

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO PEDAGÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DALIRA DA FONSECA BITTENCOURT**

**O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
EM PROCESSOS DE IMERSÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA  
DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES NA UFES**

VITÓRIA

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO PEDAGÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DALIRA DA FONSECA BITTENCOURT**

**O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
EM PROCESSOS DE IMERSÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA  
DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES NA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Educação - PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientação: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

VITÓRIA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## DALIRA DA FONSECA BITTENCOURT

### O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PROCESSOS DE IMERSÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFES

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 31 de março de 2022.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

**Professor Doutor Geide Rosa Coelho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Silvana Ventorim**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

FERNANDA ZANETTI  
BECALLI:07816094701

Assinado de forma digital por FERNANDA  
ZANETTI BECALLI:07816094701  
Dados: 2022.04.04 15:15:36 -0300'

---

**Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli**  
Instituto Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo

Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

GEIDE ROSA COELHO - SIAPE 1443512

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais -

DTEPE/CE Em 31/03/2022 às 17:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:

<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/392902?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo

Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985

Departamento de Linguagens, Cultura e Educação -

DLCE/CE Em 04/04/2022 às 15:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:

<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/402640?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

Gratidão àqueles (as) que, mesmo antes de minha existência, já se embrenhavam num movimento ético-político, numa intensidade de entrega de seus intelectos e de seus corpos, pela criação de universidades públicas e concretização do direito à educação para todos (as), assim como pela idealização e implementação de Programas de Pós-Graduação em Educação, que tanto vêm contribuindo com/na formação de professores (as) e pesquisadores (as) no/do nosso país.

Também não poderia deixar de agradecer àqueles (as) que, entre tantos movimentos de resistência e reivindicação, (im)puseram-se por melhores condições de trabalho, valorização do magistério e ampliação da qualidade da educação ofertada às crianças/estudantes da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, que, de um modo ou de outro, têm grande responsabilidade na garantia do direito à licença remunerada para estudo, o que a mim foi concedido por um período de dois anos e que, se assim não fosse, não teria conseguido finalizar mais esta etapa do meu desenvolvimento profissional.

Eterna gratidão ao Geide, orientador deste estudo que, numa junção de compromisso ético e afetos, inconscientemente, fez-me não desistir do percurso que me trouxe até aqui. Obrigada, pessoa querida! Espero, imensamente, ainda te proporcionar algumas alegrias.

Agradeço aos meus amores eternos, meu pai Antônio (*in memoriam*) e à minha mãe Maria, minha rainha, minha essência de existência. Ao meu pai, a gratidão por ensinar-me que lutar e existir só tem sentido quando seu objetivo é também pelo coletivo. À minha mãe, gratidão pelas alegrias dos nossos encontros e por sua capacidade de se (re)compor com os meus movimentos de vida.

Aos meus irmãos Juca, Júnior e Genessi e às minhas irmãs Lúcia, Preta e Nila que, mesmo à distância, demonstram um amor que complementa e sustenta o meu desejo de vida e de ser melhor que fui ontem. Obrigada por compreenderem

que nem sempre pude me fazer presente com a intensidade com que, por vezes, tiveram expectativas que ocorresse.

Ao Vicente, meu companheiro de vida, que, mesmo quando eu não compreendia, instigava-me a também cuidar de mim. Gratidão pelas vezes que compreendeu as minhas ausências nos “nossos” movimentos de vida, nas ansiedades e nas instabilidades emocionais que vivi.

Obrigada a todos (as) que, direta ou indiretamente, compõem este estudo, em especial aos (às) Residentes, sujeitos de minha pesquisa, que se dispuseram a (re)compor memórias do período em que estiverem imersos (as) nas atividades do Programa Residência Pedagógica da UFES. Obrigada “meninos” e “meninas”, por manterem a esperança e a credibilidade na pesquisa científica no campo da educação, apesar dos esforços intransigentes do contrário.

À Banca Examinadora que, apesar do tempo exíguo, aceitou o desafio de gravar o seu nome na minha história de vida e de formação e a compor narrativas de minha memória. Muitíssimo obrigada!

Por fim, grata aos (às) amigos (as) que estiveram sempre na torcida pelo sucesso desta empreitada.

A todos (as), muitíssimo obrigada!

## RESUMO

Compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto do PRP/CAPES da UFES – Campus Goiabeiras/Vitória foi o objetivo primário deste estudo. O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, desde 2018, sob a articulação da CAPES. O estudo ocorreu numa perspectiva de anúncio, de modo a evidenciar os saberes/conselhos/lições das experiências que, possivelmente, contribuirão com o processo de profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) futuros (as) professores (as), pois, a expectativa é que os (as) Residentes, para além de serem sujeitos do estímulo e da vivência pontual, são, especialmente, sujeitos da experiência. A Narrativa foi utilizada como metodologia de pesquisa e de procedimentos de coleta e de análise de dados. Apesar da investigação não ter a intenção em aprofundar na análise do PRP/CAPES, foram identificados indícios de que o desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) Residentes se compõe com experiências do/no processo de imersão em escolas de educação básica possibilitadas pelo Programa, de modo em que saberes/conselhos/lições da experiência foram evidenciados. Na compreensão almejada, primariamente, o estudo concluiu que houve contribuições do/no processo de imersão de Residentes no contexto do PRP/CAPES na UFES – Campus Goiabeiras/Vitória para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tais como: i) ampliação de experiências formativas na dimensão prático-crítico-reflexiva; ii) oportunidade de identificar situações de aprendizagem em práticas de subversão ao instituído; iii) maior segurança no ingresso da profissão; iv) ampliação das relações ético-afetivas com colegas da profissão e com as crianças/estudantes; v) trocas de saberes com a comunidade escolar; vi) possibilidade de reflexão na ação e sobre a ação e; vi) ampliação da capacidade de lidar com as emoções e imprevisibilidades da docência.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Profissionalidade docente. Residência Pedagógica. Experiência. Saberes/conselhos/lições da experiência.

## ABSTRACT

Understanding the process of developing the teaching professionalism of Residents immersed in the PRP/CAPES context of UFES – Campus Goiabeiras/Vitória was the primary objective of this study. The PRP is one of the actions that integrate the National Policy for Teacher Training, since 2018, under the articulation of CAPES. The study took place in an announcement perspective, in order to highlight the knowledge/advice/lessons from the experiences that, possibly, will contribute to the process of professionalization and development of the teaching professionalism of future teachers, because, the expectation is that the Residents, in addition to being subjects of stimulation and punctual experience, are especially subjects of experience. Narrative was used as a research methodology and data collection and analysis procedures. Although the investigation does not intend to deepen the analysis of the PRP/CAPES, indications were identified that the development of the Residents' teaching professionalism is composed of experiences of/in the process of immersion in basic education schools made possible by the Program, so that knowledge/advice/lessons from experience were evidenced. In the desired understanding, primarily, the study concluded that there were contributions from/in the process of immersion of Residents in the context of PRP/CAPES at UFES – Campus Goiabeiras/Vitória for the development of teaching professionalism, such as: i) expansion of training experiences in the practical-critical-reflective dimension; ii) opportunity to identify learning situations in practices of subversion to the established; iii) greater security in entering the profession; iv) expansion of ethical-affective relationships with colleagues in the profession and with children/students; v) exchange of knowledge with the school community; vi) possibility of reflection in action and on action and; vi) expansion of the ability to deal with the emotions and unpredictability of teaching.

**Keywords:** Initial training. Teaching professionalism. Pedagogical Residence. Experience. Knowledge/advice/lessons from experience.



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 01</b> – Organização das estratégias da Meta 5 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 1..... | 60 |
| <b>Quadro 02</b> – Organização das estratégias da Meta 5 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 2..... | 61 |
| <b>Quadro 03</b> – Organização das estratégias da Meta 5 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 3..... | 62 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam: Educação Infantil Anos Iniciais e Meta..... | 63 |
| <b>Gráfico 2</b> – Demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Variação média no indicador a cada ano.....   | 64 |
| <b>Gráfico 3</b> – Demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam: Anos Finais, Ensino Médio e Meta.....       | 64 |
| <b>Gráfico 4</b> – demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (%)......                              | 65 |

## LISTA DE SIGLAS

- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ABdC** – Associação Brasileira de Currículo
- ABRAPEC** – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação
- ACT** – Acordo de Cooperação Técnica
- AGB** – Associação de Geógrafos do Brasil
- 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
- BDTD** – Banco Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNCFP** – Base Nacional Comum de Formação de Professores
- BOCA** – Boletim de Conjuntura
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEJRL** – Centro de Excelência José Rollemberg Leite
- CF** – Constituição Federal
- CFP** – Conselho Federal de Psicologia
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONTEE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- CP** – Conselho Pleno
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNFP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
- EaD** – Educação a Distância
- EB** – Educação Básica
- EDUECE** – Editora da Universidade Estadual do Ceará
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** – Educação Infantil

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EM** – Ensino Médio

**EN** – Entrevista Narrativa

**ENID** – Encontro de Iniciação à Docência

**ENPEG** – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia

**FAED** – Faculdade de Educação

**FAMUR** – Faculdade Murialdo de Caxias do Sul

**FECLESC** – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central

**FINEDUCA** – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

**FORUMDIR** – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**GO** – Goiás

**GPEIS** – Grupo de Pesquisa Educação Interprofissional em Saúde

**GT** – Grupo de Trabalho

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IFES** – Instituto Federal do Espírito Santo

**IFFar-SVS** – Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Vicente do Sul

**IFRN** – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

**IFRS** – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

**IIDV** – Instituto Internacional Despertando Vocações

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEAD** – Núcleo de Educação a Distância

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Individual

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNFP** – Política Nacional de Formação de Professores

**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGEF** – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

**PROGRAD** – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

**PRP** – Programa de Residência Pedagógica  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica  
**RBPEC** – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências  
**RDD** – Revista Diálogos e Diversidade  
**RI** – Repositório Institucional  
**RIS** – Revista Insignare Scientia  
**RS** – Rio Grande do Sul  
**SciELO** – Scientific Electronic Library Online  
**SEDU** – Secretaria de Educação  
**SP** – São Paulo  
**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso  
**UCS** – Universidade Católica de Santos  
**UEC** – Universidade Estadual de Campinas  
**UECE** – Universidade Estadual do Ceará  
**UEM** – Universidade Estadual do Maranhão  
**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba  
**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo  
**UFGO** – Universidade Federal de Goiás  
**UFJ** – Universidade Federal de Jataí  
**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora  
**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso  
**UFOP** – Universidade Federal de Ouro Preto  
**UFPA** – Universidade Federal do Pará  
**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba  
**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
**UFRS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFS** – Universidade Federal de Sergipe  
**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina  
**UFScar** – Universidade Federal de São Carlos  
**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNB** – Universidade de Brasília

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**UNESC** - Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC)

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual de São Paulo

**UNILA** – Universidade Federal de Integração Latino-Americana

**UNIOESTE** – Universidade do Estado do Oeste do Paraná

**UNIPAMPA** – Universidade Federal do Pampa

**UNISUL** – Universidade do Sul

**UVV** – Universidade Vila Velha

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>16</b> |
| <b>CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....  | <b>27</b> |
| <i>1.1 Profissionalização e profissionalidade docente</i> .....  | <i>28</i> |
| <i>1.2 Desenvolvimento da profissionalização e da profissionalidade docente: tensões e desafios de um tempo de corrosão da educação</i> .....  | <i>29</i> |
| <i>1.3 A profissionalidade docente construída em processos de imersão e de iniciação à docência</i> .....  | <i>35</i> |
| <i>1.3.1 A atividade de residência como uma aposta ao desenvolvimento da profissionalidade docente</i> .....   | <i>39</i> |
| <i>1.4 O conceito de experiência e de saberes/conselhos/lições da experiência em Walter Benjamin e Jorge Larrosa</i> .....   | <i>42</i> |
| <b>CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL</b> .....   | <b>52</b> |
| <i>2.1 A formação inicial de professores (as) nas conformidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996</i> .....                                      | <i>52</i> |
| <i>2.2 A formação inicial docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)</i> .....  | <i>56</i> |
| <i>2.2.1 As perspectivas da Meta 15 do PNE 2014-2024 na formação inicial docente</i> .....   | <i>58</i> |
| <i>2.2.1.1 Das estratégias da Meta 15</i> .....  | <i>60</i> |
| <i>2.3 A Política Nacional de Formação de Professores (as)</i> .....   | <i>66</i> |
| <i>2.3.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</i> .....   | <i>68</i> |
| <i>2.3.2 Programa de Residência Pedagógica</i> .....   | <i>71</i> |
| <i>2.3.3 Programa Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica</i> .....  | <i>72</i> |
| <i>2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores a e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores</i> .....                        | <i>75</i> |
| <b>CAPÍTULO III - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRP/CAPES NA PERSPECTIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS</b> ..... | <b>78</b> |
| <i>3.1 Do processo de busca e seleção dos trabalhos nas plataformas</i> .....  | <i>78</i> |
| <i>3.1.1 Do Banco de Teses e Dissertações do Repositório Institucional da UFES</i> .....   | <i>80</i> |
| <i>3.1.2 Da Plataforma CAPES – Banco de Teses e Dissertações</i> .....   | <i>81</i> |
| <i>3.1.3 Do Portal de Periódicos da CAPES</i> .....  | <i>82</i> |
| <i>3.1.4 Da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i> .....  | <i>83</i> |
| <i>3.1.5 Da plataforma da Scientific Electronic Library Online</i> .....   | <i>84</i> |

|   |            |
|---|------------|
| 3.1.6 Do Google Scholar – Google Académico .....  | 84         |
| 3.1.7 Dos trabalhos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação .....  | 85         |
| <b>3.2 Dos trabalhos selecionados .....</b>   | <b>85</b>  |
| a) Das teses .....  | 86         |
| b) Das dissertações .....   | 87         |
| c) Dos Trabalhos de Conclusão de Curso.....   | 87         |
| d) Dos Artigos de Periódicos e de Coletânea .....   | 87         |
| e) Dos relatos de experiência e do ensaio etnográfico .....   | 88         |
| f) Dos textos apresentados em eventos.....  | 88         |
| g) Dos trabalhos dos Anais da ANPED .....   | 89         |
| <b>3.3 O que nos revelam as pesquisas sobre a residência da/na primeira versão do PRP/CAPES na formação inicial docente .....</b>   | <b>90</b>  |
| 3.3.1 Expectativas quanto à implementação do PRP/CAPES no processo de profissionalização docente.....   | 90         |
| 3.3.1.1 Das percepções dos (as) pesquisadores (as) acerca da criação e implementação do PRP/CAPES.....  | 91         |
| 3.3.1.2 Da capacidade de articulação teórico-prática do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade do (a) professor (a).....   | 96         |
| 3.3.1.3 Dos desafios das políticas da formação inicial de professores (as) da educação básica no Brasil .....   | 101        |
| 3.3.2 Contribuições do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade docente .....  | 105        |
| 3.3.2.1 Das contribuições gerais do PRP/CAPES enquanto ação da PNFP .....   | 106        |
| 3.3.2.2 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Geografia .....  | 110        |
| 3.3.2.3 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Matemática e Educação Física .....   | 111        |
| 3.3.2.4 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Física, Química, Biologia e Ciências da Natureza.....  | 115        |
| 3.3.2.5 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Filosofia, Letras e Pedagogia .....  | 121        |
| 3.3.3 Para não concluir: o que revela o encontro da pesquisadora com os estudos que retratam as percepções dos (as) pesquisadores (as), a capacidade de relação teórico-prática e as contribuições do PRP/CAPES ..... | 127        |
| <b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: POR ENTRE NARRATIVAS, REFLEXÕES E DELIBERAÇÕES .....</b>  | <b>129</b> |
| <b>4.1 Objetivos da pesquisa .....</b>  | <b>129</b> |
| 4.1.1 Objetivo Geral .....  | 129        |
| 4.1.2 Objetivos Específicos.....  | 129        |
| <b>4.2 O delineamento metodológico .....</b>  | <b>130</b> |
| 4.2.1 Por que a Narrativa? .....  | 133        |
| <b>4.3 O PRP/CAPES: possibilidade do par experiência/sentido no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente? .....</b>   | <b>136</b> |
| 4.3.1 Aspectos gerais do PRP/CAPES.....   | 136        |
| 4.3.2 Tensionamentos por parte das Entidades Acadêmicas e Científicas.....  | 139        |
| 4.3.3 O PRP/CAPES na UFES .....   | 143        |
| <b>4.4 Os sujeitos da pesquisa.....</b>   | <b>147</b> |
| <b>4.5 Os procedimentos de produção e análise de dados .....</b>  | <b>148</b> |



|   |            |
|---|------------|
| 4.5.1 O procedimento de produção de dados .....   | 148        |
| 4.5.2 O procedimento de análises de dados .....   | 151        |
| <b>CAPÍTULO V - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE RESIDENTES<br/>IMERSOS (AS) NO CONTEXTO DO PRP/CAPES NA UFES .....</b> | <b>153</b> |
| <i>5.1 Primeira Roda de Conversas .....</i>   | <i>154</i> |
| 5.1.1 Eticidade e politicidade na docência .....  | 154        |
| A formação por dentro da profissão .....  | 157        |
| Conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades de origem das crianças/estudantes ...         | 165        |
| 5.1.2 Relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão .....                                | 172        |
| 5.1.3 Complexidade e imprevisibilidade da docência .....  | 176        |
| 5.1.4 Trabalho colaborativo e partilha de saberes .....   | 182        |
| <i>5.2 Segunda Roda de Conversas .....</i>  | <i>184</i> |
| 5.2.1 Eticidade e politicidade na docência .....  | 184        |
| 5.2.2 Relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão .....                                | 190        |
| 5.2.3 Complexidade e imprevisibilidade da docência .....  | 192        |
| 5.2.4 Trabalho colaborativo e partilha de saberes .....   | 198        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>202</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>210</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>225</b> |
| <b>ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA<br/>(CEP). .....</b>  | <b>252</b> |

## INTRODUÇÃO

A compreensão do desenvolvimento da profissionalidade docente é uma questão que instiga a refletir sobre o comprometimento dos cursos de licenciatura frente ao processo de profissionalização dos (as) futuros (as) professores (as), em especial a formação de profissionais reflexivos (as) e investigativos (as) na ação e sobre a ação, haja vista serem essas características inerentes ao exercício da profissão.

Desse modo, a possibilidade de compreender o processo de imersão de Residentes do PRP/CAPES na profissão, ainda durante a formação inicial, gerou grande expectativa de que indícios de saberes/conselhos/lições da experiência fossem evidenciados, de modo a contribuir com o campo formação inicial de professores (as), principalmente nos aspectos da profissionalidade.

Para melhor situar o (a) leitor (a), destaco que, no decorrer do texto, utilizo tanto a primeira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural. No primeiro caso, para reforçar minha trajetória pessoal/profissional/acadêmica e, no segundo, por se tratar de um percurso que é singular, mas que também é plural, de modo a se concretizar nas “aprendências”<sup>1</sup> que vão me constituindo enquanto pesquisadora da educação, pois, compreendo que assumir a singularidade intelectual de uma produção que flui com o estabelecimento de uma relação de construção e parceria e que envolve responsabilidades atitudinais, cognitivas, administrativas e temporais (VIANA; VEIGA, 2010) entre orientador e orientanda, seria praticamente impossível.

Também não poderia, de modo algum, deixar de manifestar o quanto as considerações e reflexões do Professor Doutor Geide Rosa Coelho influenciaram no processo de produção desse estudo, pois a construção do conhecimento não ocorre de modo isolado e tampouco sem a interação entre orientador-orientanda, que se dá nas trocas de saberes e no princípio do respeito à autonomia e à personalidade de

---

<sup>1</sup> O conceito de “aprendência” aqui refere-se à relação estabelecida nos âmbitos individual e coletivo, no processo de desenvolvimento de aprendizagens (provocadas, mediadas e facilitadas) relevantes à um pesquisador da área educacional. (IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Relações de ensinância e aprendência através do uso das TIC’S**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Periódicos Texto Livre "Linguagem e Tecnologia" / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão, 2011. v. 4. n. 1. P. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16585/13347>. Acesso em 20 ago. 2020).

ambos, sem deixar de estabelecer uma relação educativa e com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica (FILHO; MARTINS, 2006).

Com isso, nesta parte introdutória do nosso estudo, além de apresentarmos o objetivo, a problemática, as justificativas e as motivações que nos levaram à sua realização, também destacamos as possíveis contribuições que esta pesquisa poderá trazer para a educação, em especial, para a formação inicial de professores (as). Nesse ínterim, inicialmente, trago o registro de algumas narrativas que revelam a motivação e alguns percalços que me trouxeram até a concretização dessa investigação, numa busca por contribuir com a educação pública desse nosso país que, entre avanços e retrocessos, continua a nos desafiar quanto à concretização de sua dimensão pública, pautada nos princípios da qualidade e equidade.

Por considerar o percurso da constituição da minha identidade pessoal/profissional, destaco que frente aos desafios que o exercício da docência nos colocam, cotidianamente, após um período de treze anos dedicados à docência, em 2018 “reascendeu-me” o interesse em realizar uma pós-graduação *stricto sensu*, nesse caso o Mestrado em Educação, em uma universidade pública. O referido interesse se explica pela crença de que o desenvolvimento de minha profissionalidade docente tinha a necessidade de se ampliar com/nos aspectos investigativos e críticos-reflexivos de uma universidade pública que, em especial os cursos de pós-graduação, os têm como princípios fundantes de sua existência.

Com isso, destaco que os meus processos formativos, a partir do ensino superior, a contar da minha graduação em Pedagogia e, por conseguinte, as minhas especializações em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Infantil, foram concretizados em instituições da iniciativa privada, o que, em minha concepção, em parte, explica algumas das dificuldades que enfrento nessa busca por constituir-me uma docente pesquisadora.

Para corroborar com esse ponto de vista, Barreto (2011) ressalta em seus estudos que as instituições de ensino superior privadas, em especial as que se tornaram grades empresariais,

[...] não apresentam um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário, tampouco têm favorecido a consolidação de uma tradição de ensino com qualidade (BARRETO, p. 42).

Ao destacar o “reascendeu” o interesse pelo Mestrado, é porque esse interesse já existia desde a conclusão de minha graduação, em 2003, no entanto, sem compreender o suficiente o que isso significaria para o meu desenvolvimento profissional, tampouco o quanto impactaria em minhas ações docentes, fui “permitindo” que a intensa carga horária de efetivo exercício, concretizadas em duas unidades de ensino da rede pública, me colocassem numa espécie de “apatia” ao conhecimento acadêmico e à atividade de pesquisa.

Na verdade, a questão do interesse pelo Mestrado foi se intensificando à medida que a minha consciência ético-política individual e coletiva foi se ampliando, assim como na medida em que os meus saberes foram se intensificando, em especial os que se constituíram numa dimensão teórico-prática-reflexiva que, em parte, foram oportunizados pela atuação na função de Assessora de uma Equipe de Educação Infantil de uma Secretaria Municipal de Educação da Região Metropolitana de Vitória/ES, espaço que tive a oportunidade de estudar, pesquisar e refletir, coletivamente, em horário de trabalho.

Desse modo, ao alcançar esse estágio da minha formação docente, por três anos consecutivos, busquei sem sucesso por uma vaga no Mestrado do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quase sempre que me motivava a participar da seleção, que se concretiza num chamamento público, acabava por desistir com base em narrativas, por parte de colegas, de que somente conseguia ingressar no Programa de Pós-Graduação da referida instituição quem tivesse se formado numa universidade pública.

Com o tempo, aos poucos, inspirada na “ousadia” e envolvimento acadêmico/profissional de um irmão recém ingressado no doutorado em educação da UFES, após um tempo recente de conclusão do Mestrado Acadêmico, bem como nas de alguns outros (as) colegas de profissão da rede de ensino na qual atuo enquanto

professora e pedagoga, que também ingressaram em número significativo, em programas de Pós-Graduação da UFES, fui me encorajando a buscar por uma vaga.

O complexo cenário político da/na conjuntura nacional que já vínhamos enfrentando no período pós-golpe com a retirada da Presidenta eleita, Dilma Roussef, também foi um encorajador dessa busca, haja vista a perspectiva de ascensão de um grupo ultraconservador e de extrema direita da política brasileira, o que acabou por se concretizar, tendo como meta a destruição gradativa das universidades públicas e, por consequência, dos programas de Pós-Graduação, em especial os da educação. A minha aprovação no processo de seleção de 2018, além de uma imensa surpresa, trouxe-me uma grande satisfação, pois, foi a primeira vez que eu havia buscado por essa vaga na UFES.

A ideia inicial do meu projeto de pesquisa, com o qual participei da seleção do Mestrado Acadêmico, tinha como objeto de estudo o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Núcleo de Educação à Distância da UFES (NEAD/UFES), no entanto, logo que iniciei os diálogos com o meu Orientador, constatamos que naquele momento não haveria viabilidade para que a implementação do estudo pudesse se concretizar, pois a atividade de estágio obrigatório da turma em andamento do NEAD/UFES não se efetivaria no período de realização do Mestrado e, se ocorresse, não seria num tempo hábil e coerente com o da conclusão dessa minha etapa formativa.

Dessa forma, em consonância com a linha de pesquisa na qual fui aprovada e o interesse no campo formação de professores (as), associado à recente implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), articulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>, fomos instigados a realizar um estudo que, numa perspectiva de “anúncio”, pudéssemos compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto da primeira versão do PRP/CAPES na UFES, em especial no *Campus Goiabeiras/Vitória*.

---

<sup>2</sup> Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) - desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 10 jan. 2020.

O que considero importante destacar, ainda, é que o processo de diálogos, reflexão e investigação sobre o PRP/CAPES, bem como sobre a atividade de residência no processo de formação de professores (as), fez emergir em minha memória, de modo muito significativo, o meu processo de imersão às escolas em que realizei o Estágio Supervisionado na época de minha graduação, bem como o de minha iniciação à profissão em 2006, após ser aprovada em um concurso público. Foram processos muito complexos para a minha vida pessoal/profissional e que quase me fizeram desistir da profissão docente.

Desse modo, ressaltamos que o PRP/CAPES é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (PNFP). A implementação de sua primeira versão ocorreu em 2018, iniciada no segundo semestre do referido ano e encerrada em 31 de dezembro de 2019, sob a articulação da CAPES.

A finalidade do PRP/CAPES é “[...] promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. [...]” (BRASIL/MEC/CAPES, 2018) e seu objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nesses cursos, promovendo a imersão dos (as) licenciandos (as) na escola de educação básica, com a concessão de bolsa para todos (as) os (as) participantes (Residente, Preceptor, Coordenador Institucional e Docente Orientador). Sua implementação se dá numa perspectiva em que as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, façam à adesão e que os objetivos sejam implementados com o estabelecimento de parcerias com as redes públicas de educação básica (BRASIL/MEC/CAPES, 2018).

O PRP/CAPES está em sua segunda edição, nas conformidades da Portaria GAB Nº 259/2019 e Edital CAPES Nº 01/2020. Na UFES, fase que vem sendo implementada conforme a Portaria PROGRAD/UFES Nº 034/2020, que trata da designação de servidores (as) relacionados (as) para constituição da Banca de Seleção de Residentes e Preceptores (as) do Programa Residência Pedagógica – 2ª edição, bem como nas conformidades dos Editais PROGRAD/UFES Nº 005/2020, Nº 051/2020 e Nº 052/2020, Nº 016/2021 e 027/2021, que tratam da chamada pública para a seleção de participantes.

O que é importante considerar, ainda, é que o PRP/CAPES não é a primeira iniciativa de atividade de residência na formação de professores (as) nos cursos de licenciaturas no Brasil, conforme o que nos retratam os estudos de MORRONE *et al.*, 2016; PIRES, 2017; PAIS, 2017; MEDEIROS, 2017; RONCON, 2018; SILVA e CRUZ, 2018; REIS e SARTORI, 2018; COSTA e SANTOS, 2018; GUEDES, 2018; LIMA *et al.*, 2019, dentre outros.

Ademais, não poderíamos deixar de mencionar que a instituição e implementação do PRP/CAPES provocaram vários tensionamentos por parte de Entidades Acadêmicas e Científicas brasileiras, inclusive da União Nacional dos Estudantes (UNE), principalmente pela vinculação da prática docente do (a) Residente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme manifestado na Nota de Repúdio ao PRP/APES, na perspectiva das Entidades, a BNCC pode ser caracterizada como um estreitamento curricular, em especial pelo fato de que sua elaboração, discussão e aprovação ocorreram num processo que envolveu muitas críticas de organizações legítimas vinculadas ao ensino e pesquisa desde 2015 (NOTA DAS ENTIDADES, 2018).

Os tensionamentos foram intensificados também pelo fato de que nessa mesma Nota das Entidades, ainda, existe a compreensão de que a vinculação da formação de professores (as) que o PRP/CAPES faz, tem finalidades pragmáticas utilitaristas, como é o caso da indução à reformulação do Estágio Supervisionado, o que fere a autonomia universitária. A expectativa de que o PRP seria implementado para a extinção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup> também corroborou com a ampliação dos tensionamentos (SILVA; CRUZ, 2018) que, de algum modo, também impactaram no processo de adesão ao Programa, por parte de algumas universidades e institutos federais em todo o país.

Na UFES não foi diferente, as tensões no processo de adesão ao PRP/CAPES foram semelhantes às questões manifestadas pelas Entidades Acadêmicas e Científicas.

---

<sup>3</sup> O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (Disponível em <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 09 set. 2020).

Apesar disso, a adesão foi aprovada e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFES) liberou o primeiro Edital (Nº 004/2018) para a seleção de participantes em 19/03/2018, nesse caso, inicialmente, com uma chamada pública para a seleção de Coordenador (a) Institucional e Docentes Orientadores (as) para os Subprojetos de Artes, Biologia, Física, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Língua Portuguesa e Pedagogia. Os últimos Editais Nº 008/2018 e Nº 009/2018 da primeira versão só foram liberados em 21/06/2018 e as atividades do PRP/CAPES somente se iniciaram a partir do mês de agosto de 2018, com previsão de encerramento em 31/12/2019.

Nessa narrativa que se tece acerca do PRP/CAPES, apesar de todas as tensões geradas a partir de sua criação e implementação, a nossa perspectiva com o presente estudo é que, com a imersão dos (as) licenciandos (as) na escola de educação básica, bem como com a articulação entre universidade, escola e redes de ensino que o Programa traz como objetivos, existe a possibilidade de “experiência” (LARROSA) para/no desenvolvimento da profissionalidade docente que poderá se concretizar numa dimensão para muito além de que os (as) licenciandos (as) sejam somente sujeitos do estímulo/vivência pontual e possam se constituir em sujeitos da experiência/sentido (LARROSA, 2002; 2011), o que foi evidenciado com o levantamento bibliográfico sobre as atividades de residência que vêm sendo implementadas a partir do PRP/CAPES em Instituições de Ensino Superior (IES) nas mais diversas regiões do Brasil, bem como com os dados produzidos com as narrativas de Residentes do PRP/CAPES da UFES – *Campus Goiabeiras/Vitória*.

Para tal, inicialmente, o estudo também buscou destacar as principais políticas de formação inicial de professores (as) vigentes e a estabelecer uma discussão teórica com pesquisadores (as) que vêm se dedicando à investigação e produção científica sobre aspectos de desenvolvimento da profissionalidade de professores (as) e conceitos de experiência e saberes/conselhos/lições da experiência, numa perspectiva de contribuir com/no processo de profissionalização docente.

Como contribuição para a educação, a nossa perspectiva é que, ao evidenciar indícios de saberes/conselhos/lições de experiências no desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) de Residentes, a partir de narrativas orais e escritas, num processo



de “reflexão” e “deliberação” (CLANDININ; CONNELLY, 2011), que políticas públicas de formação inicial docente sejam potencializadas, em especial as que tratam da imersão e da iniciação à profissão, que vêm sendo minimizadas e até mesmo silenciadas.

Para as nossas reflexões, com relação à profissionalização e ao desenvolvimento da profissionalidade dos (as) Residentes do PRP/UFES, utilizamos como suporte teórico os pensamentos de António Nóvoa e Maria do Céu Roldão, por suas contribuições no campo formação de professores (as), principalmente sobre o desenvolvimento da profissionalidade, e influência nas pesquisas e reflexões de pesquisadores (as) da educação brasileira.

Quanto ao conceito de saberes da experiência e conselhos (lições) da experiência que essa pesquisa assume, nos sustentamos, teoricamente, no pensamento do filósofo Walter Benjamin, principalmente em três de seus ensaios: i) Experiência e Pobreza, publicado em 1933 e; ii) O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, publicado em 1936 e; iii) Sobre alguns temas em Baudelaire, publicado em 1940.

A opção por Benjamin se dá na constatação de que sua ideia se sintetiza no conceito de experiência como produção coletiva (constituição heterogênea), que potencializa narrativas, sendo essas imprescindíveis para se “intercambiar” as experiências e produzir a humanização dos sujeitos, de modo a não permitir que os saberes da experiência se percam, já que o narrador é um sábio que sabe dar conselhos (lições da experiência).

Para a sustentação do conceito de experiência, também buscamos nos apoiar na teoria do filósofo contemporâneo Jorge Larrosa, haja vista a aproximação que sua ideia tem com a de Benjamin sobre o conceito. A aposta de Larrosa é que a experiência é pertencente aos próprios fundamentos da vida e que é ela que dá sentido à educação, pois a experiência é subjetiva e pessoal e que, por isso, é um exercício contínuo, é um olhar e sentir mais devagar (LARROSA, 2018). A experiência é o que nos acontece, nos toca, nos passa e nos (trans)forma em outra coisa que não fomos e não vimos sendo (LARROSA, 2018), no entanto, para que algo nos aconteça,

é preciso “[...] suspender o juízo e a opinião, a cultivar a atenção e a delicadeza. A escutar. A dar-se tempo e espaço [...]” (LARROSA, 2006, *apud.* LARROSA *et al.*, 2018, p. 269).

O conceito de experiência aqui assumido possibilita pensar que a formação de professores (as) submetidos (as) à racionalidade técnica, numa dimensão de eficiência e eficácia, tão defendidas pelo capitalismo moderno e burguês, reduz a experiência e, até mesmo a aniquila (LARROSA, 2002). Desse modo, apesar dos desafios, o processo de profissionalização docente precisa ser pensado a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2002) para que possamos formar professores (as) críticos (as), detentores de distintas estratégias reflexivas e com comprometimento com práticas educativas concebidas sob uma perspectiva política (LARROSA, 2002).

Com isso, o objetivo geral do nosso estudo foi **compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto do PRP/CAPES da UFES - Campus Goiabeiras/Vitória** e os objetivos específicos estabelecidos foram: i) realizar levantamento de publicações científicas sobre a atividade de residência pedagógica no contexto do PRP/CAPES; ii) evidenciar indícios de desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de experiências dos (as) Residentes em processos de imersão nas escolas de educação básica participantes do PRP/CAPES da UFES – *Campus Goiabeiras/Vitória*.

Para a concretização deste estudo, a nossa opção metodológica foi pelo caráter narrativo, tanto como método quanto procedimento de produção e de análise de dados, cuja ideia é nos “apropriarmos” de narrativas orais em Rodas de Conversa com Residentes do PRP - *Campus Goiabeiras/Vitória*. A motivação por essa perspectiva de pesquisa se justifica, em especial, pelo seu imbricamento à experiência humana, compreendida nas histórias vividas e contadas. Com isso, apoiamo-nos, teoricamente, em Clandinin e Connelly (2011) que nos propõem pensar que a “[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência [...] porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

A opção pela Roda de Conversa para a produção de dados têm como base teórica os escritos de Cecília Warschauer, cuja perspectiva é que as experiências, ao serem partilhadas narrativamente, possibilita mais do que a simples reminiscência dos (as) envolvidos (as), pois tem a potência de autoformação, de heteroformação e de ecoformação, que é a formação pessoal e profissional que se dá pelas partilhas de experiências possibilitadas pelo ambiente e entre os sujeitos envolvidos no processo (WARSCHAUER, 2017), de modo a provocar reflexões e deliberações da ação (CLANDININ; CONNELLY, 2011), tanto no aspecto individual quanto no coletivo da vida, da profissão e das políticas.

Os dados produzidos foram analisados com a utilização do procedimento Análise Narrativa na perspectiva de Antonio Bolívar (2002), que vê nesse procedimento a possibilidade de preservação da autenticidade, consistência, singularidade, elementos distintivos e específicos, bem como o caráter compreensível, único e adequado de cada caso, de modo que o (a) pesquisador (a) possa combinar dados e diferentes vozes em uma história ou enredo que configure uma nova história narrativa (BOLÍVAR, 2002).

Assim, o Capítulo I apresenta-se com algumas discussões teóricas do processo de profissionalização docente e ao desenvolvimento da profissionalidade dos (as) professores (as), ancoradas na perspectiva do pesquisador António Nóvoa (2001, 2013, 2017, 2019a, 2019b, 2022) e da pesquisadora Maria do Céu Roldão (2005, 2007, 2019), bem como nas perspectivas dos filósofos Jorge Larrosa (2002, 2011, 2014, 2017) e Walter Benjamin (1933, 1936, 1940, 1985, 2012), sobre os conceitos de experiência e de saberes/conselhos/lições da experiência.

O Capítulo II se constitui pela apresentação das principais políticas de formação inicial de professores (as) vigentes no Brasil, implementadas após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/1996), com destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Política Nacional de Formação Inicial de Professores (PNFP) e seus respectivos Programas e a Resolução CNE/CEP Nº 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (as) (DCNFP) e dispõe sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores (Base-Formação).

No Capítulo III realizamos um levantamento bibliográfico do campo formação de professores (a), com ênfase em seu subcampo formação inicial e, mais especificamente, na atividade de residência do PRP/CAPES, que integra a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB) no processo de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade docente, implementado em IES, nas diversas regiões do país, cuja perspectiva foi responder as seguintes questões: i) quais as expectativas quanto ao PRP/CAPES no processo de profissionalização docente, consideradas as percepções dos (as) pesquisadores (as), a capacidade de relação teórico-prática possibilitada pelo Programa e os desafios das políticas de formação inicial de professores (as)?; ii) quais as contribuições do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade docente nas diferentes áreas de formação?

No Capítulo IV apresentamos as considerações metodológicas do estudo, de modo a contemplar os objetivos geral e específicos, o delineamento metodológico e o contexto da investigação, assim como os aspectos gerais do Programa em nível nacional e específicos da UFES.

No Capítulo V enfatizamos as narrativas dos (as) Residentes com as da pesquisadora, de modo a evidenciar indícios de experiências dos sujeitos imersos no contexto PRP/CAPES UFES – Campus Goiabeiras/Vitória e os respectivos indícios de saberes/conselhos/lições para/no processo de profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade docente.

Por fim, com a expectativa de que as contribuições e os saberes/conselhos/lições da experiência fomentem a criação e a implementação de políticas públicas de formação inicial de professores (as), convido-os (as) à apreciação deste estudo que se constituiu num processo de interligação de saberes que se iniciaram num tempo em que sequer imaginava tornar-me professora, acolá pesquisadora da educação.

## **CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Neste Capítulo realizamos algumas discussões teóricas sobre o desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade docente, de modo a destacar algumas tensões, desafios e possibilidades que permeiam o processo, em especial na formação inicial.

Desse modo, a nossa discussão ganha corpo com base nos pensamentos de António Nóvoa (2001, 2013, 2017, 2019a, 2019b) e Maria do Céu Roldão (2005, 2017, 2019), haja vista o esforço e a dedicação que, por um longo tempo, ambos têm dispensado no aprofundamento de questões ligadas à profissionalidade docente, o que muito tem contribuído com o debate no campo, quer seja na formação inicial ou continuada de professores (as).

Também apresentamos o conceito de experiências e de saberes/conselhos/lições de experiência que adotamos na investigação, ancorado nos pensadores Jorge Larrosa (2002, 2011, 2014, 2017) e Walter Benjamin (1933, 1936, 1940, 1985, 2012). A opção pelo pensamento dos dois filósofos se dá pelos seus conceitos de experiência e de saberes/conselhos/lições, que criam possibilidades de contribuição à formação de professores (as) pautada no compromisso ético e político da profissão, o que, potencialmente, impactam no trabalho significativo para/com as crianças/estudantes nas diferentes etapas e modalidades educacionais.

Quanto às discussões pautadas no pensamento de Nóvoa e Roldão, inicialmente, apresentamos alguns apontamentos sobre os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente, haja vista o imbricamento que os constituem. Em seguida, as discussões giram em torno do desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade docente, de modo a destacar as tensões e desafios de um tempo de corrosão da educação. Por fim, apresentamos as discussões que Nóvoa apresenta sobre o processo de imersão e iniciação à docência, em especial a atividade de residência pedagógica na formação inicial de professores (as).

No último tópico do capítulo realizamos uma discussão teórica acerca dos conceitos de experiência e de saberes/conselhos/lições da experiência, com base no pensamento de Walter Benjamin e Jorge Larrosa.

## 1.1 Profissionalização e profissionalidade docente

A profissionalização é “[...] um processo de elevação do estado de mera ocupação ao estatuto de profissão no sentido restrito “[...] (ROLDÃO, 2019, p. 4), e refere-se à formação institucionalizada implicada na configuração de um conjunto de saberes que sustentam o exercício uma atividade profissional (ROLDÃO, 2005). Desse modo,

[...] No caso dos professores, esse processo passa por dotar esse grupo da necessária competência profissional, configuradora do conjunto de saberes imprescindíveis para desempenharem bem a função específica que deles se espera e que os distingue como profissionais [...] (ROLDÃO, 2017, p. 4-5).

Para pensar no conceito de profissionalidade, com base em Roldão, é preciso compreender que “trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Desse modo, o desenvolvimento da profissionalidade docente precisa corresponder e adequar-se às expectativas legítimas de quem adere [a criança/estudante] à educação ofertada, pois a única finalidade que justifica a existência da instituição escolar é “[...] a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam [...]” (ROLDÃO, 2019, p. 201).

Também há que se pensar que a profissionalidade é o que se contrapõe ao desempenho tecnicista ou da funcionarização da função docente, pois tem como um de seus elementos definidores a capacidade de exercer a reflexividade que gera e provoca mudanças das práticas com base em seus fundamentos e que, logicamente, se articula e se informa

[...] por saberes científicos que se mobilizam ou se vão procurar (formação em contexto é isso mesmo), de modo que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada pelo professor e analisada por outros, retomada, contestada, desenvolvida - como saber que efetivamente se constitui, constrói e circula [...] (ROLDÃO, 2017, p. 200).

A densidade da profissionalidade docente também está no domínio de saberes científicos de referência; no “[...] modo como a relação com esses saberes se estabelece, seja intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico, e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 199) e no modo como são utilizados e mobilizados “[...] os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 199). Desse modo, os cursos de formação de professores (as) têm uma grande responsabilidade ética e política frente ao processo de desenvolvimento da profissionalidade dos (as) futuros (as) professores (as), pois não se pode esperar que o conhecimento especificado se dê apenas pelo processo espontâneo de cada formando (a) (ROLDÃO, 2017).

No entendimento de Roldão, para ser reconhecida como atividade de ensino a profissionalidade docente tem que integrar dentre outros, quatro descritores. O primeiro refere-se ao “[...] reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação) (ROLDÃO, 2019, p. 09); o segundo ao “[...] saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza [...]” (ROLDÃO, 2019, p. 09); o terceiro ao “[...] poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública por ela, isto é, controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício [...]” (ROLDÃO, 2019, p. 09); e; por fim, o quarto, que se refere à “[...] pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da função e o acesso a ela” (ROLDÃO, 2019, p. 09).

## **1.2 Desenvolvimento da profissionalização e da profissionalidade docente: tensões e desafios de um tempo de corrosão da educação**

Para refletir sobre o processo de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade docente, em especial no destaque das tensões e desafios de um

tempo que está a corroer a educação, inicialmente, consideramos a complexidade<sup>4</sup> da profissão, principalmente em tempos de tendências de políticas de desprofissionalização e de “[...] ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação [...]” que, por ora, configuram “[...] um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais [...]” (NÓVOA, 2017a, p. 1109).

As consequências dessas tendências são graves para a educação brasileira, pois a ênfase está na redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades que, de modo geral realçam a dimensão técnica e praticista da ação pedagógica, provocando uma crise de “identidade dos professores”<sup>5</sup> e impondo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, de modo a favorecer o controle sobre os (as) professores (as), o que é inconcebível numa profissão que se trata da formação humana nas dimensões social, cultural e política (NÓVOA, 2013).

Apesar de compreender que os problemas relacionados ao esvaziamento da dimensão pessoal na profissão docente não seja algo recente, conforme relatado por Nóvoa e tantos outros (as) pesquisadores (as), é importante destacar que essa questão vem sendo cada vez mais intensificada. O retrocesso da escalada desse esvaziamento que, durante um período recente, demonstrou estar se concretizando no processo de profissionalização docente, desde a retirada da presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, após a aprovação do processo de impeachment<sup>6</sup>, a lógica contrária se intensifica com a redução do prestígio e da valorização da profissão por parte sociedade.

---

<sup>4</sup> Para Edgar Morin (2000) “[...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

<sup>5</sup> Para Nóvoa (2017, p. 1118), não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, se utiliza do pensamento de Dubar (2018) para afirmar que ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade.

<sup>6</sup> Previsto na Constituição Federal – CF/1988, Artigo 52, Incisos I e II. O *impeachment* pode ocorrer quando certas autoridades praticam um crime de responsabilidade. Trata-se de uma situação muito grave, na qual a autoridade que comete a infração perde o cargo e sofre sérias consequências, tais como a inabilitação para o exercício de função pública por certo tempo. Disponível em <https://gabrielmarques.jusbrasil.com.br/artigos/172450520/o-que-e-impeachment>. Acesso em 12/03/2020.



Na perspectiva de Nóvoa (2013), historicamente, os (as) professores (as) foram considerados (as) como responsáveis por contribuir com a reprodução social e ignorados em sua existência própria na dinâmica educativa, bem como controlados (as) por instâncias institucionais e sociais que desconsideravam totalmente que “[...] O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor [...]” (NÓVOA, 2013, p. 15). Por vezes, temos a impressão de que estamos a reviver situações que se aproximam das vividas nesse tempo, principalmente quando nos deparamos com determinadas organizações, tal qual o “Escola Sem Partido”<sup>7</sup>, que reúne fundamentalistas religiosos e ultraconservadores da sociedade brasileira para acusações, ameaças e perseguições aos (às) profissionais da educação.

Com isso, mais do que nunca, faz-se necessário investir no desenvolvimento da autoconsciência do (a) profissional docente, pois é intrínseco que a decisão de foro pessoal e profissional se dê num processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação (NÓVOA, 2013). Desse modo, na perspectiva de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, num sentido de apropriação de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 2013), denominado, preferencialmente por Nóvoa de processo identitário, o professor precisa exercer sua atividade com autonomia numa gestão pessoal do equilíbrio constante entre a “rigidez e plasticidade”<sup>8</sup>.

Desse modo, há que se criar condições para a superação do desafio de fazer com que um “saber emergente da experiência pedagógica dos professores”<sup>9</sup> seja compartilhado com os (as) docentes num processo de integração à profissão e de comunicação das experiências, o que precisa se concretizar em processos de imersão e de iniciação na profissão (NÓVOA, 2013).

---

<sup>7</sup> O *Escola sem Partido* é uma organização que se deu por uma iniciativa conjunta de estudantes e pais que se julgam “preocupados” com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, do ensino básico ao superior. Sua existência se **justifica no objetivo de dar** visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários, bem como divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos, haja vista considerar ser esse um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras. Disponível em <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 15 maio 2020.

<sup>8</sup> Na perspectiva de Nóvoa, *rigidez* refere-se à dificuldade dos professores em abandonar certas práticas, colocando-se indisponíveis à mudança e *plasticidade* refere-se à facilidade dos professores aderirem à modismos que impedem a mudança em profundidade.

<sup>9</sup> Nóvoa (2013) se utiliza das reflexões de Courtois e Pineau (1991), que consideram a existência de um saber emergente da experiência pedagógica dos professores que precisa ser apropriado e trabalhado no ponto de vista teórico e conceitual.

Com isso, torna-se necessário considerar que a iniciação à profissão docente é um dos momentos mais decisivos da vida profissional do (a) professor (a) iniciante ou principiante, bem como um dos tempos mais importantes na constituição da identidade profissional, pois esse é um processo que deixa marcas significativas na relação que se estabelece com as crianças/estudantes e colegas da profissão (NÓVOA, 2019a).

A questão que se coloca é que existe uma complexidade na profissão docente que talvez nem os (as) professores (as) nem as Universidades e nem a sociedade como um todo ainda não deram conta que se há que compreender e agir numa lógica ético-política de que

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É *aprender a intervir como professor*. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017a, p. 1130).

Essa afirmativa de Nóvoa nos propõe pensar que, no processo de profissionalização docente, é extremamente necessário fazer emergir a reflexividade e a ação investigativa nos sujeitos que se formam, pois é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que práticas reflexivas não existam (NÓVOA, 2001). No entanto, o autor pontua que, além da necessidade dessas práticas serem identificadas, também há que se considerar a necessidade de se construir e garantir as condições necessárias para que isso ocorra, de modo que essas práticas possam se desenvolver (NÓVOA, 2001).

Para Nóvoa, práticas reflexivas [...] não são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas que elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão [...]” (NÓVOA, 2001, p. 03). Desse modo, é possível destacar que a reflexão da/na formação de professores é a que se encaminha a um movimento que contraria o adotado no senso comum na dimensão das práticas e dos estágios, que busca atender apenas e puramente exigências em termos de rigor metodológico e conceitual, como se tratasse da efetiva reflexão sobre e na ação que

[...] nem sempre se assegura a solidez das referências teóricas, e frequentemente não se usa a componente prática como fonte e fim de toda a intersecção orientada de saberes e como raiz da construção fundamentada de conhecimento educativo que cabe aos profissionais produzir [...] (ROLDÃO, 2019, p. 196).

E que, por isso, para se confrontar a esse movimento que aniquila o conceito de reflexão inerente à profissão docente, não basta inseri-la nos discursos, nas bases curriculares oficiais, tampouco em Portarias e Editais de Programas que integram as políticas de formação que, na maioria das vezes, são vazios da eticidade e politicidade necessárias. A lógica é que

[...] tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, [...] criar lógicas de trabalhos coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores [...] (NÓVOA, 2001, p. 03).

Com isso, também não se pode minimizar e/ou mesmo aniquilar a capacidade investigativa da profissão docente. A investigação é uma lógica do trabalho docente que precisa se concretizar de modo incorporado na própria profissão, numa maneira dinamizada na rotina em que se desenvolve a docência e não em estudos feitos fora da profissão (NÓVOA, 2001).

A profissão docente precisa ser concebida num processo de reflexão-investigação, pois, se o (a) professor (a) pesquisador (a) é aquele (a) que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, estamos também diante do paradigma do (a) professor (a) reflexivo (a) (NÓVOA, 2001) que se compromete e “[...] assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise [...]” (NÓVOA, 2001, p. 03).

O quadro de saberes de referência, que se resume na capacidade de se “[...] pensar sobre, investigar para, analisar por que e aprofundar campos [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 195), também é intrínseco ao exercício da ação profissional docente e que, por esse motivo, necessariamente, precisa se fundamentar, ainda, na fase inicial da formação (ROLDÃO, 2017). A formação inicial precisa contar com mecanismos éticos e políticos que criem condições para que os (as) futuros (as) professores (as) se desenvolvam com base em “[...] um bom domínio de informações e saberes de referência que

permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar - em suma: 'mover-se' num determinado campo de conhecimento [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 195).

O paradigma de professor (a) reflexivo (a) e investigativo (a) no processo de profissionalização docente, implica-nos, ainda, pensar que a formação de professores (as) também se densifica na constituição da autonomia e emancipação, tão necessárias nesses tempos corrosivos da educação, de todos (as) que (com)vivem na escola e fora dela. O conceito de autonomia e de emancipação condizem com a

[...] categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja resultado de uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire) (AMBROSINI, 2012, p. 390).

Roldão (2017) também defende que a tão desejada capacidade reflexiva do (a) profissional docente que Nóvoa nos apresenta, conquista sua densidade é na formação inicial, etapa formativa responsável por possibilitar aos (às) futuros (as) professores (as) o “[...] princípio da permanente interação e mobilização de saberes em face de situações contextuais (a prática pedagógica, nos cursos de formação inicial; e a prática em contexto de trabalho, ao longo da vida) [...]” (ROLDÃO, 2017), apesar da compreensão de que essa capacidade se amplia em toda a formação.

Sendo assim, o processo de profissionalização docente precisa superar o distanciamento entre as ambições teóricas e a realidade concreta, pois “[...] o que parece claro é que de fato esse é um binômio indissociável quando se equaciona qualquer formação profissional (ROLDÃO, 2017, p. 198)”. No entanto, faz-se necessária a criação e implementação de políticas de formação de professores (as) que possibilitem a superação, numa perspectiva de equilíbrio, desse distanciamento e os tensionamentos entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, fomentar a valorização “[...] da dimensão universitária, intelectual e investigativa [...]” (NÓVOA, 2017a, p. 1109), o que, à primeira vista não parece fácil, mas na nossa compreensão é possível.

