, p. 169). Conforme já apontado no capítulo 1 desta tese, os autores concluem que o PRP:

[...] vem fortalecer as licenciaturas, dando suporte às práticas que até então não ocorriam na universidade, favorecendo a relação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, a capacitação para os saberes necessários para o ensino [...] (SILVA; TELES; LINS JUNIOR, (2020, p. 176).

Para complementar a questão apresentada, perguntamos aos residentes se o PRP contribuiu com a formação inicial e, corroborando os dados do quadro 11, a maioria dos residentes (72,4%) considera que a contribuição ocorreu de maneira integral, 24,1% consideram que ela ocorreu de maneira parcial e 3,4% destacaram que não houve contribuição.

Quando perguntados sobre quais atividades promoveram a unidade teórico-prática, os residentes consideraram a vivência fora da sala de aula, a contradição entre a teoria indicada, que nem sempre contribuía, a práxis (sem especificação da atividade), a própria coleta de dados, as reuniões com os docentes orientadores, residentes e preceptores, as fragilidades do processo ensino e aprendizagem, organização de projetos e suas reorganizações e, também, o relatório final apresentado pelos residentes.

Destacamos que o residente R4 afirma que o momento da coleta de dados e diagnóstico da escola poderia

[...] apresentar o conteúdo programático necessário de aprendizado pelos alunos por meio de uma temática geral, um assunto social ou uma discussão mais ampla, que abordasse muitos outros conceitos além dos científicos da disciplina específica.

Entendemos que os momentos delimitados das atividades realizadas pelos residentes no programa poderiam, em algum ponto, extrapolar os limites das experiências vividas e a articulação entre teoria e prática de modo a contribuir com a unidade teórico-prática, uma vez que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica UEPG – 2018 considerou em seus objetivos específicos uma ampla gama de atividades que poderiam ser realizadas intencionalmente com o objetivo de materializar a unidade teórico-prática, são elas:

- proporcionar ao residente momentos complementares de discussão da prática pedagógica para ensinar (didática) além do domínio do conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores e dos conteúdos de ensino da área;
- vincular a formação inicial (residentes) e continuada de professores (preceptores) a partir da cooperação mútua das instituições, investigando as condições de implantação do Programa por meio de um diálogo constante com professores e gestores das escolas públicas;
- desenvolver a capacidade para participar do planejamento coletivo da escola e a capacidade de lidar adequadamente com os relacionamentos grupais e interpessoais primando o trabalho em equipe e colaborativo;
- aguçar a criticidade político pedagógica de todos os envolvidos para participar e da construção do projeto pedagógico da escola e dos PPCs no âmbito dos respectivos cursos
- desenvolver capacidade de liderança para envolver alunos e familiares no trabalho de sala de aula e da escola;
- discutir criticamente a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas da UEPG, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- ampliar a reflexão a respeito da formação docente, Residência Pedagógica e Estágio Obrigatório no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão, valorizando a carreira docente;
- promover o debate acadêmico-científico sobre os impactos da residência pedagógica para a formação inicial do docente e sua relação com a BNCC.
- elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura da UEPG, promovendo a integração entre a UEPG e as escolas de educação básica;
- colaborar no processo de formação de todos os envolvidos com relação a aspectos técnicos, sociais, científicos e culturais, entre outros
- pensar as bases teóricas que embasam a práxis docente
- realizar a leitura crítica da BNCC e suas limitações, contradições e implicações na práxis;
- conceber o programa como complementar ao estágio curricular, este, insubstituível em sua forma e conteúdo;
- compreender a atividade e identidade docente como palco de luta e resistência (UEPG, 2018, p. 10-11).

Dentre os objetivos específicos elencados, podemos inferir uma série de atividades com possibilidades de promover a unidade teórico-prática, porém acreditamos que para seu estabelecimento há de se superar o atendimento das demandas imediatas apresentadas pela escola-campo ou de articulá-las sem sua priorização, uma vez que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica - UEPG apresenta com clareza os resultados esperados no desenvolvimento do PRP, sendo eles:

- Desenvolvimento e sistematização de uma metodologia própria de integração entre os estágios das Licenciaturas via residência pedagógica como uma política de formação inicial de docentes;
- Adesão dos cursos de Licenciaturas da UEPG às práticas restaurativas via docentes de Estágio Curricular;
- Divulgação e disseminação de saberes tanto no âmbito acadêmico universitário quanto entre unidades escolares, realizando em colaboração com as escolas, docentes e residentes envolvidos: seminários, colóquios, publicações, exposições, comunicações etc.;
- Articulação entre IES, Estado, e municípios com vistas à melhoria e fortalecimento da Educação Básica;
- Oportunização a todos os envolvidos a discussão articulada dos estágios por meio de partilhas pautadas nas vivências e nos modelos de formação inovadores;
- Inserção dos licenciandos residentes no cotidiano das escolas, articulados com os estágios Supervisionados, com vistas à apropriação e produção de saberes necessários à atuação docente;
- Qualificação dos professores preceptores, dos Coordenadores de Núcleo e Coordenação Institucional como Co-formadores dos licenciandos residentes nas instituições escolares (UEPG, 2018, p.11-12).

Dessa forma, a partir de nossa análise, o entendimento coletivo da proposta descrita no Projeto Institucional de Residência Pedagógica – UEPG poderia ser apreendido pelos sujeitos e incorporados ao cotidiano escolar como forma de engajamento de todos os envolvidos. Percebemos que outros elementos subjetivos foram priorizados no decorrer da atuação dos residentes e dos docentes orientadores como veremos nas análises realizadas pela coleta de dados dos docentes orientadores respondentes desta pesquisa.

Dando continuidade às nossas análises, apresentamos o quadro síntese com a questão sobre a coleta de dados, o diagnóstico e outras metodologias, respondida pelos alguns residentes.

QUADRO 12 – Destaque das atividades que contribuíram para coleta de dados, diagnóstico e outras metodologias dos residentes do PRP-UEPG – 2021

Residentes	Respostas
R1	<i>Na prática é possível observar que nem sempre a mesma metodologia que na teoria é indicada, dará os mesmos resultados satisfatórios em grupos diferentes na prática, por cada um ter suas características, é necessário adaptações a metodologia mais adequada a cada grupo na prática para explorar melhores resultados.</i>
R2	<i>Sim através da práxis.</i>
R3	<i>O Programa do Residência Pedagógica atuou em 4 escolas, e cada aluno teve um papel efetivo na coleta de dados, elaborando um relatório final com reflexões de sua prática e na formação teórica durante o projeto.</i>
R4	<i>Como mencionei na questão anterior, desenvolvi atividades mais dinâmicas de características mais evidentes de projetos. [...] Para isso, era necessário, antes de tudo, identificar as turmas em que seriam realizadas as atividades, os estudantes (além da série), a escola, o contexto local, entre outras questões. Tudo isso colaborava para elaborar o projeto e/ou reorganizar o planejamento das atividades.</i>
R6	<i>Inserido no âmbito escolar fica mais fácil identificar os pontos positivos como também os negativos e as fragilidades que precisam ser melhoradas em relação ao processo de ensino aprendizagem.</i>
R7	<i>Sim, fizemos momentos de observação para coleta de dados, reuniões com as professoras regentes também ajudaram com novas perspectivas e diferentes diagnósticos, além das próprias reuniões entre residentes.</i>
R8	<i>Me tornei mais preciso nas minhas aulas, o programa nos dá uma vivência fora da sala de aula muito boa.</i>
R9	<i>Mapas mentais e produção de textos acerca de um tema que ainda iria ser abordado nos orientava à melhor maneira de ministrar as aulas e atividades que poderiam ser aplicadas.</i>
R10	<i>O Projeto de ensino e o Projeto de pesquisa foram fundamentais para coletar dados e analisar o processo de ensino-aprendizagem durante o Programa.</i>
R11	<i>A professora preceptora nos dava espaço e apoio para trabalhar projetos e atividades com os alunos, de forma que realmente nos sentíssemos seguros na formação que escolhemos.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

No que se refere à contribuição do PRP como reformulação da prática dos licenciandos, com base na experiência da residência pedagógica, 65,5% atribuem que ela foi realizada de maneira integral e 34,5% de maneira parcial. No que diz respeito às atividades que foram realizadas para contribuir com a reformulação prática nos cursos de licenciatura, tendo como base a residência pedagógica, os residentes destacam: uma maior precisão na regência, a formação prática em sala de aula e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em sala de aula, a perspectiva interdisciplinar e mais horas para a inserção nas escolas. Há, também, uma comparação entre o estágio supervisionado obrigatório e a residência pedagógica, conforme resposta do residente R8,

[...] raras vezes o estágio obrigatório é desenvolvido como foi pensado. Muitas vezes as atividades são feitas mais rápidas, a fim de cumprir com as necessidades especificamente de horas e conteúdo, nas turmas e de acordo com os planos e deveres dos professores supervisores.

Para Santana e Barbosa (2020), há duas perspectivas sobre o estágio que podem ser consideradas: a) o estágio enquanto pesquisa; b) o estágio enquanto colaboração. Os autores esclarecem que o estágio enquanto pesquisa

[...] pode conduzir aos estudos e à concretização das ideias, transformando-as em atividades, posturas metodológicas e ações pedagógicas ligadas ao ensinar e ao aprender, enfatizando a sua importância para a formação acadêmica e para a constituição da identidade profissional (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 9).

Já o estágio enquanto colaboração seria na “[...] perspectiva de que professores, orientadores e estudantes trabalhem em conjunto de modo a atingir um objetivo comum em prol do ensino e da aprendizagem” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 9).

Os autores apresentam as duas perspectivas para determinar que o estágio

[...] consiste no momento de inserção do licenciando no campo de atuação, tomando-o em objeto de pesquisa, estudo, análise e interpretação crítica, fundamentando-se nas componentes curriculares do curso. Como parte de um dispositivo formativo, o estágio ganha materialidade em torno de uma série de legislações que conduzem a obrigatoriedade para todos os cursos de licenciatura, a exemplo do que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, como apresentado no artigo a seguir: ‘Art. 13 §6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente, articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico’ (Brasil, 2015, p. 11). O trecho supracitado estabelece a possibilidade de que aquilo tido como modelo de estágio seja historicamente ampliado e articulado com as demais atividades acadêmicas. O que significa dizer que deparamos com a necessidade de superação de dicotomias ainda presentes, como, por exemplo: teoria e prática, e universidade e escola (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 9).

O desafio que os autores trazem é de que o PRP sugere reformulação das propostas dos cursos de licenciaturas, entre elas o estágio supervisionado obrigatório, mas não a garante, pois para isso outros elementos necessitariam ser revistos, como por exemplo: projetos acadêmicos das IES, prática docente, perspectivas interdisciplinares, pesquisas, adequação curricular, entre outros o que conflui com os objetivos específicos e resultados esperados pelo Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG - 2018.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com as principais respostas dos residentes, quanto às contribuições na reformulação prática com base na experiência da residência pedagógica.

QUADRO 13 – Contribuições do PRP na reformulação da formação prática tendo como base a experiência da residência pedagógica dos residentes da UEFG – 2021

Residentes	Respostas
R3	<i>Fundamental importância além do estágio obrigatório participar de projetos como o Residência Pedagógica pois a formação prática em sala de aula propicia o desenvolvimento de habilidades do acadêmico, formando efetivamente para o trabalho em sala de aula.</i>
R4	<i>Por ter uma atuação muito maior em termos de horas, e conseqüentemente no envolvimento com a prática docente, o Projeto Residência Pedagógica acrescentou muito à minha formação, sendo referenciada [...].</i>
R5	<i>Sim, pois com a residência podemos ter novos olhares sobre a educação, e podemos dar ideias para que possam ser realizadas no meio escolar.</i>
R7	<i>Principalmente pela perspectiva interdisciplinar promovida [...].</i>
R8	<i>[...] Assim, a partir da oportunidade de se realizar um projeto mais amplo e mais elaborado no Residência Pedagógica, pode-se pensar que num futuro de docência, é possível sim realizar exercícios mais dinâmicos e, com isso fugir do tradicional de somente utilizar o livro didático, usando de planejamento e estudos contextualizados a partir de desenvolvimento de temas e não somente conteúdo.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Para 62,1% dos residentes, o PRP fortalece, amplia e consolida a relação entre as IES e as escolas de Educação Básica integralmente, 34,5% afirmam que ocorre de maneira parcial e 3,4% que o PRP não contribui. No que se refere à participação das redes de ensino na formação de professores, promovida pela responsabilização entre a IES e a escola-campo que recebe os residentes, 58,6% avaliam que existe um envolvimento parcial, 37,9% que existe um envolvimento integral e 3,4% que não existe envolvimento das escolas-campo.

Segundo 82,7% dos residentes, o PRP promoveu algum tipo de adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial às orientações da BNCC, sendo que 51,7% entendem que a adequação ocorreu de maneira parcial, 31% destacam que ela foi integral e 17,2% que ela não ocorreu. Importa destacar que a BNCC foi aprovada como documento de orientação em 2017 e a primeira edição do PRP ocorreu em 2018.

Sobre a promoção da adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial dos licenciandos às orientações da BNCC, os residentes afirmam que a relação ocorreu nos debates e acompanhamento dos docentes orientadores em momento prévio de estudo, segundo R7, “[...] *para que houvesse uma adequação do trabalho desenvolvido nas escolas [...]*” afirmação essa corroborada pelo R8 que afirma que: “[...] *sempre buscávamos elencar as competências e habilidades propostas neste documento. Sempre buscou-se entender e aplicar tais orientações colaborando na adaptação de uso da BNCC [...]*”.

Quanto ao nivelamento de ensino (R2) e uso de metodologias ativas (R3), não encontramos na BNCC nenhuma indicação nesse sentido.

Para Santana e Barbosa (2020, p. 13),

[...] no âmbito do PRP, podemos notar que, ao tomar as orientações da BNCC como um dos eixos para o desenvolvimento da proposta, se observa um ideário da disciplina, do controle do tempo, do controle do espaço, do controle das ações.

Dessa forma, o programa legitima um currículo tanto para os professores da Educação Básica quanto para o Ensino Superior sem considerar as diretrizes curriculares existentes daquele momento histórico, afirmamos isso pois consideramos que a BNCC foi instituída em 2017 e a PRP instituído em 2018.

Para os autores,

[...] e o Edital CAPES nº 06/2018 não sinaliza claramente como se darão as relações entre teoria e prática, entre PRP e BNCC e entre o programa e o componente de estágio que compõe a grade curricular dos cursos de licenciatura. Enquanto o programa desconsidera a legislação e as pesquisas que tematizam a formação de professores, as entidades, como um modo de resistência, rejeitam e repudiam o formato delineado pelo programa, visto que a homogeneização da proposta não contempla as particularidades de cada curso (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 15).

Para Guedes (2019, p. 90), o enquadramento da política de formação de professores à BNCC faz com que o PRP se constitua como “[...] uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação [...]” Na análise da autora,

[...] o caráter retrógado e centralizador dos órgãos governamentais frente à nova política, que inferimos ter o propósito de mascarar a ausência de ações concretas da governança federal, para assegurar as condições materiais necessárias à formação dos professores, desviando a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública (GUEDES, 2019, p. 91).

A autora destaca, também, a interferência da autonomia das IES no que tange a dinâmica formativa e programas das IES por seus projetos institucionais e afirma que “[...] não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura” (GUEDES, 2019, p. 98).

Além disso, conforme destacado no capítulo 1 desta tese, a BNCC, segundo os autores Santana e Barbosa (2020), tem o caráter normativo de um conjunto orgânico e processual das aprendizagens que são essenciais aos alunos da Educação Básica ao longo das suas etapas, inspirada e desenvolvida a partir da experiência americana que arquiteta sua “[...] regulação e controle do que será ensinado e aprendido, cujas conjecturas se valem de articulações hegemônicas para constituir sujeitos” (SANTANA; BARBOSA, p. 11).

O quadro 14 a seguir apresenta as respostas sobre a avaliação dos residentes sobre essa questão.

QUADRO 14 – Avaliação dos residentes do PRP-UEPG quanto a adequação dos currículos e propostas pedagógicas às orientações da BNCC – 2021

Residentes	Respostas
R2	<i>A proposta de nivelamento de ensino foi um aspecto bastante importante, embora ainda apresente algumas lacunas, contribuiu bastante para o delineamento do processo de ensino.</i>
R3	<i>Sim pois atualizou metodologias ativas propostas na BNCC.</i>
R4	<i>Houve acompanhamento constante das professoras da UEPG e dos profissionais das escolas, houve acesso a material teórico, houve reflexões pertinentes sobre os valores sociais do ambiente escolar em relação a trabalho, sociedade e ética. Houve coerência com as propostas iniciais, e conscientização do objetivo da formação humana e profissional durante todo processo.</i>
R6	<i>A melhor possível.</i>
R7	<i>Acredito que a BNCC não seja completamente clara em seus objetivos, sendo eles vagos, em reuniões do Residência Pedagógica, debates a respeito desse documento foram feitos para nos adequarmos da melhor forma possível.</i>
R8	<i>Me recordo que uma das primeiras reuniões que participei ao adentrar ao Programa consistia na apresentação da BNCC e suas atribuições no ensino. Não sei se é tão efetivo quanto necessitaria, mas para realizar as atividades, tanto na IES como na escola.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021, grifo nosso), com base nos dados coletados.

Destacamos, a seguir, a percepção geral dos residentes do PRP, com base na experiência vivida, com as informações coletadas e categorizadas da seguinte maneira: **formação, práticas e interdisciplinaridade** (Quadro 15). De maneira geral, os residentes têm uma boa avaliação do PRP, os adjetivos usados são: maravilhoso, excelente, muito bom e nota 10 foram recorrentes. Os residentes enfatizaram a contribuição na formação em seus aspectos práticos: conhecimento da escola, professores e alunos, preparação profissional, formação para o mercado de trabalho, complementação da formação do estágio supervisionado obrigatório, a interdisciplinaridade e a orientação da decisão de seguir ou não a carreira docente.

Para nos ajudar na análise da questão, Santana e Barbosa (2020) esclarecem que

[...] o PRP prevê o parcelamento de horas de ambientação, imersão e regência, de forma pontual, nas escolas-campo. A proposta legitima o caráter horista em que os estudantes, denominados de residentes, precisam cumprir 440 horas de atividades sob a supervisão do professor da educação básica (preceptor) (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 10).

Desse modo, os autores apontam para uma lógica unificada para o desenvolvimento do PRP, sendo que as 440 horas de atividades são divididas em: 60 horas de ambientação, 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência e intervenção pedagógica e 60 horas de elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Santana e Barbosa (2020, p. 11) esclarecem que

[...] o problema não se restringe à distribuição da carga horária para o desenvolvimento das atividades, mas há um interesse explícito do PRP em induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente que atravessam ações de estágio. [...] outra questão que deve ser problematizada é a ênfase nas atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular. Essa lógica consolida uma relação hierárquica e excludente entre teoria e prática e universidade e escola.

Percebemos que os respondentes citam as questões práticas e não nos deixam dúvidas que a lógica depreendida das atividades realizadas fragiliza a unidade teórico-prática estabelecida pelo programa. Apenas um dos respondentes (R16) apontou que alguns problemas ocorreram, “[...] *como falta de clareza em algumas questões técnicas requisitadas pelos órgãos organizadores do RP, que deixaram tanto nós residentes, quanto às professoras responsáveis, confusos sobre o que fazer*”.