### **1.3 A profissionalidade docente construída em processos de imersão e de iniciação à docência**

Nóvoa nos propõe pensar na fase final da formação inicial docente, período que ele chama tempo entre-dois<sup>10</sup>, não para substituir o Estágio Supervisionado que também considera relevante, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas, mediante a organização do conjunto do currículo que pense o percurso do (a) licenciando (a) como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional (NÓVOA, 2019a).

A proposta do pesquisador se baseia na preocupação de que, para se tornar professor (a), faz-se necessário construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem na universidade, na pesquisa e na escola, o que, em sua concepção, não têm sido favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na formação inicial, nem na fase intermediária (iniciação à profissão) e nem no exercício profissional. Os ambientes precisam integrar o percurso da formação à profissão, de modo a contribuir no reforço da profissionalidade docente nos primeiros anos de exercício profissional, tanto no plano individual quanto no coletivo (NÓVOA, 2019a).

Em 2018, em entrevista concedida para Carlota Boto, Nóvoa destacou que a profissão de professor (a) já passou por várias fases e transformações ao longo de sua história, pois, permanentemente, um conjunto de saberes e um saber fazer são construídos e elaborados, o que significa que, na lógica da profissionalidade docente, além do elo necessário dos saberes da profissão ao conhecimento científico, “[...] os docentes aderem a um conjunto de normas deontológicas e constroem, a partir delas, sua identidade como professores [...]” (BOTO, 2018, p. 06).

No entanto, para Nóvoa, a questão é que para esse conjunto de saberes e o saber fazer serem construídos e elaborados, é imprescindível que as escolas busquem implementar “[...] ambientes de estudo individual e em grupo, de pesquisa e de cooperação, de trabalho em torno de projetos e de participação em atividades científicas e artísticas” (BOTO, 2018, p. 09).

---

<sup>10</sup> Expressão adotada por Nóvoa para fazer referência ao período Entre a formação e a profissão.

Ademais, nós estamos a viver a metamorfose da escola, de modo que uma das principais mudanças é [...] a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a sua turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores (BOTO, 2018, p. 17). Nessa perspectiva, para Nóvoa, são três os movimentos marcantes nesse processo:

“[...] Primeiro – a passagem de um espaço fixo, pré-definido, para uma diversidade de espaços, aproveitando mesmo, do ponto de vista educativo, ambientes e realidades exteriores à escola. Segundo – a reorganização do tempo diário e semanal, que será marcado mais pela cadência do estudo, da realização de pesquisas e de projetos de trabalho do que pelo habitual estrutura do horário escolar. Terceiro – a construção de lógicas de trabalho e de aprendizagem, em cooperação, através do envolvimento de vários professores em conjunto com várias turmas de alunos, construindo modalidades diferentes de ação pedagógica (BOTO, 2018, p. 17).

Sobre a esses movimentos, para Nóvoa, o mais desafiante para os (as) professores (as) é a colegialidade docente, intrínseca ao terceiro movimento, pois a construção de uma relação de cooperação e de trabalho em conjunto na escola, torna-se cada vez mais necessária para que se possa melhor compreender a natureza humana da profissão docente, numa dinâmica coletiva de trabalho, há que se instigar a curiosidade, a invenção e a criação das crianças/estudantes, numa perspectiva de se “[...] inscrever na humanidade, para compreender a importância de irmos além do que já é conhecido [...]” (BOTO, 2018, p. 10).

Desse modo, a colegialidade docente é,

[...] a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem assim uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada em um conhecimento profissional próprio, o que implica espaços de reflexão e de trabalho entre os professores, aquilo que [...] será comunidades de trabalho ou comunidades profissionais” (BOTO, 2018, p. 18).

Na busca por ligar questões da formação e da profissão docente, Nóvoa acrescenta que, dentre as dificuldades históricas da profissionalização dos (as) professores (as), há que se avançar em dois processos, a “[...] constituição de um corpo de conhecimentos específicos dos professores; e a sistematização de um conjunto de

valores estruturantes da identidade docente” (BOTO, 2018, p. 11). Ao encontro desses dois aspectos, Nóvoa pontua que,

No primeiro caso, verifica-se que a expansão do campo docente se tem feito a partir da valorização do saber dos especialistas, por um lado, das diferentes disciplinas (matemática, história etc.), por outro lado, das ciências da educação (currículo, avaliação etc.). Esses dois tipos de conhecimento são fundamentais, e não são separáveis do ponto de vista pedagógico, contrariamente ao que certas oposições e dicotomias fazem crer; mas nem um nem outro dispensam um **conhecimento profissional docente, construído a partir de dentro da profissão**, e que tem sido historicamente muito frágil. No segundo caso, observa-se que os professores continuam muito dependentes de regulações externas, sobretudo do Estado, faltando uma definição autônoma dos princípios e das normas éticas da ação docente. Essa ausência diminui a liberdade dos professores, no plano individual e coletivo, bem como a responsabilização dela decorrente, no plano interno da escola e na projeção externa da profissão. É por isso que as questões deontológicas estão sempre ligadas com os debates acerca da autonomia profissional (BOTO, 2018, p. 11).

O que se precisa também levar em consideração é que, apesar de estar em expansão na academia e na pesquisa educacional, o campo formação de professores (as) tem sido muito afetado, em especial pela “[...] estagnação das instituições universitárias de formação de professores que parecem incapazes de se renovarem e de adotarem as práticas mais adequadas para a formação [...]” (BOTO, 2018, p. 15). Essa situação carece de análise, reflexão e mudança profunda, tanto no aspecto pessoal quanto institucional, pois, para Nóvoa,

[...] “Não nascemos professores, tornamo-nos professores”. Deste modo, criticamos, desde logo, as teses do jeito ou da vocação para ser professor. Ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico. No ensino ou na medicina não é possível separar a pessoalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente [...]. A constituição biográfica das identidades docentes tem de ser uma preocupação central da formação de professores (BOTO, 2018, p. 15-16).

Com isso, Nóvoa propõe considerar a necessidade de se investir na vivência cultural e científica dos (as) futuros (as) professores (as), na dimensão ética da docência, no *ethos* profissional e na preparação dos (as) professores (as) para agirem em ambientes de incerteza, já que não são máquinas nem robôs e sim humanos (BOTO, 2018). Com essa motivação, Nóvoa nos convida a pensar que “[...] essa humanidade não pode ser esquecida, nem na formação de professores, nem na vida docente” (BOTO, 2018, p. 16).

Para que isso ocorra, o pesquisador considera que além de compreendermos a escola e os (as) professores (as) enquanto insubstituíveis, também se faz necessário a compreensão de que o atual modelo escolar não mais responde às necessidades do futuro. Com isso, a tecnologia não mais pode ser vista como a salvação da escola, mas sim a criação de novos ambientes educativos que se concretizem num “espaço público de educação”<sup>11</sup>, de modo a agregar a diversidade de ideias e de pessoas (BOTO, 2018), numa perspectiva que permita “[...] pensar em conjunto, uns com os outros, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos, isto é, sobre os nossos problemas comuns [...]” (BOTO, 2018 p. 19).

Nóvoa enfatiza a necessidade de defender uma comunidade de diálogo e de ação com abertura de práticas de colaboração e cooperação, numa perspectiva de encontros capaz de construir um diálogo informado, com bases culturais e científicas, bem como de reconstruir o comum, em prol de uma mesma humanidade e em um mesmo planeta (BOTO, 2018, p. 19).

Desse modo, na perspectiva de Nóvoa, os cursos que formam professores (as) têm como maior desafio a construção de uma política integrada e coerente de formação de professores, haja vista a necessidade de se assentarem em algumas bases essenciais, de modo a considerar que: i) a formação de professores (as) precisa se concretizar numa formação profissional universitária; ii) a formação de professores (as) necessita de um lugar institucional de referência dentro da Universidade (terceiro lugar); iii) o lugar da formação de professores (as) é entre a Universidade e a cidade (refere-se à um lugar interno de coordenação, decisão e concretização, numa dimensão interna e uma dimensão externa, de ligação com as escolas das redes) e; iv) a formação de professores (as) deve ser pensada no ciclo do desenvolvimento profissional: formação inicial, imersão profissional (iniciação à profissão), formação continuada (BOTO, 2018, p. 20).

---

<sup>11</sup> Para Nóvoa, o espaço público de educação é uma plataforma de política democrática, pois, refere-se à um espaço mais amplo do que o espaço escolar propriamente dito. Trata-se da constituição de um espaço público que junte a escola com outras instituições, professores com pais e com outros atores sociais, pois, numa esfera de discussão de ação e de deliberação.



Concernente a isso, Nóvoa destaca que a responsabilidade primeira da Universidade é com a formação inicial dos (as) professores (as), no entanto, se o período de iniciação profissional não se concretizar, ao mesmo tempo, também por vias de programas de residência docente, bem como o período de exercício profissional com programas de formação continuada, torna impossível que a profissão docente seja concebida (BOTO, 2018).

Por conseguinte, enfatizamos a proposta de residência docente apresentada por Nóvoa, como forma de ressignificar a formação docente, numa corresponsabilização das escolas de educação básica, das universidades e dos (as) próprios (as) professores (as) no exercício da profissão.

### **1.3.1 A atividade de residência como uma aposta ao desenvolvimento da profissionalidade docente**

As preocupações de Nóvoa com o processo de formação dos (as) futuros (as) professores (as) como um todo, manifestadas em suas produções acadêmicas e científicas, em especial ao aspecto que trata da iniciação na profissão docente, tornou-se um disparador à minha memória, em particular ao que se refere o período em que iniciei na profissão como professora em uma escola pública da educação básica, haja vista ter sido um dos momentos mais difíceis e desafiantes da minha vida profissional.

Ao encontro dessa memória do meu período de iniciação na profissão docente que tanto “me tocou” e “me passou” (LARROSA, 2002; 2017), faz-se necessário pensar que, atualmente “[...] os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua *sobrevivência* (grifos do autor) [...]” (NÓVOA, 2019b, p. 09). Desse modo, é “[...] preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de **indução** (grifo nosso) profissional” (NÓVOA, 2019b, p. 09). O que Nóvoa chama de indução, a nossa opção é, a partir de agora, por adotar o termo “*imersão*”.

Com base nessa preocupação do período de iniciação à profissão docente é que o pesquisador propõe a construção de ambientes propícios ao processo de

aprendizagem na universidade, na pesquisa e na escola, mediante a organização e a implementação de programas de formação de professores (as) que permitam superar a distância entre as três instâncias, de modo a recuperar a ligação entre escolas e professores (as), ao mesmo tempo em que as dimensões universitária, intelectual e investigativa são valorizadas (NÓVOA, 2019b).

Com isso, numa perspectiva de “[...] corresponsabilização pela iniciação dos novos professores [...]” (Nóvoa, 2019b, p. 09) à profissão, a defesa é que os programas de *residência docente*, sejam concebidos “[...] como um espaço de transição entre a formação e a profissão [...]” (NÓVOA, 2019b, p. 09) e que não sejam utilizados como estratégia para “[...] diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas *racionalizadoras* de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis” (NÓVOA, 2019b, p. 09, grifos do autor). A ideia é que “[...] Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico” (NÓVOA, 2019b, p. 09).

O período de transição entre a formação e a profissão é fundamental na constituição de nossa identidade docente, no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino (NÓVOA, 2019a), o que implica pensar que se faz necessário que “[...] as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada” (NÓVOA, 2019a, p. 201) para evitar que os programas de residência docente assumam “[...] uma tendência pragmática (praticista) [...]” (NÓVOA, 2019a, p. 201) e acentue ainda mais “[...] a importância dos períodos probatórios ou das provas de acesso à profissão” (NÓVOA, 2019a, p. 201).

Com essa defesa, o autor nos convoca, urgentemente, a abandonar a visão individualista da profissão, para que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. Acrescenta que o acolhimento aos (às) jovens professores (as) implica mudanças profundas nas escolas, nas universidades e nos (as) profissionais docentes, de modo que o espaço da profissão docente seja ressignificado sem deixar de valorizar os saberes teóricos ou científicos. Para Nóvoa (2019b),

[...] Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (NÓVOA, 2019b, p. 10).

A aposta de Nóvoa (2019b) é que a partilha das experiências e das culturas profissionais, possibilitadas pela residência docente, poderá contribuir com o processo de profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade dos (as) professores (as), já que implica por parte das universidades, dos sistemas de ensino e da escola de educação básica, um compromisso público diário com os (as) docentes e com a profissão (NÓVOA, 2019b).

Isso significa pensar que a educação brasileira precisa de um “[...] movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública e das condições de trabalho e de formação dos/as professores/as [...]” (NÓVOA, 2019, p. 12), caso contrário, ficará muito difícil evitar a “[...] corrosão da profissão docente que está a ser provocada pelas políticas de ataque às instituições universitárias de formação de professores [...]” (NÓVOA, 2019b, p. 12).

O tempo que estamos a viver, de ataque às Universidades e à profissão docente, precisa nos provocar a sair do imobilismo acadêmico e universitário para a criação de um lugar que Nóvoa denomina de casa comum da formação e da profissão, cujo lugar precisa se compor com todos que se preocupam com a formação docente, de modo que “[...] possam trabalhar em conjunto, um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação [...]” (NÓVOA, 2019a, p. 207).

A ideia de Nóvoa é que esse lugar seja coordenado pela universidade, com articulação externa com as redes escolares, sob o reconhecimento da importância de se afirmar os saberes dos (as) professores (as) e de dar sentido e conteúdo a uma formação profissional de nível universitário, bem como a necessidade de reforçar a profissão docente, numa dimensão coletiva dos (as) professores (as), na formação dos (as) seus (suas) futuros (as) colegas e na sua iniciação nas escolas.

Sendo assim, o presente estudo se baseia na perspectiva de que a imersão dos (as) licenciandos (as) na profissão docente, sob o acompanhamento de professores (as) em exercício na escola, possibilitada pela participação no PRP/CAPES, se “escovadas a contrapelo” (Benjamin) da obscuridade do MEC, poderá potencializar experiências que, ao serem intercambiadas por via de narrativas orais e escritas, saberes/conselhos/lições da experiência poderão ser evidenciados, em especial, no desenvolvimento da profissionalidade docente.

#### **1.4 O conceito de experiência e de saberes/conselhos/lições da experiência em Walter Benjamin e Jorge Larrosa**

A nossa opção por nos apoiarmos, teoricamente, nos conceitos de experiência e saberes/conselhos/lições da experiência em Jorge Larrosa e Walter Benjamin se dá pelos imbricamentos dos conceitos e do pensamento desses filósofos, apesar de Larrosa se colocar numa dimensão mais contemporânea dos conceitos. Em Benjamin,

[...] o conceito de experiência é menos uma teoria desenvolvida e postulada do que uma busca incessante de definição e retificação crítica. Ainda que Benjamin tenha revisto suas disposições teóricas e epistemológicas, sua coerência ética não foi jamais esquecida. Sua busca levou-o a denunciar e rejeitar sempre que um conceito de experiência se apresentava opressor, estreito ou esvaziado (BARROS *et al.*, 2019, p. 12).

Em Benjamin, utilizaremos da perspectiva da experiência que se atém em três de seus textos clássicos: i) “Experiência e pobreza” (1933); ii) “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1936) e; iii) “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1940). Para análise e reflexão dos conceitos no primeiro e segundo ensaio nos utilizaremos da obra “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas)”, Volume I, 8ª Edição/revista (2012), publicada pela Editora Brasiliense, com Tradução de Sérgio Paulo Rouanet e Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Para a reflexão e análise dos conceitos no terceiro ensaio, nos utilizaremos da obra “Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo (Obras Escolhidas)”, Volume III (1989), com Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista, também publicada pela Editora Brasiliense.

Apesar dos dois primeiros textos terem sido produzidos numa diferença de três anos e do segundo para o terceiro de quatro anos, podem ser definidos como tratados distintos, porém complementares sobre a experiência (REBUÁ, s/d) e, nos temas baudelarianos, a consolidação do conceito. O texto *Experiência e pobreza* aborda o empobrecimento da experiência enquanto legado e partilha e *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* trata do isolamento entre os sujeitos históricos, com a paulatina extinção da arte de narrar. O que se observa é que os dois escritos conseguem realizar um diagnóstico dos males que afligem a humanidade em nossos tempos, desde a primeira metade do século passado, a extinção da experiência e a ascensão da vivência pontual (*Erlebnis*) (BARROS *et al.*, 2019) e, por consequência, da informação. Nos temas de 1940, Benjamin tem a pretensão de dar visibilidade às variações da vida moderna, “[...] em suas múltiplas transformações e impossibilidade de ser objeto das narrativas tradicionais, em função da ausência de espaços citadinos para a constituição da experiência plena [...]” (CALOU & MACIEL, p. 194).

Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin busca denunciar que a pobreza da experiência provocada pela dominação da técnica e aceleração do tempo, imposta por transformações rápidas e radicais, numa dimensão que se articula às perdas das referências coletivas, aniquila e cancela a possibilidade da verdadeira experiência (*Erfahrung*) (PÉREZ; MIGUEL, 2016). Ademais, enfatiza que a pobreza da experiência “[...] impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 125) e que, por isso, não deixa rastro, se deixa dominar, se aniquila, perde a capacidade da dimensão coletiva e plural da vida.

Na perspectiva de Benjamin, é preciso questionar sobre o real valor do nosso patrimônio cultural, se existe uma pobreza de experiência e se ela não mais se vincula a nós, pois, se, de modo hipócrita e sorrateiro, a experiência nos é subtraída, seria uma honradez confessar nossa pobreza, haja vista que “[...] essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 124-125), o que leva ao surgimento de uma nova barbárie (BENJAMIN, 2012).

Essa nova barbárie em Benjamin pode ser compreendida na perspectiva de que, apesar da pobreza de experiência, o homem não aspira a novas experiências, no sentido de reverter o que está perdido, mas, ao contrário, aspira se libertar de toda experiência de modo a atingir um mundo em que possam ostentar toda a sua pobreza externa e interna e que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2012).

A questão se coloca, não porque os homens são ignorantes ou inexperientes, mas, ao contrário, “[...] eles ‘devoram’ tudo, a ‘cultura’ e o ‘ser humano’, e ficaram saciados e exaustos [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 126-127), e tudo porque não concentraram seus pensamentos num plano totalmente simples e grandioso. O que acontece é que, ao tornarem-se fatigados

[...] com as complicações infinitas da vida diária e que veem a finalidade da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência redentora que em cada dificuldade não se basta em si mesma, do modo mais simples e cômodo [...] (BENJAMIN, 2012, p. 127).

Em Benjamin, também é possível conceber que a experiência não é algo privado, solitário e isolado, é o que contrapõe a vivência (*Erlebnis*) que, por vez, exige uma assimilação às pressas e produz efeitos instantâneos. A experiência atribui sentido à vida, à morte e à história; compartilha sonhos, impressões e vivências; amplia a possibilidade de narrar, de partilhar saberes e de emergir a memória individual e coletiva (REBUÁ, s/d). Sem a verdadeira experiência abandonamos “[...] todas as peças do patrimônio cultural humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’ [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 127).

No ensaio *O narrador. considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o crítico alemão enfatiza a relevância do ato de narrar para o “*intercambiar*” de experiências, independentemente, se a narrativa provém de um camponês sedentário ou de um marinheiro comerciante (BENJAMIN, 2012). Essa metáfora de Benjamin, nos provoca a pensar que o processo de profissionalização docente precisa ser implementado numa perspectiva de troca e de intercâmbio de fazeres e saberes específicos da profissão, o que também pode ser compreendida na perspectiva de anúncios e/ou denúncias de situações e/ou iniciativas que possam (des)qualificar, valorizar e/ou

“corroer” a profissão docente que comprometerá ou potencializará a o processo de desenvolvimento da profissionalidade de futuros (as) professores (as).

Ademais, implica também pensar que a profissionalidade docente não se consolida no campo individual, mas, num intercâmbio coletivo que precisa considerar as histórias e o desenvolvimento da pessoalidade/profissionalidade de cada um. Com isso, há que se pensar que se é a narrativa, oral ou escrita, que fomenta o intercâmbio de experiências e dos saberes constituídos pela humanidade, independentemente se proveniente da ciência e/ou da tradição, o processo de formação docente precisa enfatizar e considerar de modo mais intensificado a dimensão humana dos sujeitos que se formam e são formados. Com isso, o isolamento das instituições educacionais com relação a uma e outra, bem como com as universidades com as escolas de educação básica e seus departamentos precisa, urgentemente, ser debatido num processo de ação-reflexão-ação, numa espécie de reflexão e deliberação (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Em *Sobre alguns temas em Baudelaire*, foram nesses temas baudelairianos que Benjamin definiu o conceito de experiência verdadeira (*Erfahrung*), definindo-a enquanto matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva, que se forma mais com dados acumulados na memória, com frequências inconscientes que afluem à memória e nos possibilitam considerar que a estruturação da verdadeira experiência (*Erfahrung*) se dá numa espécie de reelaboração do passado, quando o presente permite refletir sobre essa distância fundamental que o separa e o torna diferente, pois, é o presente que irá constituir essa relação produtiva entre passado, presente e futuro (GATTI, 2009) que, na narrativa, está numa perspectiva muito próxima da reflexão e deliberação, conceituadas por Clandinin e Connely (2011).

Com isso, compreendemos ser possível explicitar que o conceito de experiência em Benjamin se funda em práticas de coletividade, em saberes partilhados, numa ideia de tradição forjada entre pessoas e entre gerações, numa espécie de vinculação ao nosso patrimônio cultural (BARROS *et al.*, 2019). Isso implica pensar que a formação de professores (as) não pode simplesmente se concretizar numa lógica academicista, tecnicista e aligeirada, e que a experiência não pode ser tomada como algo

individualizado, apesar de uns de seus princípios ser a singularidade (LARROSA, 2002; 2017).

Nos temas baudelairianos, compreendemos ainda que Benjamin teve uma grande preocupação em elaborar um conceito de experiência articulado à construção de novas categorias de temporalidade, relacionadas à valorização do presente e à crítica da concepção de um passado imobilizado e que, por esse motivo, procura alertar sobre “[...] a impossibilidade das experiências ocorrerem no contexto atual, devido à pressa e à falta de tempo da humanidade. Para ele, nossa sociedade, em nome da produtividade, tem sintetizado a vida” (FASOLO; GURSKI, 2018, 411).

Em Larrosa, a nossa compreensão é que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]” (LARROSA, 2002, p. 21). No entanto, “[...] Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] (LARROSA, 2002, p. 21). Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2014).

A justificativa de Larrosa à raridade da experiência, é que o excesso de informação impede e cancela as possibilidades e não deixa lugar para a experiência. Para o filósofo e pedagogo espanhol, a “[...] informação é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]” (LARROSA, 2014) e que, por isso, pontua ser imprescindível que experiência e informação sejam separadas (LARROSA, 2014).

Desse modo, o interesse em estudar as narrativas dos (as) Residentes do PRP/CAPES da UFES – *Campus* Vitória/Goiabeiras, de modo a evidenciar o desenvolvimento da profissionalidade docente desses sujeitos que, inextricavelmente, está subjugado ao que “nos passou”, “nos tocou” e “nos aconteceu” (LARROSA, 2002; 2014), pode ser compreendido com a afirmativa de que,

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos [...]” (BENJAMIN, 1985, p. 198).



Nesse ínterim, também é possível compreender que os cursos de formação de professores (as), em especial os das universidades públicas, precisam se consolidar enquanto articuladores da arte de narrar que, diante da racionalidade técnica e pragmática que vem sendo imposta à humanidade, cotidianamente, cuja previsão já havia sido prevista por Benjamin. Há que se buscar potencializadores (as) do intercambiar de experiências, numa lógica coletiva e de compromisso ético, político e estético, mediante ações a “contrapelo” (BENJAMIN), em particular na implementação do PRP/CAPEs em instituições nas quais está sendo implementado.

Os (as) professores (as) e as crianças/estudantes precisam saber e ter o que narrar, mas, para que isso ocorra, precisam sair da lógica da vivência pontual (LARROSA, 2002; 2014) que vem pautando as normas das políticas de formação docente e o currículo da educação básica, bem como do ensino superior, para o par experiência/sentido (LARROSA, 2002; 2014). Essa perspectiva também reforça a relevância de destacar o estudo de revisão apresentada no capítulo III, cujas narrativas se concretizam numa dimensão de anúncio, mas, também de um alerta que precisa ser intensificado à lógica do PRP/CAPEs, bem como num intercambiar de experiências de outras instituições de diferentes regiões brasileiras quanto à sua implementação.

Com isso, a perspectiva é que nos distanciemos do embaraço generalizado, ao que observa Benjamin no ensaio *O narrador*, quando se pede que alguém narre alguma coisa, demonstrando uma privação da “[...] faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213). Eis o desafio, precisamos fazer com que as experiências deixem de estar “em baixa” (BENJAMIN, 1985) no processo de profissionalização docente, assim como no processo educacional das crianças/estudantes que, intrinsecamente, estão imbricados.

O desafio de fazer com que as experiências estejam “em alta” se amplia com a constatação de que estamos a viver em uma sociedade que se coloca numa mudança da lógica da narração para a informação (BENJAMIN, 2012), o que vem sendo agravado pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, em nível mundial. Desse modo, a vivência (*Erlebnis*) passa a ser o ápice da modernidade e a

informação o condutor dos currículos da formação de professores (as) e da educação básica, numa lógica que vai ao encontro das expectativas do Relatório do Banco Mundial. Sobre a informação, para Benjamin

[...] a informação aspira uma verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação soe plausível. Nisso ela se revela incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio (2012, p. 219).

A compreensão é que na lógica do declínio e da corrosão generalizada da experiência, “[...] os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça [...]” (LARROSA, 2002, p. 23), em especial, pela perversidade e generalidade de funcionamento do par informação/opinião e a velocidade com o que tudo nos passa (LARROSA, 2002).

Para Larrosa (2014), depois da informação, a experiência também está cada vez mais rara devido à opinião, pois, o sujeito moderno, além de informado, também está sempre a emitir opinião que é supostamente pessoal e própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo que tem informação, o que, assim como a informação, transforma-se num imperativo. Com isso, “[...] a obsessão pela opinião anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2014, p. 20).

Desse modo, o periodismo, que para Benjamin é aliança entre informação e opinião, bem como a fabricação de ambas, é um grande dispositivo destruidor da experiência, pois, torna o sujeito individual, senão em outra coisa que não seja o suporte da opinião individual e o sujeito coletivo não é outra coisa senão o suporte informado da opinião pública, tornando-o sujeito manipulado e fabricado pelos aparatos da informação e da opinião (LARROSA, 2002).

A questão é que, a cada notícia recebida do/pelo mundo, tornamo-nos pobres em histórias surpreendentes e isso vem impedindo que nada de favorável aconteça à narrativa, mas, ao contrário, beneficia a informação que, na perspectiva de explicar tudo, impede que o ouvinte ou o leitor “[...] seja livre para interpretar a história como

quiser [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 219), de modo que amplitude do episódio narrado seja atingida.

Na perspectiva de Larrosa (2002), apesar de estarmos mais tempo na escola, cada vez temos menos tempo, pois, cada vez mais somos sujeitos “[...] da formação permanente e acelerada da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria [...]” (LARROSA, 2002, p. 23). Com isso, passa a viver numa lógica de seguir o passo veloz do que se passa para não perder o tempo que precisa ser aproveitado e jamais protelado. O sujeito está sempre agitado e em movimento (LARROSA, 2002).

Desse modo, na perspectiva larrosiana, para que a experiência ocorra enquanto possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque,

[...] requer um gesto de interrupção nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo ao tempo (LARROSA, 2014, 25).

Desse modo, os cursos de formação de professores (as) precisam se colocar num processo crítico-reflexivo para que num processo de autoavaliação, busque responder se os currículos dos cursos de formação docente, bem como os modos como esses vêm sendo implementados, estão legitimando a sociedade da informação/opinião com vivências fluidas ou a da narrativa com o par experiência/sentido (LARROSA, 2002), pois, na perspectiva de Larrosa (2002), “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

A lógica do intercâmbio das experiências por via de narrativas nos convoca a refletir sobre a natureza da verdadeira narrativa que, para Benjamin (2012),

[...] Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão

prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. [...] Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está se definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 2012, p. 200-201).

E é nessa busca, mas não somente, por saberes/conselhos/lições da experiência para o processo de formação de professores (as), em especial para a formação inicial, que apostamos nas narrativas dos (as) licenciandos (as) que tiveram a oportunidade de imersão à profissão ainda durante o período da graduação, pois, o desenvolvimento da profissionalidade docente não se concretiza somente no interior das universidades e nem fora dela. A questão é como trazer a escola de educação básica para dentro da universidade, assim como levar a universidade para dentro da escola de educação básica, numa perspectiva que se concretize para muito além da presença física dos corpos, mas, também com eles. Seria a possibilidade de refletir e debater sobre a “casa comum da formação” de professores (as) e “comunidades de práticas” defendidas por Nóvoa?

Para Larrosa (2011), o sentido da experiência se dá num movimento de ida e volta concretizado como um acontecimento exterior ao sujeito, mas, que se dá em sentimentos, palavras, pensamentos, projetos, intenções, vontade e poder de cada indivíduo. A experiência é o que forma e transforma o sujeito e está sempre a surpreendê-lo, deixa-o desejoso por um novo recomeçar. A experiência não se acomoda, pelo contrário, está sempre em movimento, se multiplicando constantemente, evidenciando a sensação de pluralidade (LARROSA, 2011).

A questão é que as “garras” do capitalismo, o acúmulo de informações e a promessa de “novos” conhecimentos esvaziados, que visam atender a uma lógica de mercado e à precarização da dimensão humana, empobrecem a experiência e, com isso, cada vez mais somos assediados por novidades fluidas, que roubam o nosso tempo e aniquila nosso raciocínio e a nossa capacidade de reflexão crítica. Com isso, ficamos impossibilitados de que algo nos aconteça, nos chegue, nos apaixone, nos afete, nos emocione (LARROSA, 2011).

Nessa perspectiva, existe evidências de que seja possível pensar o PRP/CAPES como potencializador da imersão docente na perspectiva do par experiência/sentido? Existem indícios de que a atividade de Residência Pedagógica tenha se concretizado para os (as) Residentes na perspectiva larrosiana? Quais os saberes/conselhos/lições que o processo de desenvolvimento do PRP/CAPES possibilitou para o processo de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade docente?

O que se pode concluir é que o conceito de experiência e saberes/conselhos/lições da experiência em Benjamin e Larrosa nos provoca a pensar que não é possível continuar a insistir numa profissionalização docente pautada num currículo tecnicista, conservador, dicotômico, informativo e meramente transmissivo, enquadrado numa “grade curricular” não dialogada, não refletida. Assim como, não é possível insistir num isolamento e silenciamento das instituições articuladoras do processo de formação de professores (as) e de crianças/estudantes e das redes próprias de ensino nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Não é mais possível, se é que já tenha sido, desconsiderar que a profissão docente requer uma formação que responda às dimensões da profissionalidade e pessoalidade docente, bem como um processo de ação-reflexão-ação, numa perspectiva teórico-crítica-reflexiva-investigativa.

## **CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL**

O presente Capítulo apresenta as principais políticas de formação inicial de professores (as) vigentes no Brasil, bem como acerca dos programas criados para a implementação de suas ações. Para tal, recorreremos a alguns sites oficiais do Governo Federal e Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>12</sup>, bem como aos estudos levantados na nossa revisão de literatura e outros. Com isso, a nossa explanação acerca das políticas de formação inicial de professores (as) inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996 e, posteriormente, prossegue com uma breve apresentação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei Federal Nº 13.005/2014, em especial da Meta 15.

O texto também aborda questões acerca da Política Nacional de Formação de Professores (as) e dos Programas a ela vinculados (PIBID, PRP e PARFOR), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (as) e da Base Nacional de Formação Inicial de Professores (as) da Educação Básica, denominada pelo MEC de Base-Formação.

### **2.1 A formação inicial de professores (as) nas conformidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996**

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996 tramitou por oito anos no Congresso Nacional, contados os tempos de tramitação até sua aprovação. Foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, em meio a uma luta travada no campo das políticas educacionais, cujos embates ocorreram “[...] entre os atores

---

<sup>12</sup> Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. (Disponível em <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 08 mar. 2022).

de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo [...]” (BRZEZINSKI, 2010).

Como toda política pública carece de negociações de modo a atender interesses gerais até que seja aprovada, não foi diferente com a LDBEN Nº 9.394/1996, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal (BRZEZINSKI, 2010). Na primeira instância de votação, “[...] a ‘conciliação aberta’ entre interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações no diploma legal [...]” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185). E, na segunda, no Senado Federal,

[...] um balanço dos procedimentos regimentais casuísticos leva à conclusão de que a forte pressão do poder do mundo do sistema (o Executivo), representado pelo Ministério da Educação, favoreceu ações dos interessados no ensino privado, prevalecendo hegemonicamente esses interesses sobre as reivindicações dos defensores do ensino público, laico, gratuito em todos os níveis e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros [...] (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Com isso, a compreensão é que desde sua tramitação até às atualizações mais recentes, a lei geral da educação se dá num campo de disputa e de contradições entre/com “[...] o mundo real e o mundo oficial [...] que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

Nesse ínterim, há que se compreender que,

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDB/1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado.

Vários são os agentes e grupos sociais que, a seu modo e de acordo com interesse diversos, trabalham em prol da instituição de ações para a efetivação, de fato e de direito, do estabelecimento de políticas públicas educacionais. Nessa conjuntura, a história da formação de professores no Brasil oferece fatos reconstituidores de todo um percurso que traz, para os dias de hoje, consensos e dissensos em torno das políticas de formação desses profissionais (LEITE *et al.*, 2019, p. 94).

Com essas assertivas e reflexões iniciais, prosseguimos com alguns destaques sobre pontos da lei que são específicos da formação inicial de professores (as), no entanto, por não ser o objeto deste estudo não adentraremos nas análises minuciosas do processo histórico da formação docente desde sua aprovação e, tampouco, de suas atualizações.

Desse modo, destacamos que a formação inicial de professores (as) na LDBEN Nº 9.394/1996 está prevista no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, mais especificamente nos Artigos 61, 62, 63, 64 e 65. O nosso destaque inicia com o Parágrafo Único<sup>13</sup>, do Artigo 61, ao que dispõe sobre os fundamentos em que a formação docente deverá ser implementada, o que inclui os fundamentos da formação, a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de experiências anteriores.

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

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho<sup>14</sup>;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço<sup>15</sup>;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades<sup>16</sup> (BRASIL, 1996).

O *caput* do Art. 62 dispõe sobre o nível de formação dos (as) professores (as) que, para atuar na educação básica, deverá ocorrer em nível superior, com flexibilização para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal<sup>17</sup> (BRASIL, 1996).

---

<sup>13</sup> (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

<sup>14</sup> (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

<sup>15</sup> (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

<sup>16</sup> (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

<sup>17</sup> (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).



Também destacamos os § 1º, § 3º, § 4º, § 5º e § 8º do mesmo Artigo. O § 3º dispõe sobre a modalidade de ensino, cuja previsão é que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”<sup>18</sup> (BRASIL, 1996) e o § 8º dispõe sobre a currículo da formação, ao estabelecer que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996)<sup>19</sup>.

Já os § 1º, § 4º e § 5º atribuem as responsabilidades à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios pela formação mencionada no caput, que deverão promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério, em regime de colaboração<sup>20</sup>; adotar mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública<sup>21</sup> e incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior<sup>22</sup> (BRASIL, 1996)<sup>23</sup>.

O Artigo 63 regulamenta a formação de professores (as) ofertada pelos institutos superiores de educação<sup>24</sup>, em curso Normal Superior e cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:  
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (BRASIL, 1996)

---

<sup>18</sup> (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

<sup>19</sup> (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

<sup>20</sup> § 1º - (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

<sup>21</sup> § 4º - (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

<sup>22</sup> § 5º - (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

<sup>23</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acesso em 01/03/2022).

<sup>24</sup> Regulamentado pelo Decreto Federal Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 (Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). (Acesso realizado em 28 fev. 2022).

Por fim, destacamos os Artigos 64 e 65, o primeiro dispendo sobre a formação dos (as) profissionais que atuarão fora da regência de sala, bem como sobre o currículo que deverá embasar o processo; e o segundo, que dispõe sobre a carga horária mínima para a prática de ensino.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

## **2.2 A formação inicial docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Para a apresentação da perspectiva do desenvolvimento profissional docente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em especial na formação inicial de professores (as), compreendemos a relevância de realizar algumas considerações acerca das discussões, elaborações e aprovação da referida legislação.

Desse modo, destacamos que o plano decenal de educação é um dos meios pelos quais se tem buscado enfrentar os dilemas e impasses que cercam os processos de formação de professores (as) (IULIANELLI, 2016). Apesar disso, foi aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, com quatro anos de atraso, mediante o estabelecimento de 20 metas e 253 estratégias, interdependentes, para a efetivação de políticas educacionais para os próximos dez anos. Seu texto foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado pela Presidente Dilma Roussef em junho de 2014, com algumas contradições em relação aos objetivos da última Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010 (PERONI; FLORES, 2014).

Nesse íterim, destaca-se a complexidade de aprovação e de implementação de uma política nacional de educacional, o que é uma questão delicada e disputada no cenário nacional (IULIANELLI, 2016). A construção do PNE 2014-2024 “[...] mostra, mais uma vez, como as disputas políticas protelaram as deliberações e podem relegar as efetivações previstas legalmente [...]” (IULIANELLI, 2016, p. 139), o que demonstra,

nitidamente, “[...] uma visão patrimonialista do Estado e uma visão social do Estado, entre uma concepção da educação como um direito humano fundamental e educação como mercadoria [...]” (IULIANELLI, 2016, p. 139).

As conferências que culminaram na CONAE/2010 foram iniciadas em 2008, com a mobilização da sociedade por parte do Governo Federal para a “[...] realização de conferências descentralizadas nos municípios e estados brasileiros, realizando a discussão e votação de um Documento-Referência elaborado pela Comissão Organizadora da CONAE<sup>25</sup> [...]” (PERONI; FLORES, 2014, p. 182).

Para a discussão do Documento-Referência elaborados em 2008, durante o ano de 2009 foram realizadas as conferências municipais, regionais e estaduais mediante “[...] financiamento público e participação ampla da sociedade civil, de agentes públicos e de todos os segmentos da comunidade escolar [...]” (PERONI; FLORES, 2014, p. 182).

O que destoou no processo de organização das conferências de educação, cujo objetivo seria a preparação da CONAE/2010, é que o Governo Federal não apresentou um diagnóstico relativo ao alcance das metas do PNE 2001-2010, o que, por consequência, desencadeou o “[...] processo de elaboração de um novo PNE sem base de dados para a avaliação do anterior e para projeção das ações para o próximo decênio [...]” (PERONI; FLORES, 2014, p. 182), o que, também foi acompanhado pelo Ministério da Educação que, sequer,

[...] uma nota técnica [...] relativa aos investimentos necessários à execução das metas propostas, o que só veio a acontecer após a pressão da sociedade civil organizada e, ainda assim, com critérios e valores que deixaram margem para questionamentos [...] (PERONI; FLORES, 2014, p. 182).

O destaque é que a entrega do Documento Final ao Ministério da Educação (MEC) e o encaminhamento do PL Nº 8.035/2010 (BRASIL, 2011) à Câmara Federal pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, ocorreu somente em 15 de dezembro de 2010, após oito meses da realização da CONAE/2010. Entre intensa mobilização da sociedade e pressão ao Congresso, o PL Nº 8.035/2010 foi aprovado pela Comissão

---

<sup>25</sup> Composta por representantes da sociedade civil e da sociedade política.

de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados no dia 16 de outubro de 2012 (PERONI; FLORES, 2014).

No período em que sucedeu à aprovação na Comissão de Constituição e Justiça, entre 2012 e 2014, o PL Nº 8.035/2010 tramitou entre Câmara dos Deputados e Senado, sendo que, por vezes, necessitou de ajustes que atendessem tanto aos interesses do Governo quanto aos das entidades representativas da sociedade, em especial da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (PERONI; FLORES, 2014). O PNE para o decênio 2014-2024 foi aprovado em 03 de junho de 2014, pela Lei Nº 13.005/2014, sendo sancionado sem vetos pela Presidente Dilma Rouseff, em 25 de junho do mesmo ano (PERONI; FLORES, 2014).

Das Metas do PNE 2014-2024, apesar de compreender a interrelação que carregam entre si, a que trata especificamente da formação de professores (as) é a Meta 15. Desse modo, seguimos com a explanação do texto acerca de seus apontamentos e de suas respectivas estratégias, que influenciam no processo de formação inicial dos (as) professores da educação básica.

### **2.2.1 As perspectivas da Meta 15 do PNE 2014-2024 na formação inicial docente**

A Meta 15 do PNE 2014-2024 prevê a garantia da política nacional de formação dos (as) profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDBEN Nº 9.394/1996, de modo a assegurar que todos (as) os (as) professores (as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Ademais, a previsão é que essa garantia se concretize em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE.

Para Sampaio *et al.* (2018), a Meta 15 tem dois objetivos principais: “[...] a criação de uma política nacional de formação e a garantia de formação docente específica em nível superior [...]” (SAMPAIO *et al.*, 2018, p. 120), pois além da demonstração com a

[...] grande preocupação em garantir que os docentes em serviço e os futuros profissionais tenham formação em nível superior, [...] pede que o cumprimento dessa exigência vá além de um diploma, isto é, que seja uma formação articulada entre teoria e prática, envolvendo os saberes disciplinares e a didática, na contramão de uma formação desconexa e fragmentada que vem sendo modelo por décadas (SAMPAIO *et al.*, 2018, p. 120).

Essa Meta é responsável pela manutenção e/ou criação de políticas e programas de formação inicial docente e continuada, conforme seguem descritos: a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) (BRASIL, 2009); b) Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006 (Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB) (BRASIL, 2006); c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010); d) Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018) e; e) Resolução N° 2 de 20 de Dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) e tem como um dos principais objetivos a formação docente baseada em atividades práticas e presenciais (SAMPAIO *et al.*, 2018).

No Manifesto das Entidades Acadêmicas e Científicas (ABdC – Associação Brasileira de Currículo, ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 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, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), houve o repúdio ao esquecimento ou omissão de inclusão de uma Meta no PNE 2014-2024 que fosse ao encontro da “[...] concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p), bem como a desconsideração aos graves problemas que os (as) professores (as) enfrentam no Brasil, tais como a

extensiva carga horária de trabalho, a “[...] precária infraestrutura de trabalho nas escolas [...], violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p).

### 2.2.1.1 Das estratégias da Meta 15

Para que a Meta 15 fosse alcançada dentro dos prazos previstos, foram elaboradas 13 estratégias que podem ser organizadas em três grupos (IULIANELLI, 2016):

- 1) Estratégias 15.1 e 15.2: bases estatais e de financiamento da formação docente;
- 2) Estratégias de 15.3 a 15.5 e 15.8 a 15.13: indica como deve ser o procedimento para a formação das diferentes capacidades docentes, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação profissional, o ensino de línguas, a formação específica para as populações tradicionais;
- 3) Estratégias 15.6 e 15.7: correspondem à regulação dos cursos superiores de formação de docentes, também promovendo a renovação curricular.

Para facilitar a compreensão, as estratégias seguem organizadas nos seus respectivos grupos (Quadros 01, Quadro 02 e Quadro 03).

**Quadro 01 - Organização das estratégias da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 1**

|                | Estratégias | Descrição   | Referência  |
|----------------|-------------|---|---|
| <b>GRUPO 1</b> | <b>15.1</b> | Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; | Refere-se às bases estatais e de financiamento da formação docente. |
|                | <b>15.2</b> | Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.                  |   |

(Elaborado pela pesquisadora com base em IULIANELLI (2016))

Quadro 02 - Organização das estratégias da Meta do 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 2

|                | Estratégias | Descrição  | Referência   |
|----------------|-------------|--|--|
| <b>GRUPO 2</b> | 15.3        | Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;   |  |
|                | 15.4        | Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;  | Indica como deve ser o procedimento para a formação das diferentes capacidades docentes, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação profissional, o ensino de línguas, a formação específica para as populações tradicionais; |
|                | 15.5        | Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;   |  |
|                | 15.8        | Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;  |  |
|                | 15.9        | Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; |  |
|                | 15.10       | Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;   |  |
|                | 15.11       | Implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;   |  |
|                | 15.12       | Instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;  |  |
|                | 15.13       | Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.     |  |

(Elaborado pela pesquisadora com base em IULIANELLI (2016))

**Quadro 03 - Organização das estratégias da Meta do 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Grupo 3**

|                | Estratégias | Descrição  | Referência  |
|----------------|-------------|--|---|
| <b>GRUPO 3</b> | <b>15.6</b> | Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; | Correspondem à regulação dos cursos superiores de formação de docentes, também promovendo a renovação curricular. |
|                | <b>15.7</b> | Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;   |   |

(Elaborado pela pesquisadora com base em IULIANELLI (2016))

Em uma análise do documento intitulado “Balanço do Plano Nacional de Educação”, disponibilizado no portal “De Olho nos Planos”<sup>26</sup>, em que buscou apresentar dados recentes em que mostra o nível de cumprimento de todas as Metas do documento do PNE 2014-2024, identificamos alguns números relativos a um balanço, com a informação de que o percentual de docências com formação adequada não tem avançado suficientemente para que se atinja o nível estipulado no plano até 2024 (Portal De Olho nos Planos, 2021, p. 16).

O que se observa nos dados é que, na Educação Infantil seria necessário o aumento em 5,58 pontos percentuais ao ano, mas, desde o início do Plano Nacional de Educação, o crescimento anual tem sido pouco superior a 2,5 pontos percentuais. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o avanço tem sido ainda menor, o aumento

<sup>26</sup> O Portal “**De Olho nos Planos**” desponta como uma iniciativa integrada (Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, a Associação Nacional de Política e Administração Educacional - ANPAE, com apoio da UNICEF), que busca ampliar e pluralizar o debate público sobre a importância da participação de todos(as) no monitoramento de Planos de Educação. A iniciativa De Olho nos Planos é composta por espaço virtual e por uma página no facebook, atualizada diariamente com as principais notícias sobre políticas educacionais e participação social. A iniciativa De Olho nos Planos é composta por este espaço virtual e por uma página no facebook, atualizada diariamente com as principais notícias sobre políticas educacionais e participação social. (disponível em [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO\\_PNE\\_2021.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO_PNE_2021.pdf), Acesso em 01 março de 2022).

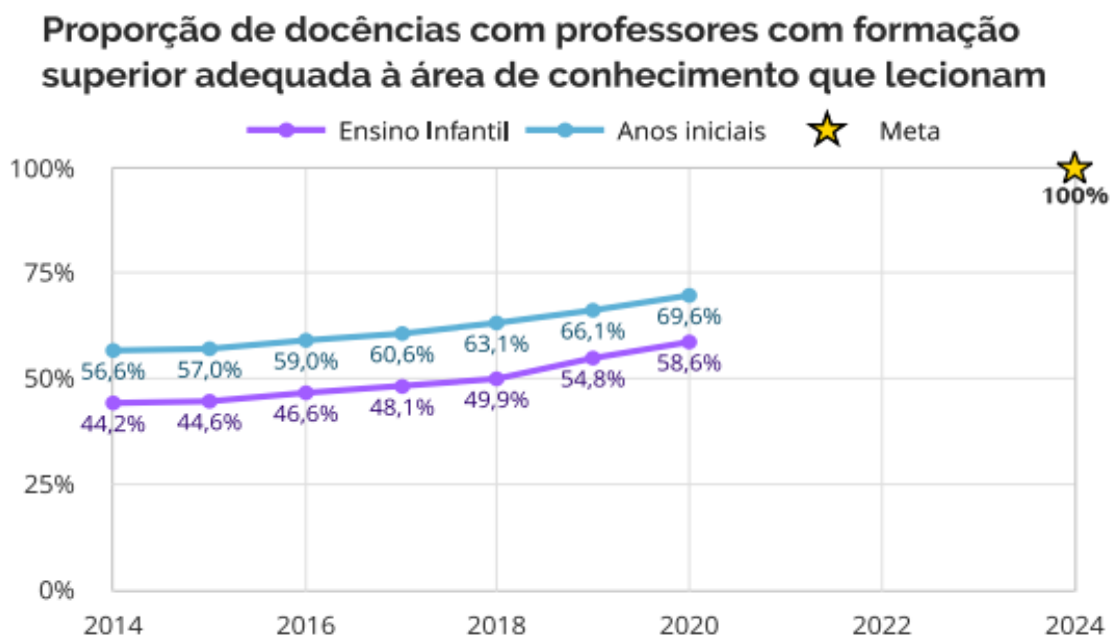


tem sido de apenas 2,17 pontos percentuais, quando o necessário seria em torno de 4,3 % (DE OLHO NOS PLANOS, 2021).

O mais desanimador ainda são os dados das etapas mais avançadas da educação básica, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, pois o cenário de docências com formação adequada está avançando em média 1,2 pontos percentuais por ano, quando o cumprimento da meta dentro do prazo pressupõe um aumento de 5 pontos percentuais dos anos finais e 4% no Ensino Médio (Portal De Olho nos Planos, 2021).

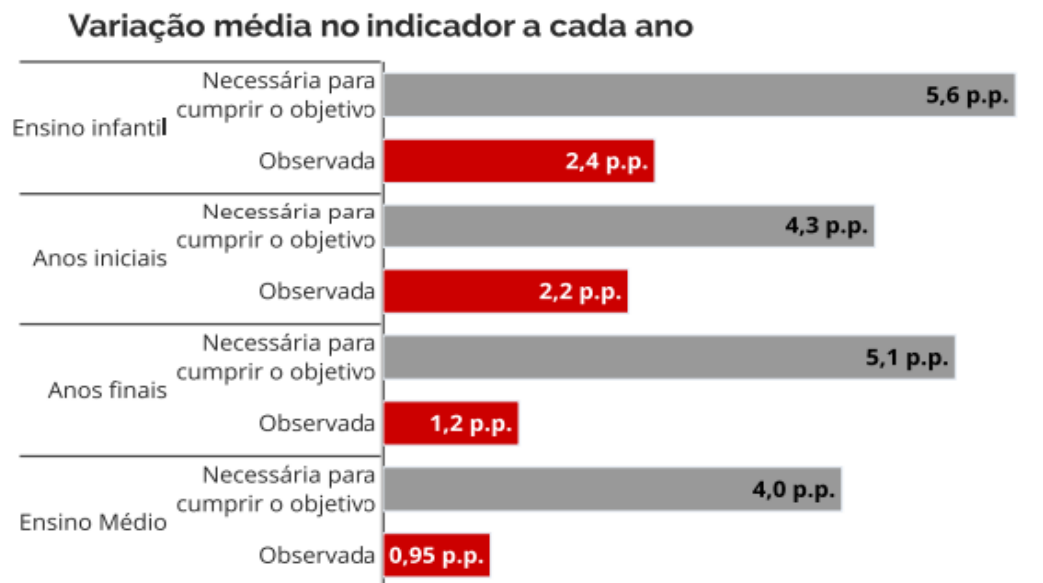
Desse modo, seguem alguns gráficos demonstrativos que auxiliam na compreensão dos dados apresentados.

**Gráfico 1** – Gráfico com demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam: Educação Infantil Anos Iniciais e Meta.



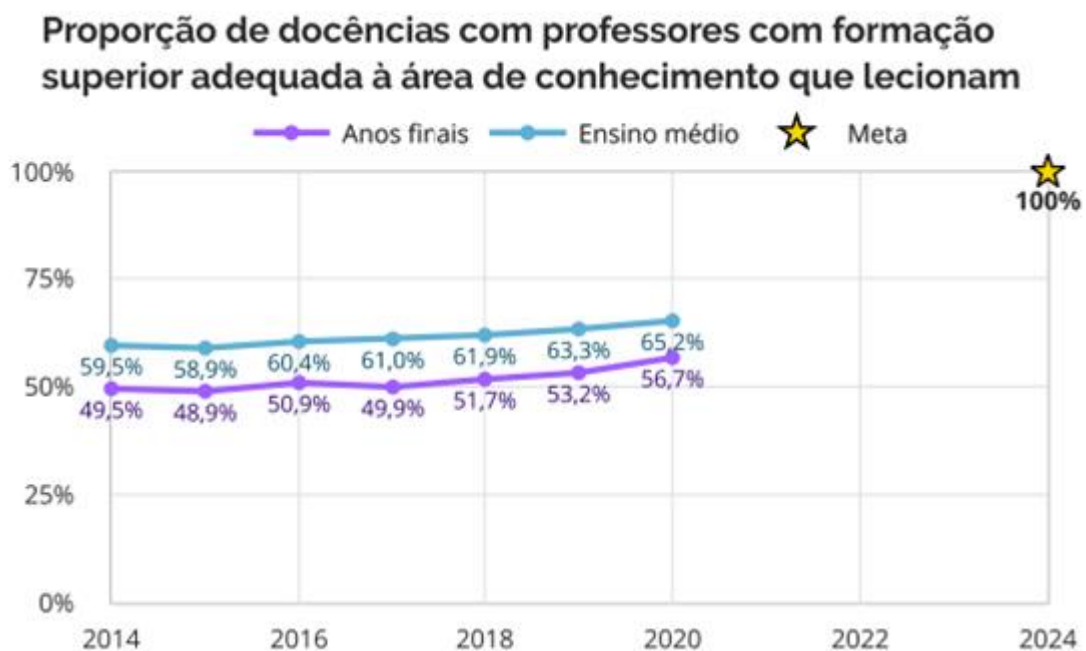
Fonte: Portal De Olho nos Planos (<https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/>)

**Gráfico 2** – Gráfico com demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Variação média no indicador a cada ano.