QUADRO 15 – Avaliação dos residentes da UEPG sobre o PRP – 2021

(continua)

Categorias	Residentes	Respostas
	R11	<i>O Programa foi fundamental para a minha formação como educadora.</i>
	R12	<i>[...] experiência boa e satisfatória a aprendizagem e desenvolvimento profissional.</i>
	R13	<i>Considero o Programa Residência Pedagógica como um modelo a ser seguido no sentido de ação social, educativa e humana. [...]</i>
	R9	<i>[...] Tanto a UEPG quanto a CAPES, ao Estado do Paraná, e as escolas, em especial o Colégio Professor José Gomes do Amaral contribuíram e realizaram em conjunto com os alunos residentes neste projeto.</i>

QUADRO 15 – Avaliação dos residentes da UEPG sobre o PRP – 2021

(continua)

	R8	<i>[...] Foi muito relevante para minha formação, especialmente porque hoje pretendo seguir carreira acadêmica e adentrar em um mestrado, e posteriormente em um doutorado. O Programa abre muitas ideias, muitas possibilidades. [...]</i>
	R14	<i>O Residência Pedagógica foi um programa divisor de águas durante a minha formação, [...] o apoio foi muito grande, isso nos proporcionou um crescimento profissional que os demais colegas de outras escolas não obtiveram o mesmo resultado.</i>
	R16	<i>O programa foi excelente. [...]</i>
	R15	<i>Acredito que o Programa complementa a experiência da disciplina de estágio de docência na formação docente, dando mais protagonismo para o aluno da graduação, que, sem sombra de dúvida, acaba por sentir-se mais confiante na sala de aula.</i>
	R8	<i>Comparando com atividades de Estágios Obrigatórios, julgo que o Programa Residência Pedagógica busca alimentar os professores em formação com atividades mais dinâmicas e contextualizadas. Apesar de isso ser amplamente trabalhado nas disciplinas de estágio (principalmente nos últimos anos dos cursos de Licenciatura), na prática e cumprimento das cargas horárias, acaba sendo dificultado por fatores de tempo, organização e até pouca valorização do estagiário - ele é visto como aquele que leva coisas diferentes para os alunos, mas nem sempre resta tempo para isso, por vezes pelo supervisor priorizar o andamento dos conteúdos e ter um 'jeito' mais tradicional de ensino. [...] No estágio essas questões ficam mais</i>
		<i>concentradas em entregar um relatório ou apresentação sobre a escola, não muito para entender esta como um ambiente complexo e de diversidades, mas muito mais como uma obrigação mesmo.</i>
	R16	<i>De forma geral, este programa contribuiu enormemente para a minha formação [...].</i>
Práticas	R2	<i>[...] auxiliou a ter uma noção de como é o funcionamento da escola na prática. Enfim, foi muito produtivo porque aprendi muito e ter o contato direto com a escola, professores e alunos me ajudou.</i>
	R3	<i>[...] melhor preparação profissional para atuar como docente. Com certeza o Programa Residência Pedagógica promove a formação de docentes academicamente para o mercado de trabalho.</i>
	R4	<i>[...] sair da teoria e ir para a prática, acho somente que deveria ser cobrados mais projetos dos residentes, para que eles tivessem mais experiências no meio escolar.</i>
	R5	<i>[...] pude aprender de forma mais aplicada a rotina de sala de aula, além de promover um trabalho diferenciado com a turma, me mostrando outras formas de abordar dado conteúdo. Vale ressaltar que em relação a Professora supervisora [preceptora] da escola ficou apenas ensinamentos de como nunca devo atuar devido suas atitudes em sala de aula.</i>
	R6	<i>[...] ensina ser um bom profissional.</i>
	R7	<i>[...] Com o programa a vivência em sala e o contato com a realidade escolar é bem maior do que a do estágio supervisionado, por exemplo.</i>
	R8	<i>As avaliações iniciais e entendimento do ambiente e contexto escolares é trabalhado em ambos, afinal sempre é necessário conhecer o público para um melhor planejamento, porém mesmo neste quesito, o Programa oferece uma compreensão mais prática da organização da escola [...].</i>
	R10	<i>Foi totalmente importante para a escolha de seguir ou não para atuar.</i>
	R14	<i>[...] penso que a residência me faz aperfeiçoar meus conhecimentos e sobre tudo me colocar em prática, o que afeta positivamente a minha formação e minha vida acadêmica.</i>

QUADRO 15 – Avaliação dos residentes da UEPG sobre o PRP – 2021

(conclusão)

	R9	<i>[...] O ambiente escolar na prática é muito diferente da teoria, talvez esse seja o ponto mais importante do programa, proporcionar ao aluno, futuro professor essa experiência dentro do ambiente escolar [...]</i>
Interdisciplin riedade	R8	<i>realizei projeto interdisciplinar aprendendo outros conteúdos, compartilhando conhecimentos com outros acadêmicos, planejando com outros professores e tendo a oportunidade de apresentar trabalhos com os resultados das atividades desenvolvidas na escola.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Com base nos dados apresentados, argumentamos que as questões práticas desenvolvidas pelo PRP são fortemente elencadas pelos residentes como pontos relevantes de contribuição na formação inicial. De forma resumida, os residentes relacionam a experiência do PRP como: a) forma de aproximação quanto ao funcionamento prático da escola, que acarretaria no conhecimento da realidade escolar; b) regência de classe entendida como momento de preparação profissional, partindo da teoria para a atuação prática como forma positiva de formação inicial dos licenciandos; c) aprendizagem aplicada da rotina da escola; d) vivência da sala de aula e da realidade escolar; e) compreensão prática da organização escolar; e f) aperfeiçoamento de conhecimentos para a prática, que se diferencia da teoria.

Para Santana e Barbosa (2020, p. 8), o PRP “[...] não deixa claro como a teoria vai subsidiar a prática nem vice-versa [...]”, para exemplificar a questão citamos o primeiro objetivo do Edital nº 06/2018:

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 diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018).

O percurso formativo apresentado no objetivo incita que sejam fortalecidos o campo prático e o exercício ativo dos residentes, para os autores, pode-se observar que “[...] mesmo propondo uma suposta articulação, há ênfase nas ações possíveis a serem desenvolvidas nas escolas-campo. Ou seja, é dada importância à dimensão prática, mas sem clarear como ela se articula com a teoria [...]” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 9).

Portanto, na visão dos residentes, a prática sobrepõe os conhecimentos teóricos, contradizendo os dados apresentados anteriormente de que, para 89,7% dos residentes, o PRP contribuiu para o exercício da unidade teoria e prática.

Silva, Teles e Lins Júnior (2020) corroboram a afirmação anterior com o destaque,

[...] percebemos que a RP representa uma eficácia maior em relação às experiências docentes adquiridas do que as disciplinas de Estágio Supervisionado. Primeiro, porque a vivência mais prolongada na residência favorece uma fixação do residente no ambiente escolar e a agregação de conhecimentos. Segundo, porque ele se torna cooperador do preceptor na sala de aula, tornando-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a RP pode ser caracterizada como um imenso laboratório, onde se ensaia e experimenta à docência, identificando-se como professor, aprendendo a se (re)inventar nos diversos desafios que a profissão coloca e a produzir suas próprias metodologias adequando a realidade daquele contexto.

Desse modo, o PRP apresenta potencialidade em seu desenvolvimento. Nesse sentido, ressaltamos que o tempo de convívio do residente na escola-campo é um elemento que agrega conhecimentos sobre a realidade escolar e seu cotidiano, a relação entre o residente, o docente orientador e o preceptor são fundamentais para a sua trajetória formativa, pois ao se colocarem em uma relação próxima aprendem quanto aos desafios profissionais, metodologias e docência. Em relação à unidade teórico-prática, evidenciamos, com a contribuição dos autores Santana e Barbosa (2020, p. 9), que o PRP “mesmo propondo uma suposta articulação, há ênfase nas ações possíveis a serem desenvolvidas nas escolas-campo. Ou seja, é dada importância à dimensão prática, mas sem clarear como ela se articula com a teoria”, sendo assim, acreditamos que a lacuna deixada pelas normatizações e orientações no desenvolvimento do programa podem ser ressignificadas para a sua efetivação.

3.3.3 Perfil Geral dos Docentes Orientadores

Para a realização das entrevistas com os docentes orientadores, realizamos os seguintes procedimentos:

- a) Contato com os docentes orientadores, por e-mail e contato telefônico;
- b) Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos participantes por e-mail para que pudessem manifestar o aceite;

- c) Encaminhamento antecipado das questões aos docentes para que tomassem conhecimento das questões abordadas;
- d) Agendamento da entrevista remota, de acordo com a data sugerida pelo docente orientador;
- e) Gravação das entrevistas remotas, com a autorização prévia dos docentes orientadores;
- f) Transcrição das entrevistas que duraram, em média, de 60 a 90 minutos;
- g) Sistematização dos dados das entrevistas em forma de quadros;
- h) Análise dos dados com base na elaboração de categorias e nas contribuições da produção acadêmica.

Inicialmente, buscamos traçar o perfil dos docentes orientadores participantes da primeira edição do PRP, na UEPG, utilizando questões gerais de identificação quanto à idade, à formação, o tempo de atuação na Educação Superior e na Educação Básica e descrição da relação de trabalho com a IES. Denominaremos os docentes orientadores entrevistados por DO1, DO2, DO3 e DO4, e salientamos que as questões norteadoras da entrevista se encontram disponíveis no Apêndice E.

Ao considerarmos a totalidade de respostas, podemos, de maneira genérica, definir o perfil do docente orientador como: possui em média 46 anos de idade; são todos licenciados em suas áreas de atuação; atuam na Educação Superior entre cinco a 22 anos; todos são efetivos, mas apenas um com dedicação exclusiva; não atuam na pós-graduação e nem em projetos de extensão; dois deles já atuaram no PIBID e ainda todos são docentes da disciplina de Estágio Supervisionado.

O quadro 16, a seguir, detalha a identificação dos docentes orientadores, participantes da pesquisa.

QUADRO 16 – Identificação dos docentes orientadores do PRP- UEPG – 2021

(continua)

Identificação	DO1	DO2	DO3	DO4
Idade	41	52	51	39
Formação	Licenciada, mestre e doutoranda	Licenciado	Licenciada e bacharel	Licenciada, mestre e doutoranda
Tempo de atuação no Ensino Superior	5 anos e meio	18 anos	22 anos	6 anos
Tempo de atuação na Educação Básica	13 anos	30 anos	13 anos	5 anos

QUADRO 16 – Identificação dos docentes orientadores do PRP- UEPG – 2021

(conclusão)

Tipo de vínculo	Efetiva com dedicação exclusiva	Efetivo sem dedicação exclusiva	Efetiva sem dedicação	Efetiva sem dedicação exclusiva
Atua na pós-graduação	Não	Já atuou	Não	Não
Atua em projetos de extensão	Não	Não	Não	Não
Programa que atuou na extensão	Sim, PIBID	Não	Sim, PIBID	Não

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Na sequência, com o intuito de compreender o que levou os docentes orientadores a participarem do PRP e o caminho percorrido para a seleção dos alunos, questionamos:

1. O que a (o) levou a participar do Programa Residência Pedagógica?
2. Como se deu o processo de seleção dos estudantes para o Programa Residência Pedagógica? Nesse sentido, seguindo a respectiva ordem das questões, obtivemos as seguintes respostas, organizadas no quadro a seguir:

QUADRO 17 – Motivos de participação do PRP pelos docentes orientadores na UEPG – 2021

(continua)

Docente Orientador	Respostas
DO1	<p>1. <i>Vinha trabalhando com a disciplina de estágio então eu atendia esse pré-requisito e acho que as outras colegas que também trabalham com a disciplina de estágio estavam envolvidas com outros programas e não puderam assumir, não tiveram interesse e possibilidade de assumir naquele momento [...] eu preciso dizer também que eu assumi o Residência Pedagógica contando com uma professora voluntária da Universidade [...] Então nós duas dividíamos as tarefas do Residência e também estivemos nesse processo de seleção.</i></p> <p>2. <i>[...] no processo de seleção, nós, via colegiado de curso, divulgamos por e-mail o edital explicando também o que era o Residência Pedagógica. Havia uma data e horário para as entrevistas acontecerem de forma individual, naquele momento nós tivemos mais inscrições do que participantes na entrevista, mas nós fechamos o número que precisava. Então 24 pessoas então apareceram para fazer a entrevista e logo os 24 foram selecionados, no início tivemos alguns que preferiram ficar como voluntários. [...] existe uma disciplina de prática pedagógica. Nessa disciplina do 3° e 4° ano nós a temos articulada a projetos, então os alunos nessa disciplina de prática se vinculam a projeto e nós abrimos também o Residência Pedagógica como um dos projetos. Nós tínhamos então, com a entrada desses alunos, mais um número de aluno de projeto. [...]</i></p>
DO2	<p>1. <i>[...] o convite chegou pra mim, junto com os demais professores de estágio, na época e como demais colegas já estavam envolvidos em outros processos eu acabei participando da reunião e respondendo ao convite da coordenação geral.</i></p> <p>2. <i>[...] nós optamos por ranquear esses alunos de acordo com as suas notas da grade curricular de primeiro e segundo ano. Uma vez que o programa estava destinado a alunos do terceiro e quarto ano [...], nós optamos por ranquear esses alunos estabelecendo uma pontuação, a medida das médias conseguidas nos dois anos iniciais do curso, mas sem eliminar a entrevista. Mesmo assim eles tiveram a entrevista, mas a entrevista ela não a pontuou [...].</i></p>

QUADRO 17 – Motivos de participação do PRP pelos docentes orientadores na UEPG – 2021

(conclusão)

DO3	<p>1. <i>A possibilidade de fortalecer e ampliar a formação docente desenvolvida pelos Estágios Curriculares do curso, pois o programa apresentava esta defesa.</i></p> <p>2. <i>Seguindo os critérios do Edital/CAPES. Houve entrevista e análise de currículo. Entretanto, na ocasião, ninguém foi excluído, pois oferecemos 24 vagas e tivemos o mesmo número de interessados.</i></p>
DO4	<p>1. <i>Inicialmente, com a leitura do primeiro edital CAPES, não tive interesse em participar por não ser coerente com minhas concepções de formação inicial de professores [...]. Entretanto, após várias reuniões com a coordenadora do Programa Residência Pedagógica da UEPG e com professores das áreas de ensino de vários cursos de licenciatura, decidimos reunir os cursos [...] em um único núcleo interdisciplinar.</i></p> <p>2. <i>Foi um processo bem complicado e atropelado pelas datas impostas pela CAPES. Poucos alunos tiveram acesso ao edital e, por isso, não tivemos alunos suficientes para realizar uma seleção. Tivemos que aprovar todos que se inscreveram para poder compor a quantidade de alunos imposto no edital. Se não fechasse a quantidade de 24 alunos por núcleo, não seria possível prosseguir. Por esse motivo, tivemos um número diferente de alunos por curso [...].</i></p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

No que se refere aos motivos que levaram os docentes orientadores a participarem do PRP, podemos observar que não houve desejo na participação em um primeiro momento, porém, consideraram que o programa era relevante para os cursos envolvidos e atenderam ao apelo da coordenação institucional por possuírem os pré-requisitos descritos no edital.

Oliveira e Paulo (2020, p. 109) esclarecem o contexto descrito pelos docentes orientadores e explicam que

Com a implantação do PRP, de imediato, a cota de bolsas do PIBID foi literalmente dividida pela metade entre os dois Programas. Em várias IES do país, o PIBID foi transformado em um Programa de resistência às alterações sofridas com a implantação do PRP, no entanto, de nada adiantou a resistência, uma vez que, embora o PRP não tenha sido bem aceito por essas IES, em sua primeira edição, elas tiveram de ceder e a fortalecer-lo como programa de formação inicial docente em seu espaço acadêmico.

Para a segunda fase, a seleção dos alunos foi realizada com entrevista com todos os interessados, como forma de atender ao número exigido pelo edital. O DO2 foi o único docente orientador que ranqueou os alunos de acordo com as notas do primeiro e segundo anos, e tanto o DO2 quanto os demais realizaram entrevistas com os inscritos.

Sobre as condições sociais dos participantes, perguntamos: 3. Qual a sua percepção sobre as condições sociais dos estudantes que participaram do Programa Residência Pedagógica?

As respostas foram bastante parecidas, todos tinham a percepção de que os alunos precisavam das bolsas para participarem do PRP. Destacamos a resposta do DO1, que comenta:

[...] tínhamos com exatidão a ideia de que teríamos as 24 bolsas, haveria possibilidade, mas a gente dependia de que se concretizasse. Então eu me lembro que nas entrevistas nós perguntávamos, por exemplo, 'Você participaria como voluntário caso não houvesse bolsa?' e assim, o que me surpreendeu é que muitos alunos me disseram 'Não, eu preciso da bolsa'. Quando tudo nos leva em entrevistas a dizer que sim, mas os alunos foram muito sinceros dizendo 'Não, professora eu preciso da bolsa'. [...] são alunos que muitos deles trabalham durante o dia e estudam a noite, alguns com dificuldade para encontrar trabalho e outros são estagiários em atividades afins. Então, assim, é muito raro um aluno que não esteja inserido em alguma atividade remunerada, os que não estão, estão em busca.

O DO3 e DO4 reiteram as colocações ao afirmarem, respectivamente, que “[...] a maioria dos alunos que ingressaram no programa utilizavam a bolsa para custear despesas de subsistência (alimentação e moradia) [...]” e que tiveram “[...] um grupo que 60% dos alunos que dependiam da bolsa de 400 reais para se manter no programa. Assim, tivemos que organizar as idas nas escolas para que os alunos não tivessem muitos gastos com transporte e alimentação [...]”. Dessa maneira, observamos as condições materiais dos alunos, levantadas no perfil dos residentes bolsistas, e que são confirmadas pela percepção dos docentes orientadores de que as bolsas ofertadas foram determinantes para a participação do PRP.

Destacamos, também, a resposta do DO2 que afirma:

Uma das coisas que chamou bastante atenção é que no primeiro momento o valor da bolsa de quatrocentos reais parece baixo, mas assim, quando nós traçamos um paralelo desta bolsa com o valor do salário mínimo, agora ele subiu um pouquinho e ultrapassou, mas na época isso dava praticamente 50% do salário mínimo [...] a gente percebe acadêmicos que fazem a jornada de trabalho de 44 horas semanais para ganhar um salário mínimo. Nós determinamos no projeto inicial do Residência que esses 400 reais estavam atrelados a uma jornada de trabalho de 10 horas semanais, então quando a gente faz o valor da hora aula do acadêmico no projeto comparado com o que ele ganha pra trabalhar no comércio ou em outras atividades a gente percebe que o valor é significativo.

As condições materiais são determinantes para os bolsistas participarem do PRP, sendo assim, trazemos as contribuições da pesquisa de Melo (2018), que, de maneira geral, analisa os principais determinantes dos estudantes dos cursos de licenciaturas da UEPG para escolherem a profissão docente e suas influências. A autora aponta que, para os estudantes,

[...] trabalhar é a condição para permanecer estudando, ou seja, possuir renda para subsistir e garantir, com os estudos, uma ascensão social futura, mas, ao mesmo tempo, a conciliação dos estudos com o trabalho apresenta dificuldades as quais tendem a levar o acadêmico de licenciatura a evadir; ou a permanecer no curso, mas não com a mesma disponibilidade de tempo e energia que os demais alunos não trabalhadores (MELO, 2018, p. 35).

A autora ainda esclarece que os estudantes entendem que a profissão docente é uma alternativa de ascensão social rápida e que possibilita a conciliação entre o trabalho e os estudos e que tanto o ingresso, como a permanência nos cursos é marcada por desafios de ordem socioeconômica. (MELO, 2018, p. 46). Assim, afirma que a permanência nos cursos desses estudantes trabalhadores “é perpassada de desafios, como falta de tempo para as atividades acadêmicas, cansaço, etc., além dos recursos financeiros que o curso demanda como transporte, alimentação, cópias de materiais. (MELO, 2018, p. 46).

Em termos comparativos, podemos afirmar que o perfil dos residentes se apresenta muito próximo ao perfil levantado na pesquisa realizada por Melo (2018). Conforme a autora, os estudantes das licenciaturas da UEPG são, em sua maioria,

[...] mulheres, brancas, sem filhos, educação básica na rede pública, com algum familiar com Educação Superior, trabalhadoras, porém, não sendo as principais responsáveis pela fonte de renda da casa, com a renda familiar entre R\$ 1.405,50 a R\$ 2.811,00. Utilizam veículo próprio ou transporte coletivo, moram em casa ou apartamentos próprios, com outras duas pessoas, sendo esses, pais ou parentes. Possuem baixo nível cultural, tendo em vista conhecimento de outros idiomas, atividades extracurriculares e leituras (MELO, 2018, p. 77).

A autora aponta, em sua conclusão, que “[...] os determinantes sociais influenciadores da escolha da profissão docente estão relacionados à condição de classe dos indivíduos [...]” (MELO, 2018, p. 135) e continua afirmando que “[...] quanto à atratividade para a carreira docente, a escolha pelo curso de licenciatura se dá, sobretudo, devido à possibilidade de conciliação entre o trabalho e os estudos e a rápida inserção no mercado de trabalho [...]” (MELO, 2018, p. 135). Por isso, ressaltamos que as limitações econômicas dos residentes foram identificadas pelos docentes orientadores, as quais condicionaram, de algum modo, a participação deles no PRP.

Sobre o desempenho dos estudantes que participaram do PRP, perguntamos aos docentes orientadores: 4. Você conseguiu observar diferenças no

desempenho entre os estudantes que participaram de algum programa como: PIBID, Iniciação Científica ou PET?