Fonte: Portal De Olho nos Planos (<https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/>)

**Gráfico 3** – Gráfico com demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam: Anos Finais, Ensino Médio e Meta.



Fonte: Portal De Olho nos Planos (<https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/>)

**Gráfico 4** – Gráfico com demonstração de cumprimento da Meta 15 do PNE (Lei Nº 13.005/2014) – Proporção de docências com professores (as) cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (%).

| <b>Proporção de docências com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (%)</b> |      |      |      |      |      |      |             |
|--|------|------|------|------|------|------|-------------|
| <b>Etapa</b>   | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | <b>2020</b> |
| Ed. Infantil   | 44,2 | 44,6 | 46,6 | 48,1 | 49,9 | 54,8 | <b>58,6</b> |
| Anos Iniciais  | 56,6 | 57,0 | 59,0 | 60,6 | 63,1 | 66,1 | <b>69,6</b> |
| Anos Finais  | 49,5 | 48,9 | 50,9 | 49,9 | 51,7 | 53,2 | <b>56,7</b> |
| Ensino Médio   | 59,6 | 58,9 | 60,4 | 61,0 | 61,9 | 63,3 | <b>65,2</b> |
| <i>Fonte: Indicador de Adequação Docente - INEP / MEC.</i>   |      |      |      |      |      |      |             |

Fonte: Portal De Olho nos Planos (<https://deolhonosplanos.org.br/balanco-pne-2021/>)

Por fim, o que se pode concluir é que o cumprimento do PNE 2014-2024 está significativamente comprometido, se considerarmos o seu prazo de vigência, em especial a Meta 15, que está diretamente ligada à formação inicial dos (as) profissionais da educação. Na verdade, o que temos constatado é que no lugar do Plano,

[...] são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional. (De Olho nos Planos, 2021).

Desse modo, apesar de alguns avanços relativos à formação inicial docente, é possível observar que esses não são suficientes para assegurar que a formação seja centralizada em instituições públicas e nem para garantir as condições, imprescindíveis à carreira e ao exercício do magistério (SAMPAIO *et al.*, 2018) que são as responsáveis para a constituição de “[...] um marco legal que expresse um projeto de educação democrática e emancipadora [...]” (SAMPAIO *et al.*, 2018, p. 99).

Por fim, o que se compreende é que as metas do PNE são ambiciosas e exigem altos investimentos, em especial à formação e valorização dos (as) profissionais da educação, o que, infelizmente, vêm sendo minimizados frente ao teto de gastos do Estado brasileiro pelos próximos 20 anos, com base na Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, bem como pela estratégia do atual Governo que, ao contrário de somar esforços para reverter a situação, cria constrangimentos e perseguições aos (às) profissionais da educação, além de cortes de recursos financeiros em áreas muito sensíveis, como é o caso das universidades públicas, que são as grandes responsáveis por formar profissionais docentes com condições de atuar com autonomia e emancipação, numa perspectiva interrelacionada, das dimensões crítico-reflexiva-investigativa da ação.

### **2.3 A Política Nacional de Formação de Professores (as)**

A Política Nacional de Formação de Professores (as) (PNFP) foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 18 de outubro de 2017, em cumprimento ao previsto na Meta 15 do PNE 2014-2024, de modo a estabelecer o currículo dessa formação com uma Base Nacional de Formação Docente.

O que julgamos relevante destacar é que a referida política foi repudiada com veemência pelas Entidades Acadêmicas e Científicas, sob a justificativa de que a PNFP reduzirá a qualidade de ensino do país, quando a lógica deveria ser contrária a esse movimento (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

A política foi definida de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), com os profissionais da educação básica ou com as entidades que os representam, o que consiste em grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e de um PNE que levem em consideração a articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, de salário e de carreira dos profissionais da educação (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

O que se denota é que o movimento em que se deu a definição da PNFP tem o propósito dissimulado de

[...] escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional. (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017)

Além de não trazer novidades para a formação de professores (as), a política representa um retrocesso “[...] para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017) no que tange, em especial, “a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

Dentre tantas outras considerações, o Manifesto também buscou destacar que, diante das indefinições acerca do PIBID, existe um risco do Programa “[...] assumir um viés praticista, caso não se articule a uma formação teórica sólida [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p). Sem contar a possibilidade de um aligeiramento ainda maior da formação com o “[...] achatamento da docência entendida como uma atividade técnica desprovida de saberes próprios que articulam prática teoria prática [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p), sob o discurso, subjacente, de que os currículos da formação de professores são “[...] extensos e com pouca formação prática [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p).

Outra preocupação manifestada pelas Entidades está no anúncio da inclusão “[...] de um possível itinerário formativo “pré-preparatório” para a docência, já no Ensino Médio, num contexto de possibilidade de aproveitamento de estudos [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p), cujo entendimento é que este “[...] compromete a extensão e solidez da formação em nível superior, abrindo novas possibilidades para o aligeiramento da formação” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p).

Na perspectiva das Entidades, a ausência de articulação da formação, valorização e desenvolvimento profissional, bem como a da proposição de “[...] uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p) por parte da PNFP, provoca o baixo índice “[...] de procura dos cursos de licenciatura [...]”, assim como, “[...] a ociosidade de vagas diagnosticadas [...]” (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p).

Dentre tantas questões que impactam a qualidade da formação de professores (as), o Manifesto destaca que,

Ao contrário da afirmação do Ministro da Educação, Mendonça Filho, de que a proposta é “simples, prática, porém revolucionária”, constatamos que a Política Nacional de Formação de Professores apresentada não contém elementos que nos permitam falar de avanços, muito menos de revolução na formação de professores. Ao contrário, representa um grave retrocesso frente aos importantes avanços – ainda que tímidos – alcançados com a instituição de formas de gestão democrática da política nacional de formação dos profissionais da educação, desde 2004.

Ainda mais, reafirmam o autoritarismo e a falta de diálogo do MEC com os profissionais de Educação, o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação, constituindo-se em mais um retrocesso nas políticas educacionais (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017, s/p).

Desse modo, como subtópicos da presente seção, seguimos realizando uma breve apresentação acerca de alguns Programas que se vinculam à PNFP, tais como: i) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); ii) Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) e; iii) Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

### **2.3.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma

aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2020)<sup>27</sup>.

Sua implantação ocorreu por parte do governo federal, em 12 de dezembro de 2007, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>28</sup>, nas conformidades da Portaria Normativa Nº 38. Apesar disso, só foi regulamentado em 30 de dezembro de 2010, pela Portaria Nº 260. Sua última regulamentação se deu pela Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019<sup>29</sup>. Desse modo, destaca-se que

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa (CAPES, 2022).

O objetivo principal do PIBID é “[...] promover a integração entre todos os envolvidos que terão a oportunidade de tratar das questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem, qualificando a formação dos docentes” (MONTEIRO, 2018, p. 14), o que, de certo modo, pode ser classificado como uma proposta de “[...] incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (MONTEIRO, 2018, p. 14), para muito além do que um simples programa de bolsas.

Por meio de ações que incentivam a criação, desenvolvimento e avaliação de metodologias de ensino, o PIBID tem, de modo significativo, contribuído com a formação do (a) professor (a) reflexivo (a) e consciente das necessidades, desafios e

<sup>27</sup> Portal da CAPES. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 07 mar. de 2022.

<sup>28</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Apesar de ser criada pelo Decreto 29.741/5 (11/07/1951), somente em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>). Acesso em 07 mar. 2022.

<sup>29</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso 10 março 2022.

possibilidades da profissão docente, o que pode se constituir pela aproximação da universidade com a escola e, por consequência, com as práticas reflexivas que se dá na ação e sobre a ação (DIAS, 2018; SPHOR, 2018).

A contribuição do PIBID na formação de professores (as) reflexivos (as) é corroborada por Sphor (2018), ao afirmar que as possibilidades de vivenciar momentos “[...] de interação e reflexão crítica sobre tópicos de conhecimentos específicos, saberes pedagógicos [...]” (SPHOR, 2018, p. 115) são ampliados, o que faz com que sejam mais compreensíveis para os (as) estudantes da educação básica (SPHOR, 2018). Ademais, ressalta que

Os momentos de interação com o ambiente escolar possibilitam conhecimentos sólidos, inatingíveis apenas com o estágio supervisionado e fortalecem laços entre a universidade e a escola, através dos processos de ensino e aprendizagem; Através da reflexão na ação, os alunos bolsistas adquirem conhecimento prático da docência, ampliam o interesse pelo ensino e fortalecem os saberes necessários para a futura atuação docente; Os ambientes virtuais de aprendizagem têm sido utilizados como ferramenta cognitiva que possibilita a personalização das atividades de cada estudante, respeitando seu ritmo e interesse, com ênfase na pesquisa reflexiva [...] (SPHOR, 2018, p. 120).

Para Sampaio (2018), a efetividade do PIBID vem sendo prejudicada pelos cortes que vem sofrendo após o lançamento do Programa Residência Pedagógica. Desse modo, destaca que o Programa deveria ser olhado de um modo muito especial, pois, por mais que tenha uma identidade e metas específicas, muito contribui com o processo de mudanças no quadro de formação de professores (as) (SAMPAIO, 2018).

Para Dias, o PIBID tem contribuído para articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e; na ampliação do domínio dos conhecimentos científicos e didáticos que convergem com os princípios da Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica, que constam no Parecer CNE/CP N° 02/2015.

Para Nóvoa e Vieira, o PIBID se baseia no movimento de transformação da formação de professores (as) e, em sua concepção, é o Programa mais emblemático e conhecido dentre tantos outros (NÓVOA; VIEIRA, 2017). Com isso, destaca que:



[...] É absolutamente excepcional, a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Acreditamos que a atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo. Esta decisão reside na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 33).

Desse modo, com base nas contribuições do PIBID, espera-se que as indefinições de sua continuidade e os cortes de recursos dos últimos tempos, não faça concretizar a preocupação manifestada pelas Entidades de que o Programa assuma um viés praticista, deixando de se articular a uma formação teórica sólida (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

### **2.3.2 Programa de Residência Pedagógica**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) também é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (as). Seu objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do (a) licenciando (a) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018).

Dentre uma variedade de atividades na imersão do (a) licenciando na escola de educação básica que o Programa prevê, estão a regência de sala de aula e intervenção pedagógica que deverão ser acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (CAPES, 2018).

As premissas básicas do PRP é que a formação de professores (as) 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, de modo que seus objetivos sejam alcançados (CAPES, 2018).

A dinâmica de funcionamento do Programa se dá na perspectiva de que as IES deverão se inscrever para participar das seleções por meio de editais organizados

pela CAPES e, impreterivelmente, deverão apresentar seus projetos institucionais (CAPES, 2018). Ao serem selecionadas, deverão estabelecer parcerias/regime de colaboração com as Secretarias de Educação Estaduais (Acordo de Cooperação Técnica - ACT, firmado entre o Governo Federal) e Municipais de Educação (Termo de Adesão ao ACT) que deverão ter suas propostas pedagógicas consideradas na elaboração e implementação do projeto institucional (CAPES, 2018).

Assim como as IES, todos (as) os (as) participantes deverão ser selecionados (as) por meio de Editais públicos, de modo que os (as) selecionados receberão diferentes modalidades de bolsas (Residente, Preceptor, Docente Orientador e Coordenador Institucional). Para participar da seleção enquanto Residente, o (a) licenciando (a) deverá ter cursado no mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período (CAPES, 2018).

Outros detalhamentos sobre o PRP/CAPES serão abordados no Capítulo IV deste estudo, haja vista seu imbricamento ao nosso objeto a ser investigado, que é o desenvolvimento da profissionalidade docente de residentes imersos no contexto da primeira versão (2018-2019) do Programa na UFES, mais especificamente no Campus Goiabeiras/Vitória/ES. Também apresentamos um estudo de revisão de produções científicas acerca de sua criação enquanto ação da PNFP e sua implementação nos cursos de licenciatura nas diferentes regiões do Brasil, o que esperamos ter contribuído com uma maior compreensão do PRP/CAPES, apesar das tensões que o permeiam antes mesmo de sua regulamentação.

### **2.3.3 Programa Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica**

O Programa Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica – PARFOR está regulamentado pela Portaria GAB Nº 220, de 21 de dezembro de 2021<sup>30</sup>. Foi instituído pelo Decreto Nº. 6.755/2009, de 28 de maio de 2009<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Portaria GAB Nº 220, de 21 de dezembro de 2021. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=7666#anchor>. Acesso em 07 março de 2021.

<sup>31</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 07 março 2022.

(atualmente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016<sup>32</sup>), como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem como objetivo, atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação (CAPES, 2021).

Com base em seus regulamentos, é importante enfatizar que o PARFOR visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (CAPES, 2021).

Sua dinâmica de funcionamento ocorre de modo que a participação das IES se efetiva por Edital público para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. O Programa é desenvolvido em regime de colaboração entre a União (CAPES) e; Estados, Municípios e Distrito Federal (Secretarias de Educação) e as IES selecionadas por meio de chamamento público. O Regime de Colaboração será formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica - ACT firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao referido ACT pelas secretarias de educação atendidas pelo PARFOR (CAPES, 2021).

No âmbito do PARFOR, a CAPES realiza o fomento à implantação de turmas especiais por IES em cursos de primeira licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; segunda licenciatura, para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula e; formação pedagógica para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura (CAPES, 2021).

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os (as) professores (as) devem cadastrar seu currículo na Plataforma CAPES de Educação Básica, manifestar interesse em um dos cursos de licenciatura disponibilizados na Plataforma, ter sua

---

<sup>32</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em 07 março 2022.

participação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado (a) e comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na área do curso solicitado (CAPES, 2021).

Com relação à distribuição de bolsas aos (às) participantes, o fomento do PARFOR é realizado por meio do repasse de recursos financeiros de custeio e de capital às IES, a depender da existência de crédito na dotação orçamentária da CAPES, para a realização das atividades diretamente relacionadas ao funcionamento das turmas especiais implantadas (CAPES, 2021). Desse modo, serão concedidas cotas de bolsas calculadas conforme a matriz curricular dos cursos e o número de professores cursistas matriculados, cuja carga horária máxima dos cursos de licenciatura oferecidos será definida em edital (CAPES, 2021).

Recentemente, o MEC publicou em seu site oficial, a informação de que o PARFOR ofertará, em 2022 e em 2023, o total de 12 mil vagas para professores (as) em exercício na rede pública de ensino, em cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento em que atuam, específicas nas matérias que ensinam em sala de aula. De acordo com o edital, as propostas podem ser apresentadas por IES públicas e privadas sem fins lucrativos e os cursos terão duração máxima de cinco anos. Das vagas ofertadas, o maior quantitativo será destinado à região Nordeste, com 4.600 oportunidades; em seguida vem o Norte com 3.200; o Sudeste 2.000; o Sul 1.200 e; e o Centro-Oeste 1000 vagas (CAPES, 2022)<sup>33</sup>.

Instituído pelo Decreto nº 6.755/2009, o PARFOR pode ser reconhecido “[...] como possibilidade de ‘suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente, para professores sem graduação, licenciados que atuam fora de sua área de formação pedagógica [...]” (BOSCHETTI, 2017, p. 542), pois

[...] permitiu a valorização da vivência educativa da professora-aluna pela valorização de suas práticas e a articulação possível com as ciências da educação, mostrando que a relação teoria/prática não só é desejável, mas, pedagogicamente possível”. (BOSCHETTI, 2017, p. 542)

---

<sup>33</sup> Portal CAPES. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/parfor-abre-12-mil-vagas-para-formacao-de-professores>. Acesso em 07 mar. 2022.

Com base em Ferreira e Brzezinski é importante salientar que, o PARFOR apresenta potenciais de inovação como práxis transformadora, “[...] mesmo tendo surgido em um contexto induzido por organismos internacionais para tornar a educação um dos ambientes de inovação para o sistema produtivo [...]” (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 15).

## **2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores**

A Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019<sup>34</sup> define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFI) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na defesa da DCNFIP e da BNC-Formação, no Portal Movimento Pela Base<sup>35</sup> consta que “[...] o Brasil não conta com uma política nacional de formação de professores articulada pelo Governo Federal [...]” (PORTAL MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p), mas que, “[...] existem importantes iniciativas recentes que podem apoiar e orientar políticas docentes de maior qualidade [...]” (PORTAL MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p), cujo destaque é que houve em dezembro de 2019 a reformulação da Resolução Nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com homologação das DCNFI que estabelecia princípios e orientações para a formação de professores com qualidade (PORTAL MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p).

---

<sup>34</sup> Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 07 mar. 2022.

<sup>35</sup> O Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é uma iniciativa do Movimento Pela Base, com apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede). Foi idealizado como uma ferramenta para dar transparência ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 08 mar. 2022.

Ademais, o Portal destaca que as mudanças “[...] são cruciais para avançarmos em direção a políticas de formação de professores com mais qualidade [...]” (PORTAL MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p), pois as DCNFP aprovadas em 2019, “[...] influenciam outras políticas públicas importantes – entre elas, os exames nacionais de avaliação dos cursos de ensino superior, as políticas de progressão e o desenho da carreira docente [...]”. (PORTAL MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p).

Desse modo, é imprescindível destacar que a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2019 ocorreu na fase de implementação das Diretrizes de 2015, sob inúmeras críticas das instituições de ensino superior e das entidades da área de educação. Na Manifestação em que assinaram, em conjunto, “[...] ainda na fase de discussão da proposta, solicitaram o seu arquivamento por representar uma ‘desconfiguração’ dos cursos de formação de professores” (FELIPE, 2020).

Felipe (2019) também destaca que,

A regulação da formação de professores por intermédio de “diretrizes curriculares nacionais” remonta, no Brasil, ao início do século XX. Em duas décadas, o Conselho Nacional de Educação - CNE elaborou e aprovou as seguintes resoluções: CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019. Como esses processos não se realizam num vazio político e axiológico, cabe-nos interrogar a que interesses servem, suas continuidades, atualizações e embates, o que requer compreendê-los em seu movimento histórico (FELIPE, 2020, s/p).

Na Manifestação intitulada *Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015*, cujo objetivo foi solicitar a retirada de pauta e arquivamento do Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, apresentado pelo CNE, e que este tomasse as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, as Entidades Acadêmicas e Científicas destacam que as propostas do Conselho Nacional de Educação

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras

e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 (NOTA DAS ENTIDADES, 2019, s/p).

Por fim, as Entidades repudiam também a “[...] proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor [...]” (NOTA DAS ENTIDADES, 2019, s/p).

Em um informativo intitulado *“Novo texto prioriza formação prática para cursos presenciais e a distância”* em seu portal, o MEC se utiliza do argumento “A capacitação dos docentes é o primeiro passo para a melhoria dos índices de educação no país [...]”, (BRASIL, 2020) para justificar a publicação da Resolução CNE/CP Nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e definir diretrizes para a política.

No mesmo informativo, o MEC destaca que dentre as propostas da Resolução, “[...] uma das principais mudanças dessa diretriz é a formação baseada em atividades **práticas** e presenciais [...]” (BRASIL, 2020, grifo nosso), o que justifica uma parte significativa da preocupação e repúdio por parte da Entidades Acadêmicas e Científicas do país.

## **CAPÍTULO III - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRP/CAPES NA PERSPECTIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS**

O objetivo deste Capítulo é apresentar um levantamento bibliográfico sobre a atividade de residência pedagógica na formação inicial de professores (as) participantes da primeira versão do PRP/CAPES, implementado em Instituições de Ensino Superior (IES) de iniciativas pública e privada, nas diferentes regiões do Brasil.

O levantamento bibliográfico se deu no campo formação de professores (as), com ênfase em seu subcampo formação inicial e, mais especificamente, na atividade de residência que integra a Política Nacional de Formação Inicial de Professores (PNFP), de modo a suscitar análises e reflexões relevantes no/do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) Residentes da UFES – *Campus Goiabeiras/Vitória ES*, que será tratado, posteriormente, no Capítulo V.

Desse modo, inicialmente, destacamos os percursos e resultados obtidos no levantamento das produções acadêmicas e, por conseguinte, apresentamos os estudos selecionados e a análise crítico-reflexiva dos elementos que, porventura, possam mobilizar o campo formação inicial de professores (as) e auxiliar na compreensão do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de residentes imersos (as) na profissão em escolas de educação básica, ainda durante o período da formação.

### **3.1 Do processo de busca e seleção dos trabalhos nas plataformas**

As atividades do PRP/CAPES, enquanto parte integrante da PNFP, iniciou-se em agosto de 2018, porém, desde a sua criação<sup>36</sup> o Programa vem sendo alvo de

---

<sup>36</sup> Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 28 set. 2020.



reflexões, tensões, debates e estudos que, possivelmente, ampliarão a compreensão da complexidade do campo formação inicial de professores (as) e o (re)direcionamento de políticas de valorização da profissão docente e, por consequência, da ampliação da qualidade da educação ofertada às crianças/estudantes, em especial da rede pública de ensino.

A compreensão que, por ora apresentamos, é que a análise dos estudos sobre a atividade de residência pedagógica, viabilizada pelo PRP/CAPES, ainda durante a formação inicial dos (as) futuros (as) professores (as), possibilita-nos uma ampliação do conhecimento das relações que se estabelecem e que são estabelecidas pelos sujeitos que dela participam, bem como sobre as (des)motivações que conduzem e/ou dificultam a sua implementação no processo de formação inicial de professores (as) e, conseqüentemente, no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Com isso, as análises realizadas a partir dos estudos buscaram responder as seguintes questões: i) quais as expectativas quanto ao PRP/CAPES no processo de profissionalização docente, consideradas as percepções dos (as) pesquisadores (as), a capacidade de relação teórico-prática do Programa e os desafios das políticas de formação inicial de professores (as)?; ii) quais as contribuições do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade docente nas diferentes áreas de formação?

O que consideramos relevante destacar é que a nossa intenção não foi produzir uma análise sobre a atividade de residência pedagógica do PRP/CAPES, com base nos contextos das publicações e lugares que as Instituições e Revistas ocupam no movimento acadêmico, mas, tampouco deixar de embrenhar no conhecimento produzido na/sobre a atividade de residência na formação de professores (as) viabilizada pelo PRP/CAPES. Desse modo, a intenção foi reduzir, ao máximo, a possibilidade de viés com a sistematização de informações e estabelecimento de procedimentos que orientem a síntese de estudos produzidos sobre as atividades do Programa.

Sendo assim, de modo a evitar a inclusão seletiva de estudos e que critérios fossem criados *a posteriori*, os procedimentos para o levantamento bibliográfico do nosso estudo foi concretizado com os seguintes critérios:

- i) o recorte temporal dos trabalhos e publicações refere-se ao período 2018-2020;
- ii) os descritores utilizados na busca pelos trabalhos e publicações foram “formação inicial” e “residência pedagógica”;
- iii) realização de levantamento de trabalhos disponibilizados no Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
- iv) realização de levantamento de trabalhos disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- v) realização de levantamento de publicações no Portal de Periódicos da CAPES;
- vi) realização de levantamento de trabalhos disponibilizados na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- vii) realização de levantamento de publicações na Plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO);
- viii) levantamento de trabalhos disponibilizados no Google Scholar/Académico;
- ix) realização de levantamento nos Anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), versões regional/2018 (vulgo Anpedinha) e nacional/2019 (GT Estado e Políticas Educacionais, GT Formação de Professores e GT Política de Educação Superior);
- x) organização dos trabalhos e publicações selecionadas em quadros que permitam visualizar: a) plataforma de pesquisa; b) modalidade de trabalho (tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, artigo de periódico, artigo de coletânea, relato de experiência e texto para evento); c) periódico/instituição/programa vinculado; d) ano de publicação, autoria e título do trabalho; e) link de acesso; f) resumo e palavras-chave.

### **3.1.1 Do Banco de Teses e Dissertações do Repositório Institucional da UFES**

No Repositório Institucional (RI/UFES) a busca foi realizada em 28/09/2020. Com o descritor “*residência pedagógica*” encontramos cinco trabalhos dentro do recorte temporal, no entanto, três foram imediatamente descartados por não contemplar a atividade de residência no/do PRP/CAPES na formação docente.

Ao prosseguir com a leitura dos outros dois trabalhos pré-selecionados, seguida do título, resumo, palavras-chave e leitura dinâmica texto, constatamos que ambos

apenas fazem simples menções ao Programa, como forma de citar sua criação e implementação enquanto parte da política de formação inicial de professores (as), motivo no qual não foram selecionados para o estudo.

Com o descritor *formação inicial*, identificamos o total de 119 (cento e dezenove) trabalhos dentro do período de 2018-2020, no entanto, após leitura seguida dos títulos, palavras-chave, resumo e/ou leitura dinâmica do texto, nenhum foi pré-selecionado, pois não fazem nem mesmo a menção à residência pedagógica no/do PRP/CAPES. O processo de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações do Repositório Institucional da UFES foi detalhado no Quadro 1 (Apêndice A).

### **3.1.2 Da Plataforma CAPES – Banco de Teses e Dissertações**

Na plataforma CAPES – Banco de Teses e Dissertações a busca foi realizada também no dia 28/09/2020. Com o descritor *residência pedagógica* encontramos apenas um trabalho que atendeu o nosso recorte temporal (2018-2020), sendo pré-selecionado a partir da leitura do resumo.

Na busca com o descritor *formação inicial* identificamos 680 (seiscentos e oitenta) trabalhos. Com isso, optamos por realizar refinamento com as grandes áreas de conhecimento “Ciências Humanas”, “Multidisciplinar”, “Linguística, Letras e Artes”, “Ciências da Saúde” e “Ciências Exatas e da Terra”. Com a grande área Ciências Humanas, encontramos um total de 348 (trezentos e quarenta e oito) trabalhos que, após leitura seguida do título, resumo e palavras-chave, pré-selecionamos 14 (quatorze) trabalhos que fazem referência ao objeto do nosso estudo. Na grande área “Multidisciplinar”, tivemos o resultado de 231 (duzentos e trinta e um) trabalhos que, após leitura seguida do título, resumo e palavras-chave, pré-selecionamos três trabalhos. Nas demais grandes áreas “Linguística, Letras e Artes”, “Ciências da Saúde” e “Ciências Exatas e da Terra”, encontramos um total de 80 (oitenta) trabalhos, no entanto, nenhum foi pré-selecionado.

Com isso, na Plataforma da CAPES – Banco de Teses e Dissertações foram pré-selecionados 18 (dezoito) trabalhos, no entanto, após a leitura de seus textos, sete

foram descartados por fazer simples menções sobre a criação e implementação do PRP/CAPES e um por se tratar especificamente do PRP da UNIFESP. A relação dos sete trabalhos pré-selecionados e descartados foram organizados no Quadro 2 (APÊNDICE B).

Desse modo, dez trabalhos foram selecionados na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES para a leitura integral. No entanto, após leitura intensificada dos textos, quatro trabalhos não foram considerados por não contribuir com o objeto de estudo. O processo de pesquisa na Plataforma foi detalhado no Quadro 3 (Apêndice C) e a relação dos trabalhos selecionados foi organizada no Quadro 4 (Apêndice D).

### **3.1.3 Do Portal de Periódicos da CAPES**

As buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES foram realizadas em 01/10/2020. Com o descritor “*residência pedagógica*” encontramos 26 (vinte e seis) publicações dentro do nosso recorte temporal que é 2018-2020. Após proceder com a leitura seguida dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídas 12 (doze) publicações, sendo nove por duplicidade e três por não referenciar a atividade de residência no PRP/CAPES. Sendo assim, foram pré-selecionados 14 (quatorze) trabalhos que tratam da atividade de residência no PRP/CAPES para leitura integral do texto.

Também realizamos uma busca utilizando os operadores booleanos AND e OR, com as equações: *(residência pedagógica) AND (formação docente) AND professor; (formação inicial) AND (residência pedagógica) OR (formação professor); (formação inicial) AND professor AND (residência pedagógica) e; (residência pedagógica) AND (formação inicial) OR (licenciatura) AND (formação docente)*, que apenas serviram para confirmar os trabalhos que já haviam sido selecionados com o descritor *residência pedagógica*.

Após leitura integral dos textos, as 14 (quatorze) publicações que constam na pré-seleção foram selecionadas para o estudo, no entanto, após leitura intensificada dos textos, um trabalho não foi considerado por não contribuir com o objeto de estudo. O processo de pesquisa foi detalhado no Quadro 5 (Apêndice E) e a relação dos trabalhos selecionados no Quadro 6 (APÊNDICE F).

### **3.1.4 Da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

Em busca realizada em 02/10/2020, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor *residência pedagógica*, encontramos 08 (oito) trabalhos dentro do recorte temporal da pesquisa, no entanto, apenas três foram pré-selecionados. Após a leitura integral dos referidos textos, constatamos que os trabalhos apenas apresentam o Programa nas conformidades do Edital CAPES Nº 06/2018, motivo no qual não foram utilizados para o estudo. A relação dos trabalhos pré-selecionados, porém descartados, foram organizados no Quadro 8 (Apêndice H). Também realizamos uma busca com as equações: *residência pedagógica AND formação inicial*; *residência pedagógica AND (formação inicial docente) OR desenvolvimento profissional docente*; *residência pedagógica AND (formação inicial docente) OR desenvolvimento profissional docente*. Os trabalhos identificados também apenas confirmaram o que já havia sido identificado com o descritor *residência pedagógica*. O processo de pré-seleção dos trabalhos na Plataforma da BDTD foi detalhado no Quadro 7 (Apêndice G).

Com a experiência de buscas de trabalhos nas plataformas, acumulada no período de realização da pesquisa, foi possível constatar que tanto o Portal de Teses e Dissertações da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>) quanto a Plataforma da BDTD, que é o Banco de Teses do IBICT (<http://bdtb.ibict.br/pt>), possibilitam a pesquisa de teses e dissertações de diversas universidades ao mesmo tempo. No entanto, o que vale ressaltar é que no Portal da CAPES contém todas as teses e dissertações brasileiras, sem exceção, por ser o local para depósito obrigatório, o que não ocorre no Banco de Teses do IBICT. Por outro lado, o Banco de Teses do IBICT tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido, o

que não ocorre no Portal de Teses da CAPES, já que só contém o resumo e, eventualmente, o link para o site onde se encontra o texto completo, quase sempre, o site da própria universidade onde a tese ou dissertação foi defendida<sup>37</sup>.

### 3.1.5 Da plataforma da Scientific Electronic Library Online

A busca na Plataforma SciELO foi realizada 05/10/2020. Com o descritor *residência pedagógica* foram identificadas duas publicações, no entanto, apenas uma foi selecionada por contemplar o objeto de estudo.

Com o descritor *formação inicial*, a busca identificou 136 (cento e três) publicações dentro do recorte temporal, no entanto, apenas três foram pré-selecionadas após leitura seguida do título, resumo e palavras-chave. Após a leitura integral dos textos, os três trabalhos foram selecionados para o estudo.

Após a leitura intensificada dos quatro trabalhos, um foi desconsiderado por não contribuir com o objeto investigado. O processo de pesquisa da Plataforma segue detalhado no Quadro 9 (Apêndice I) e a relação dos três trabalhos selecionados no Quadro 10 (Apêndice J).

### 3.1.6 Do Google Scholar – Google Acadêmico

Em busca realizada no dia 07/10/2020 na Plataforma Google Scholar – Google Acadêmico, com os descritores *formação inicial* e *residência pedagógica*, contidos na equação *residência pedagógica AND formação inicial docente*, encontramos um resultado com 193 (cento e noventa e três) publicações dentro do recorte temporal 2018-2020.

Após a leitura seguida dos títulos, resumos e palavras-chave, pré-selecionamos 22 (vinte e dois) trabalhos, sendo: 13 (treze) artigos de periódicos, uma dissertação,

---

<sup>37</sup> fonte: [http://www.seabd.bco.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289:diferenca-portais-teses-dissertacoes&catid=100:menu-sri-referencia&itemid=38](http://www.seabd.bco.ufscar.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289:diferenca-portais-teses-dissertacoes&catid=100:menu-sri-referencia&itemid=38).

quatro trabalhos de conclusão de curso, três relatos de experiência, três textos para evento e dois artigos de coletânea. Após leitura dos textos, todos os 26 (vinte e dois) trabalhos foram selecionados para o estudo e considerados na investigação. O processo de pesquisa da Plataforma segue detalhado no Quadro 11 (Apêndice K) e a relação dos trabalhos selecionados no Quadro 12 (Apêndice L).

### **3.1.7 Dos trabalhos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação**

Em busca realizada em 23/09/2020 nos Anais das reuniões científicas da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), nas versões regionais/2018 (vulgo Anpedinha) e nacional/2019, em especial nos Grupos de Trabalho “Estado e Política Educacional” (GT05), “Formação de Professores” (GT08) e “Políticas de Educação Superior” (GT11), fizemos uma pré-seleção de 79 (setenta e nove) trabalhos, sendo a maioria dentro do subcampo formação inicial de professores (as).

Desses, dentro de uma diversidade de trabalhos que contemplam uma variedade de objetos de estudo (Estágio Supervisionado; práxis pedagógica; licenciaturas em Matemática, Filosofia, Física, Química, História, Educação Física, Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia; Ensino Normal Superior; Currículo; atividade lúdica; Programas PIBID, PARFOR e Bolsa Alfabetização; Extensão Universitária; Educação do Campo; Educação à Distância; Educação Profissional; Educação Inclusiva e outros), após leitura seguida do título, resumo e palavras-chave, selecionamos e considerados na investigação apenas quatro trabalhos, sendo um identificado a partir do título e três a partir da leitura do texto, já que esses fazem considerações significativas sobre o PRP/CAPES.

O processo de busca nos Anais das reuniões científicas da ANPED – versões regionais 2018 (vulgo Anpedinha) e nacional 2019 foi sintetizado no Quadro 13 (Apêndice M) e a relação dos trabalhos selecionados no Quadro 14 (Apêndice N).

## **3.2 Dos trabalhos selecionados**

Ao final das buscas, dentro do recorte temporal 2018-2020, foram considerados para a nossa investigação um total de 52 trabalhos que contemplam a atividade de residência no/do PRP/CAPES, sendo: a) cinco da Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES; b) 14 do Portal de Periódicos da CAPES; c) três da Scielo; f) 26 do Google Scholar – Google Acadêmico e; g) quatro da ANPED.

Com isso, selecionamos duas teses, quatro dissertações, 29 (vinte e nove) artigos de periódicos, dois artigos de coletânea, quatro trabalhos de conclusão de curso, três relatos de experiências, três textos apresentados em eventos, um ensaio etnográfico e quatro trabalhos dos Anais da ANPED - versões regionais 2018 (vulgo Anpedinha) e versão nacional 2019. O quantitativo geral dos trabalhos selecionados por Plataforma e Modalidade foi demonstrado no Quadro 15 (Apêndice O).

Das teses e dissertações, do total de seis trabalhos: i) três estão vinculados à Programas de Pós-Graduação em Educação; ii) uma ao Programa de Pós-Graduação em Ciências/Química da vida e saúde; iii) uma ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e; iv) uma ao Programa de Pós-Graduação em Biologia e Matemática. Quanto aos quatro trabalhos de conclusão de curso, um está vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia, dois aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e um ao curso de Pedagogia.

Ao final das buscas e seleções, os trabalhos selecionados foram organizados no Quadro 16 (Apêndice P), de modo a considerar a Plataforma, Modalidade, Título, Autor/a, Ano, Link de Acesso, Palavras-chave, Instituição, Programa, Periódico e Eixo de organização.

#### **a) Das teses**

Das duas teses selecionadas, uma é proveniente de IES da Região Sul, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e; a segunda é proveniente de IES da Região Sudeste, vinculada ao Programa de Doutorado em Educação Matemática de uma universidade da iniciativa privada (Universidade Anhanguera de São Paulo).



### **b) Das dissertações**

Das quatro dissertações selecionadas, três estão vinculadas à Programas de Pós-Graduação de universidades públicas e uma à universidade de caráter privado, conforme seguem descritas:

- i) três são vinculadas à Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo duas de universidades públicas federais (UFOP e UFGO) e uma de universidade de iniciativa privada - Universidade Católica de Santos. Dentre esses três trabalhos, duas são da Região Sudeste e uma da Região Centro Oeste;
- ii) uma está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas de uma universidade pública federal (UFScar) da Região Sudeste.

### **c) Dos Trabalhos de Conclusão de Curso**

Os quatro trabalhos de conclusão de curso foram selecionados na Plataforma Google Scholar – Google Acadêmico. Desses, um está vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade pública federal (UNILA/PR) da Região Sul; um ao curso de Pedagogia da universidade pública federal (UFPB) da Região Nordeste e; dois estão vinculados ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sendo um de universidade da iniciativa privada (UNISUL/SC) da Região Sul e um da universidade pública federal (UFPB) da Região Nordeste.

### **d) Dos Artigos de Periódicos e de Coletânea**

Dos 31 (trinta e um) artigos selecionados nos Periódicos e Coletânea, identificamos que:

- i) 16 (dezesesseis) são de periódicos de Universidades Federais, sendo quatro da Região Nordeste (*Revista Ensino de Geografia* da UFPE, *Revista Espaço do Currículo* [online] da UFPB/PB; *Revista Educação em Questão* [online] da UFRN) e um do Repositório da UFS; cinco da Região Sul (*Revista Geografia Ensino & Pesquisa* e *Revista Interação - Revista De Ensino, Pesquisa e Extensão* da UFSM/RS e; *Revista Insignare Scientia* (RIS) da UFFS; cinco da Região Sudeste (*Caderno Brasileiro de Ensino de Física* da UFSC/SC, *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* da UFMG, *Revista Práticas de Linguagem* da UFJF/MG e *Revista Formação em Movimento* da UFRRJ) e; um da Região Centro-Oeste (*Revista Panorâmica* da UFMT);

- ii) quatro são de periódicos de Universidades Estaduais, sendo dois da Região Sudeste (*Revista Filosofia e Educação* da Unicamp/SP e *Revista [online] de Política e Gestão Educacional* da UNESP Araraquara) e; dois da Região Nordeste (*Revpepo - Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades* da UECE e *Revista “Da Investigação às Práticas” [online]*);
- iii) um de periódico do Instituto Federal da Região Nordeste (*Revista Holos* da do IFRN);
- iv) um de periódico de Universidades da iniciativa privada, sendo da Região Sudeste (*Revista Intercâmbio* da PUC-SP);
- v) um de periódico da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC (*RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*);
- v) um de periódico do Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV);
- vi) quatro são de periódicos independentes: sendo três da *Revista RSD – Research* e um da *Revista BOCA - Boletim de Conjuntura*;
- vii) dois são da *Coletânea Série Educar - volume 5 – Formação Docente* da Editora Poisson.

**e) Dos relatos de experiência e do ensaio etnográfico**

Dos três relatos de experiência, um foi publicado no periódico *RevPEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades* (Fortaleza), que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Grupo de Pesquisa PEMO (certificado pelo CNPQ) - Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE) (PPGE/UECE) e dois estão vinculados ao PRP/CAPES da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Repositório Institucional. O ensaio etnográfico foi publicado no periódico *UFPA - Nova Revista Amazônica*, da Universidade Federal do Pará (UFP) - *Campus* Universitário de Bragança.

**f) Dos textos apresentados em eventos**

Dos três textos apresentados em eventos, um foi publicado na *Revista ENID/UEPB – Anais do VII Encontro de Iniciação à Docência (ENID) & V ENFOPROF/UEPB* e está vinculado à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; um compõe os *Anais do 2º Encontro Internacional de História e Parcerias / 6º Seminário Fluminense de Pós-Graduandos em História / 5ª jornada do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde da Associação Nacional de História - Seção Rio de Janeiro*; e um

foi *ENPEG* – 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - Políticas, Linguagens e Trajetórias da UEC/SP.

**g) Dos trabalhos dos Anais da ANPED**

Dos quatro trabalhos selecionados na ANPED versão regional 2018 (vulgo Anpedinha) e versão nacional 2018:

- i) três foram apresentados na Anpedinha da regional Sul em 2018, no GT 08 - Formação de Professores, sendo: a) trabalho intitulado “*O PIBID e a Residência Pedagógica: inovação ou reorganização na política de formação de professores?*”, com a autoria das professoras Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Silveira Portelinha (Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE), Dr<sup>a</sup> Egeslaine de Nez (Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Dr<sup>a</sup> Luciane Spanhol e Bordignon (Professora da Faculdade de Educação – FAED e da Universidade de Passo Fundo – UPF; b) trabalho intitulado “*Programa Residência Pedagógica: um novo elemento na formação de professores?*”, com a autoria das professoras Dr<sup>a</sup>. Fabíola Ponzoni Balzan (professora do Curso de Pedagogia da Faculdade IDEAU/Caxias do Sul e professora da rede municipal de ensino de Caxias do Sul) e Janaina Boniatti Bolson (professora da FAMUR - Faculdade Murialdo de Caxias do Sul no Curso de Pedagogia e do IFRS - Campus Bento Gonçalves no Curso de Pedagogia – PARFOR e Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de Caxias do Sul); c) trabalho intitulado “*Nova Política de formação de professores?*”, com a autoria da professora Dr<sup>a</sup> Quênia Renee Strasburg (professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, tendo atuado nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a atuou como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligado a CAPES e a Universidade do Vale dos Sinos no subprojeto Pedagogia;
- ii) um foi apresentado na ANPED nacional em 2019, no GT 08 - Formação de Professores, cujo título é “*Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos*”, de autoria da Professora Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Professora Adjunta da Universidade de Brasília - UNB no Departamento de Planejamento e Administração).

Realizados os registros do processo de busca e seleção dos trabalhos nas plataformas, o texto segue retratando o que nos revelam os trabalhos selecionados

sobre a atividade de residência pedagógica implementada via PRP/CAPES nas várias IES no Brasil.

### **3.3 O que nos revelam as pesquisas sobre a residência da/na primeira versão do PRP/CAPES na formação inicial docente**

A análise dos trabalhos selecionados e organizados no Quadro 16 (APÊNDICE P) nos possibilitou identificar, de um lado a existência de um grupo dos (as) críticos (as) ao PRP/CAPES, pautado em tensionamentos por parte de importantes entidades acadêmicas e científicas, em particular pela vinculação do Programa à atual BNCC, o que torna a formação inicial docente, nesse caso, muito fragilizada e, de outro, o grupo de defensores (as), sob o argumento de que a aproximação entre teoria e prática, viabilizada pelo Programa, potencializa uma formação inicial mais próxima da realidade da sala de aula e que, por esse motivo, consideram o desenvolvimento da aprendizagem dos (as) futuros (as) professores (as) mais significativa.

Com isso, inevitavelmente, os tensionamentos serão mencionados ao prosseguirmos com as discussões referentes às expectativas quanto ao PRP/CAPES no processo de profissionalização docente, de modo a destacar as percepções dos (as) pesquisadores (as), a capacidade de relação teórico-prática do Programa e os desafios das políticas de formação inicial de professores (as).

Por conseguinte, também pontuamos indícios de contribuições do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade docente de modo mais generalizado e nas formações em alguns cursos de licenciatura de IES no país.

#### **3.3.1 Expectativas quanto à implementação do PRP/CAPES no processo de profissionalização docente**

Na abordagem das expectativas quanto à implementação do PRP/CAPES no processo de profissionalização docente, o nosso destaque refere-se às percepções

dos (as) pesquisadores (as) acerca do Programa, inclusive quanto à capacidade de articulação teórico-prática da profissão que o PRP apresenta. Também foi inevitável não mencionar sobre os desafios das políticas de formação inicial de professores (as) frente à “nova” Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

### **3.3.1.1 Das percepções dos (as) pesquisadores (as) acerca da criação e implementação do PRP/CAPES**

Para refletir sobre as percepções acerca da criação e implementação do PRP/CAPES, tivemos como base os trabalhos de Sampaio (2018), Monteiro (2018), Santos (2018), Silva (2018), Tavares (2018); Strasburg (2018), Balzan e Bolson (2018), Portelinha *et al.* (2018); Faria e Diniz-Pereira (2019); Batista *et al.* (2019); Cruz (2019) e Rodrigues *et al.* (2020), que apresentam considerações relevantes acerca de sua criação e implementação.

Sampaio (2018) destaca as críticas suscitadas ao PRP/CAPES por parte de especialistas da educação e, nas conformidades de análise do Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), para enfatizar que o Programa se reduz “[...] a medidas paliativas, que não contemplam as necessidades formativas dos futuros professores que atuarão na educação básica [...]” (SAMPAIO, 2018, p. 126), em particular, por não contemplar a melhora das condições de trabalho. Com isso, compreende que as discussões sobre o tema merecem destaque e precisa envolver as entidades da categoria e as universidades (SAMPAIO, 2018).

Já Monteiro (2018), ressalta que não se pode deixar de recorrer às críticas da ANPED ao PRP/CAPES, pois o MEC criou o Programa “[...] de forma impositiva, sem a realização de um diálogo efetivo com as Instituições de Ensino Superior” (MONTEIRO, 2018, p. 88).

Com isso, a pesquisadora ressalta que,

[...] A atual gestão do MEC considera que este Programa seja um aperfeiçoamento do PIBID, porém, da forma como ambos estão desenhados, concordando com as críticas da ANPEd, compreendemos que há um ataque ao PIBID, que passará a ter um menor número de bolsas ofertadas e, da mesma forma que a Residência Pedagógica, passa a ter vinculação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que fere gravemente a criatividade e a autonomia de estudantes, Escolas e Universidades (MONTEIRO, 2018, p. 88).

Nessa mesma perspectiva, Santos (2018) e Rodrigues *et al.* (2020) enfatizam que, conforme as críticas das principais entidades científicas e sindicais da área educacional, os editais do PRP/CAPES estão alinhados à BNCC e que existe um grande esforço do MEC na submissão dos cursos de licenciatura a esse documento e que uma política global de formação de professores (as) reivindicada pelos (as) educadores (as) e suas entidades não vem sendo respondidas, satisfatoriamente, pelo MEC (SANTOS, 2018). Na verdade, o que se percebe é que a política nacional de formação de professores (as) vem sendo implementada para a desprofissionalização docente (RODRIGUES *et al.*, 2020).

As críticas ao Programa com ênfase em um Manifesto da ANFOPE são endossadas também por Silva (2018), que reitera os posicionamentos críticos das outras várias organizações acadêmicas e científicas. A pesquisadora destaca que não houve diálogo na concepção da proposta do PRP/CAPES e nem alinhamento com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Ademais, ressalta a existência da expectativa de que os (as) licenciandos (as) sejam utilizados (as) como mão de obra barata como forma de solucionar o problema da falta de professores (a), o que amplia, significativamente, o retrocesso aos avanços conquistados nas políticas de formação inicial docente (SILVA, 2018; TAVARES, 2018).

Nesse ínterim, Tavares (2018) reforça as críticas das Entidades que lutam por uma educação pública, laica e gratuita de qualidade e que, por esse motivo, contestam a “nova” política para formação inicial de professores (as), repudiando a associação do PRP/CAPES com a nova BNCC.

Silva (2018) sintetiza as iniciativas de atividade de residência no Brasil, com o argumento de que algumas dessas “[...] já têm sido desenvolvidas e podem orientar a construção de políticas de âmbito nacional que assegurem uma sólida formação [...]” (SILVA, 2018, p. 154), haja vista que

[...] os professores em início de carreira carecem de uma política que os ajudem efetivamente nessa passagem de estudante para o exercício da profissão, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. É preciso sair do discurso para a prática; criar, sim, uma política nacional que seja capaz de mudar o cenário de precarização e desinteresse pela profissão (SILVA, 2018, p. 146-147).

Apesar disso, o pesquisador compreende que a escola não poderá assumir sozinha os graves problemas educacionais do Brasil e nem conseguirá por si só esse feito, já que as soluções para romper com a situação de total descompromisso com a educação perpassam pela a criação e implementação de uma política nacional de formação dos (as) professores (as) com capacidade de articular a formação e a valorização da profissão, de modo a contribuir para o resgate e o desenvolvimento profissional (SILVA, 2018), pois a política atual ameaça “[...] programas exitosos como o PIBID impondo às Instituições de Ensino Superior um Programa de Residência Pedagógica insuficiente e incapaz de suprir as necessidades da formação inicial [...]” (SILVA, 2018, p. 154).

Na tentativa de modificar o quadro atual da situação, Silva (2018) propõe a implementação de uma política de residência pedagógica avançada, como Rede de Residência Pedagógica entre universidade-escola-sistema de educação, o que é “[...] contrário do que tem ocorrido com a atual política de formação de professores e em especial com o Programa de Residência Pedagógica [...]” (SILVA, 2018, p. 155). Para o pesquisador, a “[...] ideia de uma Rede estaria alicerçada a partir de maior aproximação e de ampla discussão entre os principais agentes formadores [...]” (SILVA, 2018, p. 155), que são a IES e as escolas de Educação Básica.

Os trabalhos de Strasburg (2018), Balzan e Bolson (2018), Portelinha *et al.* (2018) e Cruz (2019), que desde seus títulos já provocam reflexões, análises, discussões e investigações sobre os princípios políticos e epistemológicos do PRP/CAPES, enquanto política de formação inicial de professores (as), buscaram discutir marcos

legais da criação e implementação do PRP/CAPES e destacam o Programa como sendo uma proposta de formação que vem se concretizando num campo de disputa e de tensionamento no contexto das políticas e pesquisas no contexto nacional recente.

Para Cruz (2019), apesar da ideia principal do Programa ser permeada pela noção de residência com a imersão na prática profissional, o que se compreende é que a agenda da residência não se apresenta com muita clareza e que, desse modo, suas bases epistemológicas também não ficam explícitas, o que amplia a possibilidade de crítica e ação em sua agenda e implementação (CRUZ, 2019).

Já Balzan e Bolson (2018), apesar de reconhecerem o PRP/CAPES enquanto uma importante política que possibilita ao (à) licenciando (a) experienciar o modo como são construídos os papéis do (a) professor (a) e as configurações das IES e das Escolas Básicas que precisam estar pautadas na oferta de tempos e espaços para pensar o conceito da formação e da profissão professor (a) no Brasil, identificam que,

De modo geral, o que nos foi possível apreender diante desse contexto das políticas de formação de professores no Brasil, em especial o Programa Residência Pedagógica, é que o discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade parece estar distante de um projeto de formação inicial comprometido com a docência como atividade intelectual, reflexiva e criadora (BALZAN; BOLSON, 2018, p. 05).

Desse modo, compreendem que o PRP/CAPES continua a reafirmar a posição dos (a) professores (as) como “coadjuvantes e meros executores das políticas em educação” (STRASBURG, 2018).

Além do Programa se configurar como reorganização das propostas já existentes, se utilizando de novos títulos e ressignificando termos, como já realizado em outros tempos (PORTELINHA *et al.*, 2018), o PRP/CAPES também se aproxima de uma reedição de “[...] velhas concepções que foram a tônica dos anos 1990, que mesclam concepções de neotecnismo, economia do conhecimento, privatização do ensino e performance dos professores [...]” (STRASBURG, 2018, p. 03), quando o que se espera é que o MEC advogue por políticas de valorização dos (as) professores (as) com ênfase em processos de qualificação e investimento na carreira e nos salários.



Faria & Diniz-Pereira (2019) pontuam que é possível perceber a existência de

[...] uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da formação prática dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 351).

Com isso, consideram que não se pode deixar de questionar “[...] o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas [...]” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 352), de modo a fortalecer as “[...] instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 352).

Batista *et al.* (2019), também enfatizam que precisamos refletir profundamente sobre os modos de articulação entre as políticas de formação, em especial do PIBID, PRP e BNCC, pois, enquanto professores (as) e pesquisadores (as), precisamos estar atentos (as) às críticas por parte de importantes Entidades acadêmicas e científicas sobre a vinculação do PRP/CAPES à BNCC que, apesar de apresentar competências gerais da formação de professores (as) bastante complexas e abrangentes, as competências específicas da Geografia, são empobrecidas e desarticuladas (BATISTA *et al.* 2019).

Dessa maneira, os pesquisadores nos convocam a participar das discussões suscitadas, de modo a aprofundá-las mediante questionamentos sobre as fragilidades que impactam na formação docente e o currículo da educação básica, o que significa pensar que,

É necessário que o professor de geografia tenha acesso a uma formação docente reflexiva, problematizadora, consciente, multicultural, articulada com a realidade de cada canto deste imenso e plural país que é o Brasil. O PIBID, a RP e as formações continuadas para Geografia precisam compreender a fluidez e hibridização desta área do conhecimento para, assim, dar conta de contribuir efetivamente com os docentes dessa disciplina escolar (BATISTA *et al.*, 2019, p. 12).

Para Rodrigues *et al.* (2020), os avanços demonstrados na formação inicial de professores (as) nos últimos anos não foram suficientes para diminuir a “[...] grande

distância entre os conhecimentos aprendidos na universidade e aqueles necessários para exercício da profissão docente em escolas públicas de educação básica [...]” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25), situação essa que precisa, urgentemente, ser solucionada, já que o desenvolvimento da profissionalidade docente do (a) futuro (a) professor (a) também ocorre com “[...] saberes da profissão docente [...] em contato com a atividade profissional, com a escola e com professores da educação básica [...]” RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25).

Outrossim, Rodrigues *et al.* (2020) afirmam que a aproximação dos conhecimentos proporcionados pela universidade com os que são possibilitados pelas escolas públicas de educação básica requer um planejamento que envolve “[...] vontade política, investimento, valorização das instituições formadoras e de seus profissionais [...]” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25-26), cuja complexidade implica em “[...] pensar também em condições de estrutura física para desenvolver as atividades nas escolas e nas universidades [...]” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25-26).