As respostas dos docentes orientadores foram todas afirmativas, ao se referirem aos residentes que realizaram o PIBID anteriormente. O DO1 ressaltou: “*Sim, isso é bem notável nesse grupo de 24 alunos*”; seguido do DO3 que afirmou: “*Sim, predominantemente na fase inicial do projeto*”; enquanto o DO4 explica: “*Sim, principalmente do PIBID. São alunos que demonstraram mais iniciativa e conhecimento sobre a escola*”. Segundo o DO1,

Eles tinham um nível de discussão sobre determinados assuntos diferenciados mais aprofundados, eu penso assim, que quando se tratava de preparar as atividades também vinham mais embasada teoricamente, fundamentadas e eu penso que isso é reflexo da vivência de programas anteriores.

De maneira geral, o DO2 resumiu a questão ao afirmar:

A gente percebe nos acadêmicos que já estão envolvidos em projetos e que tem uma relação direta com a escola, que são alunos que circulam pela escola, que são alunos que participam de planejamentos e que são acadêmicos que aplicam as atividades a gente percebe uma maturidade profissional maior e uma aproximação maior da realidade da escola. Mesmo quando nós propomos atividades teóricas, por exemplo, de planejamento, planos de aula, esses acadêmicos que tem vivência de campo conseguem trazer as propostas de atividades, digamos assim, mais com o pé no chão, mais em função da realidade da escola. Aquele plano dele ele não está só na cabeça, no imaginário, eles conseguem fazer uma relação de teoria e prática, mas também levando em consideração a experiência que eles tiveram.

Nas experiências anteriores ao PRP, com destaque para o PIBID, os docentes orientadores consideraram que os residentes elevaram sua participação no PRP pela vivência em programas anteriores, que possibilitou o desenvolvimento de atividades próximas da realidade escolar. Assim, para aprofundarmos a questão anterior, questionamos sobre as diferenças observadas entre o estágio supervisionado obrigatório, PIBID e o PRP. A pergunta foi a seguinte: 5. Quais as principais diferenças observadas entre o Estágio Supervisionado Obrigatório, PIBID e o PRP?

O quadro 18 apresenta uma síntese das diferenças que foram comentadas pelos docentes orientadores.

QUADRO 18 – Principais diferenças elencadas pelos docentes orientadores do PRP da UEPG sobre o estágio supervisionado obrigatório, PIBID e PRP – 2021

(N)Docente Orientador	Estágio Supervisionado Obrigatório	PIBID	PRP
DO1		<i>[...] tínhamos alunos de todos os anos, do 1º ao 4º ano [...] no PIBID nós tínhamos essa particularidade de alunos de todos os anos estarem reunidos num mesmo programa, claro que daí alguns com mais experiências e vivências dentro do próprio curso e outros calouros recém chegados. Então tinha essa característica de aluno do 1º ano não saber muito o que está fazendo na Universidade e ao mesmo tempo já estar dentro do PIBID.</i>	<i>No Residência tem essa particularidade de serem alunos do 3º e do 4º ano, mas também tem essa diferença porque aí você tem um grupo mais coeso no sentido de que já passaram por uma formação, do primeiro ano para o segundo, alguns do terceiro e estão no quarto ou chegam no terceiro já sabendo o que é Universidade, tendo participado de outros programas.</i>
DO2	<i>[...] temos uma resolução é muito democrática porque ela deixa o professor responsável pela disciplina de estágio fazer a análise das atividades que estão sendo desenvolvidas na sua residência contemplam a ementa e as atividades de carga horária específicas no estágio.</i>		<i>[...] eles têm estágio nos níveis de ensino que a Residência atua, é dado uma bonificação de parte dessa carga horária, se não me engano de 20% sobre a modalidade e série que ele esteja trabalhando naquele período.</i>
DO3	<i>O estágio obrigatório e o PIBID propiciaram o desenvolvimento de um projeto institucional, de formação inicial dos licenciandos, apoiado em bases epistemológicas e metodológicas que atendiam as especificidades de cada curso, bem como suas concepções de docência e de docentes.</i>		<i>Já o Residência Pedagógica impôs bases teóricas diversas daquelas expressas nos PPPs dos cursos. Trouxe, ainda, uma concepção do modelo da 'imitação artesanal' com ênfase para o 'praticismo' no desenvolvimento da profissionalidade docente pelo preceptor.</i>
DO4	<i>[...] tínhamos bem claro que o RP e o Estágio são momentos diferentes e precisam ter suas especificidades e objetivos considerados. Um não substitui o outro, mas se complementam.</i>	<i>[...] se preocupou com o conhecimento sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem [...] o PIBID vai pra escola, faz uma oficina, um trabalho aqui, um trabalho ali, ajuda o professor, assessora, os alunos tiram as dúvidas [...].</i>	<i>[...] o projeto do Núcleo Interdisciplinar foi elaborado nos mesmos moldes dos estágios [...] o qual se ancorou na articulação em ensino, pesquisa e extensão. [...] No RP nos preocupamos com a reflexão da própria prática educacional com a intenção de modificá-la.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Na diversidade das respostas dos docentes orientadores, verificamos convergências e divergências. As convergências foram expressas entre a compreensão de que o PIBID era voltado aos alunos dos primeiros e segundos anos dos cursos e o PRP para os alunos do terceiro e quartos anos, assim como o PRP considerou horas no estágio supervisionado obrigatório. O estágio supervisionado obrigatório serviu como modelo para o desenvolvimento do PRP, segundo o DO4, que também distinguiu o PRP e o PIBID como sendo o PIBID desenvolvido sobre o processo de ensino-aprendizagem e o PRP como reflexão da prática educacional.

Destacamos que, na perspectiva de Oliveira e Paulo (2020, p. 108), os dois programas possuem contribuições importantes para a formação inicial,

[...] entretanto, propostas de governos que assumiram o país a partir do final de 2016 reduziram o espaço de atuação do PIBID e essa alteração pode ser sentida, a partir de 2017, quando o MEC propôs a criação do Programa Residência Pedagógica (PRP). Lançado em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o PRP é definido pela Capes como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tendo o principal objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, ele tem a perspectiva de promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, o que deve ocorrer a partir da segunda metade de seu curso.

Sendo assim, inferimos que, além da redução de bolsas de um programa sobre outro, os programas se distinguem. O PRP tem como objetivo aperfeiçoar o estágio supervisionado obrigatório e, nesse sentido, diferencia-se do PIBID, porém, para os autores Oliveira e Paulo (2020), ao se referirem ao PIBID e ao PRP, ressaltam que esses programas “[...] têm como ponto comum a perspectiva de aproximar a universidade da escola de educação básica, portanto tem como objetivo essencial a superação do distanciamento entre o mundo acadêmico e a prática docente” (OLIVEIRA; PAULO, 2020, p. 107). Dessa forma, os programas citados são

[...] constituídos na universidade possibilitam que o licenciando, instrumentalizado teórica e pedagogicamente, tenha condições de mergulhar nos meandros da escola básica, entendendo sua complexidade. Assim, o aluno terá maior clareza dos limites e desafios da escola básica brasileira [...].

O DO3 indicou que a diferença entre os programas e o estágio supervisionado pode ser caracterizado pela imitação artesanal e o praticismo, no PRP, para o desenvolvimento da profissionalidade docente, ao tratar do papel do

preceptor como referência e se distanciar dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

A questão que apresentamos é a de que o papel dos professores preceptores também precisam ser problematizado pelo programa, uma vez que os preceptores são sujeitos que atuam junto aos docentes orientadores na formação inicial dos residentes, questão que aprofundaremos mais adiante.

Na entrevista, apresentamos uma questão complementar à questão 5, qual seja: No curso em que você atua há aproveitamento da carga horária da Residência Pedagógica no Estágio Supervisionado Obrigatório? Se sim, qual a carga horária prevista?

Conforme esclarece o DO2, *“eles têm estágio nos níveis de ensino que o Residência atua é dado uma bonificação de parte dessa carga horária, se não me engano de 20% sobre a modalidade e série que ele esteja trabalhando naquele período”*, corroborado pelos docentes orientadores DO1 e DO3, mas que afirmaram um percentual diferente, 10%. O DO4 não se lembrava do percentual de horas que podiam ser consideradas, mas afirmou que existiam horas a serem computadas.

Problematizamos as questões apresentadas, considerando que os residentes afirmaram, na seção anterior, que as atividades realizadas, tanto no PIBID quanto no estágio supervisionado obrigatório, assemelham-se e muitas vezes se sobrepõem, divergindo das respostas dos docentes formadores. Porém, para validação das horas desenvolvidas no PRP (lembrando que são 440 horas) pelo estágio supervisionado obrigatório (400 horas) os docentes orientadores argumentam que a validação dos percentuais de 10% a 20% é pequena, se comparado ao trabalho realizado pelo estágio supervisionado obrigatório.

Entretanto, o Edital CAPES nº 06, de 2018 em seu anexo III, discorre sobre requisitos para a participação do PRP, e aponta, em seu inciso III, que a IES deve “[...] comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado [...]”.

Quanto às divergências, essas foram de maior significado, expondo que os projetos pedagógicos dos cursos não foram considerados no desenvolvimento do PRP, assim como reforçaram que a atuação docente do preceptor influencia o residente a repetir modelos profissionais de forma a valorizar sua atuação prática e atender as demandas da escola-campo. O DO4 comenta que muitas atividades eram solicitadas pela escola-campo, com a seguinte observação:

[...] já que a escola está sendo tão boa, receptiva com os alunos, então vamos levar os residentes para ajudar na gincana, a gente fazia essa troca, ah, as professoras tem curso lá do núcleo, aí vai precisar de aluno, gente, infelizmente, isso não dá, isso não pode, não é possível, porque eles não sabem assumir essa responsabilidade, se acontece alguma coisa e eu também não posso ficar junto, eu tenho outros compromissos. Ou então, caso vocês queiram que o residente dê aula uma pedagoga tem que ficar junto, eles deram também aula, cursinho, pra alguns alunos que também estava fora daquilo que estávamos propondo, mas a escola precisava, não tem problema, não prejudicando o trabalho que eles estavam fazendo não tem problema, fazer a mais não é problema, o problema é fazer menos.

Podemos observar que o “modelo” a ser seguido era o da escola-campo, ou seja, das demandas do cotidiano escolar, reforçado pelo comentário do DO3, que afirmou que *“[...] chegou um momento que não dava mais, [...] então eu me senti atropelada com essas demandas, e os alunos também, porque eles queriam dar conta, claro, queriam fazer, desenvolver as atividades [...]”*. Dessa forma, as demandas escolares iam sendo atendidas, o “modelo de imitação” e o “praticismo”, comentado pela DO4, foi reforçado mais uma vez pela DO4 que atendeu as demandas escolares.

3.3.4 Os Condicionantes e Implicações dos Docentes Orientadores para a Participação e Desenvolvimento no PRP

Considerando o exposto na seção anterior, retomamos as implicações apontadas no capítulo 2 desta tese, sobre a racionalidade prática, inferimos que, ao atender as demandas escolares, revela-se a prática como guia da formação, o subjetivismo e a flexibilidade do currículo. Apontamos aqui, também, que no desenvolvimento do PRP, ao atender as demandas imediatas do cotidiano escolar, inviabiliza o desenvolvimento dos objetivos do programa, e isso denota uma formação limitante, ao considerarmos que os residentes acabam desenvolvendo atividades utilitaristas, a fim de atender as demandas práticas dos preceptores.

Destacamos um voluntarismo dos sujeitos envolvidos na solução imediata dos problemas da prática pedagógica, sem a criticidade de compreender que esses sujeitos possuem percursos diferentes frente a mesma situação e não possuem o mesmo grau de formação e qualidade nas experiências profissionais. Isso dificulta a unidade teórico-prática, por focalizar o atendimento das demandas imediatas relativas ao atendimento das solicitações dos preceptores.

Isso evidencia que os objetivos do PRP eram deixados de lado, pois como afirmou DO4 *“[...] ao mesmo tempo elas [as residentes] não passavam pelo*

processo de planejamento e reflexão que eu gostaria [docente orientador], porque eram atividades que eu não conseguia assistir, acompanhar de perto [...]". Como exemplo dessa situação, o DO4 afirmou que o residente, ao se reunir com o preceptor e avaliar o trabalho realizado, este apontava "[...] mais para umas dicas, assim: olha você precisa melhorar um pouco sua postura, você precisa falar mais alto, os alunos do fundo não te ouvem [...]". Isso porque o trabalho realizado pelo residente era o que o preceptor havia indicado, cabendo-lhe apenas aplicar o que o próprio preceptor havia planejado. Desse modo, o planejamento, a condução metodológica e o entendimento da prática pedagógica como um todo se resumia a uma aplicação do que havia sido prescrito pelo preceptor, sem a reflexão ou mesmo a unidade teórico-prática. Nessa mesma direção, o DO3 destaca: "Então eram assim: melhore sua dicção, você não está atendendo os alunos do fundo. Então eram coisas muito pontuais".

Diante do exposto, a avaliação dos preceptores era limitada, uma vez que os residentes realizavam o que lhes foi solicitado, não havendo avanço significativo, tanto da prática do preceptor, quanto do residente, e a mediação do docente orientador ficava comprometida pela situação apresentada.

O não entendimento dos papéis de cada um dos sujeitos envolvidos no PRP compromete de maneira significativa o desenvolvimento dos objetivos do PRP, da unidade teórico-prática, da parceria escola-universidade, da residência pedagógica e do currículo, conforme abordamos no capítulo 2 desta tese, ao explicitarmos esses elementos envolvidos no programa.

Conforme levantado no capítulo 2 desta tese, Oliveira e Paulo (2020) indicam a experiência exitosa realizada pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em curso realizado de Formação de Preceptores do PRP, realizado na instituição em ambiente virtual. A formação de 60 horas teve como objetivo "[...] o estreitamento entre as dimensões de ensino e pesquisa e estímulo à criação e ao desenvolvimento de projetos de ensino no ambiente escolar". (OLIVEIRA; PAULO, 2020, p. 108). Dentre as ações realizadas pela UFGD, houve disponibilização de diferentes ferramentas da universidade aos preceptores (biblioteca, legislação, textos, documentos, fórum de discussão, questionário diagnóstico, registro dos residentes, formulários de frequências dos residentes e vídeo aulas) como também foram realizados encontros entre os docentes orientadores, preceptores e coordenador institucional de forma síncrona.

Os autores destacam que o movimento possibilitou que os preceptores tivessem informações fundamentais sobre o programa, para o entendimento das inúmeras possibilidades de aprendizagem e de interação que se pretendia. Como resultado, os autores afirmam que a formação dos preceptores possibilitou

[...] o estabelecimento da conexão entre projetos de ensino, pesquisa e extensão na IES com ações desenvolvidas no PIBID e no PRP. Da mesma forma, professores da escola pública que atuam como supervisores e preceptores de subprojetos têm feito a (re)conexão com conhecimentos construídos na formação profissional e não postos em prática em virtude das demandas e rotinas escolares enraizadas, mas pouco produtivas no ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; PAULO, 2020, p. 108).

Dessa forma, destacamos que a experiência da UFGD contribuiu para dirimir a necessidade de os residentes e docentes orientadores em atender as demandas do cotidiano escolar e estabeleceu possibilidades da efetiva unidade teórico-prática.

Apesar de o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, na UEPG, prever projeto de formação docente aos preceptores, não temos a informação se ele foi realizado, o que pode ter comprometido o entendimento dos preceptores em relação ao seu papel no Programa.

Além do fato de os docentes orientadores apontarem, na questão anterior, alguns limites do PRP, dadas as circunstâncias criadas pelo cotidiano escolar, o quadro 19 apresenta, de maneira sintética, as respostas quanto à questão 7, as quais evidenciam aspectos positivos: Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribui para aperfeiçoar a formação inicial do curso de licenciatura? De que forma?

No quadro 19, apresentamos as contribuições do PRP, na perspectiva dos docentes orientadores.

QUADRO 19 – Considerações sobre a contribuição do PRP da UEPG no entendimento dos docentes orientadores – 2021

(continua)

Docente Orientador	Respostas
DO1	<i>Sim, característica desse público é uma forma.</i>
DO2	<i>Sim, o programa é importante, eu percebi isso, por exemplo, na questão de alunos que teriam dificuldades em estar fazendo estágio, mas pelo fato de ter uma bolsa ele não precisou entrar no mercado de trabalho com aquela carga horária fechada, ele conseguiu ganhar alguma coisa, que ele conseguiu se manter e mesmo assim continuar o curso.</i>

QUADRO 19 – Considerações sobre a contribuição do PRP da UEPG no entendimento dos docentes orientadores – 2021

(conclusão)	
DO3	<i>Sim, contribuiu no desenvolvimento da profissionalidade docente, com ênfase para o desenvolvimento de alguns saberes da docência: do currículo, do conteúdo escolar, dos alunos e suas características e pedagógico do conteúdo [...].</i>
DO4	<i>Isso depende!! Depende de fatores como: concepção do projeto institucional e o projeto do núcleo; e a relação entre o projeto do núcleo e a proposta de estágio do curso. [...] os alunos vinham pra sala de aula, para viver a vida do professor, a praticar, falar, tentando construir sua identidade enquanto professor ali na sala de aula, vivendo mesmo, aquilo é que a profissão dele [...]</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021, grifo nosso), com base nos dados coletados.

Assim como os docentes orientadores, vários autores consideram a contribuição do programa para a formação inicial de professores, conforme o levantamento da produção acadêmica, realizada no capítulo 2 desta tese, entre eles: Oliveira e Paulo (2020), Silva, Teles e Lins Júnior (2020), Mello *et al.* (2020), Monteiro *et al.* (2020), Reis Júnior e Cardoso (2020), Costa e Ventura (2020) e Cunha *et al.* (2020).

Destacamos aqui que, de maneira geral, os autores demonstram que, na realização do PRP, há diversas possibilidades de aprendizagem para a formação inicial, dentre elas: a inserção no ambiente escolar, a regência, a construção da identidade docente e a consolidação da unidade teórico-prática. Porém, destacamos que, para Reis Júnior e Cardoso (2020), as efetivações de suas possibilidades vão de encontro aos percalços estruturais vividos pelas escolas de Educação Básica públicas, afetando o desenvolvimento do programa. Contudo, todos os docentes orientadores entrevistados ressaltam questões relativas aos residentes envolvidos, sem mencionar os demais elementos no desenvolvimento do programa, com exceção do DO3 que acrescenta o currículo e o conteúdo escolar.

A partir da questão anterior, apresentamos outras questões relacionadas: 8. Qual a sua concepção de sobre a unidade teoria e prática na formação inicial de professores? 9. Você considera que o Programa Residência Pedagógica promove o desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática pedagógica, contribuindo para exercitar de forma ativa a unidade entre teoria e prática? Destaque as principais atividades que, na sua visão, contribuíram para essa unidade.

No quadro 20, traçamos um paralelo entre o entendimento da unidade teoria e prática na formação inicial e da unidade entre teoria e prática no PRP. Pelas respostas em destaque, evidenciamos que os docentes orientadores indicam as possibilidades que o PRP tem para a construção da unidade entre teoria e prática.

Porém, destacamos que essa possibilidade não está clara para o DO1, que comenta: “[...] são os programas que podem promovê-la [...]”; para o DO2, pela especificidade do curso, há limites dessa construção; e o DO3 considerou alguns complicadores ao afirmar que “[...] no projeto que coordenei, a logística de cada escola, bem como os horários diversificados foram complicadores para que essas ações transcorressem de forma satisfatória, principalmente no coletivo”. O DO4 apontou que “[...] a unidade teoria e prática só pode ser alcançada com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão [...]”.

Enfim, os destaques das respostas dos docentes orientadores apontam para aspectos isolados da construção coletiva e limitantes do processo. Conforme afirma o DO3, pelo PRP, isso seria uma responsabilidade do docente orientador e explica

[...] tudo bem que isso era da minha responsabilidade, mas como as coisas foram se intensificando a um tal nível, eu mesma não dava conta. [...] Os alunos traziam relatos para mim, e eu cansei de fazer esse tipo de trabalho individualizado. Eu estava exausta.

Ponderamos que, a partir dos dois relatos apresentados, o papel de responsabilização do docente orientador no programa pela unidade da teoria com a prática é limitante e restringe o papel dos demais sujeitos envolvidos. Na instituição do PRP, desde os seus primeiros editais, essa sempre foi apresentada como uma prerrogativa atribuída ao docente orientador que em momento algum foi questionada pelos entrevistados. Contudo, a partir da perspectiva sócio-histórica apresentada no capítulo 2, compreendemos que se a unidade teórico-prática é possível ela é uma ação coletiva dos sujeitos envolvidos, a teoria ou a reflexão não é um *a priori*, nem tampouco *a posteriori* desses momentos, ela é indissolúvel, é movimento e critério do conhecimento, pois pretende a transformação da realidade. Desse modo, momentos isolados de reuniões entre docentes orientadores e residentes pouco oferecem suporte para a sua efetivação, assim como também o não envolvimento dos preceptores, gestão e alunos da Educação Básica.

Os residentes tinham demandas cotidianas que impossibilitavam a discussão coletiva, pois como comenta o DO3 “[...] às vezes os alunos, vários, eu não posso ir na reunião coletiva, aí eu agendava um horário pra aquele aluno, daqui a pouco mais um, mais um, mais um”. Essa impossibilidade compromete o desenvolvimento das atribuições do docente orientador dispostas na Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, já destacadas no capítulo 2 desta tese, quanto à

elaboração de plano de atividades em conjunto com os preceptores e na orientação de planos de aulas e execução da prática pedagógica. O trabalho coletivo nos parece ser o indicado pela portaria, porém, ao realizar os atendimentos de forma individual, compromete-se o desenvolvimento do proposto pelo programa.

A seguir, apresentamos o quadro 20 com a síntese das respostas dos docentes orientadores relativas às questões 8 e 9, apresentadas anteriormente.

QUADRO 20 – Possibilidades da unidade teórico-prática para a formação inicial e do PRP na perspectiva dos docentes orientadores da UEPG – 2021

Docente Orientador	Unidade teoria e prática na formação inicial	Unidade teoria e prática no PRP
DO1	<i>[...] que os cursos de licenciatura devem valorizar programas como o Residência Pedagógica como experiência que promove a articulação da prática e da teoria de modo muito efetivo.</i>	<i>Eu percebo assim, que o Residência Pedagógica é um lugar um programa privilegiado, para que haja exatamente essa integração essa unidade da qual a gente fala, entre teoria e prática, ela se assenta muito bem nesse programa.</i>
DO2	<i>é uma questão muito complexa pra gente [...] porque as vezes eles têm essa ideia de prática como fazer atividades. E quando nós falamos de práticas pra eles [residentes], as vezes eles têm uma dificuldade de entender que é uma concepção teórica que fundamenta essa atividade e não a atividade em si.</i>	<i>O maior campo de inserção dos nossos acadêmicos sendo ainda as escolas públicas do estado do Paraná e como eles têm muito contato com os professores da rede, a questão do material que o Governo do Estado do Paraná disponibiliza e até direciona os planejamentos nas escolas, de certa forma, esses planejamentos, eles vêm com uma fundamentação da linha teórica histórica política, então, essa é uma linha teórica histórico crítica que a gente procura discutir e mostrar que ela tá no pano de fundo das ações da escola pra que eles entendam isso também e também mostrando algumas tendências que podem estar embasando.</i>
DO3	<i>Considero a unidade teoria-prática essencial para a formação de docentes. É necessário superarmos modelos da racionalidade técnica. Creio que a ênfase em uma formação reflexiva, apoiada em experiências integradas aos conhecimentos científicos, é ideal para a formação de profissionais autônomos, críticos e conscientes de suas práticas e decisões.</i>	<i>Considero possível, entretanto as condições impostas nos dois editais do programa não favorecem tal pressuposto. Creio que os encontros de estudo e planejamento são espaços que podem garantir a unidade teoria e prática.</i>
DO4	<i>[...] a unidade teoria e prática como o cerne de todo o processo. Isso implica um estreita relação e colaboração entre Universidade e Escola, bem como uma proposta de formação inicial que efetiva a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. [...]</i>	<i>[...] a intenção é que os residentes tenham oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática educacional e compreender sua função social como professor, entrar num processo de construção e consciência de sua identidade profissional.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021, grifo nosso), com base nos dados coletados.

A partir das respostas apresentadas, percebemos que, de maneira geral, os docentes orientadores reconhecem a unidade teórico-prática como importante, tanto para a formação inicial quanto para o desenvolvimento do PRP. Porém, vamos destacar aqui alguns pontos para elucidar a temática.

Quando os docentes orientadores em suas respostas atribuem ao programa a prerrogativa da experiência prática aos alunos, a colaboração entre escola e universidade e a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, de maneira isolada, o eixo da questão se reporta a abordagens unilaterais de dimensões distintas da unidade que não pode ser fragmentada. Nesse sentido, as respostas dos docentes orientadores a respeito do PRP seguem na mesma direção, ao apontarem para seu *locus* privilegiado, aos limites da colaboração entre escola e universidade, aos limites dos editais e das reflexões sobre a prática.

Consideramos que a unidade teórico-prática envolve os sujeitos na construção do conhecimento de forma permanente e dialógica, de maneira intencional na transformação da realidade no qual estão inseridos. Sem essa referência, teoria e prática ficam separadas e fragmentadas. Boa parte das respostas dos docentes orientadores indicam que o entendimento de unidade teórico-prática, ou como integração e articulação, circunscreve-se na noção de experiência prática individual, de atendimento das necessidades da escola-campo, comprometendo, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de uma práxis transformadora, no sentido coletivo (residentes, preceptores, docentes orientadores).

Nesse sentido, reafirmamos o entendimento de Peixoto (2021) de que é necessário superar a prática, que se desenvolve na formação inicial de professores, reduzida à noção de experiência (subjéctiva), a fim de se conceber a prática como experimento. Nesse sentido, é necessário o desenvolver ações formativas no sentido de promover uma atividade conscientemente orientada a uma transformação.

No que se refere às dificuldades encontradas para a garantia da unidade teórico-prática, a questão colocada aos docentes orientadores foi a seguinte: 10. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de garantia da unidade entre teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica em que você atuou?

De maneira geral, os docentes orientadores abordaram como dificultadores as questões relativas: à localização das escolas (gastos e tempo), escolha das escolas-campo, ao abandono do PRP pelas condições materiais dos residentes, ao

tempo para trabalho coletivo (preceptor e residente), às demandas da escola-campo, à visão de unidade teórico-prática dos residentes e preceptores.

A seguir, apresentamos, no quadro 21, uma síntese das respostas relativas a essas questões:

QUADRO 21 – Dificuldades encontradas na garantia da unidade teoria e prática na perspectiva dos docentes orientadores do PRP-UEPG – 2021

Docente Orientador	Respostas
DO1	<i>A primeira dificuldade foi a localização das escolas, algumas bem distantes, e no caso eram três escolas e dessas três, uma era bem afastada e precisava de ônibus e outra era bem no centro.[...] Então aconteceu essa disputa pelas escolas, e como resolver isso sendo que todos ganhavam a mesma bolsa, sendo assim alguém precisaria gastar mais e se deslocar mais, ali foi uma dificuldade e nós não tivemos a possibilidade de escolher as escolas, as escolas foram escolhidas pela SEED/NRE o que foi um impasse no início. Surgiu uma questão também relacionada a trabalho, porque o aluno que está no 4º ano e, em tese, tem mais propensão a encontrar trabalho nessa fase do ensino, também precisava deixar o Residência Pedagógica para trabalhar.</i>
DO2	<i>No início do programa sim, porque eles partem do pressuposto que eles vão pra escola para desenvolver essas atividades. A questão, por exemplo, [...] usou uma metodologia que eles tinham 2h aulas por semana, o grupo tinha que se reunir com o professor-preceptor para estudar atividades e fazer planejamentos, então nós tínhamos um planejamento semanal.</i>
DO3	<i>A principal dificuldade foi conseguir agregar os preceptores e alunos para momentos de estudos, planejamentos e avaliações coletivos. Muitas ações precisaram ser individualizadas ao longo do projeto. As discussões teóricas foram perdendo espaço para o desenvolvimento de práticas didáticas e produção de materiais, que eram demandas das ações semanais nas escolas. Outra grande dificuldade foram os horários muito distintos entre os alunos.</i>
DO4	<i>A ideia de cumprir com o currículo imposto pelo sistema de educação é um dos maiores entraves para manter e estabelecer a unidade teoria e prática. A racionalidade instrumental e prática que estão arraigadas nas práticas educacionais também dificultam a construção e vivência de um processo formativo na perspectiva da racionalidade crítica.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021, grifo nosso), com base nos dados coletados.

Ressaltamos, para fins de análise, que os dificultadores para a unidade teórico-prática, apresentados durante o seu percurso de desenvolvimento no PRP, da UEPG, referem-se, segundo os docentes orientadores:

a) À localização das escolas-campo, algumas mais centrais outras mais periféricas, o que teria impactado na distribuição dos alunos e, conseqüentemente, dificultou a práxis;

b) A não escolha das escolas-campo. Destacamos que a parceria escola-universidade, apresentada no capítulo anterior, envolve a manifestação da escola-campo em participar do PRP, assim como o professor preceptor e a SEED-PR. A inscrição da escola interessada em participar do PRP é realizada junto à CAPES, que faz a análise para posterior aprovação. Sendo assim, os docentes orientadores

não escolhem as escolas-campo, mas sim são indicados pela própria Capes (momento do *matching*), apesar de isso constar em uma das atribuições do docente orientador, conforme Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Porém, na instituição da Portaria nº 259/2019, a primeira edição do PRP, na UEPG, já vinha sendo desenvolvida, por isso, acreditamos que o delineamento no desenvolvimento do programa comprometeu, de alguma forma, a dinâmica do programa que só aconteceu posterior a primeira edição, em dezembro de 2019, conforme portaria citada anteriormente;

c) Ao abandono do PRP pelos residentes que, como destacamos, as suas condições materiais são um elemento determinante na participação e permanência no programa, todavia, a desistência foi motivada, segundo os entrevistados, pela aproximação da conclusão dos cursos e a oferta de trabalho mais rentável;

d) Ao trabalho coletivo que, na visão dos docentes orientadores DO2, DO3 e DO4, acontecia na relação preceptor e residente, em momentos de estudo entre eles. O docente orientador participava desses momentos em situações específicas ou em reuniões entre eles e os residentes, justificadas pela dificuldade de horário dos envolvidos. Perdeu-se, assim, o momento coletivo de considerar a realidade dos sujeitos envolvidos como ponto de partida e chegada na produção do conhecimento, onde a realidade indicaria as finalidades e objetivos da transformação do real;

e) Às demandas da escola-campo, por haver um currículo específico e imposto pelas redes da Educação Básica, que limitaram a possibilidade da unidade teórico-prática, porém, ressaltamos que o currículo imposto faz parte da realidade educacional que os sujeitos estão inseridos e poderiam ser abordados na intenção de rever e transformar o contexto educativo;

f) Nenhum dos docentes orientadores se referiram as questões pontuais do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG – 2018.

Avançando em nossa análise, perguntamos aos docentes orientadores: 11. Na sua visão, o Programa Residência Pedagógica promoveu reformulação na formação prática e teórica dos estudantes nos cursos de licenciaturas, tendo por base a sua experiência?

O quadro, a seguir, demonstra que o DO1, o DO2 e o DO4 apontam que houve reformulação na formação prática e teórica dos estudantes, ao desenvolverem uma organização diferenciada ou conforme o proposto pelo programa. O DO3 indicou que a divergência entre o PRP e os objetivos do curso de

licenciatura influenciaram para que não ocorresse a reformulação da formação prática e teórica dos estudantes no curso.

O quadro 22 demonstra as respostas dos entrevistados sobre essa questão.

QUADRO 22 – Promoção da reformulação na formação prática e teórica dos estudantes nos cursos de licenciaturas da UEPG a partir do PRP – 2021

Docente Orientador	Respostas
DO1	<i>O currículo dos cursos [...] está neste momento sob reformulação. A partir da minha experiência, penso que os cursos de licenciatura devem valorizar programas como o Residência Pedagógica como experiência que promove a articulação da prática e da teoria de modo muito efetivo. Se promoveu uma reformulação no currículo, na experiência de cada residente? Acredito que sim. Os alunos que participam dizem que acompanham as aulas na graduação, os projetos de pesquisa e de extensão a partir de um olhar diferenciado, mais próximo da realidade escolar, dando um sentido outro para a teoria que estudam.</i>
DO2	<i>É, inclusive na primeira edição a proposta do último semestre foi de que eles deveriam desenvolver um projeto na escola com o auxílio do professor, [...] optou por organizar em duplas, cada dupla precisava propor um projeto a partir das dificuldades que observou nas turmas e foi muito legal porque a gente teve questões como avaliação, a gente teve questões da parte de metodologia, propostas de retomar conteúdo. Então, isso fez com que eles também tivessem que ter essa leitura da realidade pra estar encaminhando esses trabalhos</i>
DO3	<i>Não, efetivamente não. Trazia essa premissa, entretanto suas proposições teórico-metodológicas não correspondiam as do curso. Além disso, eram inconsistentes para sustentar uma reformulação curricular de um curso de ensino superior.</i>
DO4	<i>Diante do processo construído e vivido pelos residentes no núcleo interdisciplinar, foi possível perceber mudanças de concepções o que fortaleceu a formação no curso de licenciatura.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Quanto à relação da IES e as escolas-campo, perguntamos: 12. Você considera que o Programa Residência Pedagógica fortalece, amplia e consolida a relação entre a IES e as escolas? Poderia explicitar de que maneira isso acontece? Os entrevistados responderam de maneira bastante distinta, entre uma resposta e outra. O DO1 comenta que “*Sim, de um modo geral, eu penso que as escolas não têm resistência para receber o programa Residência Pedagógica*”, dando ênfase ao processo de participação no PRP. O DO2 afirma que

Sim [...] isso foi muito bom porque era in loco então a gente conseguia estar circulando, você estava na escola, a equipe pedagógica sabia quem era você, você sabia quem era da equipe pedagógica, a direção te conhecia, a tia da cantina, os alunos, você tinha, digamos assim, a gente foi estabelecendo uma relação com a escola e nos tornamos mais parte da escola.

Para o DO3, o PRP, da forma como foi desenvolvido, não fortalece a relação entre a IES e as escolas, pois acredita: “[...] que o projeto do governo é muito

restritivo, não permite espaços para construções coletivas, centra-se no exercício de ministrar aulas". O DO4 afirma que

Depende quando todos os sujeitos do processo conseguem consenso entre o que está proposto no projeto do núcleo e o que a escola e preceptores perspectivam, há grande possibilidade de consolidar a relação entre as IES e as escolas.

A partir de sua resposta, para que haja a ampliação, o fortalecimento e a consolidação da relação entre a escola e a universidade, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos no processo.

Para aprofundarmos a questão anterior, perguntamos aos docentes orientadores: 13. Houve dificuldades no processo de corresponsabilização entre a instituição que forma e a que recebe o residente da licenciatura?

O DO1 afirmou que, em uma situação específica, no caso um residente com necessidade especial, a corresponsabilização foi dificultada pelas escolas na qual participava, pois, segundo ele,

Nós tínhamos no curso [...] um aluno autista [...] e aí a preceptora da escola teve algumas dificuldades com ele, tiveram alguns momentos na escola em que a situação ficou delicada em função de um comportamento dele. A escola não compreendeu e ele foi um aluno que passou pelas três escolas.

A troca de escolas foi a forma que a docente orientadora encontrou para atender ao programa e a especificidade do aluno, e segundo ela, o processo formativo do residente não foi comprometido. O DO2, comentou que a dificuldade encontrada foi nas escolas de grande porte, envolvidas na parceria para desenvolvimento do programa, e comentou,

[...] nós tivemos uma determinada escola pela própria questão do porte, que ela acumulou muitos residentes dentro de várias áreas e isso acabou gerando algum incômodo dentro da escola, mas que com o tempo a própria direção conseguiu resolver e encaminhou.

Para o DO3, a maior dificuldade encontrada foi o de realizar uma formação teórica, dada as dificuldades em reunir os residentes. Sua resposta foi a seguinte:

[...] sim houve, os tempos e horários dos integrantes do grupo não possibilitaram uma formação teórica adequada, apoiada nos pressupostos do subprojeto, que pudesse sustentar as ações desenvolvidas pelos residentes. Essa logística trouxe fragilidade para a relação entre teoria e prática, essencial para formação de docentes e para o exercício profissional.

As circunstâncias dos encontros com os residentes, ao longo do tempo no desenvolvimento do PRP, fragilizaram a relação entre a IES e a escola-campo e foi um dificultador para a “*relação teoria e prática*”, como afirmado pelo DO3, o qual reconhece que o “*O RP tem potencial, tanto para fortalecer, quanto ampliar a relação IES-Escolas*”, porém, sem permitir o processo de construção coletiva. O DO4 não encontrou dificuldade e afirma: “[...] *tivemos um ótimo relacionamento. Nos receberam muito bem, organizaram uma sala para os residentes e aceitavam com entusiasmo as atividades que promovíamos na escola*”.

No que se refere às possibilidades e limites para o protagonismo das redes de ensino perguntamos aos docentes orientadores: 14. Quais as possibilidades e limites para o efetivo protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores?

O quadro 23 sintetiza as respostas dos entrevistados, conforme segue:

QUADRO 23 – Possibilidades e limites para o protagonismo das redes de ensino no desenvolvimento do PRP-UEPG – 2021

(Docente orientador)	Possibilidades	Limites
DO1	<i>Tem preceptores que têm uma facilidade, pelo tempo talvez em que já estão na escola, e se sentem mais confortáveis com o grupo em que estão inseridos na escola (direção e equipe pedagógica) então conseguem fazer essa relação com mais facilidade.</i>	<i>[...] tem escolas que têm muitas atividades, como feiras e aí convocam os acadêmicos para participar. Os professores envolvem os alunos nessas dinâmicas, que é uma dinâmica pensada pela escola, então realmente depende da escola e do preceptor.</i>
DO2	<i>[...] quem faz todo o trabalho com o acadêmico é o professor preceptor, o professor coordenador do núcleo, ele tem uma participação um pouco mais burocrática, digamos assim, e também de controle e muitas vezes de suporte ao professor preceptor.</i>	<i>Uma coisa que gerou uma certa dificuldade para nós é que nós tivemos as escolas determinadas pelo Núcleo Regional e aí a gente não pode abrir, por exemplo, um edital de concorrência, então nós aceitamos a escola que veio.</i>
DO3		<i>[...] as possibilidades só serão efetivas se houver a consolidação de uma relação de horizontalidade entre essas duas instituições de ensino.</i>
DO4	<i>Quando todos os sujeitos do processo conseguem consenso entre o que está proposto no projeto do núcleo e o que a escola e preceptores perspectivam, há grande possibilidade de consolidar a relação entre as IES e as escolas.</i>	<i>Depende. Cada escola e cada preceptor tem uma forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021). com base nos dados coletados.

Os preceptores foram apontados como sujeitos passíveis da realização do protagonismo das redes de ensino para o desenvolvimento do PRP e os limites apontados se referem às escolas-campo e ao preceptor. Destacamos que o DO3

aponta como limite a possibilidade de uma relação horizontal entre a escola e a formação inicial dos residentes, especialmente pelas demandas trazidas pelas escolas aos residentes, as quais indicam que elas prevaleceram em detrimento dos objetivos do PRP.

De acordo com o Edital CAPES/2018, o preceptor é o docente da Escola Básica que acompanhará, na escola-campo, os residentes e deve possuir requisitos para a participação no PRP, dentre eles: ser aprovado em processo seletivo, possuir licenciatura na área e experiência de no mínimo de dois anos e, ainda, estar atuando em sala de aula e possuir disponibilidade para realizar as atividades do programa. Suas atribuições estão descritas na Portaria 259, de 17 de dezembro de 2019, em seu artigo 43, inciso II (BRASIL, 2019):

- a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica;
- b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade;
- e) controlar a frequência dos residentes;
- f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente;
- g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências;
- j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.

Os itens especificados trazem uma maior amplitude do preceptor em relação ao Edital Capes nº 06/2018. Segundo Corrêa e Marques (2020, p. 193),

O preceptor, além de ser responsável pela turma, assume papel de responsável pelo processo formativo do residente, registrando acontecimentos, fatos e comportamentos relacionados a diversos aspectos de atividades desenvolvidas pelos residentes na escola-campo. Espera-se que envolva os residentes em discussões, em momentos de planejamento, em análises do que ocorreu em sala, a fim de que possam encaminhar reelaborações, com o intuito de melhorar a prática pedagógica.

Sendo assim, o preceptor atua em **regime de colaboração** ao docente orientador e **contribui** para que os residentes possam vivenciar momentos de estudos, em atividades desenvolvidas de planejamento, análises e

encaminhamentos, a fim de contribuir com a prática pedagógica dos residentes. Dessa forma, evidencia-se a importância dos preceptores para a formação dos residentes e de suas participações durante seus momentos na escola-campo e, de forma efetiva contribui “[...] tanto nas pesquisas que buscaram solucionar algum tipo de problema identificado, como também em relação à aprendizagem dos alunos, nas aulas do professor e nas regências dos residentes” (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 197).