O que se pode concluir é que independentemente da área, “[...] Docência não é vocação e não se faz (apenas) por amor ou por missão [...]” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25-26) e isso implica considerar que a docência é “[...] uma profissão que necessita de condições mínimas para acontecer, em respeito aos seus profissionais e àqueles que usufruem de seus serviços” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25-26).

Com isso, prosseguimos com as percepções sobre a capacidade de articulação teórico-prática do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade do (a) professor (a).

### **3.3.1.2 Da capacidade de articulação teórico-prática do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade do (a) professor (a)**

A reflexão acerca da capacidade de articulação teórico-prática do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade do (a) professor (a) se dá a partir das investigações de Araújo e Martins (2020), Barra (2020), Souza *et al.* (2020), Rodrigues *et al.* (2020), Vieira *et al.* (2020) e Thomaz (2020).

Em referência ao PRP/CAPES e às ações da PNFPEB, Araújo e Martins (2020) pontuam que o MEC apenas faz uma proposta de adequação do estágio supervisionado, cuja ideia principal é a articulação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura à BNCC (ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Para Araújo e Martins (2020),

Assim, na contramão do PRP como a mera hora da prática, o estágio é, antes de tudo, práxis. O estágio tem o papel de provocar, suscitar a reflexão-crítica e oferecer aos estudantes as condições teórico-metodológicas para que se tornem senhores das suas práticas e formação, construtores da sua identidade profissional e conscientes do compromisso político da docência na sociedade de modo global (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 193).

Ao destacar que a formação dos (as) professores (as) precisa acontecer de modo a considerar a realidade social, política e cultural real dos (as) licenciandos (as), Alves e Martins (2020), pontuam que a docência “[...] é uma ação político-pedagógica contínua de comprometimento, promoção, defesa e cuidado com o desenvolvimento humano nos diferentes espaços da sociedade” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 193) e que por esse motivo, é importante observar que

[...] a ação docente não pode ficar restrita ao contexto escolar, presa a uma espécie de vai e vem entre diagnóstico, planejamento e ação, mas deve se envolver politicamente na realidade existencial visando a transformá-la [...] (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 193).

O que provoca indignação é que, apesar de ter como objetivo estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, o PRP/CAPES faz uma sobreposição da prática em relação à teoria ao propor o fortalecimento do campo da prática, cuja perspectiva, é que a formação docente não mais reconhece a unidade teoria-prática como práxis e o estágio estaria sendo reduzido à prática, de modo que os (as) licenciandos (as) deixarão de desenvolver o pensamento crítico-criativo de pensar a própria prática (ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Com isso, Araújo e Martins (2020) destacam que a aprendizagem dos (as) licenciandos (as) que se dá na teoria-prática, numa relação intensa e coletiva, numa via de mão dupla, não pode ser substituída por práticas engessadas e imposição de

ideias e modos de exercer/ser docente (ARAÚJO; MARTINS, 2020). O que precisa circundar a formação de professores (as) é que,

A teoria se expressa desde o planejamento da ação docente até aos métodos e estratégias de executá-la. Essa teoria atinge e perpassa os afetos, a sensibilidade docente, os valores, as relações estabelecidas e se desdobra, muitas vezes, em uma prática (nova-teoria) que envolve, sensibiliza e mobiliza para a aprendizagem. A teoria-prática, assim, emerge da necessidade interior do indivíduo de aprendizagem (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 198).

Para Araújo e Martins (2020), o “[...] ‘novo’, o velho e a secundarização do estágio, como uma atividade crítica, dialética e, portanto, como práxis, se entrelaçam [...]” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 200). Apesar disso, consideram que as transformações definitivas na prática do estágio, como prática fundamental na formação e na construção da profissionalidade docente, não ocorre por meros decretos, pois “[...] É preciso muito mais, como condições formativas para que movimentos e processos inovadores ocorram nas ancestrais práticas de formação [...]” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 200).

Nessa perspectiva,

Processos inovadores e de mudanças, no campo da formação docente, exigem necessariamente considerar e construir o estágio como um espaço da construção da profissionalização docente e, por isso, como práxis. Entretanto, o estágio, por essa perspectiva, parece não ser suficientemente contemplado no PRP. Precisamos, por isso, problematizar até que ponto o PRP possibilitará aos estudantes dos cursos de licenciatura uma experiência de estágio em uma perspectiva crítica, reflexiva, investigativa e articulada à profissionalização. Contrários ao modo como o PRP se materializa na prática, atendendo apenas a alguns estudantes, advogamos a importância do estágio supervisionado, que já atende a todos os estudantes, entendido como uma atividade, consubstanciada no conhecimento teórico, na reflexão, por meio do diálogo coletivo, de investigação e intervenção política na realidade experienciada (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 200).

Apesar do estágio obrigatório não ser mencionado nominalmente nos textos oficiais do PRP/CAPES, para Barra (2020) as “[...] concepções, os objetivos e as ações previstas pelos dois programas, não se distinguem daquilo que, substancial e genuinamente, está associado ao ato fundacional do estágio (BARRA, 2020, p. 15), porém, na Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP) de 2018, o estágio aparece nominalmente no texto para ser substituído pelo PRP/CAPES sob a

narrativa de que os estágios têm sido muito protocolares, pouco efetivos e com vinculação mínima com a escola de educação básica (BARRA, 2020).

Ademais, a compreensão é que a imposição da chamada residência pedagógica por parte da BNCFP/2018 se dá num discurso pretensioso, cujo objetivo é o convencimento de que o problema da formação inicial de professores (as) está nos cursos que são extremamente teóricos, o que será resolvido pela residência pedagógica (BARRA, 2020). Com isso,

[...] A cisão entre teoria e prática é rerepresentada sob um argumento que se funda numa falsa questão, já que assume, cinicamente, uma clivagem epistemológica com forma artificiosa no tratamento do conteúdo da experiência prática na formação inicial (BARRA, 2020, p. 15).

Barra (2020) também pontua que o estágio foi alvo de depreciação e que,

[...] no limiar dos seus cinquenta anos, recebe o maior golpe, é ameaçado pelos programas afeitos à recente política nacional de formação de professores, embora seja o corpus que inspira sua maior parte, podendo ser suplantado pela chamada residência pedagógica. Tudo isso acontece em meio a uma panaceia discursiva que produz um enredo falsamente epistemológico, atacando o papel da universidade na formação inicial, obscurecendo a articulação teórica e prática, como forma de negar a real questão política que é o reconhecimento da atuação da escola com o estágio como trabalho (BARRA, 2020, p. 16).

Para Souza *et al.* (2020), o PRP/CAPES contém um viés pragmático, pois fomenta uma discussão sobre uma fragmentação entre teoria e prática bastante difundida “[...] por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco [...]” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 139), que tanto têm “[...] contribuído para a depreciação das instituições formadoras e desloca o problema da questão docente das condições de trabalho para a formação” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 139).

Outrossim, apesar de compreender a relevância da aproximação do (a) futuro (a) professor (a) com o campo do trabalho, haja vista que há saberes da profissão docente que são desenvolvidos em contato com a atividade profissional, com a escola e com professores (as) da educação básica, para Rodrigues *et al.* (2020) a aproximação do (a) licenciando (a) com o campo profissional defendida pela área de pesquisa em formação de professores (a) não é e não pode ser essa que objetiva

implementar uma política nacional de formação de professores (as) que caminha para a desprofissionalização docente.

Nessa perspectiva, Rodrigues *et al.* (2020) enfatizam ainda que,

[...] a tarefa de aproximar ambos os locais de formação é imprescindível, embora não seja fácil. Ela requer vontade política, investimento, valorização das instituições formadoras e de seus profissionais. É difícil qualificar esta aproximação sem planejamento e sem destinar parte da carga horária do docente da educação básica para coformação de futuros professores, por exemplo. Isso significa reduzir sua carga horária em sala de aula, contratar mais professores. Há que pensar também em condições de estrutura física para desenvolver as atividades nas escolas e nas universidades. Docência não é vocação e não se faz (apenas) por amor ou por missão. A docência precisa ser considerada uma profissão que necessita condições mínimas para acontecer, em respeito aos seus profissionais e àqueles que usufruem de seus serviços (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 25).

Vieira *et al.* (2020) observam que a atividade de residência do PRP/CAPES despotencializa o espaço de criação do caráter formativo do estágio como campo de pesquisa [...]” (VIEIRA *et al.*, 2020, p. 797), já que a preocupação de cumprir com o compromisso da proposta de residência passa a ser o objetivo principal, o que se concretiza

[...] em função de uma prestação de contas que se vincula, agora, não pela composição dos encontros dos (as) estudantes com o campo do estágio e orientação de professores (as) supervisores (as), mas, pelo cumprimento da aplicação prática da BNCC (VIEIRA *et al.*, 2020, p. 797).

Já Thomaz (2020), ressalta que, “[...] a formação inicial docente terá grande influência na atuação do futuro profissional e neste momento é necessário que haja articulação entre teoria e prática [...]” (THOMAZ, 2020, p. 13). Pontua que a teoria, capaz de fornecer o conhecimento, tornando-se instrumento que o (a) licenciado (a) possa colocar em prática durante sua atuação docente, ficou comprometida pelo fato das atividades de estágio supervisionado terem sido dispensadas para os (as) residentes, pois, na condição de bolsista, foi levada a “[...] vivenciar as dificuldades causadas por esta ausência de teoria e o foco quase exclusivo na prática, durante o desenvolvimento das atividades propostas [...]” (THOMAZ, 2020, p. 13).

Ressalta a percepção da existência de uma intensa preocupação com o cumprimento da carga horária, o que [...] pode levar os residentes a se preocuparem mais com

quantidade de intervenções pedagógicas do que com a qualidade destas [...] (THOMAZ, 2020, p. 13).

Desse modo, manifesta a necessidade de se repensar as proposições do edital do PRP/CAPES e do próprio Projeto Institucional (PI) de sua implementação nas Universidades, acerca da reformulação do estágio supervisionado a partir da experiência do PRP (THOMAZ, 2020, p. 69), pois não se pode desconsiderar a “[...] percepção dos residentes que afirmam que as orientações teóricas, as discussões e os retornos proporcionados no estágio supervisionado não ocorriam na Residência pedagógica” (THOMAZ, 2020, p. 69).

Por fim, o que permanece das considerações realizadas a partir dos estudos apresentados neste tópico, é que se faz necessário redobrar a atenção ao caráter tecnicista e pragmático do PRP/CAPES que é um “[...] dispositivo de controle do MEC para enxertar as ações propostas na BNCC nos programas de formação, tornando os custos de investimentos muito mais onerosos [...]” VIEIRA *et al.*, 2020, p. 797), se comparados com outras iniciativas e políticas que tanto contribuíram no processo de formação de professores (as) no Brasil, apesar dos desafios que ainda se impõem.

### **3.3.1.3 Dos desafios das políticas da formação inicial de professores (as) da educação básica no Brasil**

Para refletir acerca dos desafios das políticas da formação inicial de professores (as) da educação básica no Brasil, os trabalhos de Leite *et al.* (2018), Vinícius *et al.* (2018), Guedes (2019), Reis e Sartori (2019), Batista *et al.* (2019) e Souza *et al.* (2020) possibilitaram-nos reflexões extremamente necessárias, de modo a envolver o PRP/CAPES.

Apesar dos marcos legais, para Leite *et al.* (2018) os cursos de licenciatura têm apresentado demandas de atualização, haja vista que atualizar apenas currículos não tem se mostrado suficiente na superação dos desafios da formação inicial docente, cuja configuração atual (reformulação do Ensino Médio, a BNCC e o PRP/CAPES)

vem se concretizando numa tentativa de atender as demandas que se apresentam (LEITE *et al.*, 2018).

Desse modo, os espaços acadêmicos e as decisões políticas precisam se aprofundar com o debate sobre as (re)formulações nos cursos de Licenciatura existentes para que as mudanças institucionais ocorram de modo efetivo no processo de formação de professores (as) no país (LEITE *et al.*, 2018), pois, apesar de necessário, não basta os “[...] regulamentos que se revestem da forma de leis e resoluções do CNE [...]” (LEITE *et al.*, 2018, p. 734).

Para Leite *et al.* (2018), o que se observa é que enfrentaremos dificuldades na consolidação de tipos e modelos de formação inicial de professores (as) no Brasil enquanto o desafio continuar sendo ampliado, em especial, pelas mudanças que, constantemente, adotam novos “[...] parâmetros, diretrizes, sistemas de avaliação e políticas nacionais da formação docente no país [...]” (LEITE *et al.*, 2018, p. 735).

Vinícius *et al.* (2018) destacam que as consequências práticas das recém-aprovadas políticas educacionais, tais como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a BNCC e o PRP/CAPES, que integram e influenciam as reflexões acerca da formação inicial docente, se revelam com a constatação de que,

[...] Tem-se uma desvalorização total no que diz respeito à formação inicial, estratégia (junto a implantação da Residência Pedagógica) para retirar do Estado a responsabilidade de fornecer concursos públicos, visto que, com essa forma de contratação, a ausência de professores é “disfarçadamente” suprida, além de promover um profundo retrocesso no desenvolvimento do sistema educacional do país (VINICIUS *et al.*, 2018, p. 189).

Com isso, para os pesquisadores, as atitudes coletivas podem e devem ser impulsionadas em todos os espaços com vistas a transformar a realidade atual, visto que, para além dos avanços, tais como as políticas PIBID e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e os movimentos de luta pró-educação de posicionamentos teóricos e práticos (cartas de repúdio, eventos científicos, audiências públicas, campanhas de mobilização e conscientização online) por parte de movimentos e sindicatos de professores e profissionais pela educação e formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação



(ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação do Geógrafos Brasileiros (AGB), a proposta é que as discussões adentrem as escolas, de modo a possibilitar que o conhecimento real chegue em todos (as) os (as) discentes, docentes e instituições educativas do país, que não podem ficar à margem da questão (VINICIUS *et al.*, 2018).

Guedes (2019) enfatiza que tanto a BNCC quanto o PRP/CAPES, recentemente criados e implementados como políticas educacionais sob a ótica de construção da nova política de formação para a profissão docente, demonstram estar na contramão ao que já há algum tempo se espera e se faz necessário no processo de profissionalização do (a) professor (a). No entanto, o problema se coloca ainda mais agravante, pois “[...] ameaça-se perder os avanços, mesmo que tímidos, trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, frutos da luta dos educadores e das entidades educacionais públicas do país” (GUEDES, 2019, p. 98).

Reis e Sartori (2019) destacam que o PRP/CAPES foi instituído nos cursos de licenciaturas, num momento em que o país já vinha passando por um complexo de ajuste fiscal, o que afetou consideravelmente o funcionamento e a implementação de atividades nas escolas da educação básica e universidades que sofriam com os cortes no orçamento.

Para além da questão mencionada, para os pesquisadores, a pretensão do MEC na formulação de uma Base Nacional de Formação Docente (BNFD)<sup>38</sup> e a regulamentação da residência pedagógica no Brasil, cujas diretrizes não são claras e nem objetivas, se deu em meio à um cenário de ataques à educação pública brasileira que enfrenta em um contexto de disputas no conceito de justiça social e em meio ao “[...] crescimento de posições que expressam fundamentalismo religioso, homofobia, machismo e preconceitos de classe – intensificadas e amplificadas por setores conservadores nos últimos quatro anos” (REIS; SARTORI, 2019, p. 61).

---

<sup>38</sup> <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

Reis e Sartori (2019) compreendem, ainda, que a residência pedagógica já se apontava como uma alternativa para a superação do distanciamento entre universidade e escolas de educação básica desde a elaboração do Parecer Técnico<sup>39</sup> apresentado em plenário pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quando da publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciaturas (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE Nº 02/2015).

Para os pesquisadores o que gera tensionamentos é que a residência pedagógica do Governo Michel Temer se apresenta como a chave para solucionar grande parte dos problemas na educação brasileira, enquanto que “A carreira dos professores, principalmente no que diz respeito à questão salarial, vem sendo ignorada pela maioria dos governantes no âmbito dos poderes municipal, estadual e federal [...]” (REIS; SARTORI, 2019, p. 64).

Souza *et al.* (2020), que consideram que a temática da formação docente está imersa em um cenário político e econômico altamente desfavorável, e que, desse modo, precisa ser confrontada a fim de que os demais desafios para a valorização e profissionalização dos (as) professores (as) possam ser superados, também fazem uma discussão das políticas de formação inicial docente em desenvolvimento no Brasil, em especial do PIBID e do PRP/CAPES, destacando que o segundo Programa pode ter efeitos na identidade docente, já que enfatiza um profissionalismo gerencial, ao invés do profissionalismo ocupacional, o que, infelizmente, também passou a ser uma ênfase do PIBID, após as recentes reestruturações que desviam o programa de seus princípios originais.

Para Batista *et al.* (2019), existe uma urgência de se formar professores (as)

[...] conscientes de seu papel nesta sociedade dinâmica e fluida, bem como profissionais capazes de desenvolver os currículos escolares sob perspectivas emancipatórias e não meramente reprodutivista das competências e habilidades propostas e de metodologias prontas e pensadas para perpetuar um modelo escolar que, talvez, não seja adequado a todos os cantos do Brasil, tendo em vista suas disparidades regionais. Urge criar uma massa docente articulada, que entenda o seu papel social e se posicione

---

<sup>39</sup>[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

frente ao currículo escolar e a sua própria formação, encontrando respostas as suas inquietações e desafios cotidianos (BATISTA *et al.*, 2019, p. 06).

Nesse sentido, a política de formação inicial de professores (as) no Brasil, que tem como uma de suas ações o PRP/CAPES, precisa ultrapassar a perspectiva teórica de “[...] apoiar, instrumentalizar e qualificar a atuação docente em sala de aula, colaborando com a formação de estudantes reflexivos, socialmente atuantes [...]” (BATISTA *et al.*, 2019, p. 06) para o também imprescindível investimento nas condições de trabalho, de infraestruturas escolares e de valorização da categoria docente” (BATISTA *et al.*, 2019, p. 06), haja vista que a “[...] qualidade de ensino não prescinde apenas de capacidades profissionais dos docentes” (BATISTA *et al.*, 2019, p. 06).

Com as expectativas quanto ao PRP/CAPES apresentadas à luz dos estudos selecionados para a revisão desta investigação, de modo a considerar as percepções acerca da criação e implementação do PRP/CAPES, a articulação teórico-prática do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade do (a) professor (a) e os desafios das políticas da formação inicial de professores (as) da educação básica no Brasil, no próximo tópico buscamos destacar as contribuições do Programa implementado em algumas IES nas várias regiões do Brasil no desenvolvimento da profissionalidade docente, nas diferentes áreas de formação.

### **3.3.2 Contribuições do PRP/CAPES no desenvolvimento da profissionalidade docente**

Com base nos estudos levantados, neste tópico buscamos destacar e refletir sobre as contribuições do PRP/CAPES enquanto ação da PNFPEB no desenvolvimento da profissionalidade docente, inclusive, na ênfase atribuída à atividade de Estágio Supervisionado e intervenções de licenciandos (as) em atividades de regência nas escolas de educação básica.

Também buscamos destacar e refletir sobre as contribuições do PRP/CAPES implementado em alguns cursos de licenciatura (Geografia, Biologia/Ciências da

Natureza, Química, Física, Letras, Educação Física, Pedagogia, Filosofia e Matemática) de algumas instituições brasileiras.

Desse modo, o texto prossegue destacando as contribuições do PRP/CAPES enquanto ação da PNFP e, posteriormente, buscamos destacar as contribuições dentro dos cursos de licenciaturas, conforme mencionados anteriormente.

### **3.3.2.1 Das contribuições gerais do PRP/CAPES enquanto ação da PNFP**

Os destaques sobre as contribuições gerais do PRP/CAPES enquanto ação da PNFP foram realizadas com base nas investigações de Soares *et al.* (2020), Ferreira e Siqueira (2020), Vidal e Alves (2020), Farias *et al.* (2020) e Santos *et al.* (2020), de modo a suscitar reflexões no estudo em andamento.

A afirmativa de que o PRP/CAPES possibilita o estreitamento dos laços do (a) licenciando (a) com a realidade escolar e intensificação da relação de teoria e prática, de modo a preparar o (a) futuro (a) professor (a) para o real contexto das escolas e salas de aulas (SANTOS *et al.*, 2020) se justifica pelo fato de que,

[...] o residente [...] terá a possibilidade de adquirir, compartilhar e refletir sobre os saberes que vivencia durante sua trajetória acadêmica e enquanto componente desse Programa. Além disso, possui a oportunidade de adentrar ao cotidiano escolar como profissional da Educação, o que não é comum, nem ofertado somente pelos cursos formadores de professores, para tanto, tal integração é aliada para uma construção de saberes eficiente e completa. Nesse sentido, o programa da RP, oportuniza a formação inicial dos Residentes, com vivências diretas no *locus* escolar, bem como no exercício de práticas diversificadas (SANTOS *et al.*, 2020, p. 45).

De certa maneira, isso corrobora com a ideia de que a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que possam lhes permitir realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (Santos *et al.* 2020).

Há que se considerar que, inevitavelmente, a formação dos (as) professores (as) deve ser pautada pelos saberes docentes e profissionais (SANTOS *et al.*, 2020), o que, necessariamente “[...] exige tempo, designação e valorização profissional, bem como

a associação de políticas educacionais, atividade de residência pedagógica [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p.50), o que é apresentado e oportunizado pelo PRP/CAPES com as trocas de vivências, experiências e saberes entre os (as) preceptores (as) e docente (s) orientador (as) no lócus de trabalho, que é o ambiente da escola (SANTOS *et al.*, 2020).

A formação docente no âmbito da própria escola é privilegiada e possibilita a análise da prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação, numa aproximação crítico-reflexiva da realidade estudada (SANTOS *et al.*, 2020). Assim, compreendendo a formação de professores (as) como o ponto central do PRP/CAPES, faz-se necessário “[...] transpor as ações práticas e formais originadas nas políticas educacionais, bem como estar presente na inserção do cotidiano do exercício profissional e da prática escolar” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 51).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o PRP/CAPES é uma das políticas que pode contribuir com a melhoria da formação de professores (as) no Brasil (SANTOS *et al.*, 2020), pois, com os objetivos efetivamente atingidos e o grande interesse pelo Programa que “[...] aponta, nas suas diretrizes, a possibilidade do residente se familiarizar de forma prática com a carreira escolhida [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 53), torna-se imprescindível reconhecer o seu respaldo na “[...] aprendizagem e trocas de saberes, sendo, portanto, um caminho alternativo e enriquecedor para os conhecimentos além da graduação” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 53).

Para Soares *et al.* (2020), o PRP/CAPES

[...] promove uma interação bastante forte entre universidade e escola e vice-versa, pois, o que surgiu para a discussão deste é a relação que o acadêmico percebe quando adentra o universo escolar, ao longo da discussão sendo essa relação caracterizada como prática docente, bem como a relação do professor da rede pública que se insere na produção científica de materiais oriundos das diversas atividades realizadas com os acadêmicos e com as docentes da IES (SOARES, 2020, p. 13).

Apesar disso, Soares *et al.* (2020) apontam a necessidade de realização de estudos que avaliem a implementação do PRP/CAPES, em especial a respeito do “[...] impacto deste na formação de professores, os efeitos da imersão do programa na escola, bem

como na relação entre escola de educação básica e instituição de ensino superior [...]” (SOARES *et al.*, 2020, p. 13), não apenas para identificar as problemáticas, mas, para que soluções ou estratégias sejam identificadas para melhor atender aos objetivos do programa, de modo a possibilitar sua manutenção e aperfeiçoamento (SOARES *et al.*, 2020).

Apesar de ser um Programa recente e apresentar algumas falhas referentes à organização, para Soares *et al.* (2020), o PRP/CAPES está respondendo bem aos seus principais objetivos e que, desse modo, dá um passo significativo na direção do tão necessário rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação, na superação da visão aplicacionista e no discurso prescritivo na formação de professores, favorecendo a compreensão da triangulação entre professor (a) regente, professor (a) orientador (a) e futuros (as) professores (as) neste processo (SOARES *et al.*, 2020).

Numa abordagem da importância da relação teoria-prática na formação inicial docente e, ainda, da relevância do PRP/CAPES como instrumento enriquecedor do processo formativo, Ferreira e Siqueira (2020) compreendem que o PRP/CAPS contribui de modo significativo na formação inicial dos (as) professores (as), pois a “[...] formação com ênfase na prática do professor é um dispositivo eficiente para melhorar os índices de baixa qualidade na formação inicial” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p 15).

Ainda com a concepção de que apenas os projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino “[...] não são capazes de suprir a necessidade de articulação entre teoria e prática [...]” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p.15), as pesquisadoras afirmam que “[...] o Programa Residência Pedagógica almeja consolidar a prática educativa através do desenvolvimento do profissional docente por meio da articulação entre teoria e a prática [...]” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p. 15), já que possibilita o “[...] diálogo entre a universidade e a realidade das escolas de Educação Básica, com vistas a buscar um ensino de qualidade, fundamentado nas Políticas Públicas de Educação (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p. 15).

Também destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores (DCNFP) deixam claro que a formação dos (as) professores (as) precisa

se concretizar de modo a possibilitar-lhes “[...] uma bagagem de conhecimentos, habilidades, metodologias, valores e atitudes [...]” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p. 15), o que deve ser construído “[...] ao longo do processo formativo, através de um diálogo entre teoria e prática, as quais devem seguir na mesma direção no que tange aos conhecimentos pedagógicos e didáticos [...]” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p. 15).

Apesar de compreenderem que os estágios supervisionados obrigatórios contribuem com a formação inicial dos (as) professores (as), Farias *et al.* (2020) também reconhecem que a carga horária de imersão desta atividade é muito curta, o que, por consequência, faz com que programas como o RPRP/CAPES sejam necessários, já que oportuniza os (as) futuros (as) professores (as) a “[...] uma aproximação com a realidade das escolas, espaço este em que serão adquiridos saberes que auxiliarão na carreira docente [...]” (FARIAS *et al.*, 2020, p. 50).

Para Farias *et al.* (2020), as etapas do PRP/CAPES, sendo a primeira a observação do campo de atuação e a segunda as regências, são favorecidas pelas trocas de experiências com os (as) demais envolvidos, em especial com os (as) preceptores (as) que deverão orientar as atividades desenvolvidas, são essenciais para complementar o conhecimento prático dos (as) licenciandos, que tanto precisa superar a distância da teoria. Desse modo, os pesquisadores afirmam que,

[...] a Residência Pedagógica tem um papel positivo, pois, por ela são experimentados e vivenciados acontecimentos e atividades que somente professores já formados vivenciariam, trazendo assim contribuições para se formar uma postura profissional voltada também para o diálogo e coletividade, podendo ampliar os conhecimentos tanto do discentes quanto dos docentes (FARIAS *et al.*, 2020, p. 51).

Vidal e Alves (2020) também compreendem que o PRP/CAPES possibilita a vivência profissional da docência na educação básica e, por consequência, o aperfeiçoamento, a indução, o fortalecimento e a promoção de uma formação adequada dos (as) futuros (as) professores (as).

A ideia que se estabelece é que o PRP/CAPES complementa o estágio supervisionado, pois “[...] partem do princípio de que a licenciatura deve assegurar o

desenvolvimento de competências próprias à docência durante a formação inicial [...]", o que, de certa maneira, demonstra "[...] o esforço da instância governamental em sanar a médio e longo prazo as deficiências do ensino público, através da intervenção na formação inicial docente [...]" (VIDAL; ALVES, 2020, p. 10).

Com as considerações sobre as contribuições gerais do PRP/CAPES ao desenvolvimento da profissionalidade docente, prosseguimos com as contribuições destacadas nas implementações do Programa em alguns cursos de licenciatura em IES no país.

### **3.3.2.2 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Geografia**

Para a reflexão acerca da contribuição do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Geografia, tivemos como base os trabalhos de Mesquita e Tacca (2019) e Santos (2020).

Em análise das produções supracitadas, constatamos que existe a compreensão de que o processo de formação inicial de professores (as), em especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, vem sendo temática central no cenário das pesquisas e debates sobre a educação no Brasil, bem como sendo apontado como essencial a ser repensado na contemporaneidade, em particular aos professores de Geografia, especialmente, em um momento em que essa área do conhecimento se vê desafiada a mostrar a sua importância no contexto da educação básica (SANTOS, 2020).

Para Mesquita e Tacca (2019), o PRP/CAPES proporcionou "[...] muitas experiências no sentido da imersão ao ambiente escolar, aprendizados e conhecimentos sobre a prática docente [...]" (MESQUITA; TACCA, 2019, p. 402) aos residentes do curso de licenciatura em Geografia, de modo a possibilitar a construção e o fortalecimento da identidade docente desses futuros (as) professores (as) (MESQUITA; TACCA, 2019).



Nesse íterim, Mesquita e Tacca pontuam que “[...] a inserção na escola, o diálogo com diferentes profissionais, a observação das dificuldades, das limitações e das possibilidades da escola [...]” (MESQUITA; TACCA, 2019, p. 402) foram implementados “[...] num panorama retrorreflexivo, com espaços próprios ao debate e discussão com os residentes semanalmente [...]” (MESQUITA; TACCA, 2019, p. 402), o que, de certo modo, atingiu o “[...] objetivo de superação dos estágios obrigatórios bem como formação pessoal, identitária, comunitária, acadêmica e profissional” (MESQUITA; TACCA, 2019, p. 402) da formação docente em Geografia.

Para Santos (2020), sua própria “[...] experiência enquanto estudante do PRP possibilitou um contato direto com o cotidiano escolar assim como o aprendizado ao planejar aulas junto com os professores preceptores e orientador [...]” (SANTOS, 2020, p. 25) do Subprojeto de Geografia da UNILA.

Para a autora,

Tais ações, possibilitaram [...] a construção do conhecimento geográfico e pedagógico necessários para atuação em sala de aula em cada nível de ensino. Pode-se dizer, a partir da participação no PRP da Unila, que os futuros professores vivenciaram uma aprendizagem significativa que se assemelha a aquela discutida por Ausubel (1968), viabilizada por meio da aproximação da teoria e prática. Para Libâneo (1990, p. 52), “aprender é um ato que advém da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando”. Todavia para o autor, essa situação só tem sentido se resulta na aproximação crítica da realidade (SANTOS, 2020, p. 25-26).

Nessa perspectiva, Santos (2020) identificou em sua investigação que o PRP/CAPES implantado no curso de Geografia da UNILA contribuiu qualitativamente para a formação inicial dos (as) futuros (as) professores (as), assim como para reforçar a identidade docente.

### **3.3.2.3 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Matemática e Educação Física**

Na abordagem sobre a contribuição do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Matemática e Educação Física, tivemos como base os estudos de Dias (2018), Sousa e Barroso (2019), Sims (2020) e Monteiro *et al.* (2020).

A defesa de Dias (2018) é que o PRP/CAPES contempla a possibilidade de criação e participação dos (as) futuros (as) professores (as) em experiências metodológicas, já que possibilita vivenciar situações que são enfrentadas na sala de aula, tais como a de planejar e desenvolver a prática pedagógica baseada no ensino exploratório, que tanto contribuíram para a construção do conhecimento profissional dos (as) futuros (as) professores (as) de Matemática.

Desse modo, enfatiza que a contribuição do PRP/CAPES não se restringe aos futuros (as) professores (as) de Matemática, pois

[...] a implementação do conjunto de ações e atividades propostas nesse programa, poderá produzir, ao final do primeiro ciclo de dezoito meses, alguns indicadores para subsidiar a discussão e, uma possível reformulação, do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas no Brasil (DIAS, 2018, p. 58).

Para tal, as instituições formadoras precisam possibilitar no contexto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura, em especial ao de Matemática, o aprofundamento dos conteúdos específicos aos (às) futuros (as) professores (as), em vez de trabalhar conteúdos e métodos de ensino de modo aligeirado (DIAS, 2018).

Dias (2018) destaca, ainda, que os (as) licenciandos (as) precisam ter, ao máximo possível, a oportunidade de desenvolver práticas de ensino aprendidas durante os anos de formação, como o ensino exploratório<sup>40</sup>, que já estava sendo implementado

---

<sup>40</sup> Para Dias (2018, p. 203), no contexto do ensino da Matemática, os estudos e a utilização nas regências do método de ensino exploratório contribuem grandemente para a construção do conhecimento profissional dos futuros professores e, por consequência, para a exposição dos alunos a um modelo de aprendizado mais autônomo, lógico e reflexivo.

DIAS, Rodrigo Carvalho. **Práticas letivas na formação inicial de professores de matemática**: as contribuições do ensino exploratório na construção do conhecimento profissional (Tese apresentada para obtenção do título de Doutor pela Universidade Anhanguera de São Paulo - Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa de Doutorado em Educação Matemática. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id\\_trabalho=6517513](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6517513). Acesso em: 15 jan 2022.

numa estrutura já consolidada previamente e favorecia a articulação entre escolas e universidade no âmbito da formação inicial, apesar dos desafios enfrentados.

Desse modo, o PRP/CAPES pode possibilitar aos (às) futuros (as) professores (as) a “[...] experimentação de práticas inovadoras que agreguem e que mobilizem um conjunto de conhecimentos [...]” (DIAS, 2018, p. 202) que podem “[...] favorecer o processo de ensino e aprendizagem da matemática” (DIAS, 2018, p. 202), já que aproxima as IES às escolas da Educação Básica.

Para Sousa e Barroso (2019), o PRP/CAPES possibilitou que os (as) residentes de Educação Física participassem de encontros formativos com temáticas relacionadas à prática pedagógica e à constituição da identidade docente, que de forma teórica, buscou fomentar a aprendizagem e a compreensão sobre o contexto que se permeiam as escolas.

O PRP/CAPES também possibilitou a participação dos (as) residentes em ações de planejamento, observações de práticas docentes, intervenções pedagógicas, elaboração de relatórios, avaliação e socialização de atividades, antes mesmo de atuar na profissão docente. Também tiveram a oportunidade de participar de momentos organizados pela escola-campo que muito podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade docente, tais como os encontros para leituras e discussão a respeito dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (SOUSA; BARROSO, 2019).

Ademais, Sousa e Barroso (2019) consideraram muito positivo o fato de o professor preceptor ter permitido que os (as) residentes ficassem “[...] livres para abordar o conteúdo da forma que entendessem mais adequado, podendo se utilizar tanto da sala de aula, como outros ambientes da escola [...]” (SOUSA; BARROSO, 2019, p. 05), o que também se estende à iniciativa da escola-campo que se articulou para que os (as) residentes participassem de

[...] encontros pedagógicos e formação docente, ocorrendo inclusive momentos em que o diretor ou coordenador dava o direito a fala caso os residentes quisessem pronunciar sobre algum ponto. Ao chegar o momento da aplicação de provas os residentes participavam deste processo com a

criação de itens, correção e lançamentos das notas no sistema (SOUSA; BARROSO, 2019, p. 05).

Outra contribuição do PRP/CAPES é a possibilidade de articulações entre o conhecimento adquirido na graduação e o que de fato é o ambiente escolar, o que amplia ao (à) licenciando (a) um olhar mais crítico no contexto inserido (SOUSA; BARROSO, 2019). Ademais,

[...] diferentemente do estágio curricular, este programa proporciona um maior aprofundamento no “(re)conhecer-ser-professor” a partir das múltiplas experiências que são vivenciadas nas etapas de ambientação, imersão e regência no “chão da escola” e a aproximação entre IES e escola-campo, possibilitando aos futuros residentes um suporte teórico sobre o programa, tanto no tange as facilidades quanto as dificuldades encontradas durante esse percurso, contribuindo, portanto, com informações que lhe deem suporte em suas futuras práticas pedagógicas (SOUSA; BARROSO, 2019, p. 11-12).

Com o objetivo de analisar como os (as) futuros (as) professores (as) de Educação Física concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência durante o PRP/CAPES, Sims (2020) pontua que o PRP/CAPES apresenta “[...] a intenção em articular a formação com o campo profissional, abrangendo atividades que envolvem os professores em exercício e os que estão em formação” (SIMS, 2020, p. 12). E é nessa perspectiva que a pesquisadora acrescenta que,

A articulação entre formação e profissão é importante para melhor preparação do futuro professor, pois, ao iniciar a carreira docente, o professor se depara com inúmeras situações com as quais ele precisa saber administrar (SIMS, 2020, p. 12).

Monteiro *et al.* (2020) destacam que, apesar dos diversos problemas, dificuldades e adversidades enfrentadas pelos (as) residentes, é possível compreender que a “[...] prática pedagógica vivenciada com afinco na escola, futuro campo de trabalho, reflete em aprendizados e experiências que, com certeza, ajudarão a moldar a identidade docente deste futuro professor” (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 06).

Desse modo, a compreensão dos pesquisadores é que o Programa,

[...] tem se configurado como uma ação pedagógica significativa no processo de busca da efetivação na relação Universidade e Escola, por meio da integração e sistematização de uma estruturação curricular conjunta para o campo da Educação Física Escolar. Essas contribuições, segundo Zeichner (2010), surgem em razão de haver uma evidência significativa da falta de

articulação entre a teoria conhecida em salas de aula e a realidade no interior das escolas, apontando para a desconexão entre os estudos teóricos e as suas utilizações no contexto prático dentro das escolas, nos cursos de licenciatura (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 03-04).

A conclusão de Monteiro *et al.* (2020) é que as discussões incorporadas nas ações do Programa, “[...] apresentam o constante processo de formação para o exercício da profissão, fazendo uma interligação entre a teoria e a prática [...]” (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 09).

Dessa maneira, o Programa proporciona algumas relações humanas que são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos (as) residentes, bem como a aquisição de experiências num trabalho colaborativo e interrelacional de modo envolver o coletivo da escola e preceptores (as), numa “[...] relação com os/as alunos/as e os/as próprios/as colegas residentes que constituem um processo de identidade profissional dos acadêmicos [...]” (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 09).

Monteiro *et al.* (2020) destacam, ainda, que, apesar fragilidades e das dificuldades na prática escolar, a compreensão é que o PRP/CAPES do curso de licenciatura em Educação Física da UEM contribuiu significativamente com a formação dos (as) futuros (as) professores (as), se comparado a uma experiência somente com o Estágio Obrigatório (MONTEIRO *et al.*, 2020), pois o envolvimento dos (as) acadêmicos (as) no próprio campo profissional “[...] proporciona aos futuros professores o conhecimento real do ambiente educacional, oferecendo, dessa forma, uma rica experiência no processo de formação dos futuros professores” (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 10).

#### **3.3.2.4 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Física, Química, Biologia e Ciências da Natureza**

Na abordagem sobre a contribuição do PRP/CAPES na formação de licenciandos (as) de Biologia, Ciências da Natureza, Física e Química, tivemos como base as investigações de Sphor (2018), Santos *et al.* (2019), Santos (2019), Coelho e Ambrózio (2019), Leandro *et al.* (2020), Ferreira e Goi (2020), Moreira *et al.* (2020),

Silva e Silva (2020); Mellini e Ovigli (2020), Santos *et al.*, 2020<sup>41</sup> e Coelho e Vieira (2020).

Para Sphor (2018), a atividade de residência do PRP/CAPES no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Unipampa, Campus de Uruguaiana-RS “[...] contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação inicial docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas [...]” (SPHOR, 2018, p. 30), pois a proposta do Programa é o aperfeiçoamento da formação dos (as) licenciandos (as) pela via do desenvolvimento de propostas que contribuam para articulação da teoria e prática profissional docente.

Com a base de reflexão de que a experiência, os trabalhos em grupo e o diálogo entre sujeitos podem possibilitar a conciliação de opiniões que visem a solução de problemas, o planejamento e a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de “[...] habilidades individuais e coletivas que permitem superar relações literais e arbitrarias entre o conhecimento científico e prático [...]” (SPHOR, 2018, p. 30), a compreensão é que o PRP/CAPES é uma possibilidade de gênese da melhoria da prática de ensino do (a) professor (a).

Leandro *et al.* (2020), ao refletirem e relatarem como PRP/CAPES pode contribuir no processo de formação inicial de professores (as) no curso de licenciatura em Biologia do IFRN campus Macau, pontuam que o PRP/CAPES

[...] propõe a antecipação do vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa faz uma conexão entre as licenciaturas da educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas (LEANDRO *et al.*, 2020, p. 55).

Para as pesquisadoras, o PRP/CAPES incentiva uma formação de professores (as) mais preparados (as) e mais qualificados (as) para atuar na sala de aula, já que enfatiza a experiência que se dá na relação entre a teoria e prática, reformula o estágio supervisionado e possibilita ao (à) licenciando (a) a autonomia de sua formação (LEANDRO *et al.*, 2020).

---

<sup>41</sup> <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018>.

As pesquisadoras pontuam também que o estudo possibilitou observar que,

[...] a eficácia que o programa Residência Pedagógica prenuncia para a formação de professores, no qual a relação entre a teoria, prática e fazer docência, permite uma reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, como também sobre as relações pedagógico-administrativas no espaço escolar, de modo a preparar o futuro professor a sua atividade profissional.

Com os diversas atividades realizadas neste período de tempo, foi possível percebermos a importância de projetos como o Residência Pedagógica, que de certa forma direciona melhor os alunos da licenciatura para a sala de aula mais preparados, pois, ao estar realizando suas práticas conseguem identificar quais características que devem ser aperfeiçoadas ou até mesmo retiradas do seu critério de formação, atingindo uma formação mais dinâmica e completa, não somente baseadas em teorias, mas também nas práticas (LEANDRO *et al.*, 2020, p. 57).

Nessa perspectiva, Santos *et al.* (2019) pontua que o PRP/CAPES enfatiza o aperfeiçoamento do aprendizado e a melhoria da prática docente, já que possibilita novas metodologias e ideias de ensino para os (as) docentes e estudantes da rede pública, bem como oportuniza aos (às) residentes a utilização de estratégias formativas, como as TIC.

Para Santos (2019), das ações desenvolvidas pelo PRP/CAPES no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina, as que mais contribuem para a formação inicial dos futuros professores estão, principalmente, a regência de classe e a observação do trabalho docente, pois

[...] permitem ao discente ter o contato com a profissão, conhecer a realidade escolar, ajuda a conhecer a dinâmica de sala de aula, entender e se preparar para os desafios encontrados na docência, colocar a teoria vista na universidade em prática na sala de aula, criar uma bagagem de experiência, além de vivenciar a “posição” de professor (SANTOS, 2019, p. 52).

Para Moreira *et al.* (2020), o PRP/CAPES na formação inicial de professores (as) possibilita aos (às) licenciandos (as) momentos singulares de contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Desse modo,

[...] Isso mostra como precisamos de tais momentos para que os licenciandos saiam de maneira mais preparada para a carreira docente. Ao passo que muitos dizem ainda não se sentirem amparados pela formação docente através de disciplinas, são nestes programas que estes têm a melhor oportunidade de preencher essa lacuna. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 12)

O que se observa é que, apesar de ser um Programa novo, o PRP/CAPES está sendo implementado com resultados muito positivos (MOREIRA *et al.* (2020), principalmente por “[...] sua busca de aperfeiçoar o estágio, e trazer a reflexão e pensamento crítico para a formação docente [...]” MOREIRA *et al.*, 2020, p. 15), o que é percebido, em especial, pelo modo como “[...] os residentes estão lidando da melhor maneira possível com o programa, desenvolvendo projetos, articulações com a escola/comunidade (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 15).

Na perspectiva em evidenciar pontos a partir de dados e contribuições para a pesquisa em Ensino em Biologia e para a Formação de professores (as) em Biologia, Mellini e Ovigli (2020) enfatizam que o PRP/CAPES é uma das ações relevantes da PNFP, em especial na formação de professores (as) para o ensino em Biologia, porque proporciona “[...] um espaço para aliar teoria e prática no contexto escolar, de modo a possibilitar [...] a vivência do ambiente de trabalho docente [...]” (MELLINI; OVIGLI, 2020, p. 18) aos (às) futuros (as) professores (as) e, por, consequência, a constituição/ampliação de saberes docentes (saberes disciplinares, saberes curriculares, saber didático e saberes experienciais) (MELLINI; OVIGLI, 2020).

Ferreira e Goi (2020), num trabalho desenvolvido acerca do papel da leitura no Ensino de Química e de Ciências da Natureza, em que relatam o desenvolvimento, a aplicação e a análise de mediações de leitura realizadas durante o estágio como pesquisa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) com uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Caçapava do Sul/RS durante o PRP/CAPES da Instituição.

Para Ferreira e Goi, “[...] o Programa Residência Pedagógica com sua inserção de 440 horas de estudos e imersão no contexto escolar, pode contribuir para qualificar o processo de formação inicial de professores [...]” (FERREIRA; GOI, 2020, p. 11), pois

[...] a vivência da realidade escolar e o entendimento da sala de aula como um espaço de pesquisa, durante o estágio, coloca em evidência as concepções do que é ser aluno e professor, sendo uma possibilidade de contribuição na aprendizagem para a futura profissão que é desenvolvida ao longo das experiências vivenciadas tanto na escola quanto na universidade



(Galiazzi, 2004, Pimenta, 2004, Pimenta & Lima, 2006) FERREIRA; GOI, 2020, p. 10-11).

Desse modo, o que se pode concluir é que ao elaborar conjuntamente as atividades, o (a) residente, quanto o (a) preceptor (a) foram beneficiados (as) no processo de formação inicial e na formação continuada, respectivamente. Com isso, defendem que a melhoria da Educação Básica perpassa também pela ampliação de espaços e ações promotoras de interações entre a experiência dos (as) professores (as) e as contribuições do (a) residente (FERREIRA; GOI, 2020, p.11).

Para Silva e Silva (2020), o destaque do PRP/CAPES do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS) está no comprometimento dos envolvidos, em especial na implementação do Programa no Centro de Excelência José Rollemberg Leite (CEJRL), cujo preceptor deu todo suporte necessário e realizou intervenções antes, durante e após cada atividade ou aula da regência realizada, o que também se pode destacar por parte do professor orientador, que realizou vários encontros para orientação e acompanhamento.

Dessa maneira, o que se percebe é que,

Indubitavelmente, o contato do residente com a comunidade do CEJRL contribuiu significativamente para a sua formação docente e do preceptor e, principalmente, no desempenho acadêmico dos alunos. Almejo que este programa dê continuidade ao excelente trabalho realizado entre as Instituições e a escola, pois todos saem vitoriosos (SILVA; SILVA, 2020, s/p).

Sobre a percepção do PRP/CAPES, por parte dos (as) residentes dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Química do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS), Santos *et al.* (2020) pontua que o Programa estimula, incentiva e motiva os residentes ao estudo, de modo a desenvolver a formação cidadã e a fortalecer “[...] os cursos de licenciatura e ao desenvolvimento de saberes docentes” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 50), que se ampliam com “[...] vivências diretas no locus escolar, bem como no exercício de práticas diversificadas [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 44).

Ademais, a oportunidade de vivenciar “[...] os relatos das ‘professoras mais experientes’, oportunizou aos residentes uma aproximação crítica, reflexiva da

realidade estudada e da organização da RP em grupos nas escolas-campo [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 51). Também tiveram a possibilidade “[...] de propiciar o embate dialético entre ação-reflexão-ação, presente em suas vivências e práticas pedagógicas [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 51).

Com isso, o que se pode afirmar é que,

[...] os objetivos sustentados pelo Edital CAPES nº 06/2018 que coloca em pauta a potencialização da formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, interligar as Instituições de Ensino Superior com escolas de Educação Básica de forma a compartilhar conhecimentos, além de preparar os discentes para o real cenário educacional do Brasil, estão sendo alcançados efetivamente [...] (SANTOS *et al.*, 2020, p. 52).

Dentre os programas voltados para a formação inicial docente, o PRP/CAPES é um dos que possibilita “[...] complementar e ofertar aos acadêmicos de licenciatura uma formação mais complexa [...]” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 53), haja vista que “[...] aponta, nas suas diretrizes, a possibilidade do residente se familiarizar de forma prática com a carreira escolhida, contribuindo para uma boa relação entre IES e escola de Educação Básica (SANTOS *et al.*, 2020, p. 53).

Apesar do PRP/CAPES ser uma ação nova da PNFP, em especial na formação inicial docente de estudantes dos cursos de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Coelho e Vieira (2020) destacam que

[...] ficou evidente que a Residência Pedagógica [...] influenciou de maneira positiva na formação inicial dos Licenciandos em Química, contribuindo com vivências e experiências de situações concretas da rotina escolar e da sala de aula que permitem a construção de saberes docentes e o aperfeiçoamento do perfil profissional (COELHO; VIEIRA, 2020, p. 32).

A conclusão é que o PRP/CAPES implementado no IF Sertão-PE “[...] está alcançando os objetivos propostos pelo programa, aperfeiçoando, induzindo, fortalecendo e promovendo a formação acadêmica adequada na licenciatura [...]” (COELHO; VIEIRA, 2020, p. 32) e, por consequência, a consolidação da “[...] relação entre o ensino superior e a escola de educação básica [...]” (COELHO; VIEIRA, 2020, p. 32).

Ao buscar indícios de como os processos de pesquisa e de reflexão da prática pedagógica, mediados por uma ferramenta para análise de aulas investigativas, podem contribuir para a construção de saberes para a docência em Física, de modo a estabelecer reflexões sobre o processo formativo de residentes do PRP/CAPES do curso de licenciatura em Física de uma universidade pública federal durante os primeiros meses de vigência do programa, Coelho e Ambrósio (2019) destacaram que “[...] o professor vai se constituindo profissionalmente por meio de processos reflexivos e investigativos na e sobre a prática pedagógica [...]” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 492), o que, possivelmente, culminará “[...] na construção de saberes docentes no movimento que combina conteúdos teóricos com experiências pessoais e profissionais estabelecidas no contexto escolar [...]” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 492).

Com isso, é possível destacar os notórios indícios de constituição de saberes docentes construídos, colaborativamente, pelos (as) residentes no processo e “[...] lições importantes para pensarmos o processo formativo e a continuidade das atividades do programa [...]” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 510).

As reflexões estabelecidas pelos (as) residentes levam à compreensão do quanto se faz necessário que a formação docente se concretize de modo a desenvolver a “[...] atitude coletiva e colaborativa na construção de saberes docentes [...]” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 510) o que, necessariamente, precisa se implementar em meio à processos reflexivos e de investigação da “[...] prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar em uma tentativa de potencializar a articulação Universidade escola básica [...]” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 510).

### **3.3.2.5 Das contribuições do PRP/CAPES na formação inicial de licenciandos (as) de Filosofia, Letras e Pedagogia**

A contribuição do PRP/CAPES na formação de licenciandos (as) de Filosofia, Letras-Português/Libras e Pedagogia é apresentada com base nas investigações de Silva *et*

*al.* (2019), Bezerra e Silva (2019), Silva *et al.* (2020), Oliveira Neto *et al.* (2020), Mello *et al.* (2020), Jesus (2020), Maia *et al.* (2020) e Neves (2020).

Na experiência do PRP no curso de Filosofia Universidade, a contribuição do Programa está na constituição de uma nova visão acerca do papel docente por parte dos (s) licenciandos (as) que vivenciaram a práxis e compartilharam com os (as) alunos (as) o que aprenderam na universidade (SILVA *et al.*, 2020).

Além da sensação de que, ao ensinar, aprendemos [...] no cotidiano, na dialética em sala de aula, como ser professor e como ser também mais humanos e a mostrar aos alunos como a filosofia pode ser transformadora [...]” (SILVA *et al.*, 2020, p. 06), o PRP/CAPES também “[...] trouxe a concretização da relação teoria e prática permitindo a lapidação da profissão [...]” (SILVA *et al.*, 2020, p. 06).

Silva *et al.* (2019), que analisaram as práticas docentes dos residentes do PRP/CAPES de graduandos do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa/Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a partir da vivência como residentes do programa, afirmam que

[...] o conhecimento, por si só, não é suficiente na prática docente, habilidades e competências intersubjetivas são necessárias, como criatividade, motivação, empatia. Convém ressaltar que os futuros professores constroem à docência a partir da prática de ensino. É de primordial importância que os docentes interajam com seus alunos no próprio espaço escolar para poder identificar e amenizar possíveis problemas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é de suma importância projetos como a RP que nos oferecem esse tipo de experiência para contribuir com nossa formação, melhorando e transformando a nossa prática docente (SILVA *et al.*, 2019, p. 10).

Desse modo, evidenciam que “[...] o conhecimento, por si só, não é suficiente na prática docente, habilidades e competências intersubjetivas são necessárias, como criatividade, motivação, empatia [...]” (SILVA *et al.* 2019, p. 10), o que é construído pelos (as) futuros (as) professores (as) a partir da prática de ensino (SILVA *et al.*, 2019). E ressaltam ainda que,

[...] de primordial importância que os docentes interajam com seus alunos no próprio espaço escolar para poder identificar e amenizar possíveis problemas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é de suma importância projetos como a RP que nos oferecem esse tipo de experiência para contribuir

com nossa formação, melhorando e transformando a nossa prática docente (SILVA *et al.* 2019, p. 10)

Na compreensão de Bezerra e Silva (2019), na formação inicial do (as) professor (a) o Programa é importante para a “[...] sua constituição docente, pois possibilitam novas compreensões e aprendizados dentro de sala de aula [...]” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 210) o que, conseqüentemente, fortalece “[...] a formação inicial de professores para a sua atuação na Educação Básica [...]” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 210).