As autoras concluem seu artigo apontando que a experiência da residência junto aos preceptores contribuiu

[...] de forma significativa para o nosso processo formativo, pois propiciou momentos de estudos que serviram para ampliar nosso modo de ver e de fazer em sala de aula, tomando consciência nossa responsabilidade na formação de pessoas críticas e conhecedoras de sua realidade. Além disso, possibilitou-nos o aprendizado de que a formação contínua é imprescindível, para que possamos ampliar nossa capacidade de proposição e reflexão diante dos desafios que iremos enfrentar no fazer diário da sala de aula (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 199-200).

Desse modo, os preceptores são os sujeitos responsáveis, em colaboração com os docentes orientadores, pela formação dos residentes envolvidos no Programa e têm muito a colaborar com a formação inicial de professores, desde que esses momentos e seu papel, sejam garantidos pelos demais envolvidos.

Em relação à adequação dos currículos da formação inicial, conforme as orientações da BNCC, a questão apresentada foi: 15. O Programa Residência Pedagógica promoveu a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Todos os entrevistados afirmaram que não. Verificamos, dessa forma, que um dos objetivos principais do PRP não foi alcançado em sua primeira edição. O DO1 comenta

Não [...] naquele período as pessoas ainda estavam discutindo e conhecendo. Eu vou ser bem sincera, a gente não se fixou na BNCC como ponto de partida, tínhamos a preocupação com a formação, mas para nós o foco não foi a BNCC.

O DO2, complementa a afirmação anterior e afirma,

[...] nós trouxemos as leituras da BNCC pros acadêmicos, não a leitura da área, a leitura de fundamentação do documento pra que eles entendessem aquele documento como uma política pública de uma mantenedora [...].

O DO3 é categórico ao afirmar que *“Não. Esta proposição não condiz com a autonomia universitária, nem mesmo com a concepção de formação de professores do curso de Licenciatura [...]”*. O DO4 pondera sobre os números de participantes que necessitaria para que a reformulação fosse concretizada e afirma *“[...] não tenho a informação [...], mas acredito que não. A quantidade de professores que atuaram no RP é ínfima em relação ao total de professores que são responsáveis por essas mudanças”*.

Porém, considerando as informações dos alunos e contrapondo-as com as respostas dos docentes orientadores, percebemos que, para os residentes, houve adequações nos currículos dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC, conforme apresentadas na seção anterior. No entanto, essa percepção dos residentes está divergente das respostas dos docentes orientadores. Para problematizar essa questão, consideraremos o aspecto positivo da não adequação, a exemplo da resposta do DO3, anteriormente apresentada.

Para o respondente, o fato de atuar junto ao residente em um espaço no qual ambos tiveram uma experiência como alunos, mas que, dessa vez, o espaço de atuação tem um outro significado, é o espaço formativo dos residentes e de atuação docente para os docentes orientadores.

Podemos afirmar, a partir da resposta do DO3, que o maior desafio para a formação inicial de professores corresponde a superação da formação tradicional e de sua reprodução no contexto escolar. Desse modo, destaca a necessidade da *“[...] consciência que o futuro professor deve possuir das suas representações e dos seus processos de aprendizagem”*.

No entanto, observamos problemas no desenvolvimento de aprendizagens coletivas necessárias para a unidade teórico-prática, ao restringir o papel do docente orientador que tem a responsabilidade de relacionar a teoria ensinada/aprendida na atuação formativa dos residentes.

Sendo assim, complementamos nossa questão e questionamos, 16. Como você avalia a relação do currículo de formação inicial com a BNCC?

Os entrevistados apontaram que não há relação entre o currículo de formação inicial com a BNCC. O DO2 afirmou que, apesar de estarem discutindo a nova matriz curricular do curso de licenciatura sem considerar a BNCC como documento norteador, comenta que: *“[...] pra que ele (o residente) consiga fazer*

essa leitura do seu campo de atuação profissional”, foi necessário a realização de reuniões de estudo sobre a BNCC. O DO3 concorda com o docente citado anteriormente e explica

[...] compreendo a BNCC como um documento normativo, de orientações estruturais e didático-pedagógicas base, para a construção dos currículos escolares, bem como para a organização pedagógica dos níveis de ensino. Como documento, pode tornar-se objeto de estudo nos currículos de formação inicial, e só isso.

O DO4 realiza uma crítica a essa imposição ao afirmar

[...] eu entendo a BNCC como um retrocesso na educação brasileira e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada de professores. A BNCC prioriza o treinamento, a imitação de modelos, tendo em vista o estabelecimento da racionalidade prática. A BNCC tem a intenção de retirar a autonomia do professor e da escola.

Em relação à avaliação geral do PRP, baseada na experiência dos docentes orientadores, estes destacaram pontos positivos e negativos quanto ao PRP. A questão apresentada aos entrevistados foi: 17. Estabeleça uma avaliação geral do Programa Residência Pedagógica, com base na sua experiência como Docente Orientador (a).

A seguir, apresentamos o quadro 24, com a apresentação das respostas de maneira sintética.

QUADRO 24 – Pontos positivos e negativos relacionados ao PRP elencados pelos docentes orientadores da UEPG – 2021

(continua)

Docente Orientador	Pontos Positivos	Pontos Negativos
DO1	<p><i>[...] desenvolvimento das atividades dos Núcleos;</i></p> <p><i>[...] movimento dos alunos de estarem nas escolas, de observarem as questões, trazerem e poderem formular também um pensamento teórico [...]</i></p> <p><i>[...] apresentação de trabalhos e alguns trabalhos eram diretamente relacionados as práticas e propostas metodológicas que eles haviam feito [...]</i></p> <p><i>[...] processo de formação e crescimento acadêmico enquanto pesquisa, sem negligenciar a prática, com os professores e esse aprendizado que eles têm é algo muito significativo para a formação.</i></p>	

QUADRO 24 – Pontos positivos e negativos relacionados ao PRP elencados pelos docentes orientadores da UEPG – 2021

(conclusão)		
DO2	<i>O programa é muito bom.</i>	<i>[...] a responsabilidade é da CAPES de manter a questão da supervisão e do controle do programa nas escolhas das escolas. Eu entendo que ele poderia ser maior e isso poderia auxiliar o desenvolvimento das atividades e contribuir de uma maneira mais efetiva com os acadêmicos. [...] nem sempre teve uma publicidade de uma possibilidade de inscrição, assim “Olha senhores diretores, quem tiver a intenção de receber o Projeto Residência pode se inscrever até o dia tal.</i>
DO3	<i>O programa tem potencial para contribuir com a formação docente, especialmente garantindo bolsas para que os licenciandos possam dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional.</i>	<i>As concepções ‘praticistas’ impostas vêm de encontro com a formação reflexiva, crítica e autônoma, imprescindíveis a um(a) professor(a).</i>
DO4	<i>A parceria com a professora voluntária que possibilitou discussões profundas sobre o processo e o acompanhamento e orientação dos alunos e preceptores para que a proposta de formação do núcleo interdisciplinar fosse colocada em prática. A articulação entre os alunos dos diferentes cursos de licenciatura [...] possibilitou a elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino que trouxeram a discussão interdisciplinar e mostrar para todos os envolvidos que o conhecimento da realidade não se estabelece de forma fragmentada.</i>	<i>[...] a quantidade de alunos por preceptor, cada um tinha 8 alunos para acompanhar. [...] a dificuldade em desenvolver os projetos devido a racionalidade instrumental arraigada na prática educacional dos preceptores.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

De maneira geral, os principais pontos positivos se referem à organização dos Núcleos Multidisciplinares, atuação na escola-campo, produção de trabalhos acadêmicos pelos residentes, relação com os preceptores, experiência profissional e bolsas acadêmicas. Os pontos negativos foram a impossibilidade de escolha das escolas-campo, comunicação com a CAPES, divergência na proposta do PRP e dos preceptores em relação à concepção do curso de licenciatura e quantidade de alunos por preceptores.

Analisamos que todos os pontos elencados representam questões em relação à própria organização do PRP pela CAPES. Os pontos positivos, de maneira geral, contribuem para as possibilidades da unidade teórico prática nos cursos de licenciatura, porém, destacamos que os docentes orientadores foram além do proposto, ao articularem a pesquisa como forma de desenvolvimento do programa.

Quanto aos pontos negativos, destacamos, em seção anterior, que a SEED-PR disponibilizou, em seu site, informações para além das divulgadas pela universidade, com tutoriais para as escolas participantes do programa, atas, gravações das reuniões realizadas. Todavia, percebemos que os docentes orientadores desconheciam essas informações e afirmaram que as escolas, de maneira geral, também desconheciam.

Sobre a divergência na proposta do PRP e dos preceptores em relação à concepção do curso de licenciatura, destacamos como um dos elementos que dificultou o entendimento da unidade teórico-prática, dadas as diferentes concepções sobre o tema, mas que também poderia ser um ponto a ser desenvolvido para sua efetivação.

Para encerrarmos as nossas entrevistas, perguntamos aos docentes orientadores, a partir dos pontos positivos e negativos elencados: 18. O que você sugere de mudanças no Programa Residência Pedagógica?

Como destaque aos comentários realizados, organizamos um levantamento das sugestões que foram recorrentes, assim, elencamos os seguintes temas: bolsas, ampliação da parceria escola-universidade, comunicação com a CAPES, quantidade de sujeitos envolvidos no PRP e a reorganização dos participantes.

A seguir, o quadro 25, com os temas elencados e as respostas que destacamos.

QUADRO 25 – Mudanças sugeridas pelos docentes orientadores da UEPG para o PRP – 2021

(continua)

Sugestões	DO1	DO2	DO3	DO4
Bolsas	<i>[...] reajuste no valor das bolsas e recursos para materiais [...]. A verba disponível para o programa que hoje não existe e só veio diminuindo.</i>	<i>[...] eles precisavam andar de uma maneira mais rápida e menos burocratizada [...] não só por essa parte financeira [...] mas da parte da orientação pedagógica [...]</i>	<i>O projeto exigia que eles devolvessem todas as bolsas, então claro, que eu entendo. O projeto quis amarrar que aquele aluno realmente vivenciasse esse processo. Mas não dá conta da vida real.</i>	<i>[...] mesmo que se inicie no início do ano letivo você não vai ter os dezoito meses, mas você vai trabalhar por dezoito meses, mas você não recebe por dezoito meses. E a pessoa que entra depois, precisa também cumprir a carga horária, então, a pessoa que entra depois também não recebe as dezoito bolsas [...].</i>

QUADRO 25 – Mudanças sugeridas pelos docentes orientadores da UEPG para o PRP – 2021
(conclusão)

Ampliação da parceria escola-universidade	[...] ter várias escolas participando do edital [...]	[...] no regulamento está escrito desta forma, mas lá na no dia a dia da escola pode aparecer isso, aquilo e aquele outro que isso contempla ou isso não contempla e assim [...].	[...] se todo mundo for pra residência, sobraram bolsas de pesquisa e extensão. Ficou quase que como uma disputa de alunos, um impasse.	O edital não pensou que esses professores, mesmo eles sendo efetivos, eles migram de escola, eles têm um padrão, por exemplo, eles têm uma lotação já definida, mas um outro padrão não tem, então nem todos tinham conseguido a mesma quantidade de aula de 2018 [...] em relação a 2019.
Comunicação com a CAPES		[...], mas a gente precisava de um canal em Brasília onde as informações conseguissem fluir de uma melhor maneira [...]		[...] ser mais aberto as críticas e as necessidades da mudança, porque se continuar assim dificulta demais mais o trabalho [...]
Quantidade de envolvidos	[...] têm professoras muito interessadas em ser preceptoras, gostam, mas, no entanto, se a escola não foi selecionada e elas estão nessas escolas elas não participam do edital e da entrevista.		[...] possibilidade de desenvolver projetos com grupos menores de alunos e preceptores.	O preceptor não tem tempo de fazer um trabalho de qualidade com essa quantidade de alunos [...] poderia envolver mais preceptores, [...] para atender um número menor de alunos.
Reorganização dos participantes		Você tem acadêmicos que dizem assim, professor, eu quero entrar no projeto, mas eu estou esperando uma proposta de emprego e daí se eu ficar três meses precisando aí eu tenho que devolver a bolsa e as vezes são bons alunos [...].	Os meus formandos do quarto ano tiveram que fazer uma super carga horária, porque no edital uma das coisas que dizia que por motivos justos, mas não tinham motivos elencados.	[...] começar o Residência no meio do ano com alunos do quarto ano, é complicadíssimo [...].

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Resumidamente, podemos afirmar que as respostas dos docentes orientadores enfatizam questões importantes para nossa tese, ao sugerirem mudanças no PRP e apresentarem as lacunas e desafios para o desenvolvimento do programa. Quanto aos **recursos financeiros**, seja de bolsas ou de recursos para compras de material para o desenvolvimento do programa, foi apontada a necessidade de reajustes e liberação de maiores recursos ao programa.

Na ampliação da parceria escola-universidade, os respondentes consideram que o programa deveria atender os preceptores interessados para além da parceria com as escolas-campo, ou de envolver mais preceptores nas escolas de Educação Básica. **A comunicação com a CAPES** foi outro ponto indicado para a melhoria do programa, destacando-se a necessidade de descentralização e agilidade na burocracia exigida para a tomada de decisão das IES participantes. Outro ponto negativo é a **quantidade de residentes** sob responsabilidade de um único docente orientador e a reorganização do número participantes poderia, de alguma forma, melhorar os processos formativos e promover um tempo de atuação dos residentes sem grandes “correrias” no cumprimento de horas exigidas.

Resumidamente abordamos neste capítulo o Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição 2018/2019, seus determinantes contextuais, no processo de sua formulação e implementação, por meio de pesquisa de campo. Para isso contextualizamos a UEPG como instituição participante do Programa, em relação às Universidades Estaduais do Paraná e as questões relacionadas à nossa investigação sobre os elementos que regulamentaram o PRP quanto à formação inicial de professores e suas singularidades.

Apresentamos, também, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica - UEPG e a análise para, a partir da metodologia de pesquisa e as delimitações de seu objeto, a estruturação da coleta de dados, traçando o perfil dos residentes bolsistas e docentes orientadores e os condicionantes para participação dos residentes bolsistas no PRP da UEPG.

A seguir, apresentamos as categorias de análise que sintetizam os aspectos essenciais do objeto de pesquisa que nos propusemos a investigar a partir da problemática proposta.

3.4 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

O objetivo deste capítulo é apresentarmos as categorias analíticas da pesquisa, realizada a partir do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição 2018. Apresentamos até aqui, seus determinantes contextuais, no processo de sua formulação e implementação, por meio de pesquisa de campo, dos quais os dados foram discutidos no capítulo anterior.

Contextualizamos a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição participante do Programa, em relação às Universidades Estaduais do Paraná, questões relacionadas à investigação sobre os elementos que regulam o PRP quanto à formação inicial de professores.

Consideramos as contribuições da produção acadêmica, apresentadas no Capítulo 1, assim como, as concepções de formação e análise documental, apresentadas no Capítulo 2, especialmente no que se refere à unidade teórico-prática. No capítulo 3 apresentamos o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, da UEPG, aprovado pela Capes e a análise no que diz respeito a unidade teoria e prática.

Retomamos, portanto, nosso problema de pesquisa, qual seja: *Existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?*

Resumidamente podemos afirmar que, considerando o Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa, seus determinantes contextuais, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica - UEPG e a análise realizada, a metodologia de pesquisa e as delimitações de seu objeto, a estruturação da coleta de dados, traçando o perfil dos residentes bolsistas e docentes orientadores e os condicionantes para participação, implementação e desenvolvimento do PRP da UEPG temos elementos suficientes para abordar as categorias analíticas dessa pesquisa.

Para Marx (1982, *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 46, grifos do autor), as categorias “[...] exprimem [...] formas de modo de ser, determinações da existência,

frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada’ – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas)”.

Lukács (2013, p. 228) destaca que devemos tratar “[...] as categorias não como princípios de formação lógicos ou gnosiológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser [...]”. Sendo assim, elas expressam aspectos essenciais que caracterizam a realidade investigada em suas contradições e determinações históricas. Entendemos que as categorias sintetizadas representam a realidade específica que investigamos, as quais não podem ser generalizadas mecanicamente para o entendimento de todos os projetos de PRP desenvolvidos pelas universidades, no entanto, elas também possuem elementos de universalidade que poderão contribuir para a compreensão e análise de outras pesquisas sobre o tema. Marx (2010, p.98, grifo do autor) destaca que

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São *produtos históricos e transitórios*.

Tendo isso em vista, consideramos que o PRP, na sua primeira edição, foi marcado pelos condicionantes objetivos e subjetivos das IES, os quais são históricos e transitórios, uma vez que, pelos problemas e dificuldades apontados nesta pesquisa, podem ser superados em outros momentos da sua realização.

A seguir apresentamos as categorias de pesquisa organizadas em quadro específico.

3.4.1 Categorias de Pesquisa: Relação Capes-Universidade-Escola, Relação Estágio Supervisionado Obrigatório, BNCC e PRP

A partir da aplicação dos questionários aos residentes bolsistas e das entrevistas realizadas com os docentes orientadores, conforme apresentamos no capítulo anterior, foi possível organizar questões que expressam aspectos essenciais do nosso objeto de pesquisa e que podem ser sintetizadas nas categorias que elaboramos.

Nesta seção, apresentamos a síntese analítica das respostas dos docentes orientadores e dos residentes bolsistas com as seguintes categorias: **bases teórico-epistemológicas da concepção de teoria e prática, relação CAPES-**

Universidade-Escola, relação estágio supervisionado obrigatório, BNCC e PRP, as quais são expostas no quadro 26 a seguir:

QUADRO 26 – Síntese analítica das respostas dos docentes orientadores e dos residentes bolsistas do PRP – UEPG da edição 2018/2019

Categories	Docente Orientador	Respostas
Bases teórico-epistemológicas da concepção de teoria e prática	DO1	Articulação ou integração da prática e da teoria.
	DO2	Concepção teórica que fundamenta a prática.
	DO3	Reflexão sobre a prática com integração dos conhecimentos científicos.
	DO4	A reflexão crítica sobre a prática.
	R1	Integração ao processo de ensino com a prática. Reflexão-ação.
	R4, R2, R3, R6 e R10	Diálogo teoria e prática, conduzido pelas professoras.
	R9	A prática ressignificada pela teoria.
	R11	Ponte entre teoria e prática.
Relação CAPES-Universidade-Escola	R16	Relacionar mais a teoria com a prática em sala de aula.
	DO1	Potencial para contribuir com a formação docente enquanto pesquisa e prática.
	DO3	Potencial para contribuir com a formação docente com fragilidades.
	DO4	Formação reflexiva, crítica e autônoma.
Relação estágio supervisionado obrigatório, BNCC e PRP	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27 e R28.	Consideram que houve integração, e destacam a relação entre Universidade-Escola.
	DO1	Alunos já conhecem as necessidades.
	DO2	Alunos tem condições de análise das atividades desenvolvidas com carga horária específicas.
	DO3	Alunos desenvolvem modelo de 'imitação artesanal' com ênfase para o 'praticismo'.
	DO4	Alunos compreendem que são momentos específicos que se complementam.
	R1, R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25 e R28.	Sobre o Estágio consideram semelhantes ou parecidos com o PRP com sobreposição de atividades.
R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R22, R23, R25 e R27.	Sobre a BNCC consideram que houve adequação nas atividades realizadas nas escolas de acordo com os objetivos, competências e habilidades propostas no documento.	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base nos dados coletados.

Resumidamente, podemos afirmar que o quadro 26, apresentado com a síntese das respostas dos docentes orientadores e residentes bolsistas da primeira edição (2018) do PRP na UEPG, demonstra questões valiosas para nossa análise.

Para a organização das categorias, consideramos as respostas dos residentes e docentes orientadores nas perguntas abertas e buscamos identificar toda a dimensão contextual para sistematizar o significado das palavras ditas e escritas, a fim de analisá-las a partir de nossa perspectiva teórica.

Constatamos, a partir da nossa categorização, que na visão dos docentes orientadores e residentes bolsistas, as **bases teórico-epistemológicas da concepção de teoria e prática** são fundamentadas na prática, a qual deve ser analisada, refletida criticamente, de forma autônoma. De modo geral, concebem que a teoria e a prática se **articulam** ou **integram**, a teoria é subalternizada pela prática, marcada pela reflexão, evidenciando um praticismo subjetivista, apesar de o Projeto Institucional de Residência Pedagógica – UEPG indicar a perspectiva da práxis no desenvolvimento do Programa.

Essa contradição poderia ser superada se houvesse um planejamento e avaliação coletiva entre docentes orientadores, residentes bolsistas e preceptores, de modo que cada um pudesse entender o seu papel e o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEPG – 2018 fosse revisitado no decorrer das dificuldades e desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos e no engajamento coletivo de forjar soluções também coletivas, pelos acompanhamentos dos indicadores estabelecidos e a forma de avaliação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica UEPG - 2018. Todavia, a forma como o PRP é proposta pela CAPES, dificulta essa ação coletiva, pelo número de residentes bolsistas para cada docente orientador e preceptor, assim como as condições objetivas dos preceptores nas escolas-campo e dos residentes bolsistas que não podem se dedicar integralmente à sua formação inicial.

Sendo assim, há uma lacuna importante para que a unidade teórico-prática possa realmente acontecer, pois não se reconhece o processo da organização dos trabalhos desenvolvidos e suas relações com a produção do capital, bem como, o impacto na disputa dos projetos de formação inicial de professores, rebaixando-o a uma visão pragmática.

Quanto a categoria **relação CAPES-Universidade-Escola**, ressaltamos que na observância dos sujeitos pesquisados, existe um potencial dessa relação para

que haja contribuição na formação docente enquanto unidade teórico-prática para além da pesquisa e prática, mesmo que com fragilidades, conforme o respondente DO3, assim como DO4, que apontam para uma relação que compreenda uma formação reflexiva, crítica e autônoma.

Ressaltamos que para uma formação crítica que conduza ao desenvolvimento de sujeitos que sejam capazes de analisar a realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação, apenas a pesquisa e a prática docente, como os docentes orientadores apontam não seria o suficiente. Ficariam lacunas, como podemos observar nas análises realizadas.

Dadas as circunstâncias enfrentadas pelos residentes bolsistas e docentes orientadores no desenvolvimento do PRP, sob o ponto de vista dos residentes, estes conseguem compreender parcialmente a relação CAPES-Universidade-Escola, pois observam principalmente a integração entre escola-campo e a Universidade.

Porém, para aprofundarmos a questão apresentada, recorreremos ao Projeto Institucional de Residência Pedagógica que aponta vários indicadores avaliativos do processo de desenvolvimento do Programa, são eles: a coerência interna da realização do PRP como atividade de integração entre base conceitual, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação. Desse modo, em um primeiro momento, vê-se a possibilidade de que a relação CAPES-Universidade-Escola possa convergir para a unidade teórico-prática, porém Peixoto (2021) nos alerta

Trata-se de reconhecer que as condições objetivas vividas por todos aqueles que participam das relações de formação encontram-se determinadas pelas relações de produção capitalistas – meta que demanda o domínio dos fundamentos explicativos das demandas e lutas travadas nestas relações de produção, que incidem diretamente na vida escolar em seu amplo espectro. Trata-se também de reconhecer que as classes dominantes que controlam estas relações de produção vão fazer todo o possível para ocultar o seu domínio e impedir que se desenvolvam possibilidades de superação destas relações. Este reconhecimento demanda consistente base teórica que, mais que uma bandeira, refere-se ao efetivo exercício de apropriação das estruturas subjetivas que possibilitam a atividade consciente direcionada a uma dada finalidade. Atividade, afinal, consciente para o trabalho pedagógico assentado em projeto histórico revolucionário de superação das relações de produção capitalistas a serviço dos interesses da classe trabalhadora (PEIXOTO, 2021, p. 129).

Desse modo, o contexto no qual o PRP se desenvolve e a relação CAPES-Universidade-Escola são determinados pelas condições objetivas das relações

sociais capitalistas. Fazem parte desse contexto as lutas e embates travados pelos interesses setoriais das instituições envolvidas sejam elas: a CAPES, a IES ou Universidade e as Escolas. Reconhecer os embates enfrentados fazem parte da formação crítica dos professores, que não devem se furtar da compreensão das condições reais de mundo que sua atuação exige.

Compreender a educação e suas relações, pela ótica da apropriação das estruturas objetivas e subjetivas da realidade, permeia a formação inicial de professores para a consciência do trabalho pedagógico necessário para um projeto histórico e revolucionário para a transformação do mundo.

Outra categoria que abordamos é a **Relação Estágio Supervisionado Obrigatório – BNCC e PRP**. Entendemos que essa categoria é fundamental para compreendermos os componentes formativos que integram a formação inicial docente em suas múltiplas determinações.

Para Peixoto (2021)

Pela prática de ensino e pelo estágio supervisionado, os professores em formação estão em prática quando experimentam o trabalho pedagógico em suas múltiplas determinações. Esta experimentação passa, sim, pela aprendizagem crítica de proposições pedagógicas (apanhadas em seus pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos) e por um exercício do planejamento do ensino que ponha em movimento as contradições entre as possibilidades e os limites de uma proposição, bem como o efetivo experimento pedagógico (supervisionado) de seleção do conhecimento e sistematização metodológica dentro de determinadas condições objetivas presentes na escola em termos de espaço e tempo disponíveis para o ensino. (PEIXOTO, 2021, p. 127).

Assim, para a autora, as condições objetivas da sistematização metodológica, da seleção de conhecimentos (teoria) e da experimentação, considerando as múltiplas determinações que compreende o trabalho pedagógico, há de possibilitar a efetiva construção da unidade teórico-prática desde que o movimento das proposições pedagógicas, do planejamento a prática de ensino estejam em consonância em relação aos pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos.

Dessa forma, a transformação da realidade escolar e dos sujeitos “coletivos” envolvidos, perpassa a realidade colocada pelas políticas públicas, mas avança sob os aspectos dos limites da produção capitalista ao vislumbrar as possibilidades das atividades conscientes e direcionadas ao aprimoramento da formação docente. A visão crítica é condição da compreensão do encontro entre os sujeitos aprendizes

(residentes) e sujeitos coletivos (docente orientador, gestão e profissionais da escola-campo) inseridos na complexa realidade contraditória.

Ao compreender a Relação Estágio Supervisionado Obrigatório – BNCC e PRP é fundamental subverter os limites colocados na transformação efetiva do trabalho que aliena os sujeitos a partir da lógica do mercado.

A prática vivida, ou como Peixoto (2021) nos apresenta, a experimentação, seja no Estágio Supervisionado, na materialidade dos processos metodológicos que abrangem a BNCC ou o desenvolvimento do PRP compreendem produtos da consciência social, a produção do conhecimento social, “[...] em geral, corresponde a determinado estágio de desenvolvimento da produção da existência, que compreende as relações que os homens estabelecem entre si no processo de produção da vida [...]” (PEIXOTO, 2021, p. 118), sendo históricos, correspondem a um dado momento e não se configura em condição limitada e paralisante dos sujeitos, pelo contrário, representa também avanço do próprio limite e movimento a um dado devir.

Porém, isso não está posto. Para que possamos modificar e transformar a realidade para que haja a efetivação da unidade teórico-prática ou práxis marxista, exigirá, como nos diz Peixoto (2021, p. 125), “[...] reconhecimento alargado daquilo que é realidade objetiva na qual se encontram com o passado e no presente professores em formação, professores já formados, estudantes, instituições escolares [...]”.

Apresentadas as sínteses analíticas das respostas dos docentes orientadores e dos residentes bolsistas nas categorias (bases teórico-epistemológicas da concepção de teoria e prática, relação CAPES-Universidade-Escola, relação estágio supervisionado obrigatório, BNCC e PRP), destacamos que toda a discussão e todo esforço nos fez avançar nos conhecimentos sobre a unidade teórico-prática em suas dimensões e elementos do nosso objeto de pesquisa. A apresentação das contradições no movimento de composição do PRP foi realizada na sua relação com os projetos de sociedade em disputa, os quais divergem dos interesses para uma prática emancipadora e que possa subverter os interesses do capital.

Para Lefebvre (2017, p. 28),

As contradições no pensamento humano (que se manifestam em todas as partes e a cada instante) apresentam um problema essencial. Elas têm

origem, pelo menos parcialmente, nas deficiências do pensamento humano, que não pode captar de uma só vez todos os aspectos de uma coisa e precisa quebrar (analisar) o conjunto em suas partes constituintes de poder compreendê-lo. Mas essa unilateralidade de todo pensamento não basta para explicar as contradições; é preciso admitir que as contradições têm um fundamento nas próprias coisas e que estas são ponto de partida.

Nesse sentido, as contradições apresentadas do nosso objeto de pesquisa apresentam um fundamento objetivo e real do PRP, pois foram considerados seus múltiplos aspectos, como também suas dimensões mutáveis, portanto, suas possibilidades. Para Lefebvre (2017, p. 29), “[...] o pensamento humano busca a verdade através das contradições e que as contradições têm um sentido objetivo, uma fundamentação na realidade”. Para o autor, apenas a “razão dialética” é capaz de compreender as contradições da pesquisa para compreender a dimensão concreta real.

Para responder ao nosso problema de pesquisa, destacamos, de maneira sintética que, após análise das produções acadêmicas, dos documentos sobre o PRP, coleta e análise de dados e demais contribuições discutidas, pelos aspectos, elementos e dimensões aqui apresentadas que, consideramos existir contradições fundamentais para que o Programa de Residência Pedagógica possa promover a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas participantes da primeira edição da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e que mesmo com este contraditório apresentado, acreditamos que há possibilidades para a realização da práxis.

Ainda assim, identificamos possibilidades importantes, para que a unidade teórico-prática possa ser concretizada. Um dos elementos de destaque é o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa – 2018 pelo seu caráter coletivo e colaborativo. Sob as condições que foi elaborado, reconhecemos sua fundamentalidade, pelos aspectos coletivos e de interesse das instituições envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como temática a análise da implementação do Programa de Residência Pedagógica, no Brasil, de 2018. Para nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, consideramos o PRP inserido na Política Nacional de Formação Inicial de Professores e as possibilidades da unidade teórico-prática expressa nos cursos de licenciaturas, por meio da efetivação do PRP. Dessa forma, o problema de pesquisa se consolida na seguinte questão: *Existem possibilidades de o Programa Residência Pedagógica, no movimento prático dos sujeitos envolvidos, em promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas?*

Desse modo, para que responder o problema, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade teórico-prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição. Sendo assim, para alcançarmos nosso objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as influências internacionais, nacionais e locais no processo de formulação e implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Universidades Estaduais do Paraná; b) Descrever os fundamentos presentes na concepção do Programa de Residência Pedagógica, proposto pelo MEC-CAPES, no Brasil; c) Analisar os elementos determinantes que influenciaram a emergência do processo de formulação e implementação do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores, a fim de apontar os seus limites e possibilidades; d) Apontar os elementos determinantes e as bases teórico-epistemológicas da implementação do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Optamos pela perspectiva teórico-metodológica materialista histórico-dialética que, segundo Frigotto (2004), está intrinsecamente ligada a uma concepção de realidade, de mundo e da própria vida em uma totalidade, sendo assim, o método não corresponde somente a um conjunto de procedimentos estabelecidos.

Para Lefebvre (2017, p. 30), a pesquisa deve

[...] apropriar-se detalhadamente da matéria, isto é do objeto estudado; deve analisá-lo e descobrir as relações internas entre si. O método da análise deve convir com o objeto estudado [...] A análise dos fatos sociais demonstra que entre os organismos sociais há diferenças tão profundas

como as que existem entre os organismos vegetais e animais, e que o fenômeno está submetido as leis de acordo com o conjunto dentro do qual figura.

Dessa maneira, a perspectiva teórica adotada na pesquisa permitiu captar a realidade do objeto de estudo, a partir de suas contradições, suas relações internas, assim como as determinações mais universais do modo de produção capitalista. Tais questões foram fundamentais para responder ao problema de pesquisa que nos propusemos desvelar.

Sendo assim, o Capítulo 1 desta tese apresentou as contribuições da produção acadêmica sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil – PRP, com foco na unidade teórico-prática. Explicitamos, inicialmente, o processo de criação, estruturação, instituição e implementação do programa no Brasil e, para isso, abordamos sua estruturação normativa para implementação e suas primeiras experiências. Abordamos, também, a gênese do programa na chamada Escola de Boston, como também, o percurso legislativo do PRP desde a sua instituição e seu funcionamento.

No Capítulo 2, analisamos as concepções de formação de professores, no Brasil, e como cada uma delas concebe a unidade teórico-prática. Além disso, também discutimos a concepção de formação docente apresentada nos documentos que regulamentam o PRP e identificamos seus limites e suas possibilidades na concretização da unidade entre a teoria e a prática. Dessa forma, partimos das concepções de formação de professores que se configuraram historicamente no Brasil, para então, abordar como elas se expressam no Programa Residência Pedagógica.

O Capítulo 3 tratou do PRP, na UEPG, em sua primeira edição de 2018 e 2019 e seus determinantes contextuais no seu processo de formulação e implementação, contextualizando a UEPG, com seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica, como instituição participante e as demais Universidades Estaduais do Paraná. Neste capítulo, articulamos as contribuições da produção acadêmica às concepções de formação inicial de professores e à análise documental, no que se refere à unidade teórico-prática. Apresentamos, também, os dados coletados, em sua integralidade, referentes aos docentes orientadores e residentes bolsistas. Ainda, no Capítulo 3, apresentamos a metodologia de pesquisa desenvolvida, a estruturação e coleta de dados, bem como a análise dos dados,

para traçarmos um perfil geral dos residentes bolsistas e seus condicionantes sobre o PRP, assim como um perfil dos docentes orientadores.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa e as análises empreendidas, apresentamos os aspectos que merecem destaque e que respondem aos nossos objetivos de pesquisa. Inicialmente, destacamos os **limites** do PRP, considerando a concepção de unidade teórico-prática por nós defendida.

O PRP, em sua formulação, sofre influência do modelo de residência médica, desconsiderando a especificidade dos cursos de licenciaturas. Essa influência tem a sua origem na experiência americana do *Boston Teacher Residency* (BTR), inserido nos movimentos Plano de Excelência de Boston e Escolas Públicas de Boston, indicando sua aproximação com o PRP em sua estrutura, no atendimento às demandas das escolas de Educação Básica e na busca da “relação entre a teoria e a prática”. O BTR promove, assim como o PRP, a inserção dos alunos nas escolas, contato com professores mais experientes, oferta de bolsas de estudo e atuação do participante no programa, norteados pelas práticas pedagógicas pelo planejamento (ou falta dele) na atuação e atendimento das demandas urgentes das escolas. Sendo assim, entendemos que, na concepção do BTR e PRP (apresentada na análise documental relativas ao Programa Residência Pedagógica), a forma de relacionar a teoria e a prática é completamente divergente da perspectiva da unidade teórico-prática, por nós defendida, dadas as bases epistemológicas apresentadas nos programas.

No caso do Brasil, observamos que existe uma relação direta entre as diretrizes do MEC, apontadas na Política Nacional de Formação de Professores, de 2017, e o PRP. Ainda, destacamos que, conforme DCN Formação, de 2019, e os Editais Capes nº 06/2018 e nº 01/2020 e a Portaria nº 38/2018, há um atrelamento da formação inicial de professores à BNCC, no sentido de atender as demandas das escolas de Educação Básica e a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial que pode ser observado no aumento da carga horária, nos cursos de licenciaturas, das disciplinas práticas e no recuo da formação teórica dos cursos.

Desse modo, o estabelecimento da relação hierárquica da prática, que subalterniza a teoria, no PRP, é justificada pela atuação dos sujeitos envolvidos, de atendimento às demandas escolares que, respondidas subjetivamente, não possibilita a vivência, no PRP, como experimento, na perspectiva de Peixoto (2021).

O PRP corrobora a Política Nacional de Formação de Professores de 2017, de maneira impositiva, ao propor às IES e escolas de Educação Básica, participantes do programa, um currículo controlado sobre as ações pedagógicas (BNCC), horas voltadas às práticas pedagógicas, espaços de desenvolvimento formativo, com a intenção de homogeneizar as particularidades desses espaços, desconsiderando sua regionalidade e suas necessidades históricas.

Assim, o atrelamento da BNCC, de 2017, ao PRP, de 2018, e as DCNs para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de 2019, demonstra o esforço do MEC na destituição de um projeto democrático de formação, pelo seu caráter essencialmente prático, e padroniza um currículo nacional mínimo, seja para a Educação Básica, seja para os cursos de licenciaturas. Por isso, o PRP, ao atender as demandas imediatas da prática docente, não contribui para o desenvolvimento das escolas de Educação Básica envolvidas e tampouco para o desenvolvimento de uma sólida formação teórica, com bases científicas, pedagógicas, técnicas, políticas e estéticas no aprimoramento dos cursos de licenciaturas. O desenvolvimento do Programa privilegia ações práticas e, assim, fragiliza a unidade teórico-prática, dessa forma, a importância dada às atividades práticas subjuga as teorias aprendidas no sentido de privilegiar os conhecimentos que respondam as atividades pedagógicas práticas demandadas pelos preceptores atuantes nas escolas-campo.

Consideramos que, ao atender as demandas escolares imediatas da escola-campo, revela-se a prática como guia da formação, com ênfase no subjetivismo e isso inviabiliza que os sujeitos envolvidos no PRP desenvolvam, cada um em sua dimensão, um trabalho na perspectiva da unidade teórico-prática. Dessa forma, o entendimento, especificamente dos residentes, limita-se ao desenvolvimento utilitarista das demandas práticas dos preceptores. Identificamos um certo voluntarismo dos sujeitos envolvidos na solução imediata dos problemas da prática pedagógica, sem a criticidade de compreender que esses sujeitos possuem percursos diferentes frente à mesma situação, pois não possuem o mesmo grau de formação e qualidade nas experiências profissionais.

Sob a perspectiva da teoria marxista, a qual contribui para o entendimento da realidade em seus aspectos universais e singulares, com o objetivo de sua transformação, consideramos que o PRP não possibilita a superação da prática como atividade utilitária e imediatista, que dispensa a reflexão pelos aspectos éticos

e filosóficos, inibindo a reflexão crítica sobre a intencionalidade da ação educativa na formação do professor.

A restrição do docente orientador como responsável pela unidade teórico-prática no desenvolvimento do PRP é uma lacuna importante do Programa, apresentado pela CAPES. Nesse sentido, consideramos que o docente orientador tem papel imprescindível para a mediação necessária entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática vivenciada no Programa, porém, ao reduzir a responsabilidade ao docente orientador, reduz-se também a possibilidade da unidade teórico-prática por residentes e preceptores, inviabilizando a atuação deles, no PRP, como experimento.

Além disso, os residentes consideram que o PRP, o PIBID e o estágio obrigatório se assemelham em seu desenvolvimento, porém, ressaltamos que cada um dos programas e o estágio possuem intencionalidades específicas e distintas. Sendo assim, consideramos que os momentos formativos realizados pelo PRP, PIBID e estágios necessitam de atenção pelas IES no sentido de que os docentes responsáveis possam rever e viabilizar maiores e diferentes experiências e distinguir a atuação dos acadêmicos. O não entendimento dos papéis de cada um dos sujeitos envolvidos no PRP, da distinção e da especificidade dos programas e do estágio supervisionado obrigatório, na formação inicial, compromete de maneira significativa o desenvolvimento do PRP, na dimensão da unidade teórico-prática, da parceria escola-universidade e do currículo dos cursos de licenciaturas.

As entrevistas, realizadas com os docentes orientadores, revelaram que a avaliação dos preceptores sobre a atuação dos residentes demonstrou limites pelo fato de que os residentes realizavam o que lhes foi solicitado, não havendo avanço significativo, tanto da prática do preceptor, quanto na formação do residente, pois a mediação do docente orientador ficava comprometida pela situação apresentada.

O delineamento das orientações para o desenvolvimento do PRP que seguiram após a instituição do programa na UEPG e a dificuldade de comunicação com a CAPES, bem como a centralização e morosidade nas respostas para as IES, foi indicado, pelos docentes orientadores, como um fator dificultador do processo para a primeira edição do PRP.

Em que pese a constatação desses limites, consideramos que o PRP, no seu processo de desenvolvimento pelas IES, apresenta elementos marcadamente

contraditórios que podem, ao mesmo tempo contribuir para forjar **possibilidades**, de forma geral, para a formação inicial de professores, as quais destacamos a seguir.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica na UEPG, apresenta fundamentos que indicam a perspectiva da práxis, o que indica que esse documento, elaborado coletivamente poderá servir como base para as discussões sobre o planejamento de ações futuras na direção da unidade teórico-prática na formação inicial de professores.