A “[...] realidade da sala de aula se apresenta com muita clareza para esses ‘futuros professores’ [...]”, pois, passam a compreender que “[...] os estudos teóricos, realizados nos cursos de licenciatura são, na realidade, um complemento e um balizamento para a prática da ação docente” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 222).

Os (as) residentes tiveram a “[...] possibilidade de maior tempo de prática, dentro da sala de aula, maior tempo para ‘adquirir’ experiência como futuro professor [...]” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 227) e, notadamente, a “[...] possibilidade de ‘aprender na prática o que é ser Professor’; acompanhar e vivenciar a realidade escolar; compreender o trabalho do Professor, por meio da experiência dos Preceptores” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 227).

Com isso, os (as) residentes também “[...] têm parte da constituição da formação do professor ligada às experiências na escola, vivenciando o que realmente acontece no dia a dia da sala de aula” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 224) e passam a ganhar mais confiança no exercício da docência, pois

[...] Quando observaram os professores (preceptores), na etapa de Semi regência, veem como a sala de aula funciona e como o professor desenvolve as suas atividades docentes. Puderam compreender/aprender também, na etapa da regência, como é ser um professor, numa “sala de aula real” e aprender, na prática, todos os dias, como é estar à frente de uma sala de aula, trabalhando determinados conteúdos, observando e convivendo com estudantes diversos, com reações diversas, comportamentos diferentes, pelo fato de serem “sujeitos ímpares” (BEZERRA; SILVA, 2020, p. 224).

Pode se considerar que o PRP/CAPES da Universidade Estadual do Ceará (UEC), mais especificamente na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, é “[...] um momento ímpar para o estudante desempenhar uma atividade

profissional nas redes de ensino público, devendo prestar um serviço que articula a teoria com prática [...]” (OLIVEIRA NETO *et al.*, 2020, p. 01) na formação dos (as) futuros (as) professores (as).

As experiências vivenciadas em conjunto com professor (a) e os (as) alunos (as) em sala de aula, além de possibilitar trabalhar a intervenção, os (as) residentes tiveram a oportunidade do “[...] contato direto com a relação entre o ensino-aprendizagem, o planejamento da aula e o conhecimento teórico-prático [...]” (OLIVEIRA NETO *et al.*, 2020, p. 11), o que demonstra a relevância do PRP/CAPES para o desenvolvimento profissional e formação docente (OLIVEIRA NETO *et al.*, 2020).

O destaque de Oliveira Neto *et al.* (2020) é para a necessidade de investimento em políticas que permita o contato com a sala de aula, numa experiência de troca de conhecimento teórico e prático, o que possibilitará o “[...] aperfeiçoamento das habilidades profissionais, da formação e do enriquecimento curricular [...]” (Neto *et al.*, 2020, p. 11), mediante a garantia de bolsas aos (às) licenciandos (as).

Na compreensão de Neto *et al.* (2020),

[...] o Programa é uma oportunidade que privilegia o estudante em diversos aspectos do saber, como a construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar de atividades e estratégias, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribui para reflexão permanente acerca da função do professor. Diante de tal realidade, destaca-se o compromisso dos residentes com a Educação Infantil e com maior ênfase no processo educativo, o ensino-aprendizagem, o cuidado e socialização, tornando-se evidente que cada vez mais os estudantes estão assumindo maiores responsabilidades em torno da Educação (NETO *et al.*, 2020, p. 11).

Na formação de residentes do curso de Pedagogia, com o PRP/CAPES surge a possibilidade para a melhoria do ato educativo na sociedade brasileira, pois traz “[...] a oportunidade de avanços e de perspectivas para a docência, com uma mudança substancial e social [...]” (MELLO *et al.*, 2020, p. 521).

O Programa também possibilitou que, ainda durante o processo de formação inicial, os “[...] futuros professores vivenciem as situações sociais, políticas, econômicas e educacionais presentes nas diferentes escolas [...]” (MELLO *et al.*, 2020, p. 522), o

que, possivelmente, os (as) levarão “[...] de certa forma repensar-se enquanto futuros professores e transmissores de conhecimento (MELLO *et al.*, 2020, p. 522).

Nesse íterim, o que se compreende é que as mudanças na formação docente que, a tempos se faz tão necessária, pode ser possibilitada pelo PRP/CAPES MELLO *et al.*, 2020, já que o Programa possibilitou “[...] oportunidades de vivenciar situações reais que ajudaram a entender como a criança pensa e aprende, como se relaciona com o objeto de conhecimento e as suas especificidades [...]” (MELLO *et al.*, 2020, p. 529). Contribuições essas que também se somaram às experiências dos (as) residentes nos atos de “[...] planejar, replanejar e executar uma aula, ensinar conceitos, elaborar instrumentos de avaliação e material didático, requisitos fundamentais para o exercício docente” (MELLO *et al.*, 2020, p. 529). A compreensão referida se justifica pelo fato de que o PRP/CAPES,

[...] adentra às Universidades e escolas de Educação Básica, com professores universitários, professores regentes e alunos de graduação em licenciaturas, em prol de um único pensamento: levar para crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o conhecimento científico, a ludicidade, a leitura literária, os condicionantes sociais, a leitura de mundo, a percepção, as sensações, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento teórico, a imaginação e a criatividade, funções psicológicas superiores que permitem o desenvolvimento do pensamento e apropriação de conteúdos, para a emancipação humana (MELLO *et al.*, 2020, p. 523).

As “[...] experiências vivenciadas pelos residentes permitiram que estes sujeitos pudessem confrontá-las com seus conhecimentos e concepções advindas de suas experiências anteriores [...]” (MELLO *et al.*, 2020, p. 530), cujas perspectivas e expectativas é que ampliem a capacidade criativa de elaboração do conhecimento teórico “[...] para alterar as concepções de ensino, aprendizagem, papel do aluno e do professor [...]” (MELLO *et al.*, 2020, p. 530).

Jesus (2020) também destaca que o Programa gerou no curso de Pedagogia “[...] experiências de práticas pedagógicas fundamentais para o exercício da formação docente, na parceria universidade-escola” (JESUS, 2020, p. 44), bem como a possibilidade de aprimoramento docente, com a ampliação da percepção da relação teoria-prática por parte dos (as) residentes, que consideraram o Programa uma grande oportunidade de se desenvolver profissionalmente (JESUS, 2020).

Apesar disso, Jesus (2020) não deixa de reconhecer que o PRP/CAPES poderia ter contribuído mais com os (as) residentes, pois, além de pouco suporte da CAPES, em especial pelas situações ocorridas durante sua execução, como a impossibilidade de substituição de bolsistas a partir de abril de 2019, por contingenciamento de investimentos, por exemplo, a ausência da definição de diretrizes mais específicas sobre o cumprimento das etapas do programa e a oferta limitada de bolsas, se mostrou incoerente com as premissas de uma política pública educacional, principalmente, quando se refere à formação inicial de professores (as) (JESUS, 2020).

Com isso, Maia *et al.* (2020) destacam que, apesar das políticas e programas de iniciação à docência trazerem diferentes estratégias, os de iniciação à docência, em especial o PIBID e o RP/CAPES, têm em comum a alteração do estágio obrigatório, o que consideram positivo, já que coloca como solução para a melhoria da formação, a experiência da docente pelo licenciando, oportunizando-os a relação entre teoria prática (MAIA *et al.*, 2020). Com isso, pontuam que “[...] Programas como PIBID e Residência Pedagógica poderiam ser considerados como possibilidade de transformação da formação docente, caso tivessem oferta obrigatória em todos os cursos de licenciatura” (MAIA *et al.*, 2020, p. 128).

A avaliação positiva do PRP/CAPES, por parte de seus participantes e respectivas IES, foi uma das grandes responsáveis por sua continuidade, cuja segunda versão iniciou em 2020 (MAIA *et al.*, 2020). Com isso, caso o Programa tivesse sua oferta obrigatória em todos os cursos de licenciatura, expressamente, seria “[...] uma grande possibilidade de transformação da formação docente [...]” (MAIA *et al.*, 2020, p. 128) no Brasil.

Neves (2020) destaca que a imersão de residentes do PRP/CAPES da Universidade Federal da Paraíba na sala de aula, especificamente no curso de Pedagogia, também possibilitou

[...] refletir sobre práticas e vivências pedagógicas, que não se resumiam em utilizar unicamente os nossos sentidos do olhar e escutar, mas também construir diálogos e interagir com os sujeitos do processo educativo, deste modo, possibilitou o exercício crítico-reflexivo da docência e, com isso, abriu



caminhos para a reconstrução de novas ações e experiências pedagógicas (NEVES, 2020, p. 39).

A observação participante no PRP/CAPES, diferentemente dos estágios curriculares, que se apresenta com caráter pontual e fragmentado, possibilitou o “[...] pensar interventivo na instituição [...]” (NEVES, 2020, p. 39), o que foi oportunizado pela “[...] aproximação nas relações entre residentes/estudantes/preceptoras, no sentido de ressignificar saberes e práticas sócio-educativas [...]” (NEVES, 2020, p. 39) e da apropriação das “[...] realidades e subjetividades dos sujeitos [...]” (NEVES, 2020, p. 39).

### **3.3.3 Para não concluir: o que revela o encontro da pesquisadora com os estudos que retratam as percepções dos (as) pesquisadores (as), a capacidade de relação teórico-prática e as contribuições do PRP/CAPES**

No encontro com os estudos levantados nas plataformas diversas, é impossível desconsiderar os significativos tensionamentos acerca do PRP/CAPES, já que são extremamente relevantes nas análises e reflexões sobre a política de formação inicial docente, em especial, na atual conjuntura de corrosão da educação pública, em todas as suas etapas e modalidades.

Com isso, com base nas análises dos estudos levantados, apesar de considerarmos e compreendermos a relevância desses tensionamentos, principalmente os manifestados por parte de importantes entidades acadêmicas e científicas acerca da implementação do PRP/CAPES, o que foi, fortemente, enfatizado nos estudos mencionados sobre as percepções dos (as) pesquisadores (as), a nossa opção é por apostar no par experiência/sentido (LARROSA, 2002), evidenciado no resultado dos estudos realizados com sujeitos envolvidos no PRP/CAPES de IES nas mais diversas regiões do Brasil.

Ademais, a capacidade de relação teórico-prática do Programa e as contribuições destacadas, nos possibilitam compreender que o prescrito até pode intransigir o aniquilamento das experiências de vida e formação, mas, jamais a subversão pautada

em movimentos éticos, estéticos e políticos que dimensionam a emancipação e os aspectos críticos-reflexivos, inerentes na/da ação docente.

Com isso, a nossa defesa é pela continuidade de um PRP/CAPES que contemple todos (as) licenciandos (as), sem distinção, haja vista a sua potencialidade por ampliar a articulação teórico-prática da ação docente com uma formação inicial mais próxima da realidade da escola e o desenvolvimento de uma profissionalidade pautada numa dimensão mais coletiva da formação e da profissão e, por consequência, da vida.

## **CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: POR ENTRE NARRATIVAS, REFLEXÕES E DELIBERAÇÕES**

Por considerar que a pesquisa é um processo no qual o (a) pesquisador (a) toma uma atitude prático-teórica, em que exige uma constante busca que se define num processo inacabado e permanente e por se compreender numa atividade de aproximações e reflexões sucessivas frente à realidade, faz-se necessário destacarmos as formas em que os percursos foram encaminhados para a construção do processo desse estudo, bem como a definição dos procedimentos e a clareza do método a ser utilizada para que seu rigor científico possa ser legitimado.

Desse modo, a finalidade deste capítulo é destacar o objetivo geral e os objetivos específicos, o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como o delineamento metodológico e os procedimentos de produção e de análise dos dados.

### **4.1 Objetivos da pesquisa**

#### **4.1.1 Objetivo Geral**

Compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto do PRP/CAPES da UFES - *Campus Goiabeiras/Vitória*.

#### **4.1.2 Objetivos Específicos**

De modo a contribuir com o objetivo geral da investigação, os objetivos específicos estabelecidos foram:

- i) Realizar levantamento de publicações científicas sobre a atividade de residência pedagógica no contexto do PRP/CAPES;

ii) Evidenciar indícios de desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de experiências dos (as) Residentes em processos de imersão nas escolas de educação básica participantes do PRP/CAPES da UFES – Núcleos do *Campus* Goiabeiras/Vitória.

## 4. 2 O delineamento metodológico

A explanação sobre o delineamento metodológico de uma pesquisa busca garantir o sentido da cientificidade do estudo. No nosso caso, a complexidade e a integralidade do fenômeno educacional presumem uma relação dialética entre objeto e método, o que implica em uma postura ética que considere, para além dessa complexidade, a reflexão sistemática sobre o conhecimento, de modo a se legitimar o caráter epistemológico-filosófico da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Buscamos por evidenciar as opções teórico-procedimentais e analíticas que adotamos na dinâmica da pesquisa, assumindo nesse estudo a abordagem qualitativa, em especial, pela pretensão em “fazer emergir” as narrativas de experiências dos (as) residentes do PRP/CAPES da UFES – *Campus* Goiabeiras/Vitória, de modo a compreendê-los (as) enquanto sujeitos do/no desenvolvimento de sua profissionalidade docente que, num processo de reflexão, poder-se-á deliberar sobre o futuro.

Com isso, a nossa compreensão é que a explicitação de todos os passos da pesquisa contribui com a máxima redução do viés do (a) pesquisador (a), assim como com o que Pierre Bourdieu denomina de objetivação, que é o esforço controlado de conter a subjetividade no estudo (GOLDENBERG, 2009). Não estamos a afirmar que foi possível garantir a objetividade e fidedignidade idealizada pela ciência e nem mesmo que a interferência dos valores da pesquisadora na seleção e encaminhamento do problema estudado deixou de existir, já que na pesquisa qualitativa não se almeja a neutralidade, mas, que a interferência seja prevenida nas conclusões do estudo (GOLDENBERG, 2009).

Quanto à perspectiva da abordagem qualitativa, para Ghedin e Franco (2011), a apreensão da complexidade do fenômeno educativo por parte da pesquisa qualitativa “[...] permitiu à ciência da educação a utilização de novos referenciais para a pesquisa e fazer emergir outros focos de percepção na compreensão do fenômeno educativo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 60).

Para corroborar, André e Gatti (s/d) também compreendem que, quando utilizada com compromisso ético na produção de conhecimentos confiáveis, essa abordagem permite uma maior compreensão dos processos escolares estabelecidos no cotidiano escolar e em suas implicações, tais como aprendizagens, relações pessoais e institucionais, culturais, socialização e sociabilidade, bem como as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, s/d).

Cunha defende que,

[...] os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre a sua própria experiência e as façam acompanhar das trajetórias de investigação que, na explicitação de suas etapas, possam fazer parte da compreensão do objeto em estudo.

Os estudos que têm a memória como referente de análise reconhecem que recorrer a elas não significa uma tentativa de descrição fidedigna e extensiva dos fatos, pois as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, dessa forma, estão atingidas pelos seus significados e reinterpretações. Provavelmente esta seja a matriz da pesquisa qualitativa, que assume a subjetividade e a explora como objeto de estudo (CUNHA, 2015, p. 333-334)

A partir dessas expectativas, na intenção de reunir publicações textuais sobre a atividade de residência pedagógica a partir do PRP/CAPES, realizamos um levantamento bibliográfico de modo que ampliamos o pensamento e a reflexão sobre os movimentos já implementados pelo Programa. Desse modo, em buscas realizadas nas plataformas do RI/UFES, no Banco de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, na BDTD, na Scielo, no Google Acadêmico – Google Scholar e nos Anais da ANPED (versões regionais 2018 e nacional 2019), reunimos teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos de coletânea e textos de distintos periódicos (artigos e relatos de experiência).

Com base no objetivo da nossa investigação que tem como ponto central as narrativas que revelem indícios de experiências dos (as) licenciandos (as) imersos (as) em

instituições escolares da educação básica, assumimos para esse estudo o caráter narrativo, tanto como fenômeno quanto como método de investigação e procedimentos de coleta e análise de dados. A ideia foi apostar nas narrativas dos (as) residentes em Rodas de Conversas, numa perspectiva de que a partilha de experiências por via das narrativas tem a potência de autoformação, de heteroformação e de ecoformação, que é a formação pessoal possibilitada pelo ambiente e entre os sujeitos envolvidos no processo (WARSCHAUER, 2017).

Nesse ínterim, julgamos relevante destacar que o meu conhecimento do caráter narrativo enquanto método de investigação somente ocorreu quando apresentado pelo orientador da investigação no início do Mestrado em 2019. Anterior a esse período, nunca havia tido nenhum contato e, se tive, não “me passou” ou não “me tocou” (LARROSA, 2011).

O que considero relevante destacar é que a relação construída com o caráter narrativo durante a realização do estudo transformará para sempre a minha relação com o conhecimento e com a minha profissionalidade docente. O contato com os textos com essa abordagem, no início do Mestrado, trouxe-me as primeiras concepções sobre a pesquisa Narrativa e o seu marco epistemológico de investigação que tem como tema central a experiência humana, numa perspectiva de que a transformação ocorre com a aprendizagem e aprender é transformar-se num contínuo de improvisos e adaptações.

Por conseguinte, com base nos conhecimentos acumulados conjuntamente com o orientador desse estudo, definimos que a sustentação teórica da nossa investigação Narrativa seria o pensamento de D. Jean Clandinin<sup>42</sup> e F. Michel Connelly<sup>43</sup> em

---

<sup>42</sup> **D. Jean Clandinin** é professora canadense emérita da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta no Canadá. PhD, foi diretora fundadora do Centro de Pesquisa para Educação e Desenvolvimento de Professores da Universidade de Alberta. É autora de muitos livros e artigos sobre o conhecimento do professor, investigação narrativa e estudos de currículo. Seus estudos recentes são investigações narrativas sobre as experiências de jovens que abandonam a escola precocemente, o desgaste de professores no início da carreira, as experiências de jovens e famílias de herança aborígene e as experiências de aprendizagem profissional de administradores escolares. Disponível em <https://us.sagepub.com/en-us/nam/author/d-jean-clandinin>. Acesso em 20 nov. 2020.

<sup>43</sup> Professor e diretor do Centro para Desenvolvimento do professor, no Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE), da Universidade de Toronto. Fundador da revista "Curriculum Inquiry" (Pesquisa sobre Currículo), em 1999 foi o vencedor da premiação "Conquistas Eternas em Estudos

especial, mas não somente, os que constam na versão traduzida do livro *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*<sup>44</sup>. Nesse processo, também compreendemos que, de modo inextricável, o pensamento do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, na época coordenado pela pesquisadora Dilma Mello, que se debruçou numa (re)leitura para a tradução do pensamento de Clandinin e Connelly, também será exposto.

#### 4.2.1 Por que a Narrativa?

A aposta na pesquisa Narrativa não se deu de forma ingênua nesse estudo, pois há uma consciência por parte da pesquisadora de que trabalhar com narrativas implica aprender a pensar narrativamente no delineamento do problema, na entrada no campo e na elaboração dos textos científicos (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Com isso, a compreensão é que pensar narrativamente implica à pesquisadora revelar a sua reflexividade na composição de um texto autoral analítico, que sintetize as histórias, cuja matriz compreende suas experiências autobiográficas e histórias vividas, que se desdobra com as experiências de outros (as) pesquisadores (as) e parceiros (as) da pesquisa, o que podemos chamar referência criativa<sup>45</sup>, como um conjugado de compreensões, respeitadas as origens experienciais que indiquem questionamentos, trabalhos e textos de campo, sem desconsiderar a ambiguidade e a complexidade implicadas no processo de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A opção por trabalhar com a pesquisa Narrativa também ganhou força pela possibilidade de trazer para o estudo as minhas trajetórias autobiográficas, bem como pela constatação de que, se a experiência, que é o “[...] que engendra a polissemia de paisagens historiadas e que permite uma educação de nós mesmos e dos outros

---

sobre Currículo”, oferecida pela Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA). Disponível em <http://www.edufu.ufu.br/autores/f-michael-connelly>. Acesso em 20 nov. 2020.

<sup>44</sup> Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU.

<sup>45</sup> Expressão utilizada pelos pesquisadores Clandinin e Connelly (2011) para justificar um diálogo singular com Dewey, para pesquisadores com formações diversificadas.

[...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011), ocorre narrativamente, pesquisas precisam ser realizadas de modo que se possa compreendê-la (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

No entanto, o que se faz necessário nessa abordagem de pesquisa é que a pesquisadora fuja das fronteiras reducionista (dominante/racionalista) ou formalista (técnica/objetivista), pois, é no “entremeio”<sup>46</sup> que a pesquisa Narrativa é situada epistemologicamente (CLANDININ; CONNELLY, 2011, *apud* OLIVEIRA *et al.*).

A questão é que o equilíbrio teórico da pesquisa Narrativa está no movimento de sua atualização e expressão pela experiência e não em responder à crítica que reside em um aforismo de insuficiência teórica, por parte de formalistas, que se volta para a plasticidade de sua expressão, revisão e ensino, em uma perspectiva que se aproxima da lógica formalista e operacional” (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Para se manter nesse “entremeio” em que situa epistemologicamente a pesquisa Narrativa, a pesquisadora precisa também, com muito cuidado, preservar, eticamente, suas próprias narrativas em consonância com as dos participantes e os interesses de pesquisa, já que os lugares dos participantes e dos (as) pesquisadores (as) remetem a corporificações de histórias vividas, que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Para Clandinin e Connelly (2011), a referência criativa e o lugar fundacional da pesquisa Narrativa é a experiência, que, em seu espaço tridimensional – situação (arranjos de lugar), continuidade (passado, presente e futuro) e interação (pessoal e social) – permite um arcabouço de pesquisa que se desloca em introspectivo/extrospectivo e retrospectivo/prospectivo e situado em um lugar, justamente para não indicar locais fixos, mas para proporcionar o caráter efêmero na construção relacional<sup>47</sup> da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

---

<sup>46</sup> Metáfora utilizada por Clandinin e Connelly (2011) para localizar a pesquisa narrativa sob as tensões que provoca, tanto na pesquisa dominante/racionalista quanto na técnica/objetivista. (OLIVEIRA *et al.* Em busca de histórias contadas (Resenha do livro Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011, de autoria de CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael).

<sup>47</sup> Relacional porque envolve a nós mesmos e aqueles/as com quem trabalhamos, como porque permite uma movimentação incessante do campo para o texto e do texto para o campo de pesquisa. (CLANDININ; CONNELLY, 2011).



Com isso, na pesquisa Narrativa, desde o início do processo, a pesquisadora precisou se colocar disponível para lidar com a teia de relações e negociações, numa espécie de mergulho nas experiências dos (as) participantes, bem como se tornando parte da paisagem que pesquisa, pois, pela capacidade de afetar e ser afetada, em todo e qualquer tempo, tanto os (as) participantes quanto a pesquisadora pode criar novas maneiras para contar histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O que destaco aqui é que ao assumir a opção pela pesquisa Narrativa, sequer tinha a dimensão do quanto seria inevitável não pensar sobre minha própria história de vida, em especial sobre a minha infância e o meu período de imersão e de iniciação à profissão docente. Não tinha a intenção de fazer nenhum registro sobre as minhas experiências, mas, ao evocar minha memória, narrativas foram e serão (re)criadas e registradas a partir de minhas lembranças. Essa situação é perfeitamente compreendida, pois, na concepção de Clandinin e Connelly (2011), para entender o campo de pesquisa, o (a) pesquisador (a) narrativo (a) precisa lidar com a amplitude de narrativas em ação na paisagem, numa perspectiva de experimentar não só do que foi dito e contado, mas também das coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas.

Na pesquisa Narrativa, a produção de textos científicos pode se compor pela escrita autobiográfica, diários, notas de campo, carta, entrevistas, rodas de conversa, documentos, fotografias, história de famílias e caixa de memórias, no entanto, esse processo de produção não é simples, pois a escrita se concretiza em meio às tensões que envolvem o entrelaçamento de pessoas, lugares e coisas num contexto em constante transformação, num contextualizar o agora em relação ao passado e ao futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Desse modo, o que se compreende é que as experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que, num processo de reflexão e deliberação, vamos nos transformando, nos reafirmando e criando novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). É nessa perspectiva que realizamos uma busca pelas histórias constituídas por Residentes da primeira versão do PRP/CAPES da UFES – *Campus* Goiabeiras/Vitória, durante o período de imersão nas escolas, de

modo que, ao serem narradas, foram imbricadas às minhas experiências e se desvelaram em saberes/conselhos/lições da experiência (BENJAMIN, 2012) que, possivelmente, contribuirão com o processo de formação de professores (as).

### **4.3 O PRP/CAPES: possibilidade do par experiência/sentido no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente?**

Nesta seção a ideia é apresentar algumas questões gerais do PRP/CAPES desde a sua criação, bem como alguns tensionamentos gerados desde o seu anúncio por parte do Governo Federal, em 2017. Por conseguinte, também apresentamos o contexto no qual o Programa vem sendo implementado na UFES.

#### **4.3.1 Aspectos gerais do PRP/CAPES**

O PRP foi instituído pela Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018<sup>48</sup> e é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores<sup>49</sup>, sob o gerenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>50</sup>. A Chamada Pública da primeira versão para a apresentação de propostas das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito do PRP foi regulamentada pelo Edital CAPES Nº 06/2018, publicado em 01 de março de 2018, com versões retificadas em 12/03/2018 e 27/03/2018.

A premissa básica do PRP/CAPES é o entendimento de que a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas

---

48 Portaria GAB/CAPES Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em 30 jun. 2019.

49 BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. (Brasil, 2016) – Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em 01 jul. 2019.

50 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

escolas de educação básica. Seu objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do (a) licenciando (a) a partir da segunda metade do 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/a licenciando/a e orientação de um docente da Instituição Formadora (CAPES, 2018).

Nessa perspectiva, os objetivos do PRP, previstos no § 2º, da Portaria GAB/CAPES Nº 38/2018, são:

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

Para participar do PRP/CAPES, as IES foram selecionadas mediante a apresentação de projetos institucionais de residência pedagógica. Conforme publicação no site da CAPES e em Diário Oficial da União (DOU), publicado em 16/05/2018, 257 Instituições de Ensino Superior IES), entre públicas e privadas, foram selecionadas em todo o país. As IES do Estado do Espírito Santo (ES) habilitadas para participação no Programa são: a) Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC); b) Centro Universitário São Camilo; c) Escola de Ensino Superior Fabra; d) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); e) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); f) Universidade Vila Velha (UVV).

A ideia que norteia o PRP/CAPES é que seu desenvolvimento se concretize em regime de colaboração<sup>51</sup> com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação,

---

<sup>51</sup> O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação. (CAPES/Brasil).

devendo as IES selecionadas organizar seus projetos institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os (as) seus (suas) licenciandos (as), bem como realizar a seleção de bolsistas para a função de Coordenador Institucional, Docentes Orientadores (as), Preceptores (as) e Residentes, mediante a divulgação de edital público.

As disposições sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no PRP, foram regulamentadas pela Portaria GAB Nº 45/2018, de 12 de março de 2018<sup>52</sup>, que foi alterada pela Portaria CAPES Nº 175, de 07 de agosto de 2018, prevendo algumas modalidades de bolsas: i) *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, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais); ii) *Coordenador (a) Institucional*: para o/a docente da IES responsável pelo projeto institucional de residência pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais); iii) *Docente Orientador (a)*: para o/a docente que orientará o estágio dos/as residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) e; iv) *Preceptor (a)*: para o/a professor/a da escola de educação básica que acompanhará os/as residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Oficialmente lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2018, sob o argumento de que o PRP/CAPES seria uma aposta para a otimização da formação de professores (as) no país, com o aperfeiçoamento do estágio supervisionado e modernização do PIBID, após as publicações das Portarias que tratam do PRP, bem como do Edital Nº 06/2018 da CAPES, alguns debates se intensificaram em meio às Entidades Acadêmicas e Científicas que atuam em defesa da educação pública de qualidade e da valorização dos profissionais da educação, o que gerou alguns importantes tensionamentos que serão mencionados na próxima seção.

---

<sup>52</sup> Portaria GAB Nº 45, de 12 de março de 2018 - dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (CAPES/Brasil, 2018).

### 4.3.2 Tensionamentos por parte das Entidades Acadêmicas e Científicas

Um dos maiores tensionamentos gerados pelo PRP/CAPES está expresso em uma Nota<sup>53</sup> intitulada “*Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!*”, assinada por várias entidades, tais como: 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, Centros de Educação ou Equivalentes 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.

Na Nota é possível observar que o maior tensionamento com relativo ao PRP/CAPES refere-se à vinculação da prática docente do (a) Residente à BNCC<sup>54</sup>, lançada oficialmente em 2018 pelo MEC, pois, para as Entidades, além dessa Base se caracterizar pelo estreitamento curricular, o seu processo de elaboração, discussão e aprovação não foram coerentes às expectativas das Entidades Acadêmicas e Científicas do país. Os motivos da preocupação pela vinculação do PRP/CAPES com a BNCC são advertidos sob o seguinte argumento:

[...] Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA (Nota das Entidades, 2018).

<sup>53</sup> Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_programa\\_residencia\\_pedagogica.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf). Acesso em: 24 jul. 2019.

<sup>54</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

A vinculação do PRP/CAPES com a BNCC, alvo de intensa preocupação das Entidades, está prevista na Portaria CAPES Nº 38/2018, Art. 2º, Inciso IV, em que prevê como um de seus objetivos a promoção da “[...] 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)” (CAPES, 2018). Para as Entidades, além do PRP/CAPES ser “[...] a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial [...]” (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, s/p), sua vinculação à BNCC fere a autonomia universitária, já que

[...] ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, s/p).

No ponto de vista das Entidades, com a vinculação do PRP/CAPES à BNCC também existe a possibilidade de que as IES percam o controle das ações de formação docente, permitindo que este seja realizado diretamente pelo MEC/CAPES, assim como a possibilidade eminente da “[...] substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES” (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, s/p).

A crítica das Entidades ao PRP/CAPES também se deve à visão dicotômica da unidade teoria-prática no processo formativo dos (as) licenciandos (as), pois, para as Entidades, enfatizar apenas o processo prático reduziria a formação docente a um como-fazer que, de modo isolado e descompromissado, compromete a concepção sócio-histórica e emancipadora da formação dos/as licenciandos/as, o que levaria ao esvaziamento da função social e cidadã da educação, além do comprometimento da qualidade da educação de crianças e jovens brasileiros (NOTA DAS ENTIDADES, 2018).

As Entidades também destacam na Nota que, historicamente, sempre defenderam a imersão dos profissionais da educação em formação aos espaços escolares da educação básica, bem como, consideram importante a estratégia de remuneração das

atividades de estágio em docência em escolas públicas. O problema é que o PRP/CAPES vem apresentando-se como

[...] uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, s/p).

Outro tensionamento acerca do PRP que merece destaque é a preocupação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que, em 31 de outubro de 2017, após o anúncio do Programa por parte do MEC na época, publicou uma Nota intitulada “*#FicaPIBID essa Luta nos UNE*”<sup>55</sup>. Nesta Nota a UNE explicita a contribuição do PIBID que vem concretizando há mais de dez anos para a formação de professores, principalmente por possibilitar o vínculo entre escola e universidade e a imersão dos estudantes nas escolas públicas da educação básica, bem como a preocupação com a decisão do MEC em substituir o PIBID por uma residência pedagógica, sob a justificativa de que:

A substituição do Pibid por uma residência pedagógica, disfarçado num falso discurso de modernização, não é nada mais que a substituição da contratação de professores pela mão de obra dos estudantes de licenciatura, precarizando ainda mais nossa educação (NOTA DA UNE, 2017).

A Nota também enfatiza a luta empenhada pela Entidade em 2016, quando da promessa de corte do PIBID, em que o conjunto do movimento estudantil tomou as universidades e as ruas em defesa do Programa, de modo em que a situação foi revertida. Com isso, novamente, a UNE estava a convocar os estudantes para mais uma luta em prol da permanência do PIBID.

Ao encontro do exposto na Nota da UNE, Barbosa (2019) pontua que

No final de 2017, sob nova ameaça do fim do PIBID, outra mobilização pela continuidade do Programa foi realizada a nível nacional. Mais uma vez é assegurada sua continuidade, porém, com algumas alterações, como a diminuição dos valores a ele destinados. No ano seguinte, o PIBID ganha uma nova regulamentação regida pela portaria normativa da CAPES de nº45

<sup>55</sup> Nota disponível em <https://une.org.br/noticias/ficapibid-essa-luta-nos-une-confira-nota-da-uniao-nacional-dos-estudantes/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

de 2018, a qual dispõe sobre a concessão de bolsas e estabelece o regime de colaboração entre o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A alteração de maior repercussão para os alunos das licenciaturas, candidatos ao PIBID, é a definição de que os participantes devem estar cursando a primeira metade do curso de licenciatura (BARBOSA, 2019, p. 27).

Em matéria intitulada “*Não à residência pedagógica #FicaPibid*”<sup>56</sup>, publicada no site da UNE, é possível perceber de modo ainda mais explícito a preocupação e as tensões geradas acerca do PRP/CAPES. Para a Entidade,

Essa “modernização” do PIBID apresentada pelo MEC ao afirmar que o programa está muito distante da realidade da escola pública foi chamada de Residência Pedagógica e propõe que estudantes de licenciatura façam estágios como docentes sem a devida supervisão, substituir a contratação de professores pela nossa mão de obra enquanto estudantes de licenciatura não é a solução para resolver os problemas na educação. Hoje, o PIBID realiza parcerias entre universidades e escolas, os professores das mesmas, criando uma rede de suporte e apoio aos estudantes de licenciatura bolsistas, oferecendo mais de 60 mil bolsas e convênio com mais de 5 mil escolas. Queremos o PIBID sem cortes e sem interrupção, dizemos não ao retrocesso que o MEC chama de “modernização”! (PORTAL DA UNE, 2017).

Nesse prisma apresentado pelas Entidades, na perspectiva de Silva (2019), o PRP/CAPES é considerado como parte de uma Reforma Educacional que tem as políticas neoliberais como bases, cujo interesse é o estreitamento curricular com o descarte da teoria e concepção de uma prática desvinculada de uma proposta política e social. Para a pesquisadora “[...] a proposta de reformulação curricular da formação de professores por meio do Programa de Residência Pedagógica - RP retira a autonomia científica, política e pedagógica das universidades públicas e privadas [...]” (SILVA, 2019, p. 66).

Ao encontro do que Silva (2019) nos propõe pensar, Cassão (2019) também enfatiza o retrocesso das políticas de formação docente com os cortes de bolsas para pesquisas e programas de estudo no campo da formação de professores/as, assim como com a criação do PRP/CAPES e a reforma do PIBID como forma de submissão dos programas de formação inicial à BNCC, que, em sua concepção, está para atender as avaliações em larga escala. Como consequência desse retrocesso, em parte, está a perda da autonomia universitária que, ao funcionar sob os “[...] novos

---

<sup>56</sup> Matéria disponível em <https://une.org.br/opinioao/nao-a-residencia-pedagogica-ficapibid/>. Acesso em: 30 jul. 2019.



moldes dos programas, estão subjugadas a projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos (SILVA, 2019, p. 81).

#### **4.3.3 O PRP/CAPES na UFES**

A adesão da UFES ao PRP/CAPES foi implementada com base no atendimento aos critérios previstos na Portaria CAPES Nº 158/2018, publicada em 16 de março de 2018, que dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

O objetivo geral que consta no projeto institucional do PRP da UFES, elaborado pela Instituição em atendimento ao Edital CAPES Nº 06/2018, destaca o interesse por desenvolver práticas formativas em instituições escolares, considerando o fortalecimento da formação inicial de professores (as), a formação contínua de docentes e ações colaborativas entre Universidade e Escola.

A UFES foi selecionada para participação com oito subprojetos, sendo: i) Arte; ii) Biologia, Física e Matemática; iii) Educação Física; iv) Geografia; v) História e Sociologia; vi) Língua Portuguesa; vii) Pedagogia e; viii) Educação do Campo.

Ao subprojeto Arte, o que inclui os cursos de Artes Visuais e Música, foram disponibilizadas cotas de Residentes para atendimento a um único núcleo (Cód. 4635 – Campus Goiabeiras/Vitória), de modo a atender três Instituições de Ensino, sendo: a) uma da Rede Estadual com atendimento ao Ensino Médio, localizada no município de Vila Velha; b) uma da Rede Municipal de Vitória, com atendimento ao Ensino Fundamental; e c) uma da Rede Municipal de Ensino de Vitória, com atendimento à Educação Infantil. Foram disponibilizados/as 24 Residentes bolsistas e um sem bolsa. Ao subprojeto *Biologia, Física e Matemática*, que inclui os cursos Ciências Biológicas, Física e Matemática, foram disponibilizadas cotas de Residentes para atendimento a seis núcleos, sendo:

i) três núcleos para os cursos de Ciências Biológicas, distribuídos em: 1) cód. 2936 – *Campus Alegre*, com atendimento à uma Instituição da Rede Estadual de

Ensino que atende ao Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Alegre, com a disponibilização de 24 Residentes com bolsas e seis sem bolsas; 2) cód. 2971 – *Campus Goiabeiras/Vitória*, com atendimento a três Instituições da Rede Estadual de Ensino, sendo uma de Ensino Médio, localizada no município de Vila Velha e duas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas no município de Vitória, com a disponibilização de 16 Residentes bolsistas e três sem bolsas; 3) cód. 2973 – *Campus São Mateus*, com atendimento à duas Instituições de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, localizadas em São Mateus e uma Instituição de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual, com a disponibilização de 24 Residentes bolsistas;

ii) dois núcleos para os cursos de Física e Matemática, distribuídos em: a) cód. 2998 – *Campus São Mateus*, com atendimento a duas Instituições de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual, localizadas no município de São Mateus, com a disponibilidade de oito Residentes bolsistas e seis sem bolsas do curso de Física e 16 com bolsas e cinco sem bolsas do curso de Matemática; b) cód. 3048 – *Campus Goiabeiras/Vitória*, com atendimento a duas Instituições da Rede Estadual de Ensino, sendo uma de Ensino Fundamental e Médio e uma apenas de Ensino Médio, com a disponibilização de oito Residentes bolsistas de Física e duas sem bolsas;

iii) um núcleo para o curso de Física, cód. 3051 – *Campus Alegre*, com atendimento a duas Instituições localizadas no município de Guaçuí, sendo um de Ensino Fundamental e um de Ensino Médio. Para esse núcleo, foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas.

Quanto ao subprojeto *Educação Física*, que inclui somente o curso com a mesma nomenclatura, os (as) Residentes foram disponibilizados (as) para atendimento a dois núcleos:

i) cód. 4980 – *Campus Goiabeiras/Vitória*, com atendimento à seis Instituições de Ensino, sendo: a) uma de Ensino Técnico e Médio da Rede Federal de Ensino, localizada no município de Vitória; b) duas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino, sendo uma localizada no município de Serra e uma no município de Vitória; c) duas de Ensino Fundamental da Rede municipal de Ensino de Vitória e; d) uma de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra. Para esse núcleo, foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas;

ii) cód. 5015 – Campus Goiabeiras/Vitória, com atendimento à seis Instituições de Ensino, sendo: a) uma de Ensino Técnico e Médio da Rede Federal de Ensino, localizada no município de Vitória; b) duas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino, sendo uma localizada no município de Serra e uma no município de Vitória; c) duas de Ensino Fundamental da Rede municipal de Ensino de Vitória e; d) uma de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra. Para esse núcleo, foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas.

No tocante ao subprojeto *Geografia*, que também inclui somente o curso com a mesma nomenclatura, foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas e quatro sem bolsa para atendimento à apenas um núcleo: Cód. 3008 – *Campus Goiabeiras/Vitória*, com atendimento a três Instituições de Ensino Fundamental da Rede municipal, sendo uma do município de Serra, uma do município de Vila Velha e uma do município de Vitória.

Quanto ao *Subprojeto de História e Sociologia*, que contempla os cursos de Ciências Sociais e História em apenas 01 núcleo - *Campus Goiabeiras/Vitória* (cód. 3005), foram disponibilizados (as) 29 Residentes bolsistas, sendo 13 de Ciências Sociais e 16 de História, para atendimento três Instituições de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, localizadas nos municípios de Serra, Vitória e Vila Velha.

Sobre o Subprojeto *Língua Portuguesa*, que contempla o curso com a mesma nomenclatura, foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas e três sem bolsa para apenas um núcleo – *Campus Goiabeiras/Vitória* (cód. 3036), com atendimento a três Instituições localizadas no município de Vitória, sendo uma de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino e duas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Ao Subprojeto *Pedagogia*, que contempla o curso com a mesma nomenclatura, foram disponibilizadas cotas de Residentes para atendimento a dois núcleos:

i) cód. 3016 – *Campus Goiabeiras/Vitória*, com atendimento a duas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas e seis sem bolsa;

ii) cód. 3046 – *Campus São Mateus*, com atendimento três Instituições de Ensino localizadas no município de São Mateus, sendo uma de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual e duas de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Foram disponibilizados (as) 24 Residentes bolsistas e quatro sem bolsa.

Quanto ao subprojeto *Educação do Campo*, enfatizamos que esse não fez parte da composição da versão inicial do projeto institucional encaminhado a CAPES, em atendimento à chamada pública para a seleção de Instituições para o PRP, pois, a sua inclusão com a oferta de cotas para Residentes, Preceptores (as) e Docente Orientador (a), somente teve respaldo legal, após a última retificação do Edital CAPES Nº 06/2018, realizada em 27/03/2018. Com isso, em atendimento ao Edital PRGRAD/UFES Nº 007/2018, foram realizadas 11 inscrições para apenas um núcleo (*Campus São Mateus*) desse Subprojeto, no entanto, sete foram desclassificadas.

Apesar disso, ao considerar os Subprojetos e instituições contempladas com o PRP/CAPES na UFES, concluímos que: a) a Rede de Ensino do Estado do Espírito Santo foi atendida em 20 Instituições, distribuídas nos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha, Alegre, São Mateus e Guaçuí, em seis subprojetos dos *Campi* Goiabeiras/Vitória, São Mateus e Alegre; b) a Rede Municipal de Ensino de Vitória foi contemplada em 11 Instituições de Ensino, sendo três de Educação Infantil (subprojetos Arte e Pedagogia) e oito de Ensino Fundamental (subprojetos Arte, Educação Física, Geografia e Língua Portuguesa); c) a Rede Municipal de Ensino de Serra foi contemplada em apenas duas Instituições, sendo uma de Educação Infantil (Subprojeto Educação Física) e uma de Ensino Fundamental (Subprojeto Geografia); d) a Rede Municipal de Ensino de Vila Velha foi contemplada em apenas uma Instituição, sendo essa da etapa de Ensino Fundamental; e) a Rede de São Mateus foi contemplada em quatro Instituições, sendo todas de Ensino Fundamental e; f) a Rede Federal de Ensino foi contemplada em uma Instituição, localizada no município de Vitória; g) foram distribuídas 321 cotas de residência com bolsas e 40 sem bolsas. Os processos de chamadas públicas para a seleção dos bolsistas do PRP/CAPES na UFES foram normatizados pelos Editais: a) PROGRAD/UFES Nº 004/2018 – seleção de Coordenador (a) Institucional e Docentes Orientadores (as) dos Subprojetos; b) PROGRAD/UFES Nº 007/2018 – seleção de Docentes Orientadores dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo e Curso que

habilite para o componente curricular Informática; c) PROGRAD/UFES Nº 008/2018 – seleção para bolsistas Residentes; d) PROGRAD/UFES Nº 009/2018 – seleção de Professores Preceptores (as) bolsistas das escolas-campo; e) PROGRAD/UFES Nº 010/2018 - resultado do processo seletivo para Preceptores (as) bolsistas, Preceptores (as) sem bolsa e Preceptores (as) suplentes; f) PROGRAD/UFES Nº 011/2018 - resultado do processo seletivo para Residentes bolsistas, Residentes voluntários e residentes suplentes; g) PROGRAD/UFES Nº 014/2018 - retificação do Edital Nº 011/2018.

Ao final do processo da chamada pública para residentes do PRP/CAPES da UFES, foram selecionados/as 321 Residentes bolsistas, sendo 197 do *Campus* Goiabeiras, 76 do *Campus* São Mateus e 48 do *Campus* Alegre. Também foram selecionados/as 40 Residentes sem bolsas e 31 suplentes para as cotas, sendo: a) 19 Residentes sem bolsas e 11 suplentes do *Campus* Goiabeiras; b) 15 Residentes sem bolsas e 07 suplentes do *Campus* São Mateus e; c) seis Residentes sem bolsas e seis suplentes do *Campus* Alegre. O processo foi detalhado no Quadro 20 (APÊNDICE Q).

Quanto ao resultado do processo da chamada pública para Preceptores (as) e Docentes Orientadores (as) para o PRP/CAPES da UFES, foram selecionados (as) 40 Preceptores (as) e 15 Docentes Orientadores (as), distribuídos (as) em: a) *Campus* Goiabeiras: 24 Preceptores (as) e nove Docentes Orientadores (as); b) *Campus* São Mateus: dez Preceptores (as) e quatro Docentes Orientadores (as); c) *Campus* Alegre: seis Preceptores (as) e dois Docentes Orientadores (as). O processo foi detalhado no Quadro 21 (APÊNDICE R).

#### **4. 4 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desse estudo são Residentes do PRP/CAPES da UFES - *Campus* Goiabeiras/Vitória, numa composição que se deu por adesão voluntária. A perspectiva inicial seria a de que tivéssemos, no máximo, dois participantes por Subprojeto/núcleo, o que totalizaria 22 Residentes participando do nosso estudo.

No entanto, a adesão se deu por parte de somente oito Residentes, sendo: a) cinco do Subprojeto Biologia/Física/Matemática – núcleo Física; b) um do Subprojeto de Geografia – núcleo Geografia; c) um do Subprojeto de Língua Portuguesa – Língua Portuguesa e; d) um do Subprojeto de Pedagogia – núcleo Pedagogia.

O convite para participação foi enviado via Google Formulários ao e-mail e WhatsApp a 48 residentes, haja vista que, apesar da busca junto aos (às) Docentes Orientadores (as) dos Subprojetos e aos Departamentos de Ensino da UFES, não conseguimos os contatos de todos (as) os (as) Residentes da primeira versão do PRP/CAPES da Universidade.

## **4.5 Os procedimentos de produção e análise de dados**

Conforme já mencionado anteriormente, o caráter desse estudo é narrativo, tanto enquanto método quanto de procedimentos de análise e de produção de dados, pois, compreendemos a importância que o estudo de narrativas vem conquistando nos últimos anos. Desse modo, é imprescindível compreender que “[...] a discussão sobre narrativas vai, contudo, para muito além de seu emprego como método de investigação [...]” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 90), pois, como forma discursiva foi abordada por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos como história, histórias de vida e histórias sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Nas conformidades do Comitê de Ética de Pesquisa da UFES, a autorização para a coleta e análise de dados foi aprovada em 22 de dezembro de 2021, pelo Parecer Nº 5.185.281 (Anexo II).

### **4.5.1 O procedimento de produção de dados**

A produção de dados deste estudo, inicialmente, tinha a perspectiva de se concretizar com a Entrevista Narrativa, com base nos escritos de Jovchelovitch e Bauer (2015), no entanto, além do exíguo tempo previsto para a conclusão do Mestrado e a

perspectiva de que tivéssemos um total de 22 participantes, fizemos a opção pela Roda de Conversa, na perspectiva de Warchauer (2017).

A opção pela Roda de Conversa para a geração de dados se deu por compreendermos que, além de mediatizar a troca de experiências, o diálogo e a construção de conhecimentos com sentidos, numa trama das histórias dos (as) participantes, também cria a possibilidade de relação entre o que fazemos e o que falamos, entre teoria e prática (WARSCHAUER, 2017). Ademais, a Roda de Conversa se concretiza com narrativas que se compõem nas múltiplas dimensões de singularidade, coletividade, reflexividade, sensibilidade, interatividade, pessoalidade e profissionalidade, reveladoras dos aspectos da Auto, Hetero e Ecoformação (WARSCHAUER, 2017).

Para Cecília Warschauer (2017), a Autoformação é o que se compõe mediante a análise de episódios da nossa própria história de vida, que oferece reflexões de caráter autobiográfico e desvela algo de nossa natureza individual. A Heteroformação é o que aprendemos com os outros, desvelando os bastidores teóricos que dão suporte ao nosso vivido. Já a Ecoformação, se revela na análise do vivido e,

[...] pelo contato direto com as coisas, uma formação pela experiência e pelas partilhas, reconstruindo os caminhos enquanto seus atores caminham, ora encontrando-se, ora enfrentando suas diferenças, mas sempre deparando consigo no movimento reflexivo constantemente partilhado nas Rodas de Conversa [...] (WARSCHAUER, 2017, p. 23).

Nessa perspectiva, para Jovchelovitch e Bauer (2015), o ato de narrar, que em nossa concepção pode ser individual ou coletivamente, não se resume numa listagem de acontecimentos, mas, na tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido que permeia a história, pois, “[...] as pessoas lembram o que aconteceu e colocam a experiência em sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91). Colocar a experiência em sequência significa reconhecer também a dimensão não cronológica, que se expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91).

Apesar da expectativa inicial de que os dados fossem gerados de modo presencial, as Rodas de Conversa ocorreram de modo virtual, pela Plataforma Google Meet, devido às restrições sanitárias ocasionadas pela pandemia do Novo Coronavírus – COVID 19, iniciada desde o mês de março de 2020 no Brasil, o que vem impactando, consideravelmente, a sociedade em seus aspectos econômicos, sociais, políticos, educacionais e científicos. É inegável a intensificação das perspectivas éticas e estéticas do encontro no entrecruzamento dos corpos, dos afetos e das narrativas no modo virtual com os (as) participantes convidados (as), no entanto, foi extremamente pujante para a ampliação do desejo de (com)viver, sentir, aproximar, tocar, olhar nos olhos.

No ato de narrar nas Rodas de Conversa, os (as) participantes foram encorajados (as) a contar histórias usando suas próprias linguagens espontâneas na narração dos acontecimentos sobre o processo de imersão nas escolas de educação básica, no período em tiveram a oportunidade de participar do PRP/CAPES na UFES enquanto Residentes, apesar da mobilização do esquema autogerador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Com isso, essas narrativas possibilitaram a reconstrução de acontecimentos que anunciaram experiências numa dimensão de saberes/conselhos/lições no/para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tanto dos (as) participantes convidados (a) para a Roda quanto da pesquisadora.

As Rodas de Conversa exigiram uma escuta atenta e encorajamento explícito da pesquisadora para que os (as) convidados (as) se sentissem instigados (as) a continuar a narrar, no entanto, para além disso, também possibilitou que todos (as) os (as) envolvidos (as) narrassem experiências formativas de suas profissionalidades, tanto no aspecto dialógico quanto reflexivo, inclusive a pesquisadora.

Todo o percurso das Rodas de Conversa foi gravado integralmente em áudio e vídeo sob o consentimento dos (as) convidados (as) participantes e suas transcrições foram realizadas de modo literal. Também buscamos nos atentar ao vídeo, de modo a observar expressões corporais e faciais que pudessem evidenciar elementos no ato de narrar.



Para além das Rodas de Narrativa, tínhamos a expectativa de coletar narrativas de relatórios produzidos pelos (as) residentes no período da residência, o que, infelizmente, não foram disponibilizados pelos (as) participantes.

#### **4.5.2 O procedimento de análises de dados**

A análise é por nós compreendida como um momento interpretativo dos dados organizados por nós pesquisadores (as). Com isso, é o momento de tecermos comentários e realizarmos nossas teorizações.

Desse modo, ao considerarmos que a Roda de Conversa se concretiza com narrações de experiências que se compõem nas múltiplas dimensões de singularidade, coletividade, reflexividade, sensibilidade, interatividade, pessoalidade e profissionalidade, reveladoras dos aspectos da Auto, Hetero e Ecoformação (WARSCHAUER, 2017), nos utilizamos como procedimento de análise dos dados a Análise Narrativa na perspectiva de António Bolívar (2002), pois, para o autor, esse é um procedimento que, apesar de estar baseado em casos particulares (ações e eventos), sua análise (narrativa, em sentido estrito) produz a narração de um enredo ou argumento, por meio de uma história narrativa que se torna dados significativos. A perspectiva dessa análise não é encontrar elementos comuns, mas elementos singulares que compõem a história (BOLIVAR, 2002).

Para Bolívar (2002), a Análise Narrativa é um procedimento de análise de dados que se contrapõe a um modelo de análise paradigmático, pois, é, ao mesmo tempo, uma análise de narrativas e uma narrativa particular, que não aspira à generalização; por exemplo, um relato histórico, um estudo de caso, uma história de vida, um episódio narrado a partir da vida de uma determinada pessoa. Para o autor, neste tipo de análise, o papel do (a) pesquisador (a) é configurar

[...] os elementos dos dados em uma história que unifica e dá significado aos dados, a fim de expressar autenticamente a vida individual, sem manipular a voz dos participantes. A análise requer que o pesquisador desenvolva um enredo ou enredo que lhe permita vincular temporária ou tematicamente os elementos, dando uma resposta abrangente sobre por que algo aconteceu.

Os dados podem vir de muitas fontes diferentes, mas a questão é que eles são integrados e interpretados em uma intriga narrativa. O objetivo final é [...] revelar o caráter único de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua complexidade ou idiossincrasia particular (BOLIVAR, 2002, p. 13-14).

Por fim, para Bolívar (2002), no ato de investigar a trajetória profissional geral de professores (as) de nível educacional, podemos nos beneficiar de um grande número de histórias de vida, que requerem, por sua própria extensão, algum tipo de análise de dados (categóricas, estruturais ou outras), mas, ao mesmo tempo, podemos estar interessados (as) em determinadas histórias particulares para reconstruir narrativa (BOLÍVAR, 2002).

## **CAPÍTULO V - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE RESIDENTES IMERSOS (AS) NO CONTEXTO DO PRP/CAPES NA UFES**

Neste Capítulo buscamos analisar narrativas coletadas em duas Rodas de Conversas, realizadas no ano de 2021, com Residentes da primeira versão (2018/2019) do PRP/CAPES da UFES – *Campus Goiabeiras* – Vitória/ES.

Na proposta inicial do estudo a intenção seria que as Rodas de Conversas ocorressem de modo presencial, com o envolvimento de Residentes dos diferentes cursos de Licenciatura participantes do Programa, no entanto, devido à pandemia do Novo Coronavírus – COVID 19, as Rodas foram realizadas, remotamente, pela Plataforma Google Meet, nos dias 22 e 27 de julho de 2021.

A nossa compreensão é que, presencialmente, as narrativas poderiam ser ainda mais intensas, haja vista a possibilidade de que essas ocorram numa perspectiva de afetos e encontros entre corpos que buscam se constituir nas dimensões éticas, estéticas e políticas da formação docente, bem como na pesquisa científica, pois, “[...] O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano [...]” (NÓVOA, 2022, p. 11).

Apesar disso, destacamos o quanto foi potente o encontro com os (as) Residentes, numa mistura de entusiasmo, alegria, descontração e esperança, eticidade e politicidade, por participarem do movimento científico da pesquisa e terem a oportunidade de narrar sobre o período em que participaram das atividades do PRP/CAPES da UFES, o que também foi manifestado por parte da pesquisadora ao rememorar o seu período de graduação e em especial, o de sua imersão na profissão. Com isso, tendo como objetivo compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes em processos de imersão no contexto do PRP/CAPES na UFES - *Campus Goiabeiras/Vitória*, a primeira Roda de Conversas (R1) foi realizada em 22/07/2021, com uma duração de aproximadamente duas horas, de modo em que contamos com a participação de cinco Residentes, sendo esses (as) dos cursos de Pedagogia, Física e Língua Portuguesa. A segunda Roda (R2), realizou-se em 27/07/2021, com duração aproximada de uma hora e 30 minutos, em que contou com

a participação de três Residentes, sendo uma do curso de Geografia e dois do curso de Física.

Os nomes fictícios atribuídos aos (às) participantes tiveram sua gênese nas experiências docentes da pesquisadora, que se compõem em um pouco mais de quinze anos de profissão, numa trajetória de desafios, realizações, frustrações, paixões, afetos... Daniela, Davi, Maria Cecília, Rodrigo, Joel, Lívia, Anthony e Lázaro.

No *corpus* do texto, as narrativas dos sujeitos se engendram com as da pesquisadora, numa perspectiva de dimensionar alguns eixos de sentidos que se revelam em possibilidade de reflexões deliberativas acerca de políticas de formação inicial docente, de modo a responder a seguintes questão: *Quais as contribuições do desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto do PRP/CAPES da UFES – Campus Goiabeiras/Vitória para o processo de profissionalização de professores (as)?*

Sendo assim, com o objetivo de melhorar a compreensão das narrativas, a nossa opção foi por realizar as análises mediante a organização de alguns eixos de sentidos, que se interrelacionam em suas densidades por Roda de Conversas, tais como: i) eticidade e politicidade da profissão; ii) relação teórico-prática da profissão; iii) complexidade e imprevisibilidade da docência e; iv) cooperação e partilha de saberes.

## **5.1 Primeira Roda de Conversas**

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas com base nas narrativas da primeira Roda de Conversas, realizada em 22/07/2021, organizadas com os eixos de sentido eticidade e politicidade da profissão, relação teórico-prática da profissão, complexidade e imprevisibilidade da docência e cooperação e partilha de saberes.

### **5.1.1 Eticidade e politicidade na docência**

No que concerne à **eticidade e politicidade da docência**, consideramos aspectos muito sensíveis no desenvolvimento da profissão, dentre eles buscamos destacar narrativas relativas ao (à): compromisso ético-político das IES que formam professores (as); formação concretizada também por dentro da profissão; composição pedagógica singular de ser professor (a); incerteza e a imprevisibilidade da ação docente; curiosidade enquanto motor de aprendizagens; condições do trabalho docente; autoridade x autoritarismo da/na ação docente; capacidades relacionais e afetivas da criança/estudante; processo ensino-aprendizagem enquanto acontecimento; sensibilidade na constituição da profissionalidade docente; a dimensão coletiva da ação docente; compromisso ético-político da ação e da formação para o Atendimento Educacional Especializado e; reflexões acerca do papel da instituição escolar frente às manifestações de adoecimento das crianças/estudantes no cotidiano escolar.

### ***O compromisso ético-político das IES que formam professores (as)***

A Residente Daniela foi a primeira a entrar na R1 e, enquanto aguardávamos a entrada dos (as) demais participantes, com um sorriso largo no rosto e um aceno de cabeça que demonstrava satisfação, fez questão de expor que já está atuando na profissão docente, enquanto estatutária, em uma rede municipal de ensino da Região Metropolitana de Vitória/ES, pois, foi aprovada em um concurso público antes mesmo de ter concluído a licenciatura e que, assim que finalizou a graduação, foi convocada a assumir o cargo de professora de Educação Infantil.

[...] eu lembro de você de quando foi conversar com a gente [...]. Eu passei no concurso de [...] e já comecei a trabalhar desde janeiro. A faculdade me ajudou muito durante a prova! [...]. Tudo que eu estava estudando de gestão caiu na prova [...] (DANIELA, narrativa realizada em 22/07/2021).

A narrativa de Daniela nos revela que o conhecimento possibilitado aos (às) licenciandos (as) de Pedagogia, por parte da UFES, vem cumprindo com o seu papel ético-político que é, também, garantir uma formação teórico-prática com densidade suficiente para que os (as) professoras (as) tenham condições de ingressar na carreira e, por consequência, permanecerem nela.

Nesse ínterim, a narrativa de Daniela foi corroborada pela pesquisadora quando essa argumenta:

[...] Eu tenho uma colega do Mestrado que também foi aprovada [...], e muito bem classificada. Ela tem toda a formação acadêmica na UFES, entendeu? Então, a gente percebe uma potência muito grande nos processos formativos que ocorrem dentro da Universidade, então a defesa por esse espaço de formação tem que ser uma constante, pois sabemos o quanto contribui no processo formativo dos profissionais.

Eu vim de uma formação de uma instituição privada, eu sei o quanto isso me custou. Não que as instituições privadas não tenham boas formações, [...] foi muito positivo para mim, mas, nas muitas coisas que eu ainda me atropelo, mesmo no Mestrado, eu acredito que se eu tivesse tido essa formação na universidade pública, em especial, seria menos dóido para mim. Talvez doesse menos, vamos pensar assim (PESQUISADORA, Narrativa realiza em 22/07/2021).

Tanto a narrativa da Residente quanto da pesquisadora nos possibilitam perceber a relevância de se garantir que docentes adentrem as carreiras nas redes públicas de ensino mediante realização de concursos, em especial em tempos de intensos ataques à educação no país, sendo esse um dos dispositivos que busca garantir a liberdade de cátedra e a emancipação do trabalho docente.

A narrativa da pesquisadora conclama o compromisso ético-político das instituições privadas, frente ao necessário investimento ao aspecto investigativo na formação de professores (as) e, por consequência na ampliação da capacidade reflexiva da ação docente. Apesar desse conclave, não estamos a desconsiderar a contribuição dessas instituições na formação inicial de professores (as) num período em que as Universidades não detinham as condições estruturais e financeiras para profissionalizar o quantitativo de docentes necessários no atendimento da LDBEN Nº 9.394/1996, que, inicialmente, previa o máximo de dez anos da lei, para que todos (as) os professores (as) tivessem a formação superior.

A nossa compreensão é que a formação de (as) professores (as) deve ser um compromisso público e com ações da dimensão pública, apesar de reconhecermos não ser esses os únicos mecanismos a garantir que interesses do mercado, em especial o internacional, adentrem as universidades e as políticas de formação docente, independentemente, se inicial ou continuada.

O compromisso ético-político da formação de professores (as) por parte da UFES, também pode ser compreendido na narrativa em que Daniela expôs uma situação vivenciada, não no período da residência, mas no exercício da profissão, iniciado recentemente.

[...] lá na escola estou sem turma ainda, minha turminha de Educação Infantil ainda não voltou, são crianças de um ano e meio, são os bebezinhos. Eu fico no apoio pedagógico e aí eu lembro de muita coisa que a gente estudava, da LDB, faz muita diferença! Às vezes na faculdade a gente não consegue ver, mas quando a gente entra, na forma de lidar com as pessoas, com os professores, a gente vê acontecendo. É muito legal! (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

A narrativa de Daniela também trouxe para minha memória o período de três anos em que permaneci fora da profissão docente, após a conclusão de minha graduação. Na época, fui tomada por grande frustração pela escolha do curso de Pedagogia e a quase desistência em tornar-me professora, o que também ocorreu no período de minha iniciação à profissão, quando me senti desamparada e solitária frente aos desafios impostos.

Para Nóvoa (2019), a iniciação à profissão docente é um dos momentos mais decisivos da vida profissional do (a) professor (a) iniciante ou principiante, bem como um dos tempos mais importantes na constituição da identidade profissional, pois, esse é um processo que deixa marcas significativas na relação que se estabelece com as crianças/estudantes e colegas da profissão (NÓVOA, 2019).

### ***A formação por dentro da profissão***

Para Rodrigo, a possibilidade de se formar também por dentro da profissão foi algo que o motivou a continuar no curso de Física, pois, as aprendizagens foram muito significativas e muito prazerosas. Tanto os (as) profissionais da Unidade de Ensino quanto a Preceptora, Professor Orientador e estudantes, tinham muito a ensinar, para além dos saberes referenciais da área de formação.

[...] Então, o primeiro comentário sobre o Residência Pedagógica eu posso afirmar é o seguinte, foi ele que fez me manter no curso de licenciatura. O que acontece, você está no curso, nas disciplinas, acontece as exigências da Universidade e [...] e vai batendo aquele desânimo. Mas quando eu tive a experiência da sala de aula, não só da sala de aula, mas da experiência da

escola toda, o convívio com os alunos, o convívio com os professores, com os diretores, com os funcionários da escola, foi uma coisa que me fez sentir muito bem-vindo. Foi uma coisa muito gostosa! Pensei, caraca, é isso que eu quero para a minha vida mesmo, entende?! [...] Nós vivenciávamos muita coisa lá dentro, não era só sala de aula e ir embora, reunião e ir embora. Não, você vivenciava tudo aquilo ali mesmo! Você tinha um contato muito direto com os alunos, principalmente porque a professora [...], que era nossa preceptora, era maravilhosa, a galera gostava dela lá, ela pode ensinar muitas coisas pra gente. Não só questão de Física, [...] porque eu acho que conteúdo a gente já chega em sala de aula preparado, é claro que a gente pode sempre aprender mais! [...] (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Para Nóvoa (2022), a atividade de residência na formação docente, que é uma das formas de indução profissional, trata de “[...] integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia [...]” (NÓVOA, 2022, p.95). Apesar disso, o sucesso dessa integração exige que “[...] as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica – estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada [...]” (NÓVOA, 2022, p.95), pois, caso contrário, poderá haver a

[...] predominância de uma estratégia política, que acaba por afastar os programas universitários e por desvalorizar o papel do coletivo docente. Assim concebidas, as experiências de indução ou de residência assumem uma tendência pragmática (praticista), e acentuam a importância dos períodos probatórios ou das provas de acesso à profissão, perdendo grande parte do seu interesse (NÓVOA, 2022, p. 95).

A narrativa de Davi também corrobora tanto com Rodrigo quanto com a perspectiva de atividade de residência defendida por Nóvoa na formação do (a) professor (a), pois, possibilitou com que os (as) Residentes vivenciassem espaços-tempos de reflexão, de modo a qualificar as intervenções de aprendizagens junto aos (às) estudantes.

[...] eu já tinha feito o PIBID, que foi minha primeira inserção na escola e depois ainda fui RPA, que é a figura do DT na Rede privada. Então, eu já dava aula! Eu já entrei no Residência já um pouco formado, só que a residência acabou se tornando uma experiência emancipadora [...]. Quando eu trabalhei como DT, eu meio que caí de paraquedas dentro da escola, [...] eu não tinha uma experiência forte em de sala. Logo de cara eu peguei seis turmas de 40 alunos, eu fiquei assim, meu Deus, o que aconteceu? E aí quando eu fui para o Residência, foi um pouco mais emancipador, tinha um grupo grande, a galera unida, que conversava, discutia as atividades, então, eu acabei me inserindo melhor, pensando melhor a questão do ensino dentro da escola. Isso foi uma experiência muito boa e muito produtiva! (DAVI, Narrativa realizada em 22/07/2021).



Uma outra narrativa de Davi revela uma dinâmica muito afirmativa para a atividade dos Residentes, o que, possivelmente, tenha se concretizado num envolvimento baseada no compromisso ético-político e colaborativo do Docente Orientador, Preceptora e Residentes envolvidos.

[...] lembrei agora de uma experiência do Residência, em que [...] uma coisa que era legal na escola [...] a gente era um grupo grande, a gente era um grupo de oito alunos [...], nem sempre estavam todos os oito na escola, mas, geralmente nunca ficava dois ou um só, era sempre três, quatro. E quando a gente fazia as intervenções, geralmente tinha os outros alunos, os outros estagiários [Residentes] também na escola, assistindo. E aí o legal é que quando a gente fazia, terminava a intervenção, [...] tinha um tempo ali depois na sala de professores pra [...] poder debater, discutir como é que foi a aula, o que eu errei, o que eu poderia ter melhorado, se eu gritei muito ou se eu falei devagar. Então, assim, permitia esse momento de reflexão entre a gente pra [...] meio que ir melhorando cada vez mais a nossa abordagem de ensino. Como a gente se portava na sala, nossa postura docente dentro de sala. Isso foi algo bem marcante para mim! (DAVI, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Essa narrativa de Davi nos impõe refletir sobre o impacto positivo do trabalho colaborativo na escola, o que deve ser uma ação que perpassa todas as dimensões do exercício da profissão. Para Nóvoa (2019), a colaboração dos (as) colegas (as) é imprescindível para se tornar professor (a), pois, ninguém nasce com essa profissão, torna-se (NÓVOA, 2019, p. 14). Esse processo precisa começar nas universidades e continuar nas escolas, num “[...] reforço das dimensões coletivas da profissão [...]” (NÓVOA, 2019, p. 14) que precisam estar ligadas à formação (NÓVOA, 2019).

### ***Composição pedagógica singular de ser professor (a)***

Ao narrar sobre uma atividade em que auxiliou a Preceptora na escola, Maria Cecília expõe questões que impactam nas concepções de Professor (a), Pedagogia e Atividade Significativa. Poderia aqui fazer várias reflexões acerca das três questões que se revelam na narrativa, no entanto, a opção é por considerar que esse debate, necessariamente, precisa se concretizar no coletivo da instituição.

Ao expressar em sua narrativa que “[...] é muito bacana professor ser professor. A gente tem que arrastar mesa, virar o armário de cabeça para baixo se precisar, carregar livro, tem que fazer [...]”, Maria Cecília nos remete ao que nos afirma NÓVOA, quando pontua que “Não há dois professores iguais [...]”. Esse processo faz-se com os

outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes [...] (NÓVOA, 2019, p. 1125).

[...] Pra vocês terem uma ideia, durante o Residência Pedagógica eu fiz um trabalho com os meninos que era de fazer textos e montar um painel e para montar esse painel, eu tive que recortar 30 textos e 1 milhão de folhinhas verdes, tipo folhinha de planta, eu resolvi fazer de EVA, eu recortei tudo, bem Pedagogia, eu recortei tudo para colar no mural, eu coleí folhinha por folhinha com cola quente, fiz flores de EVA, fiz um monte de coisas, cansei a mão de tanto cortar EVA, não aguentava mais ver EVA, só que eu senti uma recompensa depois que eu fiz o painel, porque os meninos viram um propósito na atividade e eles mostraram para os pais, porque teve reunião de pais e os textos ficaram expostos. E aí o menino passava e pai, pai, tia, tia, mãe, mãe, madrinha, cachorro, todo mundo, está aqui o meu texto, eu escrevi na aula, está aqui no painel, e aí todo mundo lia e falava, nossa que legal, foi você que escreveu, e o menino ficava assim, fui eu que escrevi, sempre muito orgulhosos sobre terem feito um trabalho. Essa sensação se expande para todas as áreas, sei lá, pois, ver que o menino tinha muita dificuldade aí ele vai lá e acerta porque ele sabe que aprendeu porque você explicou para ele, eu acho isso muito bonito. Isso ajudou demais na minha formação! [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### ***A incerteza e a imprevisibilidade da ação docente***

Na questão da imprevisibilidade da profissão docente, implica pensar no inesperado, na surpresa, no inusitado. Como nos provoca Larrosa “[...] educar é estabelecer a relação entre a criança e o mundo; um espaço para o imprevisível [...]” (LARROSA, 2013, s/p), pois, “[...] ao passo que a possibilidade de subverter regras se afasta, não há educação” (LARROSA, 2013, s/p). Não tem uma relação com o improvisar, com o sem preparo e ao arranjo de última hora. Estamos a falar de um imprevisível, na perspectiva de que “[...] As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1114). E, que desse modo,

[...] Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (SHULMAN, 2005c). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1114).

A narrativa de Maria Cecília sobre a chegada dos (as) Residentes numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, bem como a definição das características das crianças que as compõe, nos leva a estabelecer relações com os nossos fazeres docentes, nas quantas vezes em que ficamos sem saber como agir frente a uma situação inusitada em que as crianças/estudantes nos impuseram a vivenciar. Mas, também,

nos impõe rememorar sobre a nossa ação crítico-reflexiva adotada ou negligenciada diante do ocorrido.

[...] me lembrou que na primeira semana do Residência, a gente entrou e a professora já estava preparando eles, já estava conversando com os alunos, falando: “- Oh, galera vai vir um pessoal estranho aí, diferente!” (entonação na voz). Já estava explicando mais ou menos o que ia acontecer e eles já estavam cientes. Então, assim, no dia ela não conseguiu conter, estava uma bagunça, um fuzuê [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### ***A curiosidade enquanto motor de aprendizagens***

Nas narrativas que seguem, em que a primeira foi finalizada com uma entonação bastante acelerada e um pouco exaltada, Maria Cecília demonstra grande surpresa com a curiosidade dos (as) estudantes, cuja característica, em nossa compreensão, deve ser explorada com oportunidades surpreendentes e ousadas de aprendizagens que, provavelmente, podem contribuir com o processo de desenvolvimento dos (as) estudantes, bem como o desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) Residentes e Professores (as), desde que organizados e planejados numa perspectiva colaborativa entre os (as) envolvidos (as).

[...] nos primeiros dias, nas primeiras três semanas foi eu e um trio de pessoas, nós fomos em quatro, [...] professora e estagiários, era bastante gente numa sala de aula. As salas eram amplas, para a nossa sorte tinha espaço suficiente para todos, pois, numa sala pequena, numa escola menor, fica muito cheia. A gente pegou logo uma aula do 6º ano, [...] os meninos perguntam o tempo inteiro! Quando você entra na sala perguntam: “- Quem é você? Qual o seu nome? Quantos anos você tem? Quantos filhos você tem? Qual no nome do seu cachorro?” (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] E eu, recentemente, substitui na rede particular, foi até o [Davi] que me lembrou isso e o 6º ano não quer deixar você falar sobre o conteúdo antes de você sanar tudo que eles têm para dizer. Ouvi que a tia deles caiu na rua ontem e ouvi tudo que tinham para dizer, tudo que eles assistiram na semana. Então o 6º ano tem essa demanda de conversar mais, porque é aquela fase de transição de entrar no fundamental II (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

A narrativa em que Joel expõe o seu olhar sobre a curiosidade que se deu mais no campo da observação por parte dos (as) estudantes de uma turma de 1º ano de Ensino Médio, para contrastar com o olhar de Maria Cecília sobre uma turma de 6º ano de Ensino Fundamental, corrobora com a necessidade de compreender que o agir de cada professor nas situações de imprevisibilidade está diretamente ligado ao

processo de como cada um se torna professor, o que implica, ainda, compreender questões não apenas do plano profissional, mas, também, pessoal (NÓVOA, 2019).

O fato dos (as) Residentes terem a oportunidade de imergir nessas realidades e trocar essas percepções e vivências numa Roda de Conversas, possivelmente, contribuirá com o desenvolvimento da profissionalidade de cada um (a) envolvido (a) nesse estudo, cuja potência da narrativa é a reflexão e deliberação (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Primeiro vou comentar o contraste do 6º ano para o 1º ano do Ensino Médio. A [Maria Cecília] falou que os alunos perguntavam, perguntavam, perguntavam... eu quando cheguei no primeiro dia lá eram olhares de análise, de olhar de cima em baixo, acho que é se perguntando quem é esse cara, o que esse pessoal está fazendo aqui. Não tinha pergunta não, mas era muito olhar direcionado a você (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Desse modo, a nossa compreensão é que o envolvimento dos (as) Residentes numa ação reflexiva, investigativa e colaborativa, sob a orientação do (a) Preceptor (a) e Docente Orientador (a), nas atividades do PRP/CAPES, pode contribuir na integração dos (as) futuros (as) professores (as) na profissão, de modo a evitar frustrações e, até mesmo, desistência do exercício da docência.

### ***As condições de trabalho docente***

Ao narrar sobre o período de observações previsto no PRP/CAPES, Maria Cecília destaca que “[...] a primeira etapa do projeto, em teoria, da residência é ficar quietinho assistindo a aula, é sentar e anotar quais são as necessidades potenciais da professora Preceptora, daquela turma”. Apesar disso, sua narrativa enfatizada que diante da condição em que se dava a ação da Professora e da própria instituição diante da demanda, em consequência do excessivo número de estudantes, se tornava impossível que os (as) Residentes se colocassem num movimento de observação.

[...] nos primeiros dias a gente já começou a fazer alguma coisa, a gente não conseguia esperar. Se a professora passava o dever no livro, você não conseguia ficar sentado sem responder o que o menino queria saber, por que eles estão sempre perguntando, aluno é muito curioso para saber as coisas. Se eles estão com uma atividade proposta e não entendem [...] e a professora não está disponível porque está atendendo outros alunos com mais dificuldade, a gente teve que fazer alguma coisa! (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Para Maria Cecília, a dificuldade de intervenção diante do excessivo número de estudantes numa mesma sala de aula, proporciona ao (à) professor (a) um desgaste físico e psicológico muito intenso. Essa situação é complexa e exige iniciativas de políticas públicas, haja vista que se trata de uma profissão que lida, conforme já destacado anteriormente, com a dimensão humana e, por consequência, com a imprevisibilidade da ação da criança/estudante e do (a) professor (a), cujas dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis.

[...] Então, desde o primeiro momento que era só para observar, mas eu já saí de lá com dor de cabeça, fiquei totalmente exausta, saí de lá “- Meu Deus!” A cabeça suando, o cérebro não tinha mais nenhuma gota, não consegui mais pensar em nada de tanto responder pergunta, de tanto auxiliar mesmo! E eu não tinha aquele preparo da intensidade, porque com 40 alunos na sala, porque na escola pública geralmente tem muito aluno. Com 40 alunos e todos eles querendo tirar a mesma dúvida, na maioria das vezes sobre os exercícios, é muito difícil você não ficar sugada, de ficar com o cérebro cansado de tanto responder dúvidas. Nos primeiros dias, ao chegar em casa, não conseguia pensar em nada, de tão esgotada! (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021)

### ***Autoridade x Autoritarismo da/na ação docente***

Em suas narrativas, Maria Cecília, Rodrigo, Davi e Joel realizaram a exposição de outra questão bastante complexa e debatida na profissão entre os (as) próprios (as) professores (as), especialmente, no interior das instituições escolares, inclusive, com muitas incoerências entre discurso e ação com as crianças/estudantes, que é a autoridade docente na sala de aula.

[...] antes do Residência eu estagiei numa escola particular aqui do bairro e um professor falou comigo que você tem que ser sempre o adulto da situação. Quando você lida com isso no Ensino Médio isso tem que estar no seu coração, porque senão você deixa se levar, tanto pelas brincadeiras quanto para as pirraças que eles podem estar dispostos a fazer. E, tipo não fazer os deveres que você propôs, que você sugere, essas coisas assim. E aí, nesse sentido de ser sempre o adulto da relação, às vezes a gente como seres humanos falha, fica envergonhado, [...] chora, eu mesma chorei uma vez [...]. Porque você tem que estar sempre ok para os alunos, tem que estar sempre tranquilo, tem que manter uma questão ali, um alinhamento, não pode demonstrar fraqueza. Vamos dizer assim, que eles sintam o cheiro da fraqueza, mas eu digo mesmo no sentido de passar estabilidade para os alunos [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] Eu aprendi uma coisa com a [Preceptora], muito importante, que a [...] liberdade que a gente dá para nossos alunos, por exemplo, você quer tentar ser tipo um amigo dele, um colega dele, entender ele, ouvir ele, essas coisas. Mas, também, tem que saber o tempo limite com o aluno. Porque, às vezes,

quando você fica aquele brother do aluno ele vai querer falar brincando com você toda hora na sala de aula e, às vezes, isso pode acabar atrapalhando um pouquinho a aula. Isso quer dizer, não vou dizer que você tem que ser pulso firme, mas que você tem que ter aquele limite, tem que saber segurar um pouco a corda. É porque a gente fala sobre isso direto, a diferença de autoritarismo para autoridade, você tem que ser autoridade, mas não pode ser autoritário [...] (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] Às vezes, quando você fala “- Você é o adulto!”, você fica naquela relação de professor x aluno, essa relação é ruim [...]. O aluno percebe isso e [...] acaba interiorizando isso também. Então, acaba que quando você desce um pouco desse púlpito, que existe entre professor e aluno e passa a ser uma relação de pares ali, a aula acaba fluindo muito melhor. Essa questão quando você está propondo um problema aberto e o aluno está jogando com esse problema ali, o aluno está discutindo ali com você, então você também não sabe para onde essa aula vai. Você só sabe que tem que mediar ela, de forma que [...] cumpra o seu papel. [...] (DAVI, Narrativa realizada em 22/07/2021) [...] nessa questão do adulto, em relação professor x aluno, como a gente estava em escola de tempo integral, era engraçado que no começo todo mundo era tímido [...]. E no final do semestre [...] a gente [...] já estava na quadra com os meninos brincando [...], fazendo várias coisas no recreio [...]. Saiu um pouco do escopo inicial, mas foram atividades que agregaram bastante. Sei lá, se for lá hoje, ia brincar com os meninos e tudo mais. Isso é uma coisa que me marcou bastante (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

As narrativas trazem também a questão da postura que o (a) professor (a) deve adotar na sala de aula com as crianças/estudantes. Inicialmente, há que se ressaltar que o (a) professor (a) precisa assumir uma dimensão ético-política, intelectual ativa, crítica, reflexiva e investigativa da ação docente, de modo a oportunizar aprendizagens, que é um direito da criança/estudante que acessa a instituição escolar (NÓVOA, 2017). O fato de se colocar nessas dimensões não impede que o (a) professor (a) assuma uma relação de afetos e de sensibilidade da ação junto às crianças/estudantes, o que não se pode é perder é a estética coerente ao ato educativo.

### ***As capacidades relacionais e afetivas da criança/estudante***

A narrativa de Maria Cecília também nos convoca a considerar que a integração de um (a) professor (a) sem a formação necessária na sala de aula “[...] coloca-nos perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias [...]” (NÓVOA, 2017), o que impacta diretamente no ritmo da sala de aula, nas relações que a compõem, na capacidade de compreender a “essência” do ensino e na maneira de viver sua profissionalidade, que se constitui no interior de uma dada comunidade docente (NÓVOA, 2017). Essa questão também foi exposta na narrativa de Rodrigo.

[...] a aprendizagem mesmo no estágio é você não só se comportar, mas também se portar como professor. É saber ser aquela pessoa que está lá na frente, é saber passar o conhecimento para os alunos, não só passar, mas também adquirir conhecimento com ele [...] (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Após trazer uma situação de intervenção com uma turma das séries finais do Ensino Fundamental, em colaboração com a Preceptora, Maria Cecília expôs uma grande frustração com a impossibilidade de implementação de uma atividade planejada para executar em um passeio no entorno da Unidade de Ensino, cujo objetivo principal seria a apreciação dos Montes Mestre Álvaro e Moxuara, cuja narrativa foi carregada de emoções.

[...] E aí, a gente tentou fazer uma contação de histórias com eles, a gente [...] tentou organizar eles em roda, só que a coisa de andar, de estar fora da escola não deixou eles se concentrarem, não deixou eles se sentarem para ouvir a história. Só que eu tinha me preparado, eu tinha ensaiado a história, eu sei até hoje, porque eu realmente decorei, a gente levou um livrinho com ilustrações para prender a atenção deles [...] a gente escolheu um ponto que dava para ver ambos os morros, era muito legal lá no píer, dava para enxergar os dois. [...] A gente ia contar a história [...] eles não se concentraram, simplesmente assim, [...], ficaram dispersos. Tudo bem, né, são crianças, acontece! Acho que era um sétimo ano ou oitavo, uma coisa assim. Só que eu fiquei muito chateada, porque eu fiquei frustrada de não ter contado a historinha do jeito que eu tinha organizado, porque na nossa cabeça a aula está a, b ou c, vou fazer isso e eles vão gostar (risos), achar legal a história. E não foi assim na realidade! [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

A experiência narrada por Maria Cecília reforça a ideia de que “[...] a tarefa da formação de professores (as) não pode se reduzir a transmissão de conhecimentos acadêmicos [...]” (WARSCHAUER, 2017, p. 18), mas, também, investir na “[...] construção de outros recursos, tais como as capacidades relacionais e afetivas, de importância vital na profissão docente [...]” (WARSCHAUER, 2017, p. 18).

### ***Conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades de origem das crianças/estudantes***

Outra narrativa de Maria Cecília sobre uma situação vivenciada com os (as) estudantes também nos impõe considerar que “[...] os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos (NÓVOA, 2017, p. 1117),

pois, essa imersão, além de valorizar os percursos formativos, também lhes possibilita uma “[...] uma maior espessura profissional [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1117).

[...] E aí uma vez a gente propôs uma atividade que era para dar um passeio pela ilha, como eu comentei era na Ilha das Caieiras, que é um ponto turístico de Vitória. A maioria dos meninos moravam lá nos arredores [...] a gente propôs dar uma volta pelos arredores da escola, que é muito próximo daquele píer famoso da Ilha das Caieiras onde tem vários restaurantes. [...] a gente andou com eles, nós os estagiários e a professora e eles começaram a notar coisas que eles nunca tinham notado antes. Tem uma escadaria super alta assim, que você olha para cima e não dá para ver o que tem no topo [...], a gente passou por lá e... estava marcado pra gente subir na escada e tudo. Mas, alguns meninos falaram “- Nossa, tia! Eu moro naquela rua ali e eu nunca subi nessa escada para ver o que tinha lá em cima (risos), tipo, assumir que não era nada especial, uma escadaria que não dava em lugar nenhum (risos). E quando eles pensaram nisso, eles viram que não fazia sentido e que era uma coisa estranha, mas que fazia parte do dia a dia deles. Então, quando eles andavam até a escola eles passavam por ali, mas não se perguntavam, na maioria, das vezes para onde aquela escada dava. E [...] nesse dia, a gente subiu lá, muitos deles estavam curiosíssimos para saber onde que a tal escadaria dava [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 2/07/2021).

Na narrativa realizada sobre outra parte do passeio no entorno da escola com os (as) estudantes, Maria Cecília expôs também sobre uma situação de aprendizagem que se deu à partir do interesse da criança, cuja situação envolvia a surpresa da Preceptora ver pela primeira vez um ganso em sua frente, o que a motivou a tirar fotos e a gravar o som que o animal emite.

[...] A aluna que estava acostumada a ver gansos de perto, diariamente, achou engraçadíssima a situação e depois a gente pediu pra eles redigirem crônicas sobre a Ilha [...] um acontecimento em formato de texto e [...] na produção da crônica ela colocou exatamente esse episódio, da professora se surpreendendo e tirando fotos, dizendo que era uma coisa super normal, que era só um bicho, tipo uma galinha e a crônica dela foi sobre isso. Então, ela não ligou muito para a parte [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 2/07/2021).

### ***O processo ensino-aprendizagem enquanto acontecimento***

As narrativas de Rodrigo, Daniela e Davi sobre questões relativas ao planejamento e às aprendizagens que ocorrem com o inesperado, expõem uma autoconsciência necessária no exercício da profissão docente. Desse modo, também nos remete que o processo ensino-aprendizagem ocorre é com o imprevisível, com o acontecimento (LARROSA, 2013) e que, desse modo, o processo de formação de professores (as) precisa considerar que “A educação trabalha com a projeção, mas ao mesmo tempo



deve ser sensível ao imprevisível, porque senão não aceita o acontecimento, não aceita a novidade [...]” (LARROSA, 2013, s/p).

[...] a gente planeja uma coisa e pensa “vai sair desse jeito!” Eu acho que eu nunca planejei uma aula e ela saiu do jeito que eu planejei. Sempre teve alguma coisa que acabou mudando ela. É claro, o conteúdo é falado, tudo certo. Mas sempre aparece um imprevisto, aparecem diversas coisas que mudam esse nosso planejamento no caso. Eu já acho isso uma coisa normal, não sei [...] os outros professores (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] a gente fez um projeto de intervenção na Praia de Camburi. A gente foi trabalhar restinga e [...] antes da gente ir, a gente fez momentos (pausa), eram crianças de 2 anos a quatro, então a gente colocou no telão a coruja, o siri, a praia, a restinga, a gente foi falando e eles não prestavam muita atenção, e gente conversava. E aí teve um dia que a gente foi e levou eles na areia, [...] que ficaram procurando um matinho, procurando um bichinho e fizemos um piquenique e [...], na volta, quando a gente chegou na escola, ao fazer uma história oral, perguntando “- O que vocês mais gostaram, o que vocês aprenderam? O que você mais gostou?” E foi muito engraçado! “- Foi andar de ônibus! (Risos) [...] É que eles assistiam muita televisão e gravavam todo comercial, por exemplo da Sipolatti e tal, [...] o menino falou “- Ah, eu vi a Sipolatti!”. Aí eu comecei a rir. (risos). Nossa, no primeiro momento, a gente não atingiu o nosso objetivo, mas a aprendizagem, ela está para além [...] daquilo ali que a gente planeja! Tem coisas que a gente não espera e acontece. O que nos toca também se torna uma aprendizagem e é incrível com as crianças. Por isso que eu sou muito apaixonada por elas, pois, elas mostram uma facilidade nesse outro lado que a gente não está enxergando. É incrível! Assim, pode não ter gravado a coruja, a restinga, o siri. Mas, [...] para algumas crianças, foi a primeira vez que elas entraram num ônibus. Então, imagina a sensação e a experiência que ficam na vida delas e no cotidiano. Faz toda diferença! (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] uma coisa que aprendi nesses anos de residência foi justamente essa questão do planejamento, de você não fazer um planejamento fechado, coisa que eu fiz quando eu caí de paraquedas numa escola, de você ter aquela aula no início, meio e fim pré-definido, e sim você começar a fazer planejamentos abertos, com problemas abertos [...], foi no Residência que eu aprendi a fazer. [...] você planeja uma aula fechada, mas você planeja o tema da aula aberto, idealiza ali, mais ou menos, quais seriam as possíveis dúvidas que surgem nesse tema pra você ir conduzindo a aula, ir mediando [...] de maneira a você torná-la mais produtiva [...] (DAVI, Narrativa realizada em 22/07/2021).

As narrativas de Rodrigo, Daniela e Davi nos expõem o fato de que tantas vezes, enquanto professores (as), desejamos e impomos que a criança aprenda somente o que é de interesse do (a) professor (a), pois, nos esquecemos ou escolhemos esquecer, que elas aprendem com aquilo que as toca e as deixa marca - a experiência (LARROSA, 2011). É como Rodrigo expôs em sua narrativa, não que deixamos de lhes possibilitar aprendizagens que são necessárias ao longo da escolarização, mas, é essencial que se tenha, no mínimo, esse olhar mais sensível, para que num

compromisso ético, possibilitemos-lhes aprendizagens mais surpreendentes, na lógica do inesperado, do inusitado e, enfim, na lógica da experiência. A potência das trocas dessas narrativas numa Roda de Conversas nos engendra num processo de reflexão e deliberação (CLANDININ; CONNELLY, 2011) de nossas ações docentes que, nem mesmo nós próprios, conseguimos optar por não sermos implicados.

### ***A sensibilidade na constituição da profissionalidade docente***

O que há que se considerar é que o processo de formação docente precisa constituir “[...] um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo [...]” (LARROSA, 2011, p. 26). É isso que as narrativas de Rodrigo, Davi e Daniela nos expõem, de modo a revelar a consciência desenvolvida sobre esse aspecto.

[...] E você entender os alunos que passam por certas coisas te tornam um professor melhor. Porque as vezes o menino ou a menina não conseguiu terminar a atividade, não foi bem na prova ou coisa assim, mas tem um porquê. Não é só porque não estava a fim de estudar ou porque eu não gosto disso, pode ser um problema socioeconômico ou social, ou seja, tem um porquê. Então, o que eu tenho a dizer sobre o Residência Pedagógica é só coisa positiva. [...] (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] E assim, a percepção que eu tinha é que o aluno ficava muito tempo dentro da escola e só se deslocava para casa para dormir. Teve até uma vez que teve uma roda de conversa com o secretário de Educação, ele teve lá na escola para debater alguns assuntos e tal. Aí eu fiz até uma pergunta para ele, quando ele começou a explicar falando que a escola era uma escola central e que vinha alunos de longe, de outras localidades para estudar naquela escola, e aí eu fui indagar ele, pois se os alunos tem uma carga horária entre 09 e 09h30 e se cada aluno que mora em outras regiões periféricas e vem para a região central da escola, se pegam mais ou menos entre uma hora e uma hora e trinta para voltar, isso dá mais ou menos quase 12 horas, é maior que uma carga horária de trabalho. O aluno passa mais da metade de seu dia se deslocando e nas atividades escolares, aí ele não tem contato com família, [...] fica o dia inteiro dentro da escola [...] RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Eu tive uma experiência no Residência sobre essa questão do tempo integral que era de 7 às 17 horas que a turminha ficava. [...] tinha uma criança que vivia em situação de abrigo, então a gente tinha meio que forçar ela a comer, forçar a comida, ficar ali “- Tem que comer! Ah, mas eu não gosto disso!”. Mas, “vamos experimentar, talvez esteja gostoso!”. Porque em casa, às vezes, ela não tinha refeição. Isso me marcou profundamente! Como é importante a gente se lembrar de observar se a criança comeu, se comeu bem, se alimentou direitinho todo dia, a gente lembrar disso. Esse é um saber que me marcou muito, porque isso a gente não lê num artigo de faculdade, mas, ali vivendo com eles (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

A narrativa de Maria Cecília corrobora com a reflexão de que o planejamento não pode ser enrijecido, truncado, mas, que se implemente num olhar sensível para a criança/estudante. Mais uma vez, o que tocou e despertou a atenção da estudante não foi exatamente o que o professor previa. Então, o (a) professor precisa ter a consciência e a sensibilidade dessa imprevisibilidade, de valorizar também esses percursos. É muita ingenuidade e pretensão de um (a) professor (a) achar que a criança só aprende sistematicamente e desconsidera as aprendizagens que se concretizam no cotidiano de vida, com seus pares e com tudo que há em seu entorno possibilita.

### ***A dimensão coletiva da ação docente***

A narrativa de Rodrigo, realizada após Maria Cecília expor sobre a estratégia da professora de não enviar atividade para casa, demonstra, em parte, a relevância de uma das grandes defesas de Nóvoa sobre a imprescindível colegialidade da ação docente, haja vista que as decisões relativas ao processo ensino-aprendizagem das crianças/estudantes precisam se concretizar numa dimensão coletiva da ação e no compromisso com as consequências que delas venham surgir.

[...] sobre a estratégia que a professora tomou de passar as atividades na sala de aula porque os alunos não vão conseguir realizar porque os pais estão cansados é uma estratégia boa, só que ao mesmo tempo isso pode atrapalhar um pouco, [...] a gente tem uma demanda, uma ementa gigante de conteúdo para passar. Lá [instituição em realizou a residência], a [Preceptora] comentou com a gente que conseguiu bater a meta direitinho, porque tinha vários desses estagiários, vários desses residentes lá. A gente conseguia programar uma aula bacana com todos os assuntos. E é isso que eu fico pensando, eu não sei se sou a favor ou contra, se sou em cima do muro, se sou meio a meio (risos). [...] Em cima disso tudo tem alguns pais que vão falar “- Esse professor é muito vagabundo, não está trabalhando direito, não está fazendo o dever dele!”. Então quer dizer, é mais um peso pra gente (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] ser professor não é uma ciência exata! É uma coisa muito complexa, é um desafio diário que a gente tem, pois, [...] tem toda essa questão do tempo. Vamos supor que tem um dia que o próprio professor não está bem, sei lá, e foi em cima da hora, não teve como levar o substituto. Ai já ficou um dia a menos e esse dia vai fazer falta, às vezes você não pode marcar uma aula extra, porque os alunos não têm tempo, que você não tem tempo, não tem espaço na escola [...]. Então, isso aí é uma coisa muito legal de se discutir porque é muito complicado a meu ver (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Sobre a questão do dever de casa que Joel traz para refletir, o que consideramos é que não estamos a defender e nem a condenar a ação da professora, no entanto, a questão impõe a intensificação de um debate que deve se concretizar com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

### ***Compromisso ético-político da ação e da formação para o Atendimento Educacional Especializado***

As narrativas sobre a relação com estudantes com deficiência também nos remetem a questionar sobre quais têm sido os esforços na efetivação das políticas que garantam o Atendimento Educacional Especializado no acolhimento das diferenças, pois, apesar de compreendermos alguns avanços em um tempo recente, junto à corrosão da educação e, por consequência da escola e da profissão, ainda estamos a enfrentar a destruição das políticas de educação inclusiva.

Nesse ínterim, cabe às universidades assumir um compromisso ético-político frente à formação dos (as) professores (as), de modo a não termos que conviver com situações como a que Davi nos expõe.

[...] Nós temos lá na Física [...] a Mostra de Ciências, que antigamente era Mostra de Física e agora [...] Mostra de Ciências Exatas. Eu sempre participo na sala da ótica e tive uma vez que a gente estava lá naquela correria em que [...] tem que apresentar as coisas, [...] chegando turma e saindo turma. Em uma turma tinha um aluno cego, aí eu fiquei pensando: “- Meu Deus, que eu faço, como vou explicar a questão da ótica, a questão de luz, de visão para uma pessoa que não vê?” Eu virei para a pessoa que ele estava sendo acompanhado, não sei se era a mãe dele, era uma mulher que estava com ele, e falei “- Moça, desculpa, eu não tenho ideia do que eu posso fazer para contribuir com ele dessa vez! Não tenho do que fazer mesmo!” (DAVI, Narrativa realizada em 22/07/2021).

O que não se pode deixar de ressaltar, também, são as narrativas que revelam uma certa consciência ético-política da garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado por parte dos (as) estudantes com deficiência, conforme nos revela Joel em sua narrativa.

[...] eu lembro que na [instituição em que realizou a residência] tinha um aluno que era surdo e [...] no final do meu tempo de residência, já no último período, eu tive aula de libras na UFES. Então, mas, nas conversas exatas, diálogos e tudo mais, ficava meio perdido. Eu tinha muita conversa com o intérprete desse estudante que era surdo e ele explicando como era aquele estudante dentro do espaço escolar e como ele se sentia. Ele era segundo ano e a gente

trabalhava só com primeiro, então a gente não trabalhava diretamente e a gente tinha essa noção. Trocava a ideia com intérprete dele para entender como que acontecia e como era o espaço escolar para aquele estudante. Depois da aula no horário das aulas de forró do Cleiton, o que tornou uma eletiva também na escola porque na escola de tempo integral tinha eletivas. Na eletiva que a professora desenvolveu esse aluno participou das aulas de forró mesmo sendo surdo, porque a dança ela está para muito além de só escutar música. Se tem uma coisa para eu levar do Residência nesse sentido é que o meu processo de formação continuada, como tantos gostam de dizer, vai se passar pela continuação de estudar Libras para entender a situação do estudante surdo, porque uma hora não vai ter jeito eu vou pegar alguma estudante que tenha surdez. E aí como que eu vou fazer, será que o intérprete vai conseguir passar a mensagem que eu quero passar? (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### ***Reflexões acerca do papel da instituição escolar frente às manifestações de adoecimento das crianças/estudantes no cotidiano escolar***

A autoconsciência da imprevisibilidade da profissão docente e, por consequência da complexidade do exercício da profissão, são revelados, ainda, em narrativas em que Rodrigo e Joel expõem a questão de manifestações de adoecimento de estudantes na escola, o que também carece de um grande debate sobre o papel da escola e do (a) professor (a) frente à temática, já que estamos a nos referir ao “humano em formação”, que são as crianças/estudantes.

[...] Já teve situações no Residência Pedagógica [...] em que um aluno estava doente, assim, do nada deu uma febre nele, uma coisa assim, [...] a gente não pode dar um remédio para as crianças, pois, tem toda a questão burocrática da escola. Assim, eu não posso tirar do bolso uma Dipirona e dar para o menino. Isso também já é mais um outro desafio (RODRIGO, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Teve o caso de uma estudante que passou muito mal e a [Preceptora] teve que socorrer e eu estava lá na sala e na hora ela falou “- Joel, assume aí!”. E eu lembro que na hora eu estava até “viajando”, não estava nem prestando atenção direito no que estava acontecendo. E aí eu fiquei pensando na hora e aí que que eu faço? (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] a gente está lidando com humanos em processos de formação [...]. Então, assim, muitos desafios da profissão docente é essa, porque se fosse só para lidar com o humano, beleza, a gente aprende um pouco de antropologia ali e está tudo certo. Mas, não é tão simples! (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

As três narrativas retratam uma complexidade do processo ensino-aprendizagem que, em grande parte, são ignoradas ou incumbidas à decisões solitárias por parte do (a) professor (a) que, precisam, inclusive, assumir as consequências que delas possam surgir.

### 5.1.2 Relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão

No que tange à **relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão**, os aspectos considerados no desenvolvimento da profissão foram: indissociabilidade do binômio teoria-prática; consciência reflexiva e investigativa da formação; mobilização de saberes; conhecimento da realidade como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem e; oportunidades de aprendizagem.

#### ***Indissociabilidade do binômio teoria-prática***

Para iniciar a análise das narrativas vinculadas ao eixo de sentido relação teórico-prática da formação e da profissão, trazemos para nossa reflexão o que nos pontua Roldão (2017) “[...] de que 'a melhor prática é uma boa teoria', que implica aceitar também a sua contrária - a boa teoria só se torna real na boa prática [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 199).

Também consideramos relevante trazer o que Nóvoa (2017) nos provoca quando afirma que,

No caso da formação inicial, que deve ser da responsabilidade da universidade, é necessário assegurar uma maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais. Na universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há prática e há teoria. Do mesmo modo que a formação dos médicos se faz dentro das Faculdades e dos Hospitais, também a formação dos professores se deve fazer dentro das Universidades e das Escolas (NÓVOA, 2017, p. 26).

Partindo da indissociabilidade do binômio teoria-prática da profissão docente, faz-se necessário colocar na mesma esteira “[...] o papel da reflexão sobre e na ação como geradora de saber em permanente dialética [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 199). Se implementada a formação docente nessa perspectiva, o (a) professor (a) “amplia” sua capacidade de “[...] agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (ROLDÃO, 2017, p. 199).

As aspas na conjugação verbal *amplia* é uma opção de reforçar o que Nóvoa (2001), nos provoca quando este argumenta “[...] me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam

ser professores reflexivos [...]” (NÓVOA, 2001, s/p), pois para o pesquisador, as práticas de reflexão sempre existiram na profissão docente e, que desse modo, essas práticas reflexivas precisam ser identificadas para se “[...] construir as condições para que elas possam se desenvolver [...]” (NÓVOA, 2001, s/p).

### ***Consciência reflexiva e investigativa da formação***

A narrativa de Maria Cecília, realizada após a pesquisadora explicar sobre elementos essenciais de sua investigação, em que as duas demonstravam grande motivação e entusiasmo com o estudo, revela sua consciência reflexiva e investigativa da formação e, por consequência, o reconhecimento do compromisso da UFES para com a formação dessas dimensões na ação docente.

[...] Eu senti muito isso participando do Programa, a gente estava sempre tendo uma atitude reflexiva sobre a nossa formação em si. Eu senti que esse casamento entre Universidade e a escola era muito sobre refletir e repensar as práticas docentes nossas e dos nossos professores preceptores também. Às vezes a gente acompanhava um preceptor, não só por mim, mas outros colegas [...] que discordavam totalmente, assim, das práticas, discordavam basilamente, [...] esses momentos de trazer o que a gente discorda também era muito construtivo, dentro da UFES era muito legal (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada no dia 22/07/2021).

A narrativa de Joel também denota que a atividade de residência do PRP/CAPES possibilitou-lhe colocar em prática algumas teorias que tinha durante as disciplinas que realizava na UFES, o que foi muito relevante, já que possibilitou desmistificar a impossibilidade de implementação de teorias oportunizadas pela universidade ao cotidiano escolar dos estudantes.

[...] Foi interessante e tudo mais, a gente trabalhou muito em cima de investigação. Eu tinha na cabeça que era muito tópico de investigação [...] porque me faltava prática e, na prática, não tinha nada de muito tópico, era muito factível, muito possível de fazer [...] e, isso é importante. É importante porque os estudantes conseguem perceber muitas coisas e muitas outras também (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Desse modo, é importante enfatizar que a transposição da teoria para a prática do contexto escolar implica um intenso processo reflexivo-investigativo que necessita de investimentos, tanto no aspecto institucional (governo e instituições de ensino) quanto no aspecto individual do (a) professor, em planejamentos qualificados por disponibilidade de tempo no local de trabalho, o que deve ser adequado ao propósito

em questão, bem como por condições de trabalho condizentes e trabalho colaborativo, haja vista a dimensão dialética do conhecimento.

### ***Mobilização de saberes***

Daniela também manifesta que a perspectiva reflexiva no trabalho com as crianças/estudantes é de extrema relevância para se buscar garantir que se possibilite aprendizagens significativas, mas, que reconhece que essa reflexividade não é nata, ela se compõe em ações formativas do (a) professor (a), num processo que deve se concretizar continuamente.

[...] agora que eu comecei uma formação em matemática, lá no IFES, eu vejo como faz muita diferença quando a gente aprende com situações do cotidiano. Parece que dá um boom assim, na mente, sabe? [...] quando a gente parte daquilo que está na nossa sala, no nosso cotidiano, parece que aproxima. E não é que torna mais fácil, mas torna mais significativo para as crianças [...] (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Para corroborar com a perspectiva formativa que a narrativa de Daniela nos remete, também precisamos questionar sobre quais são os tipos de saberes científicos e qual o modo como a relação com esses saberes se estabelece (ROLDÃO, 2017), haja vista que se faz necessário que seja “[...] intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico, e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo [...]” (ROLDÃO, 2017, p. 199). É preciso que se “[...] se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando [...]”. Eis o desafio dos cursos de formação inicial de professores (as) (ROLDÃO, 2017, p. 199).

O que a Residente Daniela traz em sua narrativa, também nos coloca a refletir sobre o quão deve ser significativo para as crianças/estudantes os conhecimentos a elas apresentados, bem como o modo em que esses se apresentam. Daí a relevância da perspectiva da didática do ensino, independente da etapa da educação básica.

### ***Conhecimento da realidade como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem***

A perspectiva apresentada por Daniela e Joel em possibilitar para as crianças/estudantes o conhecimento que tenha a realidade da criança/estudante



como ponto de partida, auxilia no reconhecimento de pertencimento à comunidade em que vivem, bem como na valorização desse espaço em que se movimentam nos aspectos social, cultural e economicamente com suas famílias.

[...] Quando eu cheguei lá [em referência a escola em que está trabalhando], eu levei o manguê, porque eu estou trabalhando em Maria Ortiz, perguntando as crianças sobre o caranguejo “- ah, o caranguejo está no mar!”. Mas, aí eu perguntei, “- Mas, e no manguê, vocês, já viram o caranguejo lá no manguezal?”. Tinha criança que nem sabia o que era manguezal. “- E as paneleiras, vocês conhecem?”, que é um patrimônio cultural que bomba. E elas, “- o que é isso, tia? Eu não sei o que é.”. Pensei “- Meu Deus!”. Porque elas passam, elas transitam ali todo dia. Aí eu vejo como é importante, parece que é simples, mas quando a gente traz, dá um choque de realidade e a gente passa a perceber o que está do nosso lado. É muito legal e muito significativo para elas também (DANIELA, narrativa realizada em 22/07/2021).