Identificamos, com a nossa pesquisa, que a oferta de bolsas de estudos aos residentes é elemento fundamental para a participação dos acadêmicos e que contribui, sobremaneira, para eles se manterem no Programa, considerando suas condições de vida materiais.

A imersão nas escolas-campo é um elemento que contribui para agregar conhecimento aos residentes, pois ele favorece a cooperação junto ao preceptor, dos diversos desafios da docência, e, pode possibilitar a produção e avaliação das metodologias dos sujeitos envolvidos no contexto educacional para a sua transformação. Dessa maneira, compreendemos que os momentos formativos, delimitados em atividades realizadas pelos residentes e demais sujeitos envolvidos no PRP, podem extrapolar os limites das experiências vividas com ações que possam contribuir com a unidade teórico-prática.

As entrevistas com os docentes orientadores, os questionários com os residentes bolsistas e, também os dados apresentados na produção acadêmica realizada, revelam que o PRP apresenta contribuições importantes para as IES, escolas-campo e sujeitos envolvidos, dentre elas: a inserção no ambiente escolar, a regência, a construção da identidade docente e uma maior articulação entre a teoria e a prática, apesar de se distanciar da unidade teórico-prática.

Diante da apresentação dos limites e possibilidades do PRP, no seu processo de desenvolvimento na UEPG, em sua primeira edição, destacamos que as políticas de formação de professores resultam das complexas relações e visões sobre sociedade, lutas políticas, homem e educação que fazem parte da dinâmica social estabelecida. Sendo assim, consideramos que a realidade contraditória, evidenciada por esta pesquisa, indica que ela é uma expressão dos projetos de formação e sociedade em disputa na atualidade.

Dessa forma, pelo desenvolvimento da pesquisa, em que identificamos a gênese do PRP, o percurso político que antecede a instituição do Programa, as

contribuições da produção acadêmica sobre a temática, a análise documental e de dados coletados nas entrevistas e questionários, evidenciamos os limites e possibilidades do PRP, inserido nas políticas de formação de professores, neste momento histórico, o qual reproduz conhecimentos fragmentados e ações práticas utilitaristas que contribuem para a funcionalidade e manutenção dos interesses da classe dominante.

Defendemos a tese, pelos aspectos apresentados, que há contradições fundamentais para que o Programa Residência Pedagógica estabeleça a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas, considerando o Programa desenvolvido pela CAPES, as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos, as demandas dos preceptores que impuseram uma dinâmica para o trabalho que reforçou a hierarquia entre teoria e prática, sendo que a prática passou a ser guia no processo do desenvolvimento do Programa, assim como a própria concepção dos sujeitos envolvidos, a qual revelou uma direção oposta a perspectiva da práxis. Justamente por ser um Programa em construção, marcado por contradições é que defendemos que há possibilidades para a realização da práxis, a depender dos encaminhamentos a serem realizados pelos sujeitos envolvidos no PRP.

Outro limite importante encontrado foi o atrelamento da BNCC ao PRP que restringe as ações formativas e pedagógicas do Programa dos sujeitos envolvidos. Outro dificultador, que se tornou limite constatado em nossa pesquisa, foi a falta de articulação da IES em relação às diferentes atividades desenvolvidas pelos licenciandos, quais sejam o PIBID, o Estágio Curricular Obrigatório e o PRP, seja pela sobreposição de atividades, pelas similaridades e/ou pelo não respeito as especificidades de cada um dos programas e atividades acadêmicas desenvolvidas.

Em que pese esses limites, identificamos algumas possibilidades, como o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, elaborado coletivamente, que indicou a perspectiva da unidade teórico-prática. Na avaliação dos sujeitos envolvidos, a pesquisa indica que o Programa contribuiu, de maneira geral, para a formação inicial docente. Outro aspecto importante a se destacar é a posição crítica dos docentes orientadores frente ao atrelamento do Programa à BNCC, mesmo que isso não tenha sido compreendido pelos residentes.

Contudo, compreendemos que o PRP é um programa em construção e que poderá avançar no sentido da unidade teórico-prática, a partir da sistematização de

uma formação para todos sujeitos envolvidos que vise uma articulação coletiva entre as escolas-campo e a IES, dos estudos coletivos e das discussões na perspectiva da emancipação humana. Destacamos alguns argumentos que fundamentam nossa posição: (1) compreender a formação inicial numa perspectiva marxista contribui para o questionamento e o enfrentamento da realidade da luta de classes nos espaços onde o PRP é desenvolvido; (2) as relações precarizadas no desenvolvimento do PRP (condições materiais objetivas enfrentadas pelos residentes, docentes orientadores e preceptores) é o pano de fundo das lutas, das resistências, dos conflitos e dos enfrentamentos vividos sob a forma do trabalho docente que deve ser compreendido para que haja emancipação política necessária a esse enfrentamento no sentido da superação das condições oferecidas; (3) é urgente e necessária a superação da hierarquização da prática sobre a teoria, que perpassa o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e nas IES, na perspectiva do ensino crítico na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no PRP e também na superação das relações reproduzidas nas dimensões sociais, políticas, ideológicas, econômicas, culturais e pedagógicas alinhadas diretamente ao capital que subjuga a formação da classe trabalhadora e suas necessidades.

Ao finalizar esse trabalho, afirmamos a importância da ação docente esclarecida, crítica e fundamentada, pois ela viabiliza, dentre outros elementos institucionais e políticos, uma sólida formação inicial, que amplia, para além da prática, uma formação de professores estratégica à emancipação humana, considerando a perspectiva sócio-histórica.

Sua defesa está pautada na superação do modo de produção desumanizante promovido pelo capital, no espaço da crítica que realizamos e em suas repercussões no campo da educação e das políticas públicas. Buscamos centrar, a partir dessa pesquisa, a articulação entre uma teoria que permita compreender os determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos a fim de subverter as condições contextuais para, a partir daí, produzir o embate necessário para a superação da forma de sociabilidade capitalista.

Todas as considerações desenvolvidas nos remetem para a importância do estudo aqui realizado sobre os parâmetros que o Programa de Residência Pedagógica e seus impactos na formação inicial docente, bem como nos impulsiona a desenvolver novos projetos de estudo e trabalho que possam contribuir para superar a ordem social vigente. Nesse contexto, ressaltamos as possibilidades de

novos processos educativos para a formação docente, com base nas lutas e propostas que tenham como elementos fundamentais o desvelamento da realidade a fim de se construir, historicamente, uma sociedade justa, igualitária e verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992231>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ANFOPE. Documento Final do 14º Encontro Nacional: a Anfope e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. *In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 14, 2008, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: ANFOPE, 2008. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

ANFOPE. Documento Final do 15º Encontro Nacional: políticas de formação inicial e continuada de profissionais de educação no contexto dos anos 2000. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 15, 2010, Caldas Novas. **Anais** [...] Caldas Novas: ANFOPE, 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

ANFOPE. Documento Final do 16º Encontro Nacional: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na Conae/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 16, 2012, Brasília. **Anais** [...] Brasília: ANFOPE, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

ANFOPE. Documento Final do 18º Encontro Nacional: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. *In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 18, 2016, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

ANFOPE. Documento Final do 19º Encontro Nacional: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências. *In: XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 19, 2018, Niterói. **Anais** [...] Niterói: ANFOPE, 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

ANFOPE. Documento Final do 20º Encontro Nacional. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNCC da Formação inicial e continuada. *In: XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 20, 2021, [on-line]. **Anais** [...], [on-line] 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** ANPED. 06

mar. 2018, 10h43min. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ATTIE, J. P.; SILVA, D. W. da. PIBID e estágio supervisionado: aproximações e afastamentos. *In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016, Sergipe. **Anais** [...] Sergipe: ENEM, 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6258_4040_ID.pdf. Acesso: 03 mar. 2020.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo Cortez, 2011.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rYy9v6j8rD7jRBVfmbTDZxz/?lang=pt#:~:text=A%20partir%20das%20%C3%BAltimas%20d%C3%A9cadas,mulheres%2C%20do%20microacntecimento%20educacional%20etc>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BORGES, L. P. C. **Tecendo diálogos e construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9133416-Luis-paulo-cruz-borges-tecendo-dialogos-construindo-pontes-a-formacao-docente-entre-a-escola-e-a-universidade.html>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977**. Regulamenta a Residência Médica, cria a Comissão Nacional de Residência Médica e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=535-decreto-80281-05091977&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1630446171631&disposition=inline>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: encurtador.com.br/hxzW6. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Indicador de adequação da formação docente da educação básica. Disponível em: encurtador.com.br/fjtuv. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Programa de Residência Pedagógica. **Edital CAPES nº 6, de 28 de fevereiro de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: encurtador.com.br/epwxJ. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82784>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 6, de 28 de fevereiro de 2018.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-docx>. Acesso em 14 jul. 2021.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituirp-pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CAPES. **Programa Residência Pedagógica inicia pagamento de bolsas.** Gov.br, 13 set. 2018, 20h56min. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/programa-residencia-pedagogica-inicia-pagamento-de-bolsas>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ABMES. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 1, de 6 de janeiro de 2020.** Distribuição de cotas e núcleos Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em 14 jul. 2021.

CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores.** 2017. 21 slides. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARVALHO, E. J. G. de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 21, n. 41, p. 77–96, 2016. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/945>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

CONARFCFE. Documento final do I Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador. *In*: I ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, 1983, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: CONARFCFE, 1983. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, R. B.; MARQUES, V. R. O papel do preceptor na Formação de Residentes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 187-202, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/390>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COSTA, L. J. O. Pontos nodais para a formação do pedagogo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 431-449, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20902>. Acesso em: 14 out. 2020.

COSTA, L. P. L. **Residência Pedagógica**: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9949>. Acesso em: 04 fev. 2021.

COSTA, R. M.; VENTURA, P. P. B. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 01-22, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dkY23. Acesso em: 15 jun. 2020.

COUTINHO, R. C. V. **O ensino de artes visuais e a formação de professores**: perspectivas e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: https://ppgedu.org/uploads/dissertacoes/2014/rogerio_carlos_vianna_coutinho.pdf. Acesso: 04 out. 2020.

CUNHA, A. B. S. *et al.* Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Programa-Resid%C3%Aancia->

Pedag%C3%B3gica%3A-reflex%C3%B5es-sobre-a-Cunha-Rodrigues/53307a8b90c148506e4bb31293e8968ae4e6587d. Acesso em: 10 out. 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 83–93, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA8PTQ/1/faria_2018_tese_finalcompleta.pdf. Acesso: 04 out. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FARIAS, L. L. **Estado, nova direita e contrarreforma**: uma análise sobre os atuais parâmetros da política de drogas no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38075>. Acesso em: 04 out. 2021.

FIESC. **Especialistas defendem atualização do currículo e formação continuada**. FIESC. 27 out. 2017. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/especialistas-defendem-atualizacao-do-curriculo-e-formacao-continuada/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FIGUEIRA, S. T. S. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente**: uma busca de sentido. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20682>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FONTOURA, H. A. da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt#:~:text=O%20debate%20sobre%20pol%C3%ADticas%20de,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20no%20campo%20da>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no brasil: enquadramento da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **CIED da Investigação às práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10016>. Acesso em: 30 set. 2021.

HONAWAR, V. **Aspiring teachers take up Residence**. Education Week, 14 out. 2008. Disponível em: <https://www.edweek.org/teaching-learning/aspiring-teachers-take-up-residence/2008/10>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HORII, C. L. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) -

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10042014-195851/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

LABICA, G. **As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANNI, L. F. **O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das Licenciaturas**: o caso de um Curso de Pedagogia a Distância. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1529>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, C. C. N. **Residência Pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

LEITE, C. A. **Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação, desenvolvimento profissional docente e ensino de Ciências**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9952>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS NO BRASIL? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 225–243, 2019. Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MACHADO, L. V.; CASTRO, A. Uma experiência do Programa Residência Pedagógica com a abordagem da teoria das inteligências múltiplas. *In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA*, 7, 2019, Criciúma. **Anais** [...] Criciúma: UNESC, 2019. p. 1-4. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminariomat/article/view/5672/5146>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARIA, L. S. S. **Fios que entrelaçam a formação docente para educação de jovens e adultos**: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10005>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARQUES, D. V. A.; MÜLLER, F. Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43-61, jan./jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. *In: MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: encurtador.com.br/fwHKQ. Acesso em: 15 mar. 2020.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...] Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%20anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELLO, D. E. de *et al.* 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. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631/9085>. Acesso em 22 jul. 2021.

MELO, A. P. de. Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas licenciaturas da UEPG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2636>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, J. H. L. *et al.* O programa Residência Pedagógica: dialética entre teoria e prática. **HOLOS**, Natal, v. 3, n. 36, p. 1-12. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. *In: MORAES, M. C. M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733>. Acesso em: 15 set. 2021.

MILITÃO, A. N. A complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136014/000851270.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2020.

NEWMAN, K. **Teachers Training, Tailor-Made**. Education Next, 2009. Disponível em: <https://www.educationnext.org/teacher-training-tailor-made/>. Acesso em: 24 set. 2021.

NOGUEIRA, S. S. **Identidades juvenis na sala de aula: dialogicidade e experiência nos modos de escolarização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/3189/1123/9681>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. N.; PAULO, M. A. R. PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD. **Revista EAD & tecnologias digitais na educação**, Dourados, v. 8, n. 10, p. 107-112. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/13161>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PANNUTI, D. V. **As relações de semelhança e a experiência do sentido no universo escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-152401/publico/pannuti_do.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, E. M. de M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática**. Goiânia: Editora Kelps, 2021.

PEREIRA, C. P. **Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15153>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PINA, R. M. da C. **A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio De Janeiro, São Gonçalo, 2013. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9898>. Acesso em: 5 nov. 2020.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242>. Acesso em: 05 nov. 2020.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de**

professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 05 nov. 2020.

PROGRAD. **Editais PROGRAD**. PROGRAD UEPG. [20??]. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/editais-prograd/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

QUINTANILHA, C. M. **História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/9970>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RABELO, L. de O.; DIAS, V. S.; CARVALHO, F. L. C. Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada em THCA. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 01-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NszhrhyM6Qr6KfDDnXJLMzG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2020.

REIS JUNIOR, L. P.; CARDOSO, M. G. R. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso**, v. 34, n. 2, p. 101-120, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5150>. Acesso em: 14 set. 2020.

REIS, V.; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: discontinuidades, golpes e resistência. **Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325955773_EDUCACAO_PUBLICA_EM_RISCO_descontinuidades_golpes_e_resistencia. Acesso em: 22 jul. 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu Editora. 1991

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 01-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 abr. 2021.

SANT'ANNA, S. L. A cosmovisão dialético-materialista da história. *In*: MARX, K.; ENGELS, F.; SANT'ANNA, S. L. (Org.). **A ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SCHÖN, D. A., ***Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions***. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017. p. 17-58.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SIGNIFICADOS. **Significado de Unidade**. Significados. [s/d]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/unidade/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, F. A. S.; TELES, G. A.; LINS JUNIOR, J. R. F. O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia. **GEOTEMAS**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 162-177, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781#:~:text=Resumo,pr%C3%A1tica%20docente%20dos%20futuros%20professores..> Acesso: 20 fev. 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062#:~:text=Resumo,ao%20movimento%20organizado%20de%20educadores>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SIQUEIRA, G. C. **Diálogos com egressos de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores – UERJ sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ_0b220097059fe2e26be6fce89934909a. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOARES, R. D. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOARES, R. G. *et al.* Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação, **RIS Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 3, n. 1, p. 116-131, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino**: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológico para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>. Acesso em: 6 dez. 2020.

TELLO, C. G. *Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador in política educacional*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9809/9044/29248>. Acesso em: 24 set. 2021.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UEL. **Residência Pedagógica**. Universidade Estadual de Londrina. 2018-2019. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=residenciapedagogica/apresentacao.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UEPG, **Residência Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado**: Articulando Práticas Restaurativas na Formação de professores. Ponta Grossa, 2018. Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

UNESPAR. **Residência Pedagógica**. Universidade Estadual do Paraná. 15 maio 2022, 19h11min. Disponível em: <http://residenciapedagogica.unespar.edu.br/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

UNICENTRO. **Programa de Residência Pedagógica**. Unicentro. 2018-2019. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/residenciapedagogica/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ZEICHNER, K. *Beyond the divide of teacher research and academic research. Teachers and teaching: **Theory and Practice***, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249035865_Beyond_the_Divide_of_Teacher_Research_and_Academic_Research. Acesso em: 4 jan. 2021.

APÊNDICE A – QUADRO COM TODOS OS EDITAIS LEVANTADOS QUE FORAM PUBLICADOS ENTRE OS DIAS 21 DE JUNHO DE 2018 A 14 DE ABRIL DE 2019

QUADRO 27 – Editais da Prograd/Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018 e 2019

(continua)

DATA	EDITAL	DESCRIÇÃO	Vagas descritas no Edital
21/06/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 01/2018 de 20 de junho de 2018 – Acadêmicos Geografia, Educação Física, Letras, Química, Física e Biologia	Abertura de Inscrição O Edital contempla os objetivos gerais do PRP, da habilitação de inscritos, da inscrição 21 de junho de 2018 a 27 de junho de 2018, entrevista 28 e 29 de julho de 2018, informações complementares, da vigência de 18 meses do direito a bolsa de 18 meses	Aguarda definição da CAPES
21/06/2018	02/2018 de 28 de junho de 2018 Edital PRGRAD/Residência Pedagógica	Seleção de professor Preceptor O Edital contempla os objetivos gerais do PRP, das atribuições do Preceptor, do processo de seleção 28 de junho a 02 de julho de 2018, entrevista dia 03 a 04 de julho de 2018 e descreve o direito a bolsa de 18 meses	3 vagas
02/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 08/2018 09/2018	Abre nova seleção para os cursos de Educação Física e Geografia	Nada consta
03/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 14/2018 13/2018 12/2018 18/2018 17/2018	Abre nova seleção preceptores de Geografia sendo a data da inscrição 03 a 05/07/2018, entrevista dia 06/07/2018 e entrevistas com alunos de Geografia, Educação Física, Química, Física e Biologia	2 vagas para preceptores em Geografia Vagas acadêmicas não descritas
05/07/2018	Edital PROGRAD/Residência	Marca entrevista de preceptores em Letras dia 05/07/2018	Nada consta
06/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 20/2018	Homologa inscrições e marca entrevistas com acadêmicos no dia 06/07/2018	Nada Consta
08/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 21/2018 22/2018 23/2018 24/2018 25/2018 26/2018	Lista de Professores e acadêmicos selecionados Inscrições para Preceptores Letras	Nada Consta
12/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 31/2018	Entrevistas Preceptores em Letras dia 02/07/2018	Nada Consta
13/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 32/2018	Resultado de seleção de Preceptores em Letras	Nada Consta

QUADRO 27 – Editais da Prograd/Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018 e 2019

(continua)

DATA	EDITAL	DESCRIÇÃO	Vagas descritas no Edital
24/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 33/2018	Abre inscrições para professor preceptor em educação física	Nada Consta
24/07/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 34/2019	Entrevistas preceptores em física	Nada Consta
02/08/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 35/2018	Resultado final da seleção de professores preceptores	Nada Consta
30/11/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 36/2018 37/2018 38/2018 39/2018	Seleção de acadêmicos para lista de espera do PRP dos cursos Geografia Educação Física, Letras, Química, Física e Biologia.	Nada Consta
05/12/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 40/2018 41/2018	Prorrogam as inscrições para acadêmicos de Educação Física e Química, Física e Biologia respectivamente	Nada Consta
14/12/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 42/2018 43/2018 37/2018 36/2018 44/2018	Resultado final da seleção de bolsistas para cadastro reserva em Geografia Química, Física, Biologia, Educação Física e Processo de seleção para lista de espera de acadêmicas de geografia e química, física e biologia.	Nada Consta
26/12/2018	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 45/2018	Divulga resultados finais de seleção de bolsistas em lista de espera do curso de Letras	Nada Consta
21/02/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica Ciências 01/2018 retificação pelo 02/2018	Indisponível no site.	Nada Consta
25/02/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica. Geografia - 05/2019. Ciências - 04/2019.	Resultado final da seleção acadêmica para o curso de Geografia.	01 vaga para bolsista e 05 selecionados para Geografia. Para Ciências não há especificação

QUADRO 27 – Editais da Prograd/Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018 e 2019

(conclusão)

DATA	EDITAL	DESCRIÇÃO	Vagas descritas no Edital
25/02/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica Ciências - 04/2019.	Resultado da seleção de bolsistas e voluntários para o Núcleo Multidisciplinar Biologia, Química e Física.	01 bolsista e 07 acadêmicos selecionados
12/03/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica	Inscrições para acadêmicos de Educação Física	Nada Consta
25/03/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica 07/2019	Resultado final da seleção acadêmica	Selecionados 05 participantes, não especificado.
14/04/2019	Edital PROGRAD/Residência Pedagógica	Resultado final da seleção acadêmica para o curso de Letras.	Selecionados 05 participantes, não especificado

Fonte: PROGRAD – UEPG, organização da autora (2021).

**APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
Estudantes bolsistas das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta
Grossa envolvidos no Programa de Residência Pedagógica e Professores
Orientadores nos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta
Grossa envolvidos no Programa de Residência Pedagógica.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estudantes bolsistas das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa envolvidos no Programa de Residência Pedagógica

Título da Pesquisa: A unidade teoria e prática no Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pesquisadora:

Prof. Me. Valéria Marcondes Brasil

Telefone: (41) 99123-1005

Email: valeria-brasil@hotmail.com

Valeria.brasil@up.edu.br

Prof. Orientador: Dr^a. Gisele Masson

Email: gimasson@uol.com.br

Local de realização da pesquisa:

Pesquisa online.

Informações ao Participante

Desde já agradecemos a atenção e participação em nossa pesquisa, onde temos como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas, envolvidos no Programa Residência Pedagógicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa pesquisa está pautada na Resolução nº466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde) e 510/2016 do CONEP.

A pesquisa realizou levantamento da produção acadêmica sobre o tema, analisou os dispositivos legais que regulamentam o Programa Residência Pedagógica e a unidade entre a teoria e prática que se colocam na formação inicial dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa de Residência Pedagógica. Pretende-se analisar os aspectos político-educacionais da formação inicial, assim como a unidade teórico-prática na formação inicial, e também como esses elementos contribuem na dimensão formativa docente.

Pretende-se realizar levantamento de campo, por meio de formulários on line a serem aplicados com os estudantes bolsistas que atuaram no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa em sua primeira edição de 2018 de

acordo com OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS respeitando assim preservar a proteção, segurança e dados da pesquisa.

O critério de inclusão para participação nesta etapa da pesquisa consiste na premissa de que os participantes sejam estudantes dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, bolsistas do Programa Residência Pedagógica em sua primeira edição e que podem a qualquer momento não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa. A retirada do consentimento para o desenvolvimento da pesquisa poderá ocorrer a qualquer momento pelo participante.

Caso você, estudante bolsista aceite participar da pesquisa, será necessário:

- (A) Antes de responder as questões apresentadas o estudante bolsista deverá aceitar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e guardar uma cópia do documento eletrônico.
- (B) Responder a um formulário sobre dados de caracterização dos participantes da pesquisa para análise do perfil acadêmico e questões pertinentes a temática da pesquisa.
- (C) O formulário contém questões mistas, abertas e fechadas, em sua maioria questões fechadas e objetivas.
- (D) O tempo estimado para responder o questionário ficará em média de 10 a 20 minutos.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir dessa participação a qualquer momento, apenas avisando ao pesquisador sobre essa decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

Caso você sinta algum tipo de desconforto e/ou constrangimento relacionado com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhes serão apresentadas, você poderá deixar de responder a questão que não souber a resposta, uma vez que, não há obrigatoriedade de responder todas as questões. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e 510/2016 do CONEP e ainda de acordo com OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS respeitando assim, preservar a sua proteção, segurança e os seus dados da pesquisa.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por meio de um nome fictício. Os benefícios e vantagens desse estudo serão o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas, elementos indispensáveis na formação inicial do professor das licenciaturas, a percepção e enfrentamento de problemas presentes na relação teórico-prática da formação inicial.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão a pesquisadora Valéria Marcondes Brasil, estudante do curso Doutorado em Educação e sua orientadora Gisele Masson.

O conteúdo final da investigação estará disponibilizado a você, antes da sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você e ao pesquisador por meio do presente termo.

A pesquisadora Valéria Marcondes Brasil (R.G. 4926.070-9), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa é a responsável pela coleta de dados e poderá ser contatada no seguinte telefone: (41) 99123-1005 ou por email: valeria.brasil@up.edu.br, para esclarecimentos de eventuais dúvidas a respeito da pesquisa. Caso necessite, você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Endereço: Campus Uvaranas, Av. General Carlos Cavalcanti, 4748. Bloco da Reitoria, sala 22 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – Paraná. Telefone: (42)3220-3282 – E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Essa pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e recebeu sua aprovação sob o número 5.131.755.

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido os riscos e benefícios desse estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar do estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

_____ Data de Nascimento ____/____/____
Assinatura do Participante

Prof. Me. Valéria Marcondes Brasil – Pesquisadora
Doutoranda PPGE-UEPG

Ponta Grossa, _____ de _____, _____.

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professores Orientadores nos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa envolvidos no Programa de Residência Pedagógica

Título da Pesquisa: A unidade teoria e prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pesquisadora:

Prof. Me. Valéria Marcondes Brasil

Telefone: (41) 99123-1005

Email: valeria-brasil@hotmail.com

valeria.brasil@up.edu.br

Prof. Orientador: Dr. Gisele Masson

Email: gimasson@uol.com.br

Local de realização da pesquisa:

Pesquisa online.

Informações ao Participante

Desde já agradecemos a atenção e participação em nossa pesquisa, onde temos como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas, envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa pesquisa está pautada na Resolução no466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde) e 510/2016 do CONEP.

A pesquisa realizou levantamento da produção acadêmica sobre o tema, analisou os dispositivos legais que regulamentam o Programa Residência Pedagógica e a unidade entre a teoria e prática que se colocam na formação inicial dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa de Residência Pedagógica. Pretende-se analisar os aspectos político-educacionais da formação inicial, assim como a unidade teórico-prática na formação inicial, e também como esses elementos contribuem na dimensão formativa docente.

Pretende-se realizar levantamento de campo, por meio entrevistas semiestruturadas remotas aplicadas com os docentes orientadores que atuaram no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa em sua primeira edição de 2018, de acordo com OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS respeitando assim, preservar a sua proteção, segurança seus dados da pesquisa.

O critério de inclusão para participação nesta etapa da pesquisa consiste na premissa de que os participantes sejam docentes orientadores nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa do Programa Residência Pedagógica em sua primeira edição e que podem a qualquer momento não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa. A retirada do consentimento para o desenvolvimento da pesquisa poderá ocorrer a qualquer momento pelo participante.

Caso você, docente orientador aceite participar da pesquisa, será necessário:

- (A) Antes de responder as questões apresentadas o docente orientador deverá aceitar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).
- (B) Responder as questões em uma entrevista semi-estruturada de caracterização dos participantes da pesquisa para definição do seu perfil docente e sobre a temática abordada, de maneira remota;
- (C) A entrevista será gravada com seu consentimento prévio e agendada conforme sua disponibilidade.
- (D) A entrevista semi-estruturada possui 18 questões e foram encaminhadas ao seu email para conhecimento prévio.
- (E) O tempo estimado para entrevista semi estruturada é de 60 a 90 minutos.
- (F) Após a entrevista realizada será encaminhada uma cópia da transcrição para sua aprovação
- (G) Caso você tenha disponibilidade, poderá ser procurado para esclarecer alguma questão da entrevista semi-estruturada;
- (H) Caso vocês sintam-se constrangidos com alguma pergunta poderão deixar de respondê-la e remarcar a entrevista para outra data, ou até mesmo, desistir da pesquisa no momento que desejarem, sem que isso lhes cause qualquer tipo de dano ou prejuízo;

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir dessa participação a qualquer momento, apenas avisando ao pesquisador sobre essa decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

Caso você sinta algum tipo de constrangimento ou cansaço diante de algum questionamento da pesquisadora, você não precisará responder tal questionamento, pois não há obrigatoriedade de responder as perguntas que lhe causem desconforto. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e 510/2016 do CONEP e ainda de acordo com OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS respeitando assim, preservar a sua proteção, segurança e os seus dados da pesquisa.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por meio de um nome fictício. Os benefícios e vantagens desse estudo serão o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas, elementos indispensáveis na formação inicial do professor das

licenciaturas, a percepção e enfrentamento de problemas presentes na relação teórico-prática da formação inicial.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão a pesquisadora Valéria Marcondes Brasil, estudante do curso Doutorado em Educação e sua orientadora Gisele Masson. O conteúdo final da investigação estará disponibilizado a você, antes da sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você e ao pesquisador por meio do presente termo.

A pesquisadora Valéria Marcondes Brasil (R.G. 4926.070-9), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa é a responsável pela coleta de dados e poderá ser contatada no seguinte telefone: (41) 99123-1005 ou por email: valeria.brasil@up.edu.br, para esclarecimentos de eventuais dúvidas a respeito da pesquisa.

Essa pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e recebeu sua aprovação sob o número 5.131.755.

Endereço: Campus Uvaranas, Av. General Carlos Cavalcanti, 4748. Bloco da Reitoria, sala 22 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – Paraná. Telefone: (42)3220-3282 – E-mail: propespsecretaria@uepg.br

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Assinatura do Participante

Data de Nascimento ____/____/____

Prof. Me. Valéria Marcondes Brasil – Pesquisadora
Doutoranda PPGE-UEPG

Ponta Grossa, _____ de _____, _____.

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito da pesquisa.

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - 5.131.755

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Pesquisador: VALERIA MARCONDES BRASIL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51529321.2.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.131.755

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa sob o título "O Programa Residência Pedagógica nas Universidades Estaduais do Paraná" estuda como as políticas públicas de formação inicial dos professores nas Universidades Estaduais do Paraná, com foco no Programa de Residência Pedagógica, que ganhou delineamento a partir do Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1668131, de 12/11/2021

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os limites e as possibilidades da efetiva articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, seus elementos determinantes e as bases teórico-epistemológicas da sua implementação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indica como riscos: "Caso o participante tenha algum eventual desconforto relacionado com a falta de conhecimento sobre o tema das questões e/ou perguntas que lhes serão apresentadas, etc

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (41)3220-3282 E-mail: propepsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5131.755

poderá deixar de responder a questão e/ou pergunta que lhe causou desconforto, uma vez que, não há obrigatoriedade em responder todas as questões e/ou perguntas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e 510/2016 do CONEP. Para os docentes orientadores e estudantes bolsistas envolvidos na pesquisa ressaltamos que é possível que algum participante sinta algum tipo de constrangimento ou cansaço no momento da entrevista remota, seja pela natureza da pergunta ou por se sentir cansado diante dos questionamentos. Caso os participantes sintam-se constrangidos com alguma pergunta, os mesmos poderão deixar de respondê-la, remarcar a entrevista para outra data, ou até mesmo, desistir da pesquisa no momento que desejarem, sem que isso lhes cause qualquer tipo de dano ou prejuízo; - Caso os estudantes bolsistas sintam-se cansados ou constrangidos com alguma questão, os mesmos, poderão desistir da pesquisa no momento que desejarem, sem que isso lhes cause qualquer tipo de dano ou prejuízo”.

Benefícios: Não há estudos sobre o Programa Residência Pedagógica que aborde a sua implementação para a formação inicial. A proposta de pesquisa de

investigar a concepção de teoria e prática dos sujeitos envolvidos no Programa também é um elemento diferenciador da tese. A problematização dos fundamentos teórico-epistemológicos, a partir de estudos de autores clássicos, avança em relação à produção existente sobre formação de professores, já que não se aborda, comumente, as bases que lhes dão sustentação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, retrospectivo, em doutoramento de Educação. A pesquisa prevê a participação de 150 discentes e 4 professores orientadores. Previsão de início do trabalho de campo em dezembro de 2021 e de encerramento do estudo em março de 2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Proposta não apresenta mais pendências. Todas as solicitações deste CEP solicitadas em avaliação anterior foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propeexpsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.131.755

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1668131.pdf	12/11/2021 20:30:20		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	12/11/2021 20:28:42	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito
Outros	Carta_ao_GEP_Comecos_pos_parecer.docx	12/11/2021 20:26:33	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_orientadores_com_ligido.docx	12/11/2021 20:26:07	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alunos_com_ligido.docx	12/11/2021 20:25:52	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_com_ligido.docx	12/11/2021 20:25:17	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_GEP_3736230.pdf	27/08/2021 08:28:15	VALERIA MARCONDES BRASIL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 27 de Novembro de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (41)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - RESIDENTES

Coleta de Dados para pesquisa de Doutorado em Educação

Pesquisadora Valéria Marcondes Brasil

1. Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa de Doutorado intitulada: “A Unidade Teoria e Prática no Programa Residência Pedagógica”. Tal pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os limites e as possibilidades da efetiva unidade teórico-prática na formação inicial de professores, nos cursos de licenciaturas envolvidos no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em sua primeira edição.

1. Idade:

- menos de 18 anos
- de 18 a 20 anos
- de 21 a 23 anos
- de 24 a 26 anos
- mais de 27 anos

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Qual a modalidade de educação básica cursada?

- Escola pública
- Escola particular
- Escola pública e particular, maior parte na pública

Escola pública e particular, maior parte no particular

4. Você tem filhos?

Não tenho

01 filho

02 filhos

03 filhos

04 ou mais filhos

5. Como você se considera?

Branco

Negro

Pardo

Amarelo (origem oriental)

Indígena ou de origem indígena

6. Alguém de sua família afetiva possui formação de nível superior?

Sim 01 pessoa

Sim 02 pessoas

Sim 03 pessoas

Sim 04 pessoas

Não

7. Alguém de sua família afetiva possui nível de pós-graduação?

- Sim 01 pessoa
- Sim 02 pessoas
- Sim 03 pessoas
- Sim 04 pessoas
- Não

8. Qual seu tipo de moradia?

- Própria
- Cedida
- Alugada
- Financiada
- Outros

9. Quantas pessoas moram com você?

- Moro sozinho
- 01 pessoa
- 02 pessoas
- 03 pessoas
- 04 pessoas ou mais

10. Qual a renda total de sua família afetiva, incluindo os seus rendimentos?

- Até 1,5 salários mínimos (Até R\$1.550,00)
- De 1,5 a 3 salários mínimos (De R\$1.550,00 a R\$3.300,00)

- De 3 a 5 salários mínimos (De R\$3.300,00 a R\$5.500,00)
- De 05 a 7 salários mínimos (De 5.500,00 a R\$7.700,00)
- Mais de 7 salários mínimos (De R\$7.700,00 ou mais)

11. Qual a alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais
- Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou outras pessoas
- Tenho renda, mas recebo ajuda e meus gastos são financiados pela minha família ou outras pessoas
- Tenho renda e contribuo com o sustento de minha família
- Sou o principal responsável pelo sustento de minha família

12. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho? (Exceto estágio ou bolsa)

- Não estou trabalhando
- Trabalho eventualmente
- Trabalho até 20 horas semanais
- Trabalho de 21 horas a 39 horas semanais
- Trabalho 40 horas semanais ou mais

13. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de inclusão social?

- Não
- Sim, por critério étnico-racial

- Sim, por critério de renda
- Sim, por ter estudado em escola pública ou em escola particular com bolsa de estudos
- Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores
- Sim, por sistema diferente dos anteriores

14. Ao longo de sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? (PIBIC, PIBID, PET, etc).

- Nenhuma
- Bolsa de iniciação científica (PIBIC, etc)
- Bolsa de extensão
- Bolsa Pet
- PIBID
- Outra

15. Como tomou conhecimento do Programa Residência Pedagógica?

- Colegas do curso
- Edital
- Professores
- Informação no site da Universidade
- Outros

16. Quais os motivos da decisão em Participar do Programa Residência Pedagógica?

- Bolsa

- Aproximação da relação teoria e prática
- Complementação de renda
- Bolsa e aprofundamento da formação inicial
- Valorização da parte formativa prática

17. Qual o grau de dificuldade encontrado no processo seletivo para o Programa Residência Pedagógica?

- Não encontrei dificuldade
- Encontrei certa dificuldade
- Encontrei muita dificuldade

18. Você participou do PIBID?

- Sim
- Não

19. Se respondeu sim na questão anterior, indique a relação do PIBID com o Programa Residência Pedagógica?

- Atividades e encaminhamentos sem diferença
- Semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes
- O trabalho acadêmico desenvolvido é muito parecido e com sobreposição de atividades
- O trabalho acadêmico desenvolvido é completamente diferente sem sobreposição das atividades

20. Como você compara o Estágio Supervisionado Obrigatório e o Programa Residência Pedagógica?

- Atividades e encaminhamentos sem diferença
- Semelhantes, mas com encaminhamentos diferentes

- O trabalho acadêmico desenvolvido é muito parecido e com sobreposição de atividades
- O trabalho acadêmico desenvolvido é completamente diferente sem sobreposição das atividades

21. Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribui para aperfeiçoar a formação inicial do curso de licenciatura?

- Parcialmente
- Integralmente
- Sem contribuição

22. Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribui para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática pedagógica, contribuindo para exercitar de forma ativa a unidade entre teoria e prática?

- Parcialmente
- Integralmente
- Sem contribuição

Se houve contribuição, destaque as atividades que promoveram isso:

23. Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribui com sua formação inicial, ao realizar coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras metodologias?

- Parcialmente
- Integralmente

Sem contribuição

Se houve contribuição, destaque as atividades que promoveram isso:

24. Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribui com a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica?

Parcialmente

Integralmente

Sem contribuição

Se houve contribuição, destaque as ações que promoveram isso:

25. Você considera que o Programa Residência Pedagógica fortalece, amplia e consolida a relação entre a IES e as escolas?

Não

Parcialmente

Integralmente

26. Você considera que o Programa Residência Pedagógica promove co-responsabilização entre a instituição que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimula o protagonismo das redes de ensino na formação de professores?

Não

Parcialmente

Integralmente

27. O Programa Residência Pedagógica promoveu 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)?

Não

Parcialmente

Integralmente

Se isso ocorreu, qual é a sua avaliação:

28. Estabeleça uma avaliação geral do Programa Residência Pedagógica, com base na sua experiência como aluno residente:

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTE
ORIENTADOR**

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada Docente Orientador

Pesquisadora Valéria Marcondes Brasil

Informações gerais: nome, idade, formação, tempo de atuação como professor universitário, experiência na Educação Básica, professor efetivo ou temporário, com ou sem dedicação exclusiva, atuante na pós-graduação, na extensão ou em outros programas de formação.

1. O que a (o) levou a participar do Programa Residência Pedagógica?
2. Como se deu o processo de seleção dos estudantes para o Programa Residência Pedagógica?
3. Qual a sua percepção sobre as condições sociais dos estudantes que participaram do Programa Residência Pedagógica?
4. Você conseguiu observar diferenças no desempenho entre os estudantes que participaram de algum programa como: PIBID, Iniciação Científica ou PET?
5. Quais as principais diferenças observadas entre o Estágio Supervisionado Obrigatório, PIBID e o Programa Residência Pedagógica?
6. No curso em que você atua há aproveitamento da carga horária da Residência Pedagógica no Estágio Supervisionado Obrigatório? Se sim, qual a carga horária prevista?
7. Você considera que o Programa Residência Pedagógica contribuiu para aperfeiçoar a formação inicial do curso de licenciatura? De que forma?
8. Qual a sua concepção de sobre a unidade teoria e prática na formação inicial de professores?
9. Você considera que o Programa Residência Pedagógica promove o desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática pedagógica, contribuindo para exercitar de forma ativa a unidade entre teoria e prática? Destaque as principais atividades que, na sua visão, contribuíram para essa unidade.
10. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de garantia da unidade entre teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica em que você atuou?
11. Na sua visão, o Programa Residência Pedagógica promoveu reformulação na formação prática e teórica dos estudantes nos cursos de licenciaturas, tendo por base a sua experiência?
12. Você considera que o Programa Residência Pedagógica fortalece, amplia e consolida a relação entre a IES e as escolas? Poderia explicitar de que maneira isso acontece?
13. Houve dificuldades no processo de co-responsabilização entre a instituição que forma e a que recebe o residente da licenciatura?
14. Quais as possibilidades e limites para o efetivo protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores?
15. O Programa Residência Pedagógica promoveu a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
16. Como você avalia a relação do currículo de formação inicial com a BNCC?
17. Estabeleça uma avaliação geral do Programa Residência Pedagógica, com base na sua experiência como Docente Orientador (a):
18. O que você sugere de mudanças no Programa Residência Pedagógica?