[...] A gente idealiza muito as coisas do nosso lado. As coisas vão passando despercebidas e aí é diferente quando a gente tenta trazer essa questão da realidade deles, não é só para facilitar a comunicação dentro da sala de aula, é um gancho facilitador. É pra fazer com que eles comecem também a enxergar outros pontos da realidade [...] que no momento que pensavam que era tudo normal, tudo comum. Isso conta também, é como a [Maria Cecília] falou da menina que via o ganso todo dia e a professora nunca tinha visto o ganso. [...] essa é uma experiência que o ensino tradicional não proporciona e o Residência traz essa oportunidade pra gente (JOEL, narrativa realizada em 22/07/2021).

### ***Oportunidades de aprendizagens***

Maria Cecília nos apresentou uma narrativa que demonstra uma consciência significativamente desenvolvida para o exercício da profissão docente, com respeito às oportunidades de aprendizagens para as crianças/estudantes, que precisam se concretizar numa dimensão mais ética da profissão.

[...] Eu percebi assim que a [Preceptora] costumava se escorar muito no livro didático e, quando eu digo escorar, eu trago uma questão mais reflexiva de pensar qual o papel do livro didático na sala de aula, afinal. [...] Não existe uma exploração do texto, uma coisa mais ampla, a contextualização do texto, quem é o autor, aquela coisa mais estendida e também não existe uma reflexão que parta do texto (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Com isso, com base na perspectiva que Maria Cecília nos coloca a pensar é que não basta o (a) professor se colocar numa dimensão formativa para cumprimento de protocolos ou simplesmente pela busca de um status profissional, pois, esse processo precisa se constituir numa dimensão ético-política da ação e da transformação.

A Preceptora tinha uma certa relação com a pesquisa, no caso ela tentava sempre frequentar eventos da UFES, frequentar rodas de conversa, debates e outros eventos acadêmicos, ela buscava se atualizar e se inteirar, digamos assim, dos debates, do momento acadêmico. E aí, eu achava isso um pouco dicotômico, vamos dizer, com relação à prática dela. Tudo bem que, como [Rodrigo] disse, tem o amplo currículo pra cumprir, muitos conteúdos para serem trabalhados em sala ao longo do ano, que é uma coisa bem conteudista, bem cheio de coisas [...] (MARIA CECÍLIA, narrativa realizada em 22/07/2021).

Com a narrativa de Maria Cecília, também fica muito enfatizado a compreensão de que o acesso aos conteúdos curriculares é um direito das crianças/estudantes, no entanto, que esses precisam ser analisados numa dimensão teórico-crítico-reflexiva, de modo a oportunizar aprendizagens significativas e correntes à realidade em que vivem e ao tipo de cidadão que se pretende formar.

O que Maria Cecília narra sobre a Preceptora nos induz o pensar que para que a formação de professores (as), seja ela inicial ou continuada, se concretize na dimensão, efetivamente, precisa se concretizar na lógica da experiência (LARROSA, 2018). Estamos a falar da experiência compreendida como sendo o

[...] que compõe uma forma de vida; e o conhecimento da experiência como conhecimento corporizado, incorporado, encarnado [...] o conhecimento da experiência como conhecimento prático, derivado de uma relação ativamente comprometida com o mundo [...] (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### 5.1.3 Complexidade e imprevisibilidade da docência

Nos aspectos **complexidade e imprevisibilidade da docência**, nas análises dos (as) Residentes buscamos destacar: indissociabilidade do cuidar e educar; condições de trabalho; profissionalidade e pessoalidade do (a) professor (a) e; inovação no modo ser professor (a).

Para a análise das narrativas sobre a complexidade da profissão, buscamos a afirmativa de Nóvoa (2001), quando este pontua que,

É difícil dizer-se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no

passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado [...] (NÓVOA, 2001, s/p).

### ***Indissociabilidade do cuidar e educar***

Nessa perspectiva de complexidade da profissão que Nóvoa nos apresenta, várias foram as narrativas que nos remetem a essa questão. Joel narra sobre a questão do bem-estar e cuidado com os (as) estudantes, numa demonstração de compreender a relevância da temática e da sensibilidade dos (as) professores (as) com a situação no interior das instituições escolares, mesmo sendo do Ensino Médio. Destacou, inclusive, a aprendizagem que desenvolveu em sua profissionalidade docente com as ações e reações da Preceptora com os (as) estudantes no cotidiano escolar.

Mas, você percebe que a própria (Preceptora) e tudo mais, era um fator que estava muito presente, esse cuidado [...], não só no sentido de dar uma aula e tudo mais. Em uma aula, você tem a teoria por trás etc., mas, ela tinha um “q” de se importar com os estudantes num nível acima do que simplesmente de passar o conteúdo, o bem-estar era essencial. Porque, assim, se a criança ou o estudante não está bem ali, na hora, não vai ter teoria por trás que vai fazer o aluno aprender o conteúdo. Acho que esse foi o primeiro aprendizado que eu tive com (preceptora). A criança tem que estar bem na aula, se não, não vai adiantar muito não! (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Para corroborar com a questão posta, Daniela se manifesta para enfatizar sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar que, por vezes, é debatido mais amplamente por profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como por pesquisadores (as) da área. Sua narrativa coaduna com a sensação de que, em grande parte das vezes, é que ao sair da Educação Infantil deixa-se de ser criança e, até mesmo perde a dimensão humana, com suas especificidades e necessidades físicas, psíquicas e emocionais. O maior agravante, ainda, está na medida em que a criança/estudante vai avançando nas etapas posteriores de escolarização.

Ouvindo os colegas, uma coisa que eu estou aqui refletindo muito e achando interessante é que estão falando do bem-estar e do cuidado que, na Educação Infantil, a gente fala muito que o educar e o cuidar são processos indissociáveis, que estão muito imbricados. O interessante é a gente ver esse processo do início ao fim, se é que tem um fim, porque a gente nunca para. Mas, esse cuidado está implicado em todas as etapas, independentemente da idade, se é adolescente, se é um jovem ou uma criança mais velha, a gente cuida de uma forma... e isso é muito interessante! Porque sem essa

parte do bem-estar, às vezes, ela não funciona, (...) a gente pode planejar o que for (...). A gente tá falando muito sobre inteligência emocional nos últimos tempos... e se criança não tá se sentindo bem, você foi preparado a melhor aula do mundo que não vai acontecer se a gente não tocar e não ter aquele olhar sensível para ela. Aí, ouvindo os colegas da Física, pensei “cara, é para muito além da educação infantil esse processo. Muito bacana!” (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### **Condições de trabalho**

Com a narrativa sobre bem-estar e indissociabilidade do cuidar e educar da criança/estudante, Joel se sentiu provocado a pensar e a se manifestar sobre a mesma temática na perspectiva do (a) professor (a), cuja narrativa se deu acerca das condições de trabalho docente, numa convocação de que a temática seja mais debatida entre os (as) profissionais da educação.

E bem-estar do professor também, né?! Fiquei pensando, tem professor que pega duas cadeiras, quando não é numa escola de tempo integral, e depois de duas cadeiras tem coisas para fazer em casa. Afinal, professor trabalha em casa também, planeja atividades, faz não sei o que lá e as escolas nunca possibilitam os PLs suficientes para fazer tudo isso. Então, eu acho que a galera fora da docência [...] sabe que a galera trabalha em casa também e não recebem para trabalhar em casa. Então, uma coisa que poderia ser talvez mais divulgado... divulgado não seria a palavra certa [...] (JOEL, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Nessa perspectiva de condições de trabalho, Daniela considera que os (as) professores (as) estão adoecendo intensamente e que tem muito medo de que isso aconteça com ela e que, por esse motivo, tem buscado estratégias que a auxiliem no cuidado com sua saúde física e psicológica.

Porque quando eu me formei, me formei em janeiro e aí o (professor) lá da Pedagogia me falou uma frase que me marcou muito que é “quando o nosso trabalho nos adocece, a gente tem que repensar a organização dele”. Ele deu um exemplo, quando você está com dor na garganta, talvez ficar no paliativo de balinha, de ficar fazendo gargarejo não é o ideal, o ideal seria pensar como a gente usa o instrumento que é a nossa voz na sala de aula, talvez diminuir o tom, se está muito barulho ou se estou dando muita aula, usar o microfone, isso eu guardei para mim. Eu logo depois... eu estava conversando com a Dalira, que eu estou atuando como professora e eu fiquei guardando isso para mim, eu não quero deixar que isso me adoça, porque saiu uma pesquisa de 2019 que a maior taxa de doença dos professores eram questões psiquiátricas, assim, em disparado, o maior de todos! Eu fiquei preocupada, eu falei ‘- Gente, que caminho é esse que estou seguindo? Vou começar tateando devagar pra não deixar me atingir! Eu consegui me organizar desde o início da minha caminhada, uma coisa que eu coloco, eu não trago trabalho para casa e, como a gente está no ensino híbrido, na plataforma, eu sou a professora que produz atividade na plataforma de todas as turmas dos dois turnos, é o combinado que a gente tem de uma organização específica e às vezes eu estou passeando de ônibus e

planejando uma atividade... fico pensando: '- gente, minha cabeça não para!'. Eu vejo uma coisa no outdoor e falo: '- nossa, que coisa legal! A gente fica sugada! (Risos) (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

O que se denota na narrativa de Daniela é a confiança que tem na ciência, quando cita dados de uma pesquisa com abordagem sobre o adoecimento do (a) professor (a), bem como a compreensão de que se precisa garantir espaços e tempos necessários para se garantir a efetivação de planejamentos qualificados da ação docente. Também narra sobre as estratégias que vem buscado para evitar que adoença fisicamente e psicologicamente.

Eu estou buscando estratégia, eu carrego um caderno na bolsa e quando vejo alguma atividade eu anoto para esvaziar. Isso é muito importante a gente debater, porque é uma profissão [...], na minha história é uma profissão que eu escolhi desde criança. Então, eu sou muito apaixonada pelo que eu faço, mas, às vezes, isso vem tão forte e começo a desanimar, aí eu começo a pesquisar, a buscar pessoas que enxergam estratégias naquela questão reflexiva da nossa ação. Como que eu posso melhorar o meu trabalho mesmo diante de algumas políticas que não nos favoreça na escola? Constantemente eu estou pensando nisso, todo dia eu penso. Eu ouço relatos, é tão comum as pessoas falarem de remédio e de licença médica de dois anos que eu fico assustada. Falei, '- Nossa, o que aconteceu? O que eu posso fazer hoje para não chegar nesse ponto?'. É uma constante reflexão que eu estou vivendo hoje enquanto professora já (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Tanto a narrativa de Joel sobre o bem-estar do (a) professor (a) quanto ao de Daniela sobre o adoecimento, nos provoca a refletir sobre as condições de trabalho concretizadas, em grande parte, pela excessiva carga horária de atividades, que, por são efetivadas numa média de dez horas por dia, sem contar o tempo extraescolar que também é, por muitos (as) utilizado em atividades investigativas e preparo de materiais, sem contar o deslocamento entre uma unidade de ensino e outra, já que parte significativa dos (as) docentes atuantes na educação básica precisam desempenhar suas atividades em duas jornadas que, em sua maioria, em diferentes instituições e, até mesmo, em municípios distintos.

O que precisamos nos atentar enquanto docentes é que a mudança dessa condição depende de um esforço que não é só individual, mas que também não é só coletivo, pois existem posições que são de uma dimensão mais individualizada da profissão, assim como outras são mais coletivizadas. É num imbricamento dessas posições que as transformações vislumbradas para a educação, numa construção de uma

colegialidade e um estatuto forte da profissão (NÓVOA, 2019), em especial para a formação inicial de professores, poderão se concretizar. O que não se pode é deixar de compreender que, “[...] a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos [...]” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 04).

### ***Profissionalidade e personalidade do (a) professor (a)***

Nesse íterim, é importante destacar que o desenvolvimento da profissionalidade docente não se implica apenas aos saberes profissionais e estratégias que o (a) professor domina (a) para não adoecer ou mesmo para não deixar de contribuir com o processo ensino aprendizagem da criança/estudante. O (a) professor (a) é profissional, mas, também é pessoa (NÓVOA, 2019). Não se tem controle de tudo e nem se pode ter, para não perder a dimensão humana de existência. Precisamos elaborar o sentido de nossa experiência (LARROSA, 2011), através de uma linguagem para a conversação (NÓVOA; ALVIM, 2022) e nos colocando “[...] na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens [...]” (NÓVOA, ALVIM, 2022, p. 05).

Essa perspectiva é muito necessária na constituição da politicidade e da eticidade no desenvolvimento da profissionalidade docente. É para não assumir sozinho (a) o fracasso e o sucesso e nem se eximir do processo. A comunidade escolar se insere numa sociedade que depende de posicionamentos que se fazem, cotidianamente, no fazer docente com as crianças/estudantes, nos planejamentos, na avaliação, na coletividade, no modo de acolher, na reivindicação e legitimação por melhores condições de trabalho e valorização salarial e na participação nos conselhos e organização trabalhista da categoria. Seria o que nos apregoa Nóvoa e Alvim (2022)<sup>57</sup> uma espécie de enunciarmos outras possibilidades e nos libertarmos da tirania do presente para cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura? Possivelmente sim.

---

<sup>57</sup> Para Nóvoa e Alvim (2022), na tensão freiriana, enunciar é pensar sem ceder ao imediatismo.

### ***Um novo modo de ser professor (a)***

Com a expressão “[...] e sobrecarregados também com essa nova tecnologia [...]”, Daniela faz menção ao “novo” modo de exercer a profissão docente que foi imposta aos (às) profissionais da educação, em especial aos (às) professores (as), no período da pandemia do Novo Coronavírus – COVID 19, que estamos a enfrentar desde o mês de março de 2020. Desse modo, precisamos pensar que,

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 12).

Durante o período em que as aulas tiveram que passar para o modo remoto, a impressão de parte da sociedade é que os (as) profissionais estavam em suas casas sem nenhuma atividade relativa à profissão que desempenham nas Unidades de Ensino, quando na verdade já enfrentavam um imenso desafio em se tornar professores (as) numa perspectiva que exigia conhecimento tecnológico e digital que, em sua maioria, sequer tinham qualquer domínio. Sem contar com ausência de suporte financeiro para adquirir equipamentos e custear a internet de banda larga por parte dos Governos Municipal, Estadual e Federal.

Nessa perspectiva, ao pensar a escola num período pós-pandemia, para Nóvoa e Alvim (2022), faz-se necessário que a esfera pública digital seja reforçada com respostas públicas na organização, com acesso aberto e de uso colaborativo (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 03). Desse modo, nos alerta que

[...] não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 03).

#### **5.1.4 Trabalho colaborativo e partilha de saberes**

No que se refere aos aspectos **trabalho colaborativo e partilha de saberes**, foram consideradas as seguintes dimensões: reforço das dimensões coletivas e colaborativas da profissão e relações de afetividade e de reconhecimento da ação na formação.

##### ***Reforço das dimensões coletivas e colaborativas da profissão e relações de afetividade e de reconhecimento da ação na formação***

Ao serem provocados (as) a narrar sobre as relações estabelecidas com os (as) Preceptores e demais colegas Residentes, Daniela fez menção carinhosa à apenas uma das Preceptoras da instituição na qual estava vinculada, apesar da escola contar com duas bolsistas do Programa. Também fez menção à outras quatro colegas Residentes, apesar de um quantitativo maior de participantes do PRP/CAPES terem desenvolvido suas atividades no mesmo local. O que considerei bastante interessante foi o fato de narrar sobre a Preceptora de outra instituição, do mesmo município, em que desenvolveu suas atividades de residência, logo no início do PRP.

[...] Eu tenho contato com ela até hoje (preceptora). Eu acompanho o trabalho dela no WhatsApp e eu vou salvando tudo! Por vezes, eu escrevo para ela, olha [...], eu estou copiando tudo, hein?! (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

A admiração pelo trabalho da Preceptora referida, também foi endossada pela narrativa entusiasmada da pesquisadora que compartilha com sentimentos e reconhecimento semelhante aos de Daniela, quando essa argumenta que

Ela tem um potencial muito grande, mesmo! É uma professora que desenvolve um trabalho que eu admiro muito. Eu falo que é uma professora que daria um excelente estudo de caso! [...] tem muita potência, [...] tem essa experiência que vai carregando nesse percurso, (...) você também vai vivenciar muita coisa..., muita experiência! [...] (DANIELA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Ainda na provocação da relação estabelecida na instituição em que realizaram a residência, Maria Cecília que estava vinculada a uma instituição de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino, deixou transparecer uma relação de muita empatia e coletividade dos (as) profissionais entre si e de profissionais e estudantes na instituição na qual estava vinculada.



[...] o pessoal da escola, todo mundo ajudava muito! A coordenadora e o diretor sempre dispostos a arrumar o material, correndo atrás do bem-estar físico dos alunos, se o menino estava com fome e o professor tem um biscoitinho, tomava café na sala dos professores, compra um pão de queijo na “tia” que eu pago! O diretor e o Coordenador se preocupavam muito com o bem-estar das crianças, mesmo, se estavam com fome, se estavam com o cadarço amarrado para cair, com o pé machucado, sem band-aid, esse tipo de coisa assim. Isso faz uma diferença danada! (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Em outra narrativa Maria Cecília reforçou a participação do coletivo e do trabalho realizado de modo interdisciplinar na escola, pautado numa troca de saberes entre profissionais e crianças/estudantes, bem como um aprofundamento da aproximação e sensibilização com as questões relativas à comunidade escolar.

Eu tenho uma experiência legal, como eu comentei, o coordenador é muito disposto a ajudar e eles estavam muito conscientes sempre, tanto ele quanto [...] quem cuida mais da parte econômica da escola, aquisição de materiais e tal [...]. Tanto ele quanto o coordenador [...] estavam sempre em interação do restante da comunidade escolar. Tem uma coisa muito interessante, pois, uma vez ele entrou na sala de aula para conversar com os alunos e era no início do ano, [...] e ele deu um apanhado, [...] da história da escola. Era um projeto que a professora de Português estava fazendo junto com outras áreas para que eles conhecessem um pouco mais do bairro e da história da escola em si [...]. E, nesse sentido, o coordenador fez uma fala que me marcou demais, por causa da noção mesmo do contexto, e ele disse que aquela escola [...] era para os filhos dos trabalhadores, sabe?! E realmente, é um bairro periférico, é um bairro composto, majoritariamente, por pessoas que precisam se deslocar para trabalhar em bairros de prestígio, tipo sair de lá e pegar a Serafim Derenzi e sair para outros bairros da capital. [...]. Era uma realidade, visto que muitas vezes, não ia o pai ou uma mãe porque não podiam deixar sua ocupação de lado para estar dentro da escola, e aí essa é uma dificuldade para o professor que, querendo ou não, para estabelecer uma linha de contato com a família, que é uma parte essencial na construção do conhecimento acadêmico e, inclusive escolar, e eu fiquei muito impressionada, pois, veja bem, um pai que passa oito horas no trabalho e leva uma tempão para chegar em casa, suponhamos que ele trabalhe em Camburi, igual eu moro em Camburi, leva duas horas para chegar em casa e ainda tem que conferir o dever de casa do aluno, ver o que ele fez na escola, ver se tem trabalho para serem entregues. Então, a professora relatava que, como resultado disso, uma grande dificuldade da maioria dos alunos fazerem deveres atribuídos para serem feitos dentro de casa. Ela só passava deveres para serem feitos em sala. Então, todo o planejamento dela girava em torno disso, pois, ela precisava tirar um tempo para que os alunos pudessem concluir toda a tarefa sem que os alunos levassem deveres para serem concluídos em casa, que eles não tinham um amparo, um apoio mais próximo dos pais, o que era justificável (MARIA CECÍLIA, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Com base nas narrativas analisadas, foi possível identificar que a lógica do trabalho colaborativo e da partilha de saberes não é imposta por vias administrativas e que só

é possível se concretizar num intensivo esforço entre os pares (NÓVOA, 2017). Desse modo, é possível afirmar que,

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 24).

Com isso, é imprescindível que as dimensões coletivas e colaborativas da vida, para além da formação inicial de professores (as), sejam um componente permanente da ação educativa, independente da etapa e da modalidade de ensino, pois o (a) professor (a) não se constitui como tal somente à partir da graduação, são as nossas crianças/estudantes que estão hoje no cotidiano das escolas que poder-se-ão tornar profissionais docentes.

## **5.2 Segunda Roda de Conversas**

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas com base nas narrativas da segunda Roda de Conversas, realizada em 27/07/2021, organizadas, também, com os eixos de sentido: eticidade e politicidade na docência, relação teórico-prática da profissão, complexidade e imprevisibilidade da docência e cooperação e partilha de saberes.

### **5.2.1 Eticidade e politicidade na docência**

No eixo eticidade e politicidade na docência, os nossos destaques se concretizaram nos seguintes aspectos: cuidado com a formação e com a profissão docente; alegria em participar do PRP/CAPES; repasse da bolsa para Residentes e; compromisso com a atividade de residência.

#### ***O cuidado com a formação e com a profissão docente***

Lívia foi a primeira a entrar na R2 e, enquanto aguardava a chegada dos (as) demais convidados (as), a pesquisadora expôs para a Residente uma breve narrativa sobre parte de seu percurso profissional, de modo a revelar que já exerceu a profissão

docente em três outros municípios da Região Metropolitana de Vitória e que devido aos concursos em que teve a oportunidade de participar, conseguiu estabelecer seus dois vínculos profissionais com o município no qual reside, o que representa uma melhora significativa em sua qualidade de vida. Em sua narrativa, a pesquisadora expôs, ainda, que após a conclusão de sua licenciatura em Pedagogia, somente conseguiu ingressar na carreira depois de três anos de sua formação.

Com isso, Lívia se motivou e narrou sobre sua frustração e desânimo por não ter ingressado, ainda, na profissão, apesar de ter concluído sua graduação em 2020. Desse modo, na tentativa de criar expectativas positivas na Residente, a pesquisadora orientou-a a continuar com os estudos, em especial às legislações, pois, além de imprescindíveis para o exercício da docência, também são exigências comuns nos concursos, independentemente da rede de ensino em que terá a oportunidade de participar da seleção. A preocupação com os estudos também foi exposta pela Residente.

Eu até estou fazendo o curso preparatório [...], porque eu, realmente, assim, eu sei que estudei a LDB há dois anos atrás, mas, eu não me lembro [...]  
(LÍVIA, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Tanto as narrativas da Residente Lívia quanto da pesquisadora reforçam a necessidade da profissão docente ser cuidada e assumida enquanto um compromisso público por parte das instituições que formam os (as) professores (as) e por toda a sociedade, desde a formação inicial até o ingresso e a permanência na carreira, pois, “A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente” (NÓVOA, 2019). Para Nóvoa,

Não obstante, a escola também cria um caldo cultural que ela espraia para fora de si mesma; e que acaba impregnando as demais esferas da vida social. Nesse sentido, pode-se dizer que a escolarização cria cultura, transmite cultura e pode mesmo chegar a transformar a vida cultural de uma dada sociedade. A escola tem uma tarefa importante na formação e adesão da população a valores e a todo um código normativo. Além disso, a profissão de professor constrói e reelabora permanentemente um conjunto de saberes e um saber fazer (BOTO, 2018, p. 06).

Desse modo, tanto o poder público quanto a sociedade civil ficam convocadas a investir significativamente na educação pública, numa perspectiva de se garantir uma oferta com qualidade socialmente referenciada, numa contraposição às discussões

acerca da redução da maioria penal e à culpabilização exclusiva das famílias e professores (as) quando a educação fracassa com os (as) nossos (as) meninos (as).

### ***A alegria de participar do PRP/CAPES***

Com a chegada dos outros dois participantes, após a pesquisadora explicar sobre o objetivo de sua investigação e a conduta de ética em que os (as) participantes estão amparados (as), ao serem provocados (as) pela Pesquisadora para que pudessem narrar sobre como foi o processo de inserção no PRP/CAPES da UFES, Lázaro iniciou sua explanação, numa demonstração de intensa satisfação e com um sorriso que demonstrava o quanto foi importante ter a oportunidade de se formar, em parte, por dentro de sua profissão.

[...] E aí, então a gente fez parte devido a grade do curso, do nosso cumprimento das matérias e dessa forma a gente ingressou na residência pedagógica. A princípio a gente não tinha muita clareza sobre as condições... condições não, mas as especificidades, de como iria acontecer. A gente já imaginava que seria uma especificidade próxima às atividades do estágio, mas não da forma maravilhosa como foi. Eu falo do Residência sorrindo porque foi realmente uma experiência [...] (Risos) (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Essa narrativa em que Lázaro demonstra o quanto o PRP/CAPES foi relevante em sua formação, nos remete a compreender que “não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos [...]” (LARROSA, 2018. P. 23). E isso é o que temos feito.

### ***O repasse da bolsa para os (as) Residentes***

Ao narrar sobre o contexto de vida em que estava quando surgiu a oportunidade de entrar no PRP/CAPES, Anthony expõe uma questão que é muito sensível à formação de professores (as) que é o repasse da bolsa para quem ingressa no Programa, o que acaba sendo um grande motivador para os (as) licenciandos (as) continuarem no curso, já que, por vezes, alguns (mas) desistem por não ter condições de conciliar trabalho e formação. Outra questão que aparece em sua narrativa que carece de uma atenção refere-se ao anseio pela imersão na sala de aula, no exercício da docência, o que, necessariamente deve ocorrer com o acompanhamento e orientação por parte de profissionais com responsabilidade ético-política da ação, haja vista estarmos nos referindo a futuros (as) professores (as) em formação.

Hoje em dia eu não lembro mais em qual contexto estava quando resolvi entrar no Residência, só que de uma coisa eu tenho certeza, eu estava querendo ganhar dinheiro e de alguma forma apareceu, nem li o edital e fui. Foi bom porque eu estava numa fase do curso [...] muito animado para dar aula, estava fazendo algumas matérias optativas da educação, estava empolgado mesmo! Acho que veio para complementar, sabe, essa fase. Então acredito que aproveitei muito também por causa disso e, depois, ver como a residência estava sendo conduzida, eu prefiro usar esse termo porque eu tive colegas residentes com outros coordenadores, eu vi que nem todas as residências foram iguais. Então, a gente que fez com o [Docente Orientador] teve a oportunidade de fazer uma parada bem maneira. Eu não sei como é que foi para os outros colegas. Na própria escola que a gente estava mesmo, tinha gente [em referência à Residentes de outros Subprojetos] que fazia a mesma coisa que faria no estágio, por exemplo. Então, sei lá, não era tão rico, eu não achava! (ANTHONY, Narrativa realizada em 22/07/2021).

Com isso, as escolas, precisam, urgentemente, definir “[...] regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores [...]” (NÓVOA, 2017, p. 28), haja vista ser esta a missão “[...] considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação [...]” (NÓVOA, 2017, p. 28).

Desse modo, ao narrar sobre o seu contexto de vida acadêmica quando iniciou no PRP/CAPES, também expôs um anseio sobre atuar enquanto profissional da educação, demonstrando alguns de seus movimentos formativos e organizacionais que considera necessários para a concretização de seu ingresso na profissão, dentre eles, a própria integração ao Programa enquanto Residente.

[...] Eu me lembrei também que eu tinha acabado de sair de uma iniciação científica no ensino de [nome do curso], foi uma experiência boa e eu estava a fim de dar sequência nessa linha mesmo, um pouco mais voltada para o ensino e, principalmente, migrando para a educação, que é o que eu faço hoje, basicamente. E aí, eu tinha acabado a iniciação científica naquele período e logo na sequência no outro semestre já ingressei no Programa Residência Pedagógica na escola ANTHONY, Narrativa realizada em 22/07/2021).

### ***Compromisso com a atividade de residência***

A narrativa de Lívia, que se concretizou num misto de frustração e angústia, provocou algumas reflexões acerca do acompanhamento e orientação de Preceptores (as) do PRP/CAPES da UFES, bem como de Docentes Orientadores (as) no processo de imersão dos (as) Residentes, de modo que as ações do Programa não se concretizem

numa dinâmica que coadunam com o que já vinha sendo previsto na Nota de Repúdio das Entidades Acadêmicas e Científicas. As Redes de Ensino também são corresponsáveis na implementação do Programa, bem como pela condição de trabalho que possibilite maior acompanhamento do profissional que participa do processo formativo dos (as) futuros (as) professores (as).

É muito legal ouvir o que vocês falaram sobre acolhimento que tiveram. Na [nome do curso] eu não tenho muito o que reclamar. Assim, em relação ao professor que era o coordenador da residência, o [Docente Orientador], ele era muito acolhedor com a gente e uma pessoa muito querida nossa. Só que na escola eu não senti tanto isso que vocês estão falando sobre a afetividade, o meu professor da escola, que era meu Preceptor, era uma pessoa bacana. Ele tinha muito orgulho em falar que nós éramos Residentes dele, o mais engraçado é que ele não deixava outras pessoas ou o Pedagogo falar que nós éramos estagiários dele. Quando isso ocorria falava: “- Não, eles são os Residentes da [nome do curso]!”. É muito legal esse peso que ele colocava na gente, o que de certa forma nos deu muita autonomia, realmente, muita autonomia! Só que eu senti [...] como [...] ele estava no fim de carreira, sim, perto da aposentadoria dele, ele meio que jogou umas responsabilidades muito grande em cima de nós, que nós ali, claro que nós estávamos numa posição de autonomia muito grande, mas, nós precisávamos também de um professor que nos guiasse na elaboração das aulas, na dinâmica mesmo da escola, pois, isso a gente não aprende na licenciatura, a gente não aprende as questões das pautas, de como fazer os cronograma certinhos para as aulas, os planejamentos mensais para Pedagogas. E assim, na residência eu esperava [...] ver isso... esperava que ele pudesse falar: “- Senta aqui, vem ver como eu estou elaborando, traz as suas ideias”. E eu não sentia isso dele, de certa forma ele nos deixava bem autônomos, assim [...] ele falava, mas, ele era bem precipitado. Assim, de repente ele falava [...] “- Olha, hoje a aula é com você!” e a gente não tinha preparado nada. [...]. [...] E por mais que ele fosse um professor, assim, bacana, ele não era professor muito de livro didático, mas, de vez em quando ele abusava. Uma vez ele falou: “- É só pegar essa unidade aqui e passar para os alunos”. Nós não tínhamos planejado nada e a gente tinha que se virar nos 30 mesmo, com os nossos conhecimentos e com um pouco do livro didático. A gente deixava um pouco a sala [...], a gente trabalhava ainda para o 6º ano, que é bemmmm complicado! E aí a gente deixava eles um pouco ali, que era para esperar um tempinho, aquela gritaria e a gente se sentava para planejar alguma coisa. A sorte é que nós éramos [...] seis residentes e, nós não íamos de segunda a sexta, apenas duas a três vezes na semana [...] E aí a gente sempre revezava para que ninguém fosse sozinho, porque como a gente sabia que o nosso [Preceptor] era um pouquinho temperamental (risos), a gente nunca marcava de ir sozinho, sempre marcava de ir em dupla ou trio, de acordo com as datas e os dias da semana de cada um. Mas, mesmo eu falando isso, eu gostava muito dele, eu gosto muito dele, tenho um apreço muito grande por ele. Ele tratava a gente com muito respeito, eu só achei mesmo que faltou um pouco dessa minha vivência, talvez, desse professor Preceptor que eu tinha que foi numa escola municipal [nome do município], eu senti um pouco de falta disso dele. Ele não nos mostrou assim como realmente é o dia de um professor na escola, eu vi que ele entrava para dar aula, mas isso eu já sabia (risos). E aí eu não vi mesmo as partes técnicas, de certa forma, ou a elaboração mesmo, o processo de criatividade e de planejamento. A gente fazia isso por nós mesmos, baseando com as formações de cada um, a gente se reunia para fazer [...]. Mas, a residência me deu mesmo assim, talvez, essa autonomia que eu falo, me deu bons frutos, pois, eu, inclusive escrevi um artigo junto com um colega meu que era da residência comigo sobre o mapa

hipsométrico, que é o mapa do relevo das regiões do Brasil, que nós fizemos juntos com os alunos do 6º ano, pois, com a autonomia que ele nos dava, [...] pediu para nós criarmos um projeto com o 6º ano. Aí esse meu amigo e eu, nós criamos esses mapas para eles fazerem, o que foi um trabalho bem legal, um projeto bem legal que virou um artigo que até foi apresentado no Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas em [nome do curso] em São Paulo. Então, assim, me deu bons frutos de certa forma, me deu bons aprendizados. Então, mesmo que eu senti falta de algumas coisas, eu acho que foi um processo bacana de ver mesmo como é que é, porque quando for eu não vai ter meu colega junto para me ajudar, mas, eu e eu na minha autonomia mesmo de sala. Mas, falando de outros preceptores, outros amigos meus da residência que eram de outras escolas tinham outras vivências [...] (LÍVIA, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Para corroborar com a reflexão sobre a narrativa de Lívia, há que se considerar que “A ética não é um discurso, é uma ação, um compromisso [...]” (NÓVOA, 2017, p. 33), cuja dimensão precisa ser trabalhada “[...] Desde o primeiro dia como estudantes da licenciatura, [...] sabendo que seremos diariamente confrontados com dilemas que, muitas vezes, não têm uma resposta definitiva [...]” (NÓVOA, 2017, p. 33), pois, caso contrário, teremos dificuldades em encontrar “[...] respostas provisórias, com um sentido pedagógico e educativo [...]” (NÓVOA, 2017, p. 33).

Anthony novamente volta a narrar sobre algumas questões burocráticas, em especial sobre algumas ações à ele atribuídas a desempenhar, que assim como Lívia, não as consideram dentro de uma perspectiva da ética da ação, em especial pelo fato de que os (as) Residentes deveriam estar sendo envolvidos em outras ações que possam desenvolver outros tipos de saberes no processo.

Então, a [Lívia] falou sobre a questão do professor com relação a chamada e [...] ao lançamento de conteúdo, tanto no Residência quanto no estágio, eu fiz também. Eu presenciei esse tipo de coisa e tive que fazer também e percebi que uma grande parte dos professores fazem e quando você vai reparar isso, você vê que tem professor que faz isso por não considerar e não levar tão a sério a questão da burocracia como parte da profissão docente e tem professor que não faz, realmente, porque não acredita que ele faz parte da educação e, realmente, tem aquele que não faz porque não dá conta. Por exemplo, com a [Preceptora], já passou vários momentos de um monte de turma, tem que corrigir a prova de toda turma, tem que fazer aquilo, tem reunião e quando chega para fazer o [sistema] não funciona, que não é um sistema ideal e que depende de aparelhos que tem que ser relativamente bons, que depende de uma internet, relativamente, boa. Você tem ali um professor que está saturado e com muitas coisas para fazer. Então, eventualmente, esse tipo de jeitinho acaba acontecendo. Não que eu esteja defendendo, realmente não! E eu concordo com a [Lívia] também, com o que ela falou, eu acho uma sacanagem, pois, ao invés de estar treinando o residente pra fazer outra coisa, estar abordando outra coisa e colocar o residente para fazer esse tipo de coisa, não acho justo! Mas, é pontuar isso,

porque ainda falta muita coisa a ser oferecida para um professor para cobrar dele tudo que é cobrado [...] (ANTHONY, narrativa realizada em 27/07/2021).

Anthony também expôs relatos de alguns (mas) colegas Residentes de outros Subprojetos, em que foram condicionados (as) a situações em que tiveram, por várias vezes, que assumir sozinhos (as) a sala de aula, sem o acompanhamento e a orientação do (a) Preceptor (a) ou até mesmo de outro (a) profissional da Unidade de Ensino na qual estavam vinculados (as), o que felizmente, não foi a realidade de sua imersão.

[...] O outro ponto foi sobre a experiência dela com aulas mesmo, porque eu também tive um amigo residente da [nome do curso] que deu aula no Ensino Fundamental e quando a gente da [nome do curso] estava tendo ainda reuniões com o [Docente Orientador] e tal sobre planejamentos e organizando coisas, ele já estava assumido sala de aula. Tinha vez que a professora dele não ia e ele e os amigos que seguravam a turma, assumiam a turma. No começo ele gostava, porque no começo a gente está ali para o que tocar, mas no final ele reclamou porque só teve isso. Já a gente, se comparado com eles e outros residentes que fizeram isso, a gente deu poucas aulas, porém, a gente teve muito tempo de planejamento. Planejava e mostrava para o [Docente Orientador] e corrigia e mostrava para a [Preceptora] e corrigia, ia e voltava, a gente corrigia de novo, até então a gente fazer a nossa intervenção. Então, eu fico pensando, o conhecimento que a gente tem durante a graduação, quando a gente chega no mercado de trabalho, de qualquer forma a gente está mergulhando de cabeça, porque não é o ideal, é tudo novo e tal. Então, por que no Residência eu deveria também fazer esse mergulho de cabeça? A proposta não seria eu me preparar mais também? Então, é nisso que eu fico pensando, a proposta do Residência não seria você se preparar, ter esse tempo de reflexão com o colega, com o professor, com o preceptor, eu acho que a utilização desses recursos, dessa equipe e só pegar o residente e botar para dar aula, eu fico pensando. (ANTHONY, narrativa realizada em 27/07/2021).

## **5.2.2 Relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão**

No eixo de sentido relação teórico-prática e reflexão-investigação da formação e da profissão, o nosso destaque foi para os aspectos: dúvidas sobre a extinção do PIBID e; autonomia da ação e da formação.

### ***Dúvidas sobre a extinção do PIBID e autonomia da ação e da formação***

Motivada por narrar sobre o seu processo de integração no PRP/CAPES, a narrativa de Lívia revela a preocupação que já existia por parte do Orientador do Subprojeto no qual estava vinculada sobre a possibilidade do PRP/CAPES ser extinto, bem como expressa o que já vinha sendo manifestado na Nota de Repúdio da Entidades



Acadêmicas e Científicas sobre o enfraquecimento e a transformação do PIBID numa lógica pragmatista da formação dos (as) futuros (as) professores (as).

Bom, um pouco do que o [Lázaro] passou, do que ele sentiu, eu também senti no início do Residência Pedagógica. Eu acho que eu peguei a primeira leva [...]. Não sei se permanece a residência ainda hoje, porque eu lembro que quando nós fizemos, fomos um dos primeiros residentes, a intenção era permanecer, mas, no final, o meu professor que até era a pessoa que coordenava a residência de [nome do curso] disse que, provavelmente, o Residência iria acabar ali e que ia ficar mesmo só o PIBID, apesar de já estar sofrendo alguns boicotes. Então, como nós fomos os primeiros [...] até então a estarem na residência, foi muita novidade [...] (LÍVIA, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Em outra narrativa Lívia revelou, ainda, que o PRP/CAPES foi uma novidade e que só mesmo ficou sabendo, ao certo, como funcionaria, somente após a entrada na sala de aula, apesar da UFES ter promovido um encontro entre todos (as) os (as) Residentes dos vários Subjetos que adeririam ao Programa.

[...] Então, eu acredito que eu só me familiarizei mesmo com o Residência quando a gente foi para a sala de aula, vivenciando mesmo. Só as vivências que conseguiram um pouco nos dar um Norte de como seria a residência, pois, eu nunca fiz PIBID, mas, pelos relatos de amigos que já fizeram, a relação do PIBID em relação com o Residência, realmente, era um pouco diferenciada. Eu sentia principalmente muito mais autonomia do que os meus amigos pibidianos [...] (LÍVIA, Narrativa realizada em 27/07/2021) (LÍVIA, narrativa realizada em 27/07/2021).

Quanto à autonomia do (a) professor (a), essa questão deve ser vista “[...] em relação com o seu estatuto sócio profissional e com a organização do trabalho docente [...]” (NÓVOA, 2017, p. 22), o que tem sido, crescentemente, impactado por novas formas de controle do trabalho, em especial, pelas políticas que primam por resultados e “[...] a expansão de materiais pré-preparados de ensino, muitas vezes produzidos por fundações ou grandes grupos econômicos, que condicionam fortemente o trabalho pedagógico e a ação dos professores [...]” (NÓVOA, 2017, p. 22).

O que não poderia deixar de ser mencionado é o fato da narrativa de Lívia revelar sua inserção na ação investigativa de sua própria prática docente, bem como, na escrita científica de um artigo, o que culminou em uma apresentação do trabalho em um evento de sua área de formação. Desse modo, no desenvolvimento da profissão docente, há que se considerar que a escrita “[...] não pode ficar reservada apenas para os universitários, uma vez que a autoria é central para a inscrição e prestígio de

cada professor, mas também para a projeção do coletivo docente” (NÓVOA, 2017, p. 35).

### **5.2.3 Complexidade e imprevisibilidade da docência**

No eixo de sentido complexidade e imprevisibilidade da docência, os nossos destaques foram referentes aos seguintes aspectos: formação enquanto acontecimento; aspectos burocráticos enquanto regulação e controle da profissão; condições de trabalho do (a) professor (a) e; investimento e valorização na/da profissão.

#### ***A formação enquanto acontecimento***

Sobre a oportunidade de participar de reunião de pais, conselho de classe, planejamento e outras atividades que implicam na profissão, com expressão de satisfação, Lázaro narra com uma entonação extremamente prazerosa de se apreciar sobre um acontecimento para/no desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

Então, (risos) eu tive o meu primeiro contato com reunião de pais e foi muito especial para mim, muuuuuito especial! Porque até então eu estava desenvolvendo informações, estava meio que, assim, buscando saber um pouco mais para montar minha monografia que fazia parte do projeto também. A minha proposta era questionar os pais, [...] perguntar [...] sobre coisas naturais da escola, o que pensavam e porque escolheram a escola de tempo integral e o contexto também, porque até então, o propósito seria utilizar um referencial teórico mais no campo da Sociologia. Porém, isso me agregou muito, muito, muito! Porque foi ali, nesse momento de reunião de pais, em que pude estar com a [Preceptora], que eu conheci de fato o contexto dos estudantes, sabe?! Porque o contato do professor no contexto com os estudantes não se dá somente através da sala de aula, você sai [...] e encontra os meninos na rua, encontra com as crianças no shopping, sabe?! Ninguém sabe disso, mas, um certa vez eu estava voltando para casa com uma pessoa e eu estava comentando com ela sobre a experiência que eu tinha acabado de ter com os meninos [...], eu estava voltando para casa, num trânsito danado e aí tinha dois que estavam no ônibus e tinha dois que estavam mais a fundo e eu só percebi isso muito depois. Aí você se vê numa posição em que o contexto escolar ele não é só ali, sabe? O choque disso veio justamente após a reunião de pais, pois, ali eu pude conhecer um pouco mais sobre a família, sobre quem eram os pais que acompanhavam os filhos, sabe?! A gente tem um referencial que ele fala um pouco sobre estruturas, micropolíticas, enfim, que englobam o contexto escolar também, que é o Bourdieu, mas, aí eu fui fazendo perguntas baseadas nessas camadas assim mesmo! E aí a gente conhece o chão da escola, porque [...] é escola de tempo integral. A gente ouve muito falar, mas, o chão, você conhecer ali, conhecer a família, dialogar com a família, isso me fez ver o lado profissional de outra forma! Porque por mais que a gente saia da universidade sabendo de toda a

teoria, quando a gente se depara com uma questão, tipo, “- Olha, eu não posso acompanhar porque eu tenho dificuldade com a leitura!” São coisas, tipo assim: “- Ah, ficou de recuperação em sete matérias!” E aí, na roda de reunião de professores estão lá: “- Não, fulano, fulana..., e aí?! E aí quando você se depara com uma situação dessa numa reunião de pais, eu, em particular, fiquei chocado, porque a gente sabe! Mas, quando se depara com o seu estudante ali, que você acompanha no dia a dia e traz esse relato, é uma experiência muito diferente, muito diferente! E aí gente, quando eu começo a falar eu falo demais (risos)! (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Apesar de compreendermos a nossa impossibilidade de dimensionarmos a experiência alheia, seria a narrativa de Lázaro uma evidência de um saber para a experiência? “[...] Um saber [...] atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida [...]” (LARROSA, 2011, p. 26).

A empolgação e o envolvimento de Lázaro foi muito marcante, o que o levou, inclusive, a continuar a narrar para complementar o que havia pausado por opção.

Porque eu sou muito assim, eu me envolvo muito, sabe?! É uma área que eu gosto, é um campo que eu escolhi, assim, é natural. Então, assim, a experiência com a reunião de pais foi muito marcante para mim. Assim, é engraçado que (risos), eu ouvi assim: “- Porque você gostou de uma reunião de pais, [Lázaro]?”. Meu Deus, eu não sei por que (risos)! Eu acho que hoje eu sei melhor a resposta, acho que eu me senti mais próximo da família, é o único momento que a gente fica mais próximo de entender o real das coisas ali, sabe?! E aí saber os porquês, porque a ausência diz muita coisa também! Eu fiz questão de olhar a lista dos pais dos estudantes que deveriam participar, enfim, o percentual de comparecimento foi de 20% de pais. São coisas que a gente ouve e acompanha, “- Ah, ninguém vai na reunião de pais!”. Todo mundo sabe disso, mas quando a gente [...], no meu caso eu já estava esperando, também na posição de professor, não para falar sobre as notas, sobre os comportamentos, mas era pra fazer uma pesquisa ali, era essa a minha postura, eu estava ali aguardando os pais dos estudantes! Acho que é meio semelhante, de um lado você aguardar ali, ficar esperando e por outro a decepção de não comparecerem, sabe?! Acho que isso também contribui para a apresentação do que é a sala de aula, sabe?! É isso! (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Anthony, que inicia sua narrativa passando as duas mãos sobre o rosto, demonstrando certo incômodo, talvez, com o que deixou de vivenciar com a reunião de pais.

Eu não tive a oportunidade [...], ou melhor, eu não participei de nenhuma reunião de pais no Residência!” (ANTHONY, Narrativa realizada em 27/07/2021).

### ***Aspectos burocráticos enquanto regulação e controle da profissão***

Anthony narrou sobre suas vivências na escola possibilitadas pelo PRP/CAPES, de modo a manifestar certa satisfação por ter participado de outros momentos que também julga relevantes para o desenvolvimento de sua profissionalidade. No entanto, apesar disso, revela também o seu incômodo, parcialmente superado, com os aspectos burocráticos da profissão.

Particpei, especialmente, dos planejamentos. Particpei de reuniões gerais, reuniões de professores de área que lá tinha. Então, essa parte das reuniões eu particpei bastante e foi onde eu vi uma questão que sempre me incomodou muito, mas, depois eu fui ter uma clareza melhor do que era [...] a burocracia envolvida no trabalho docente. Era uma burocracia gigantesca! Então, aquelas horas que você tem no seu contrato, aí que você vê que aquelas horas não é só para dar aula, antes fosse, mas é para preencher milhões de planilhas e reuniões etc. E depois, lá no final da residência, eu fui me tocar que pode ser chato, que pode ser o que for, mas, isso também faz parte da profissão docente. Então, você saber que aquilo ali é o que você tem que fazer, além de dar aula, é o que te dá o direito de declamar que é uma profissão, assim como qualquer outra profissão, que tem a parte boa e tem a parte chata que é a burocracia. Então, foi bem interessante poder participar desses momentos, por causa disso (ANTHONY, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Sobre os aspectos burocráticos da profissão docente, Nóvoa nos provoca a considerar que esses dispositivos têm sido ampliados não como “[...] uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de regulação e de controle da profissão docente [...]” (NÓVOA, 2017, p. 22) e que essa é uma questão que precisa ser debatida no coletivo na escola.

Lívia, espontaneamente, se sente provocada a narrar sobre a questão da burocracia do trabalho docente que Anthony expõe e, posteriormente, voltou a narrar, numa espécie de completude, ao que já havia revelado, anteriormente, em referência à sua frustração quanto às ações do Preceptor responsável por sua imersão na escola.

E foi exatamente isso que eu senti falta, porque eu já imaginava que teriam todas essas burocracias e isso me empolgava em saber, em tentar entender. Porque eu sei que quando a gente via de fora, ficava: “- Caraca, como é que consegue, como é que faz tudo isso?”. E eu acabei não presenciando, eu lembro que não foi falta de cobrar do meu professor, eu cobrava! Só que ele, tipo assim, não me dava uma resposta, ele falava: “- Eu já fiz!”. [...] teve um momento no final do ano, que me deixou um pouco decepcionada, [...] o nosso serviço do dia na escola para o professor era pegar a planilha online em que os professores têm que fazer com faltas e presença e, praticamente, inventar tantas faltas e presenças, porque ele não fazia chamada. Isso foi muito estranho de fazer aquilo, eu falei: “- Caraca, o que eu estou fazendo?!”. E tem aqueles planejamentos que você faz a cada mês da aula, ele basicamente pediu para que nós usássemos o livro didático, escrever cada

Unidade do livro didático lá. E isso foi muito triste, assim, meio que falei: “- Caraca, isso é o que não fazer!”. Porque diz muito, porque aquilo que eu fiz diz muito sobre o que eu não quero ser como professora. E o que eu via na faculdade, no meu processo de graduação, que nós criticávamos tanto em sala de aula, que a gente falava exatamente sobre isso, sobre essa coisa mecânica dos professores, a mecânica do aprendizado na sala de aula, de como toda essa coisa mecânica era ruim, de como desenvolver o ensino, o aprendizado crítico e eu lendo Paulo Freire e eu vendo aquilo, a minha mente deu um bug, eu falei: “- Meu Deus, o que que eu estou fazendo?”. E aí, se for para tirar alguma coisa boa disso, é interessante que a gente veja o que não fazer mesmo! E que a gente tenha essa criticidade de tentar entender, pensar em novas possibilidades. Eu confesso que eu fiquei bem desanimada num período da residência, eu sou muito grata por ter feito e acho que todos os alunos de docência tinham que passar por algo parecido, acho importante e muito complicado quem faz toda uma graduação sem fazer algo parecido com a residência ou com o PIBID, porque ele vai realmente enfrentar a sala de aula e acho muito complicado sair sem isso. Tudo bem que tem o estágio obrigatório de cada curso, mas ele não supre todas as necessidades. Eu acho que tudo que puder acoplar a mais é importante para nossa formação, mas, assim, nem tudo foram flores (Risos). No começo foram momentos difíceis, pois, eu também estagiava, era monitora de [Nome do curso] em uma escola particular e eu pude também ver outras realidades, o que foi muito bom para mim. É muito doido, assim, duas realidades diferentes, eu estava fazendo residência numa escola de periferia do município [nome do município] e era monitora de [nome do curso] de uma escola particular [...]. Então, assim, essas divergências eram muito interessantes de analisar como futura professora. O que aquilo me dizia, de certa forma? O que me agregava na minha experiência também? Assim, foram experiências difíceis da escola que eu passei, porque tem esses altos e baixos da profissão, pois, nem todo professor também está ali com a mente crítica, com esse olhar social como o [Lázaro] falou, que ele olhava e ele viu o que realmente diz uma reunião de pais, diz muito sobre a vivência do aluno, sobre o que ele vive na vida dele. O que é engraçado é que a gente sempre falou na universidade sobre falar sempre das realidades, mas quando a gente para e vê isso e tem esse afeto com os alunos é que as coisas mudam, porque você vai ver que o que você lê, na realidade é muito mais intenso, eu vejo de uma maneira mais complexa. Mas, são os altos e baixos da profissão (LÍVIA, Narrativa realizada em 27/07/2021).

A narrativa de Lívia nos remete a vários questionamentos sobre o processo de imersão dos (as) Residentes em práticas de ensino nas escolas. Desse modo, estou a tomar-lhe emprestado para endossar o que nos provoca refletir: O que a ausência de vivências do (a) Residente imerso (a) no PRP/CAPES nos diz? De certa forma, é possível identificar indícios de saberes de experiências?

### ***Condições de trabalho do (a) professor (a)***

A narrativa de Anthony também reflete bem sobre o que a profissão docente enfrenta sobre as condições de trabalho, que, geralmente, são no máximo razoáveis, quando não são péssimas, cujo impacto reflete, diretamente, na constituição de sua profissionalidade ou até mesmo, a desmotivação a permanecer na profissão ou adentrar-se nela. Com isso, corrói-se a capacidade crítica, reflexiva, investigativa,

ética, política e emancipatória dos (as) professores (as), cuja lógica é manutenção de professores (as) pragmatistas, racionalistas e tarefeiros.

Nessa perspectiva, a narrativa de Lázaro, expõe algumas dificuldades relativas ao cansaço do (a) professor (a) que se dá no exercício de uma profissão complexa e imprevisível, que se concretiza no trato da dimensão humana de sujeitos em formação. Ademais, também se coloca numa posição bastante politizada quanto à compreensão de que Residentes e Estagiários (as) são profissionais em formação e, que, por um compromisso ético, não podem ceder às intransigências da escola na qual estejam vinculados (as).

[...] o cansaço e as demandas de responsabilidade do professor, a gente vê também na nossa própria capacidade produtiva, em como ela varia conforme as demandas. [...] eu mesmo quando tinha coisas muito burocráticas lá na residência para fazer e acompanhar, a capacidade de atenção, de paciência e de humor era alterado na hora de lidar com os estudantes. A gente percebe também que [...], é uma coisa que eu aprendi e a [Preceptora] mostrou pra gente é que, [...] o tipo de aula vai variar conforme o horário e o dia da semana também. [...] o que é muito importante da gente falar agora é sobre a luta do que nós representamos enquanto residentes no contexto de sala de aula [...] Porque logo quando a gente chegou, eu acho muito importante comentar isso, reforçando mais uma vez, tinha um acontecimento que foi muito marcante e faltou professor e alguém queria que a gente fosse dar aula no lugar, parece que não fica claro que o estagiário, o residente não assume um papel de professor quando lhe é ofertado, como foi em alguns momentos para gente. Então, não é assim, do estagiário, do residente estar livre [...] vai lá e substitui. Não, não é assim! Isso é uma luta também [...] ele não é um professor substituto! Até porque a gente está ali principalmente para aprender e, aprender da melhor forma que nos for possibilitado, e que tenha essa possibilidade. É muito disso! (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Com isso, Anthony endossa a narrativa de Lázaro, no sentido de que foram assediados por alguns profissionais da escola, no sentido de colocá-los a assumir a sala de aula sem o acompanhamento de um (a) professor (a).

Eu já tinha até esquecido desse momento mesmo que o [Lázaro] falou, não lembrava mais, mas, aconteceu mesmo (risos). Eu lembro que na minha primeira intervenção que foi depois de muito planejamento e muita conversa com a [Preceptora], porque teve disso também, conversa por fora sobre anseios e medos e tal, acho que é nessa parte que ela é a nossa rainha, porque tanto eu como o [Lázaro], nossa senhora, ela foi psicóloga da gente, mãe, (risos) demais! Então nessa mesma intervenção eu estava aterrorizado em estar na frente para dar aula, eu fico imaginando você com professor “- Ah, pega aí e dá aula!”, sem planejamento, sem nada, eu não conseguiria! (ANTHONY, Narrativa realizada em 27/07/2021).

### ***Investimento e valorização na/da profissão***

Diante das narrativas calorosas sobre a incoerência de um Residente assumir sala de aula solitariamente, Livia se utiliza de uma densidade crítico-reflexiva e de consciência de classe para convocar o reconhecimento de que o (o) professor (a) precisa de investimento em sua formação continuada, valorização salarial e melhores condições de trabalho e que, a ausência desses mecanismos, impactam diretamente o resultado de suas ações.

[...] Eu acho que isso tudo foi, [...], assim, eu acho que não era a intenção, mas, acabou sendo para todos, a formação da residência pedagógica, pois, as dores e as delícias de estar na sala de aula e adentrar realmente no meio que a gente só vive na teoria ou só via na universidade. E ver, realmente, os meus relatos e os relatos de vocês falando como que era, os professores são diferentes! Eu também não gosto de ficar falando mal de professor (risos) porque é a nossa classe e a gente sabe muito bem das lutas diárias que todo professor tem. Cada um tem as suas dificuldades, cada um tem os seus momentos, suas formações, então é muito complicado também julgar professores. Eu também não gosto disso, eu acho que falta mesmo é formação continuada adequada, falta um plano melhor de salário e de Formação mesmo! Falta muita coisa pra gente! Então, eu acho que isso a gente enxergou na residência de maneira diferente, assim como vocês colocaram coisas muito legais que eu queria ter passado (risos), mas, eu passei outras que valeu muito para mim, mesmo assim. Eu acho que é mais ou menos isso, é a prévia do que virá para nós e diferente também, vai ser diferente com a gente porque nós já vamos ter a nossas vivências. É aquilo, o professor sempre tem uma mala que vai enchendo, a gente aprende com os nossos professores, a gente aprende coisas com nós mesmos, com os nossos alunos, a gente vai colocando na nossa bagagem, vai enchendo de aprendizagem e tudo isso é ser professor. É ter essa bagagem sempre enchendo de conhecimento e aprendizado com o outro. (LÁZARO, Narrativas realizadas em 27/07/2021)

[...] Esse contato do Residência, da forma que foi, coloca a gente tão dentro do contexto da sala de aula que a gente passa a entender as formas de lutar dentro das burocracias. Então, algumas coisas dentro da escola eram impostas de cima para baixo: “- Olha, vocês terão que fazer isso, isso, isso e isso!”. E aí, de que forma nós enquanto professores, nós enquanto formadores, principalmente de seres humanos, porque a proposta da escola é de humanização, o que nós podemos fazer quando nos é imposto algo, de que forma nós devemos trabalhar para que essa imposição chegue aos estudantes de uma forma mais humana? Ah, vai ter que ser assim, assim e assim, mas, como? Por quê? É aprender a questionar, porque a gente tem uma visão, eu em particular, tinha uma visão de escola pública muito diferente da real, eu não pensava, por exemplo, que tinha tanta imposição, que tinha tanta burocracia, que tinha tantas divergências entre os próprios profissionais da educação. Eu ouvi coisas que falaram dos próprios estudantes, coisas absurdas que eu prefiro não comentar. Eu me deparei às 07 horas da manhã de uma segunda-feira com um professor falando absurdos na sala de aula e você se encontra num local em que é o seu colega de profissão que está falando essas asneiras, essas bobagens. A gente passa a entender e a lutar, até mesmo dentro da nossa própria área, a questionar e se perguntar. Então, assim, a gente chegou em sala de aula logo após o professor da mesma disciplina e o quadro já estava cheio de conta. Para mim, por exemplo, para o [Anthony] e para os meninos também, você matematizar completamente a

[nome do curso] é um problema. A gente se depara com divergências entre a própria área de domínio também, eu não consigo descrever em palavras o que foi e como me agregou o Residência Pedagógica, a ponto do meu desenvolvimento da pesquisa de monografia toda... tudo..., praticamente tudo, foi por conta da minha última intervenção do programa residência pedagógica. [...] (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021)

Sim! Como aconteceu o conteúdo que estamos trabalhando? A gente teve o desenvolvimento, a gente teve a seleção do conteúdo. Só aí teve muitas discussões, que é o currículo! Como é que a gente vai abordar o currículo de determinada forma? A gente já seleciona ali, eu já tirei por parte, a gente tem a seleção do conteúdo e a partir dessa seleção, de que maneira você quer abordar o conteúdo? A gente optou por uma abordagem investigativa e a partir dessa abordagem, como a gente pode planejar? A gente senta para discutir, eu, [Docente Orientador], [Preceptora] e os colegas residentes; eu e [Preceptora], eu e [Docente Orientador]; [...], tudo em conjunto, em comunhão mesmo, como Paulo Freire reforça (risos). A partir daí, a gente tem esse planejamento que é exposto aos colegas [...] a gente tem essa construção em conjunto. A partir daí, a gente tem a aplicação com os estudantes, com os colegas e com a [Preceptora] e, logo após, a gente tem novamente uma reunião, cada um expõe o que aconteceu e foi fazendo uma avaliação, fazendo uma reflexão do que foi apresentado. [...] Foi muito, muito bom para mim! Não só enquanto profissional, mas como pessoa também, a lidar com as outras pessoas, isso é o papel do professor, pois, você não está lidando com máquinas, mas com pessoas! (Fala entusiasmada). É uma relação humana que está em jogo, é uma relação em conjunto. A gente passa a repensar, a gente passa a ver de outra forma, a gente passa a olhar com mais carinho, passa a ter mais cuidado, um olhar mais humano e uma coisa mais próxima da realidade (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Só para complementar mesmo. Eu gosto de Larrosa quando ele fala que a experiência é algo que nos transforma, porque é isso mesmo! Você não precisa ter passado por aquilo para aquilo te mudar ou te moldar ou fazer com que você seja quem você não é. Eu já ouvi relatos dos próprios estudantes que mudaram completamente a forma de eu ver, tanto a escola quanto as pessoas, tanto na reunião de pais quanto nas orientações, tanto com os meninos quanto nas aulas. Então acho que isso é muito, muito rico, muito produtivo, muito humano! Acho que essas coisas a gente não consegue nem expressar, porque de fato são experiências, é a própria definição de experiência (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

#### **5.2.4 Trabalho colaborativo e partilha de saberes**

No eixo de sentido **trabalho colaborativo e partilha de saberes**, o destaque foi realizado em apenas um aspecto: acolhimento e relação estabelecida com a comunidade escolar.

##### ***Acolhimento e relação estabelecida com a comunidade escolar***

Lázaro revelou em suas narrativas alguns aspectos da acolhida dos (as) Residentes na escola, bem como a relação estabelecida com a comunidade escolar, de modo



que, inicialmente, manifestou que já havia tido a oportunidade de uma breve vivência em uma instituição escolar, o que se concretizou mais na perspectiva da iniciação científica em que teve a oportunidade de participar de aulas já preparadas para avaliar sobre o método mais tradicional de desenvolver a docência. A grande revelação na narrativa de Lázaro está no modo em que se deu o acolhimento mediado por relações que envolviam, pois, além de um compromisso ético do Professor Orientador e da Preceptora, existia uma relação mediada por uma dimensão de afetividade, cuja consequência se manifestava numa dimensão prazerosa da ação do Residente no espaço da escola e nos encontros possibilitados com e entre os (as) envolvidos (as).

[...] quando chega o Residência Pedagógica, que era o chão mesmo, você estar [...] praticamente os cinco dias da semana na sala de aula, acompanhando a rotina do dia a dia das aulas, enfrentando todos os problemas, desde SEDU até o problema de menino passando mal, problemas de relacionamento dos próprios adolescentes, coisas que a gente não faz [...] ideia na universidade! Quando a gente se depara com a realidade encontra o choque é real do que acontece com o que se estuda. A gente sempre ouve falar, assim, de muitas coisas de contextos sociais meio diferente, mas, essa recepção foi muito calorosa, principalmente por conta do [Docente Orientador] e por conta da [Preceptora], que são pessoas incríveis, são as melhores pessoas para trabalhar na minha carreira docente até então. São pessoas maravilhosas, são muito competentes e foram eles que fizeram [...] toda essa fama que eles possuem, tão boa tão acolhedora. Isso é fruto disso mesmo, dessa recepção, desse tratamento e, inclusive, lá no Residência é todo esse [...] afeto [...] (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Em outra narrativa, Lázaro, corroborado por Anthony, também deixa revelar sua percepção sobre as características dos (as) estudantes atendidos pela escola na qual estava vinculado, bem como sobre o diferencial do acolhimento e atendimento por parte da Unidade de Ensino aos (as) adolescentes, inclusive, numa dimensão que se aproximava de uma lógica familiar.

[...] A escola em que a gente trabalhou no contexto escolar [...] os alunos adolescentes são sempre muito empolgados com pessoas novas, eu imagino que [...] é devido ao fato da escola ser uma escola de tempo integral, na época conhecida como Escola Viva, em que eles passavam os dois turnos lá, parecia diferente. Assim, parecia algo mais familiar mesmo! Não sei explicar bem, assim, mas o contexto era muito aconchegante! [...] (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Sim, é diferente! Acho que por eles passarem o dia todo lá, a relação entre eles e a [Preceptora] e depois de um tempo também com a gente, era assim, mais próxima mesmo (ANTHONY, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Lázaro, espontaneamente, também narrou sobre o trabalho desenvolvido na imersão na escola, o que ocorreu sempre com muita empolgação e muita alegria por ter participado de um processo que, em sua concepção, contribuiu com o desenvolvimento de sua profissionalidade, em especial à relação com as pessoas e na segurança na sala de aula, bem com o ato de planejar e autoavaliar a ação docente com os (as) estudantes, cotidianamente.

[...] a gente já chegou no Residência [...] logo após o início, já tinha um cronograma do que fazer e das atividades e, eram sempre atividades que permaneceram, é claro que com alterações, correções, enfim, mas que foram atividades que foram, eu acho que, as melhores possíveis, seriam as palavras ideais, para entender a sala de aula, entender o contexto, entender a realidade, entender o contexto geral do chão da sala de aula e também pôr em prática tudo que a gente pensava na sala de aula e, enfim, então é como a [Lívia] falou, o planejamento, na aplicação mais próxima do contexto, de tirar dúvida, de conversar com os estudantes. Então, tinha muitas pessoas que conversavam também sobre e acompanhavam num papel de monitor, então a gente passava e tinha os momentos assim, de professor, de pedagogo e psicólogo. Assim, é um contexto que foi o mais próximo da realidade possível e, digo mais, porque hoje eu trabalho com a educação e vejo que todos aqueles aprendizados, toda aquela experiência, fez uma diferença enorme para lidar com as pessoas. Então, a forma com que foi elaborado o planejamento e a forma com que foi estruturado, teorizado, refletido e tudo mais, fez com que hoje eu tenha segurança para chegar numa sala de aula e pôr em prática aquilo, porque de fato algumas coisas se repetiram e eu imagino que mais à frente ainda eu vou redescobrir coisas lá do Residência que tive contato, que a gente não se depara. [...] enfim, são experiências em que a gente não vê na Universidade, mas que o chão de sala propicia. Então, gira muito em torno desse caminho, assim, basicamente as nossas atividades elas eram atividades de reflexão, a gente tinha o momento de planejamento, a gente tinha um momento [...]. Era reunião em conjunto. [...] era discutido, era aprimorado, era revisado, tanto com professor quanto com os colegas, com a Preceptora e, assim, a gente teve esses momentos que a gente sabe, pela teoria freiriana de pensar o conhecimento, de refletir, de repensar, que é pensar e pensar novamente e sobre a prática, esse é o principal. E fazer isso, é o que mais me estruturou, esse é o ponto-chave, porque hoje, o que acontece, eu saio das aulas e penso: “- Tá, o que eu posso fazer, como foi a minha aula?” E eu penso nos alunos: “Tá, e o que eles falaram, o que eu posso tirar para melhorar?”. Então, são coisas que são lá do Residência, que a gente passa, foi bem um ano e meio fazendo e botando a mão na massa, pensando, refletindo e, enfim, nos construindo enquanto profissionais (LÁZARO, Narrativa realizada em 27/07/2021).

Essa narrativa de Lázaro pode ser compreendida pelo fato de que sua imersão foi concretizada numa perspectiva de acolhimento e acompanhamento, pautado em mudanças profundas da dimensão ético-política na organização do trabalho do Docente Orientador, Preceptora e, possivelmente, da escola (Nóvoa, 2017). Desse modo, para corroborar, Nóvoa (2017) argumenta que precisamos ser capazes “[...] de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, a mais prestigiante que

podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho [...]” (NÓVOA, 2017, p. 29).

Em uma de suas narrativas, Anthony revela que sua participação da primeira edição no PRP/CAPES foi muito positiva, pois, apesar de ser tudo muito novo para os (as) Residentes, Docente Orientador e Preceptora, o percurso formativo foi sendo construído coletivamente, numa dimensão de compromisso ético-político dos (as) envolvidos (as) e de subversão do alinhamento da formação dos Residentes á BNCC da dimensão utilitarista do exercício da profissão que, para as Entidades Acadêmicas e Científicas, o Programa tem como característica. Com isso, essa narrativa manifesta que o Residente tem uma consciência importante sobre a relevância do trabalho colaborativo e partilhado frente às ações do Programa na UFES, bem como do compromisso necessário a ser assumido pela Universidade na formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo se deu num percurso de muita complexidade, devido à pandemia do Novo Coronavírus (COVID 19), iniciado no mês de março de 2020, antes mesmo de iniciar o meu segundo ano no Mestrado. Muitos foram os desafios, muitas foram as dores de perdas e adoecimentos de amigos e familiares, bem como o meu adoecimento, que num período de poucos meses após iniciar o Mestrado, antes mesmo da pandemia, tive dengue e caxumba, sem contar o problema de tendinite que enfrentei desde o final de 2019. E, como se não fosse o suficiente, em janeiro do presente ano, contraí a tão temida COVID-19.

A narrativa tecida no parágrafo anterior é apenas para criar a paisagem de uma de uma experiência que me transformou no que ainda não havia sido (LARROSA, 2011). Muitas são as marcas desse percurso, muitas frustrações, dificuldades básicas de uma pesquisadora e, também muitos enfrentamentos com a própria dinâmica de vida. Pois, como preceitua Larrosa (2011),

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação” (LARROSA, 2011, p. 06).

Apesar disso, o maior desafio ainda precisava ser superado, a questão da investigação precisava ser respondida. Entre dores, perdas e frustrações, a busca se deu por responder a seguinte questão: “Quais as contribuições do/no processo de imersão de Residentes no contexto do PRP/CAPES na UFES – Campus Goiabeiras/Vitória para o desenvolvimento da profissionalidade docente?”.

Desse modo, como não poderia ser diferente, o problema posto à investigação coadunou com o objetivo que foi, de modo primário, compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de Residentes imersos (as) no contexto

do PRP/CAPES da UFES - *Campus Goiabeiras/Vitória* e, secundariamente, realizar levantamento de publicações científicas sobre a atividade de residência pedagógica no contexto do PRP/CAPES, bem como desvelar indícios de desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de experiências dos (as) Residentes em processos de imersão nas escolas de educação básica participantes do PRP/CAPES da UFES – *Campus Goiabeiras/Vitória*.

Antes, porém, de responder a questão posta, apresentamos um breve percurso ao que constitui toda a investigação, a iniciar-se pelo estudo de Revisão em cumprimento a um dos objetivos específicos que é realizar levantamento de publicações científicas sobre a atividade de residência pedagógica no contexto do PRP/CAPES.

No Estudo de Revisão, as pesquisas nos revelam a existência de dois grupos, de um lado existe o dos (as) críticos (as) ao PRP/CAPES, pautado em tensionamentos por parte de importantes entidades acadêmicas e científicas, em particular pela vinculação do Programa à atual BNCC, o que torna a formação inicial docente, nesse caso, muito fragilizada e, de outro, o grupo de defensores (as), sob o argumento de que a aproximação entre teoria e prática viabilizada pelo Programa potencializa uma formação inicial mais próxima da realidade da sala de aula e que, por esse motivo, consideram o desenvolvimento da aprendizagem dos (as) futuros (as) professores (as) mais significativa. Nos defensores está um grupo de Entidades Acadêmicas e Científicas que lutam pela qualidade da educação e por melhores condições dos (as) trabalhadores (as) que nela atuam.

Dentre as principais políticas de formação inicial de professores (as) vigentes no Brasil, implementadas após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/1996), apresentamos o PNE (2014-2024), a PNFP e seus respectivos Programas (PIBID, PRP e PARFOR) e a Resolução CNE/CEP Nº 02/2019, que instituiu as DCNFP e dispõe sobre a BNCFP, a vulgo BNCC-Formação, como é denominada pelo MEC.

Quanto à LDBEN Nº 9.394/1996, a ênfase se deu no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, mais especificamente nos Artigos 61, 62, 63, 64 e 65, que dispõem sobre vários aspectos da formação de professores (as), observamos que a

referida lei dispõe sobre: a) os fundamentos da formação docente, o que inclui a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de experiências anteriores; b) o nível de formação dos (as) professores (as) para atuar na educação básica o que deve ocorrer com formação em nível superior, mas, que, admite a formação em nível médio, na modalidade Normal; c) a formação inicial de profissionais do magistério, o que precisa ocorrer, preferencialmente, no ensino presencial, de modo em sejam subsidiados (as) pelo uso de recursos e tecnologias de educação a distância; d) o estabelecimento dos currículos dos cursos de formação de docentes, que terão por referência a BNCC; e) a formação docente, independentemente se inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério é de responsabilidade colaborativa entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios; f) a necessária adoção de mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública e incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior; g) a formação de professores (as) pode ser ofertada pelos institutos superiores de educação em curso Normal Superior e cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada; h) a formação dos (as) profissionais que atuarão fora da regência de sala, cujo currículo deverá embasar o processo e; i) a previsão de carga horária mínima de 300 horas para a prática de ensino (BRASIL, 1996).

Também identificamos que a LDBEN Nº 9.394/1996 foi aprovada em meio a uma luta travada no campo das políticas educacionais, cujos embates implicaram em negociações que atendiam interesses gerais que envolveram uma conciliação entre interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações no diploma legal e que, desde sua aprovação tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado (BRZEZINSKI, 2010).

Quanto ao PNE (2014-2024), observamos que, apesar do plano decenal de educação ser um dos meios pelos quais se tem buscado enfrentar os dilemas e impasses que

cercam os processos de formação de professores (as), foi aprovado pela Lei Nº 13.005/2014 com quatro anos de atraso (IULIANELLI, 2016) e com algumas contradições em relação aos objetivos da última CONAE/2010 (PERONI; FLORES, 2014). Também observamos que sua aprovação se deu, assim como a LDBEN Nº 9.394/1996, em meio às disputas políticas que protelaram algumas deliberações, que, possivelmente, não terão prioridade no seu cumprimento, o que demonstra uma visão entre uma concepção da educação como um direito humano fundamental e educação como mercadoria (IULIANELLI, 2016).

Apesar da inter-relação entre as Metas do PNE 2014-2024, o nosso foco se deu na Meta 15 com suas 13 estratégias, que trata especificamente da formação de professores (as), de modo a influenciar o processo de formação inicial dos (as) docentes da educação básica. Com isso, é possível destacar que a previsão da Meta 15 é a garantia da política nacional de formação dos (as) profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDBEN Nº 9.394/1996, para assegurar que todos (as) os (as) professores (as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a garantia de que se concretize, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014).

A PNFP foi lançada pelo MEC em 2017, sob o argumento de se cumprir ao previsto na Meta 15 do PNE (2014-2024), de modo a estabelecer o currículo dessa formação com uma BNFP. Foi uma política repudiada com veemência pelas Entidades Acadêmicas e Científicas, sob a justificativa de que a PNFP reduzirá a qualidade de ensino do país, quando a lógica deveria ser contrária a esse movimento (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

O repúdio das Entidades se justificou pela forma impositiva em que foi criada, pois, não houve nenhum diálogo com as IES, com os profissionais da educação básica ou com as entidades que os representam, o que consiste em grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e de um PNE que levem em consideração a articulação entre formação inicial, formação continuada e condições

de trabalho, de salário e de carreira dos profissionais da educação (MANIFESTO DAS ENTIDADES, 2017).

Dos Programas que se vinculam à PNFP, o mais repudiado pelas Entidades foi o PRP/CAPES, regulamentado Portaria CAPES Nº 38/2018, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do (a) licenciando (a) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018). O Programa também foi alvo de muitas críticas das Entidades Acadêmicas e Científicas, inclusive, com manifestação de repúdio, principalmente, por compreenderem que seria uma estratégia do MEC para enxertar a BNCC na formação inicial, o que fere a autonomia universitária.

Apesar de, historicamente, sempre defenderem a imersão dos (as) profissionais da educação em formação aos espaços escolares da educação básica e considerarem importante a estratégia de remuneração das atividades de estágio em docência em escolas públicas, o repúdio das Entidades ao PRP/CAPES se resume em: a) vinculação da formação dos (as) professores (as) à BNCC; b) possibilidade de que as IES percam o controle das ações de formação docente, permitindo que este seja realizado diretamente pelo MEC/CAPES; c) possibilidade eminente da substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES; d) visão dicotômica da unidade teoria-prática no processo formativo dos (as) licenciandos (as), o que reduz a formação docente a um como-fazer que, de modo isolado e descompromissado, compromete a concepção sócio-histórica e emancipadora da formação dos (as) licenciandos (as), o que levaria ao esvaziamento da função social e cidadã da educação, além do comprometimento da qualidade da educação de crianças e jovens brasileiros (NOTA DAS ENTIDADES, 2018).

Considerada a questão principal *“Quais as contribuições do/no processo de imersão de Residentes no contexto do PRP/CAPES na UFES – Campus Goiabeiras/Vitória para o desenvolvimento da profissionalidade docente”* que nos propusemos a responder nessa investigação, inicialmente, consideramos relevante destacar quais foram os saberes/lições/conselhos da experiência desvelados nas narrativas dos (as) Residentes participantes dessa investigação, o que, no nosso entendimento, não se



apresenta numa dimensão de inusitado e nem de surpreendente, na lógica da novidade. É a narrativa construída na lógica da reflexão e deliberação (Clandinin; Connelly, 2011), numa lógica da dimensão ao que me passa, ao que me toca, ao que é singular aos (às) Residentes e à Pesquisadora. É a lógica ao que nos forma e nos transforma.

Desse modo, dentre os saberes/lições/conselhos das experiências desvelados nas narrativas dos (as) Residentes, apesar de compreendermos os seus engendramentos e inter-relações, podemos destacar:

- i) a universidade pública tem uma dimensão da formação crítico-reflexiva e emancipatória do (a) professor (a) que precisa ser reforçada na ética da ação e da formação;
- ii) a educação e, por consequência, a formação de professores (as), precisa ser assumida enquanto um compromisso público e com ações da dimensão pública, por parte do Governo e de toda a sociedade e, especialmente, pelos (as) próprios (as) docentes;
- iii) a lógica mercadológica e pragmatista na universidade, na escola e na formação se combate com resistência intelectual, crítica, investigação, denúncia, anúncio, reflexão, política, ética, estética, ação;
- iv) a formação continuada precisa se concretizar numa dimensão articulada à formação inicial dos (as) professores (as);
- v) a articulação entre universidade, Redes de Ensino, escolas e com a profissão, no exercício ético da ação, potencializam a formação docente;
- vi) os (as) professores ingressantes/iniciantes na profissão precisam de uma política diferenciada, numa perspectiva de cuidar/acompanhar/formar;
- vii) o acesso à carreira, necessariamente, é um compromisso das universidades e das instituições que formam os (as) professores;
- viii) políticas de acesso e permanência à carreira, bem como de valorização precisam ser criadas e implementadas;
- ix) universidade que implementa programas de formação precisa investir no compromisso ético-político dos (as) professores (as) que acompanham/orientam os (as) licenciandos (as) em formação;

- x) as possibilidades formativas numa dimensão que se dê, também, por dentro da profissão, precisam ser ampliadas, de modo que todos (as) os licenciandos (as) tenham a oportunidade de viver a profissão em seu ambiente de trabalho;
- xi) as formações e as escolas precisam fomentar a perspectiva do trabalho numa dimensão de colegialidade;
- xii) o (a) professor (a) precisa ser considerado (a) em suas dimensões da personalidade e da profissionalidade;
- xiii) o debate acerca de questões ligadas ao cuidar e educar, independentemente, da etapa da educação básica, precisa ser ampliado;
- xiv) políticas públicas precisam ser criadas e implementadas com o objetivo de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, bem como a valorização da carreira;
- xv) as relações de afeto estão diretamente imbricadas na relação ético-política da ação docente entre os profissionais, licenciandos (as) e crianças/estudantes;
- xvi) a aprendizagem se concretizada com o imprevisível, na subversão;
- xvii) quem forma professor (a) é professor (a);
- xviii) as diferenças devem ser acolhidas respeitadas, de modo a criar possibilidades, numa dimensão ética da ação por parte dos Governos, universidade, redes de ensino, escolas e professores (as);
- xix) a ação a “contrapelo” pode ser uma atitude de resistência e de subversão na formação e na profissão;
- xx) a postura do (a) professor (a) se constitui com a dimensão da ética, da política e da estética, a que potencializa a vida;
- xxi) ser professor (a) é assumir uma dimensão ético-política, intelectual ativa, crítica, reflexiva e investigativa da ação docente, de modo a oportunizar aprendizagens, que é um direito da criança/estudante que acessa a instituição escolar;
- xxii) ninguém se torna professor (a) sozinho (a), assim como ninguém nasce professor (a);
- xxiii) para a construção de capacidades relacionais e afetivas do (a) professor (a) precisa de investimento na formação;
- xxiv) a educação se concretiza numa articulação de responsabilidade coletiva entre comunidade escolar, comunidade local e sociedade;

xxv) a formação de professores (as) precisa investir na formação da autoconsciência dos (as) futuros (as) professores (as) e;

xxvi) a escola precisa se constituir enquanto um lugar que garanta o direito à aprendizagem nas suas várias dimensões culturais, sociais, políticas da criança/estudante.

Com isso, podemos destacar que as contribuições do/no processo de imersão de Residentes no contexto do PRP/CAPES na UFES – Campus Goiabeiras/Vitória para o desenvolvimento da profissionalidade docente, possivelmente, foram: i) ampliação de experiências formativas na dimensão prático-crítico-reflexiva dos (as) Residentes e pesquisadora; ii) oportunidade de identificar situações de aprendizagem em práticas de subversão ao instituído; iii) maior segurança na iniciação à profissão; iv) ampliação das relações ético-afetivas com colegas da profissão e com as crianças/estudantes; v) trocas de saberes com a comunidade escolar; vi) possibilidade de reflexão na ação e sobre a ação e; vi) ampliação da capacidade de lidar com as emoções e imprevisibilidades da docência.

Por fim, para concluir o texto e não a pesquisa, frente aos conselhos/saberes/lições da experiência e contribuições do/no processo de imersão de Residentes no contexto do PRP/CAPES na UFES evidenciados com o estudo, podemos compreender que o Programa precisa continuar sendo uma possibilidade de formação docente que, em parte, precisa se concretizar por dentro da profissão, desde que continue a ser implementado na perspectiva de subversão, numa lógica a contrapelo ao prescrito e às intenções obscuras do MEC.

## REFERÊNCIAS

BALZAN, F. P.; BOLSON, J. B. **Programa Residência Pedagógica: um novo elemento na formação de professores?** 2018. Faculdade IDEAU (Caxias do Sul/RS) e Secretaria de Educação de Caxias do SUL/RS. Disponível em [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2236-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2236-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em 22 abr 2021.

BARBOSA, B. S. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional de professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas.** 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em [http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5540/1/Bianca%20Sousa%20Barbosa\\_Dissertacao.pdf](http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5540/1/Bianca%20Sousa%20Barbosa_Dissertacao.pdf). Acesso em 30 jul. 2019.

BARRA, V. M. L. O estatuto do trabalho do professor da escola. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 7 fev. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105>. Acesso em mar 2021.

BATISTA, N. L.; DE DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e13, 2019. DOI: 10.5902/2236499441062. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas)**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 2012. p. 123-128.

\_\_\_\_\_. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas)**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 2012. p. 213-240.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Walter Benjamin: o anjo da história**. Tradução de João Barreto (org. e trad.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 83-90.

\_\_\_\_\_. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do Capitalismo**. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BEZERRA, C. J. R.; SILVA, M. C. O Programa de Residência Pedagógica no curso de Letras do CUA-UFMT: Percepções de acadêmicos residentes no período de 2018-2019, 2020. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Campus Universitário do Araguaia (CUA). Programa de Residência Pedagógica. Residentes. Formação Inicial.

Curso de Letras do CUAUFMT. **Revista Panorâmica** - v. 31 – set./dez., 2020, p. 207-228. Percepções de Residentes Disponível em <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1195>. Acesso em: 10 ag. 2021.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 31 jul 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria CAPES, GAB 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://capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/regulamento/1](https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/1). Acesso em: 4 set 2020.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES Nº 01/2020**. Programa de Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em 4 jul 2020.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa [online]**. 2018, v. 44. Epub 23 Nov 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxNkmd9TpR5KH6g3fZhd/abstract/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: mar 2020.

BRITO, S. A. D. S. **Estágio Remunerado, Formação, Profissionalização e Precarização do trabalho docente**: um estudo a partir do Programa "Residência Educacional". Dissertação (Mestrado em Educação). 2013., Sorocaba - SP, 2013. 135. Disponível em: <<https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2013/solange.pdf>>. Acesso em: 07 set 2020.

CARDOSO, A. M.; SANTOS, J. **Ressignificar a docência**: Práticas na formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica, 2019. Universidade Federal do Pará (UFP)- Campus Universitário de Bragança. Programa de Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia. Periódicos UFPA - Nova Revista Amazônica - volume vii – n. 03 – dezembro/ 2019. Disponível em [https://www.periodicos.ufpa.br/ indice.php/nra/artigo/view/7946](https://www.periodicos.ufpa.br/indice.php/nra/artigo/view/7946). Acesso em 25 jun 2021.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria**: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos de formação docente. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista – UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, 2019. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183404/cass%c3%a3o\\_pa\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183404/cass%c3%a3o_pa_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 12 nov. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. **O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física**: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal, 2019. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/62772>. Acesso em 7 fev 2021.

COELHO, L. R.; VIEIRA, M. S. T. C. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a Formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Química do IF Sertão-PE, 2020. Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV). Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC/IFPE) - Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências (GEPEC/IIDV). **Revista Internacional Educação e Ensino LJET-PDVL**, Recife, v.3, n.1 p. 20 - 35, jan/maio, 2020. Disponível em <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/112>. Acesso em 7 fev 2021.

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. 128 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo - RJ. 2015. Disponível em <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/9949/1/Dissertacao%20Luciana%20Costa.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.

\_\_\_\_\_. FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, 9, n. 2, jul/dez 2015. 167-177. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496>>. Acesso em: 7 set 2020.

COSTA, S. A.; SANTOS, S. R. M. Formação em Serviço e a Residência Docente: considerações sobre experiências de professores egressos. **Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Campina Grande, p. 1-12. 2018. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47486>. Acesso em 30 maio 2020.

CRUZ, S. P. S. C. **Programa Residência Pedagógica**: apontamentos políticos e epistemológicos, 2019. Universidade de Brasília (UNB). ANPED versão Nacional GT 08 - Formação de Professores Disponível em [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_41\\_5](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_5). Acesso em 10 abr 2020.

CUNHA, M. I. Diálogo com as experiências: aprendendo com as trajetórias e os desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades (Ebook). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. Disponível em [https://books.google.com.br/books/about/ESTRAT%C3%89GIAS\\_INSTITUCIONAIS\\_PARA\\_O\\_DESEN.html?id=zbV2DwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/ESTRAT%C3%89GIAS_INSTITUCIONAIS_PARA_O_DESEN.html?id=zbV2DwAAQBAJ&redir_esc=y). Acesso em 19 nov. 2020.

DIAS, R. C. **Práticas letivas na formação inicial de professores de Matemática: as contribuições do ensino exploratório na construção do conhecimento profissional**, 2018. Educação Matemática; Licenciatura em Matemática; Estágio Curricular Supervisionado; Conhecimento Profissional; Áreas e Perímetro. Universidade Anhanguera de São Paulo (UASP). Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa - Doutorado em Educação Matemática. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6517513](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6517513). Acesso em 15 jun 2020.

DRUMOND, V. **Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa**. Tese (Doutorado em Educação). 2014. 236 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253908/1/Drumond\\_Viviane\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253908/1/Drumond_Viviane_D.pdf)>. Acesso em: 07 set 2020.

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. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FARIAS, C. S. S.; OLIVEIRA, N. S.; PINHEIRO, E. C.; PINHEIRO, J. N.; ALENCAR, C. L. **Contribuição da Residência Pedagógica para a formação inicial de professores**, 2020. Série Educar- volume 5 – Formação Docente/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG, 2020, Capítulo 6, p. 48-51. Disponível em <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/>. Acesso em: 25 jan 2021.

FERNANDES, S. B; BARBOSA, M. C. S. Experiência, escola e educação. **Reflexão & Ação** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Santa Cruz do Sul - RS, 19, n. 2, jul/dez 2011. Apresentação. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116>. Acesso em: 9 set 2020.

FERREIRA, M. V. S.; GOI, M. E. J. **Uso de textos didáticos no ensino de química da Educação Básica**, 2020. Research, Society and Development, v. 9, n.3. Acesso em: 20 ag 2020. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/340246116\\_Uso\\_de\\_textos\\_didaticos\\_no\\_ensino\\_de\\_quimica\\_da\\_educacao\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/340246116_Uso_de_textos_didaticos_no_ensino_de_quimica_da_educacao_basica). Acesso em: 15 ag 2021.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente, 2020. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 07-19, Edição v. 10 n. 1 (2020): Residência Pedagógica em Debate. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>. Acesso em: 20 jan 2021.

FILHO, G. A. L.; MARTINS, G. D. A. Relação Orientador-Orientando e suas influências na elaboração de Teses e Dissertações. **RAE - Revista de Administração de Empresas (FGV/EAESP)**, 46, n. Ed. Especial, nov/dez 2006. 99-109. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v46nspe/v>>. Acesso em: 20 ag 2020.

FLORES, R. L. B. **Garimpagem**: o projeto de Residência Docente na produção acadêmica atual. Campinas: [s.n.]. 08 a 10 nov 2017. Disponível em [http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/034/original/Garimpo\\_redeestrado\\_sem\\_tabela.pdf](http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/034/original/Garimpo_redeestrado_sem_tabela.pdf). Acesso em 11 ag 2020.

FONTOURA, H. A. D. (Org.). **Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (Coleção Escritas do Professor)**. Niterói - RJ: Intertexto, 2016. 183 p. Disponível em: <https://intertextoeditora.com.br/produto/ebook-formacao-de-professores-processos-e-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 7 set 2020.

\_\_\_\_\_. FERNANDES, N. S. M. Quem quer ser Professor ou Professora? Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2013. 223 f. **Revista Solettras - Estudos Linguísticos**, São Gonçalo - RJ, 1, n. 27, jn/jun 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12352>. Acesso em: 7 set 2020.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. a concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas/RS, n. 46, 2013. 62-82. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 7 set 2020.

SOARES, R. G.; VARGAS, V. C.; MARIANO, V. G.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>. Acesso em: 10 out 2021.

GUEDES, L. A. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). 2018. 161 f., Rio de Janeiro - RJ, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>. Acesso em: 9 set 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz. **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019. Disponível em [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2022.

IABEL, L. D. A. C. Relações de ensinância e aprendizagem através do uso das TIC'S. **Texto Livre "Linguagem e Tecnologia"/Instituto Federal do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, v. 4., n. n. 1, 20 agosto 2011. 16-23. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16585/13347>. Acesso em: 20 agosto 2020.



ITEN, A. P. O.; BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. António Nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau - SC, mai./ago 2015. p. 561-567. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4649/3069>>. Acesso em: 9 set 2020.

JESUS, D. A. Percepções dos residentes sobre a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na formação docente, 2020. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Programa de Residência Pedagógica. Formação docente. Aliança teoria-prática. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 39-50, Edição v. 10 n. 1 (2020): Residência Pedagógica em Debate. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31461>. Acesso em: 20 set 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JÚNIOR, D. (Org.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar [Ebook]. **Coleção História, Pensamento e Educação - Série Novas Investigações**. Uberlândia: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 7, 2019c. p. 51-69. Disponível em: <[https://rioei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rioei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf)>. Acesso em: 8 set 2020.

LARROSA, J. Conversando sobre escola, experiência e formação docente (Entrevista concedida a Susana B. Fernandes e Maria Carmem Silveira Barbosa). **Reflexão & Ação - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado**, Santa Cruz do Sul - RS, 19, n. 2, jul/dez 2011b. p. 189-200. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2445/2127>>. Acesso em: 9 set 2020.

\_\_\_\_\_. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado**, Santa Cruz do Sul - RS, 19, n. 2, jun/dez 2011a. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 08 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Filipe Santos Fernandes (Trad.) 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro - SP, 28, n. 49, ago 2014b. p. 717-743. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2014000200717](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200717)>. Acesso em: 08 maio 2020.

\_\_\_\_\_. João Wanderley Geraldi (Trad.). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n. 19, 2002, Rio de Janeiro - RJ, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19a02.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Fernando Coelho (Trad.). **Elogio da Escola - Coleção: Experiência e Sentido**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi (Coleção: Experiência e Sentido). Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2014a.

\_\_\_\_\_. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em 08 maio 2020.

\_\_\_\_\_. KOHAN, W. Apresentação da Coleção Educação: Experiência e Sentido. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Tradução de Tradução Cristina Antunes. 2.. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 5-6.

LEAL, C. D. C. N. **Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 220 f, Rio de Janeiro - RJ, 2016. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadavers%C3%A3o-final-2016.pdf>>. Acesso em: 07 set 2020.

LEANDRO, B. B.; FELIX, A. M. D. O.; ROCHA, F. E.; SANTOS, P. I. M. **(Trans)formação docente: Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores, 2020**. Série Educar- volume 5 – Formação Docente/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG, 2020, Capítulo 7, p. 52-58. Disponível em <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/>. Acesso em: 5 jul 2021.

LEITE, C. A.; FONTOURA, H. A. Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação e desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educacional - UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)**, Vitória da Comquista - BA, 12, n. 21, jan/abr 2016. 75-102. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/236649680>>. Acesso em: 7 set 2020.

LEITE, E. A. P. Alguns desafios e demandas da formação inicial de Professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade [online]**. 2018, v. 39, n. 144, p. 721-737. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>>. Epub 23 Ago 2018. ISSN 1678-4626. Acesso em: 10 mar 2022.

LIMA, C. R. G. M.; GOLIATH, P. H.; OLIVEIRA, R. M. M. P. A. A Residência Docente na UFJF. Entrevista. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora - MG, 9, n. 2, 30 jul 2019a. 113-116. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1474>>. Acesso em: 8 set 2020.

MAIA, F. J.; BARROS JUNIOR, A. J. D.; CUNHA, V. M. P. D.; BUSSOLOTTI, J. M. **Políticas Nacionais de Formação de Professores. Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 22, n. 1, p. 118 - 130, 20 jul. 2020. Disponível em <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347>. Acesso em 5 dez 2021.

MARIANI, F.; MATTOS, M. CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. **R. Educ. Pública Cuiabá (Notas de leituras, resumos e resenhas)**, Cuiabá - MT, v. 21, n. 47, set/dez 2012. 663-667. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766/1329>>. Acesso em: 13 set 2020.

MEDEIROS, L. M. **Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos**: estudos com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 118 f., São Gonçalo - RJ, 2017. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_ot\\_piFeUYYNTUtS1A2WnBvbVhTZ0xGTjNheFN\\_SN0g5cWQ0/view](https://drive.google.com/file/d/0B_ot_piFeUYYNTUtS1A2WnBvbVhTZ0xGTjNheFN_SN0g5cWQ0/view)>. Acesso em: 07 set 2020.

MELLINI, C. A K.; OVIGLI, D. F. B. **Identidade Docente**: Percepções de Professores de Biologia iniciantes. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online]. 2020, v. 22 [Acessado 10 Março 2022], e16364. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>>. Epub 03 Jun 2020. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>. Acesso em: 07 set 2021.

MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F. de; POTOSKI, G. 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, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13631. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MESQUISTA, L. P.; TACCA, L. R. **[Des]Construir para o pensar político na Geografia**: diálogos no Programa de Residência Pedagógica da UFFS, 2019. Universidade Estadual de Campinas (UEC). Disponível em <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2896>. Acesso em: 5 nov 2021.

MONTEIRO, B. Z. P. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**: percepções de equipes gestoras sobre os desafios da coformação, 2018. Universidade Católica de Santos - Unisantos (UCS). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7519437](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7519437). Acesso em: 5 nov 2021.

MONTEIRO, J., Queiroz, L., ANVERSA, A., e SOUZA, V. (2020). **O Programa Residência Pedagógica**: dialética entre a teoria e a prática. HOLOS, 3, 1-12. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2020.9545>. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/349355849\\_O\\_PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA\\_DIALETICA\\_ENTRE\\_A\\_TEORIA\\_E\\_A\\_PRATICA](https://www.researchgate.net/publication/349355849_O_PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DIALETICA_ENTRE_A_TEORIA_E_A_PRATICA). Acesso em: 10 nov 2021.

MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. **Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas**: o

Estado da Questão, 2020. Revista RSD - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 7, 2020, p. 01-22. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057>. Acesso em: mar 2021.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Revista Educação [online] - Escola de Humanidades da PUCRS**, Porto Alegre - RS, 34, n. 3, set/dez 2011. 385-390. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789>. Acesso em: jun 2021.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.; CHEDE, R. A. F. V. Residência Educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente. XI Seminário Internacional de La Red Estrado. **Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco**, México - , 16-18 nov 2016. 1-21. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/73.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/73.pdf). Acesso em: 8 set 2020.

NEVES, C. G. **O Programa Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba**: relatos de intervenções em leitura, 2020. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Repositório Institucional da UFPB. Disponível em [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt_BR). Acesso em ago 2021.

NÓVOA, A. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - Portugal**, Lisboa - Portugal, 31, n. Especial, 2018. p. 10-25. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076/12554>. Acesso em: 9 set 2020.

\_\_\_\_\_. **Complexo Formação de Professores - Universidade Federal do Rio de Janeiro**: um novo modelo Institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 01 nov 2017. Disponível em: <http://projetos.macaie.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf>. Acesso em: 9 set 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação 2021**: para uma História do Futuro. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar [recurso eletrônico]. Coleção História, Pensamento e Educação – Série Novas Investigações. EDUFU: Uberlândia – MG, 2019. v. 7. Disponível em [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/edufu\\_o\\_que\\_a\\_escola\\_faz\\_2019.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/edufu_o_que_a_escola_faz_2019.pdf). Acesso em: 25 jun 2020.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, jan/abr 2019b. 198-208. Disponível em: <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em: 31 ag 2020.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47, n. 166, ou/dez 2017b. 1106-1133. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 8 set 2020.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. **Cultura e Humanização - Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas - MG**, Alfenas - MG, 14 abr 2017c. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/ANTONIO-NOVOA.pdf>>. Acesso em: 8 set 2020.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** - Seção Temática: resistências e (re)existências em espaços de formação em tempos de neo-conservadorismo, Porto Alegre - RS, 44, n. 3, 12 set 2019. 01-15. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402)>. Acesso em: 2 jun 2020.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: A Terceira Margem do Rio. **IEA - Instituto de Ensinos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2011. 1-13. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf>>. Acesso em: 2 jun 2020

\_\_\_\_\_; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 21–49, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.217. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 16 mar. 2022.

\_\_\_\_\_; ALVIM, Y. C. Os Professores depois da Pandemia. **Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42 [Acessado 15 Março 2022], e249236. Epub 16 Ago 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N.; RICKES, S. M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **E & R - Educação e Realidade**, Porto Alegre - RS, 36, n. 2, maio/ago 2011b. 533-543. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21170/12923>>. Acesso em: 8 set 2020.

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3669. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PAIS, R. B. **Competências Docentes na Formação de Professores para o Ensino da Matemática**: experiência da Residência Docente do Colégio Pedro II frente à Formação Universitária. Tese (Doutorado em Educação). 2017. 246 f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia

e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Rio de Janeiro - RJ. 2017. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52690/52690.PDF>. Acesso em fev 2020.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito[S.l: s.n.], 2005.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. **O PIBID e a Residência Pedagógica**: inovação ou reorganização na política de formação de professores? 2018. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). ANPED versão Regional - GT 08 - Formação de Professores. Disponível em [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1885-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1885-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: nov 2020.

PROGRAD/UFES. **Edital Nº 005/2020**. Chamada pública para Docentes Orientadores. Disponível em [https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital\\_residencia\\_ped](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital_residencia_ped). Acesso em 26 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 051/2020**. Processo de Cadastro Reserva de Residência Pedagógica – Bolsista Residente Remunerado e Voluntário. Disponível em [https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital\\_no\\_51\\_-\\_retificacao\\_cronograma\\_-](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital_no_51_-_retificacao_cronograma_-) Acesso em: mar 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 052/2020**. Processo de Inscrições de vagas para Bolsista Docente Preceptor. Disponível em [https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital\\_no\\_52\\_rettificacao\\_de\\_cronograma\\_preceptores.pdf](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital_no_52_rettificacao_de_cronograma_preceptores.pdf). Acesso em: 26 nov. 2020.

RECHIA, K. C.; LARROSA, J. **Profissão Ofício de Professor. Sobre Tudo - CAP Universidade Federal de Santa Catarina**, 10, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3696>. Acesso em mar 2021.

REIS, V.; SARTORI, A. S. **Educação pública em risco**: descontinuidades, golpes e resistência, 2019. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan. /abr. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004/20087>. Acesso em mar 2021.

RICCI, C. S. Juntar saber com saber: reflexões sobre o Programa Residência Docente. Atos de Pesquisa em Educação - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - FURB**, Blumenau - SC, 10, n. 1, jan/abr 2015. 31-52. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4574/2935>>. Acesso em: 9 set 2020.

RODRIGUES, M. Q. **Programa Residência Pedagógica como uma alternativa possível na formação inicial docente**: narrativas de uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bebê Tiúba, 2020. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Repositório Institucional da UFS. Disponível em

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP\\_Pedagogia\\_Prof\\_Ana\\_SC\\_1.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP_Pedagogia_Prof_Ana_SC_1.pdf). Acesso em out 2021.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e desenvolvimento profissional **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 10 out 2021.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade Docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601> Acesso em 10 out 2021.

\_\_\_\_\_; MATAVELE, H. J.; COSTA, Nilza. Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2019, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CXqzjGtfNYsVFLdS6TbRH6z/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out 2021.

RONCON, C. A. **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 127 f., Guarulhos - SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52703/2018-0645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set 2020.

SANT'ANNA, N. F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Formação Continuada de Professores: a experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 31, n. 04, out/dez 2015. 249-278. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00249.pdf>. Acesso em 11 nov 2021.

SANTOS, A. M. L.; SANTOS, C.; CHAGAS, I. S.; SILVA, J. C.; SANTOS, J. K. **Oficina de Produção de Curtas-metragens no ensino de Biologia no Centro de Excelência Atheneu - Sergipense - CEAS** / Programa Residência Pedagógica/ CAPES/ Biologia/UFS, 2019. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Repositório Institucional UFS - Encontro do PIBID e da Residência Pedagógica. Disponível em <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13315>. Acesso em: 20 out 2021.

SANTOS, E. B.; MARTINS, S. M.; RAMOS, M. R. S.; PANIZ, C. M.; NETO, H. B. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 4 jun. 2020.

SANTOS, E. A. I. **As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores/as de Geografia da UNILA**, 2020. Universidade Federal de Integração Latino-Americana -Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território -ILATIT, Foz do Iguaçu/PR 2020. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5897>. Acesso em: 20 out 2021.

SANTOS, M. E. B. **A contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia**, 2019. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Disponível em <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/10267>. Acesso em: 20 out 2021.

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. S; ANAYA, V. **Residência Pedagógica: a importância da formação docente no processo de alfabetização e letramento**, 2019. Associação Nacional de História - Seção Rio de Janeiro. Anais do 2º Encontro Internacional de História e Parcerias / 6º Seminário Fluminense de Pós-Graduandos em História / 5ª jornada do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde. Disponível em [https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452\\_ARQUIVO\\_80e7f18fd799b73c1b9dd6768db053cd.pdf](https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452_ARQUIVO_80e7f18fd799b73c1b9dd6768db053cd.pdf). Acesso em: 20 out 2021.

SILVA, C. M. **Os desafios da educação intercultural e a identidade profissional do docente do Instituto Federal de Roraima/campus Amajari sob a ótica da teoria da complexidade**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2019. Disponível em <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/05/6.DISSERTACAO->. Acesso em: 20 out 2021.

SILVA, G. B.; SILVA, E. L. **Relato das intervenções do Programa Residência Pedagógica do Curso de Química Licenciatura no Centro de Excelência José Rollemberg Leite**, 2020. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Repositório Institucional da UFS. Disponível em [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP\\_Quimica\\_Prof\\_Erivanildo\\_SC\\_2.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP_Quimica_Prof_Erivanildo_SC_2.pdf). Acesso em: Acesso em: 20 out 2021.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>>. Acesso em: 02 set 2020.

SILVA, M. V. M; DANTAS, L. K. S; VIANA, F. R. VIANA. **Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica**, 2019 Research, Society. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771>> Acesso em 20 no 2021.

SILVA, M. R.; PEREIRA, G. C.; PEREIRA, V. **O impacto do programa residência pedagógica na formação docente e no ensino de filosofia: diálogo entre a teoria e a prática**. Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64580>>. Acesso em: 10/03/2022.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA JÚNIOR, A. R.; NERI, A. A. M. **PIBID e PRP: Políticas públicas necessárias na formação inicial docente**, 2020. Revista BOCA. Disponível <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/JuniorNeri>. Acesso em 20 no 2021.



SOUSA, D. A. de; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3570. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, J. F.; BOSCO, C. S.; OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica, 2020. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). **Revista Formação em Movimento**, v.2, i.1, n.3. p.126-145, jan. /jun.2020, Edição "Questões Atuais da Profissão Docente: formação, carreira e condições de trabalho". ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, publicado pela EDUR (Editora da UFRRJ). Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/581>. Acesso em 20 nov 2021.

SPOHR, C. B. **O domínio do campo conceitual sobre processos de ensino e aprendizagem na formação inicial docente em Ciências da Natureza**, 2018. Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6766372](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6766372). Acesso em 10 nov 2021.

STRASBURG, Q. R. **Nova Política de formação de professores?** 2018. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). ANPED versão Regional - GT 08 - Formação de Professores. Disponível em [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2316-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2316-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em 10 nov 2021.

THOMAZ, J. S. **O Programa Residência Pedagógica como Política de Formação Inicial: a percepção dos residentes, preceptores e orientadores**, 2020. Universidade Federal da Paraíba - Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPB). Disponível em [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17410?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17410?locale=pt_BR). Acesso em: Acesso em: 29 nov 2021.

UFES/PROGRAD. Edital PROGRAD/UFES Nº 05/2020. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: [http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital\\_residencia\\_pedagogica\\_ufes\\_2020\\_-\\_retifica.pdf](http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/edital_residencia_pedagogica_ufes_2020_-_retifica.pdf). Disponível em 04 set 2020. Acesso em: 04 set 2020.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e VIDAL, V. C.; ALVES, R. C. Programas e Projeto de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES): contribuições do PIBID, RP E NAP na formação inicial docente, 2020. **Revista Intercâmbio** - vol. 17 – 2020, p. 01-17. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Disponível em <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/articl/view/708/529>. Acesso em: 10 out 2021.

VIEIRA, B. H.; VASCONCELOS, G. R.; ENGERS, P. B.; COPETTI, J. **Percepções de professoras unidocentes sobre a Educação Física e as intervenções do Programa de Residência Pedagógica**, 2020. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057>. Acesso em: 10 out 2021.

VIEIRA, M. N. de A.; ALVARENGA, E.; LOBOS, J. P. S. A formação de professores/as e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia : diálogos possíveis. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v12i2.8659406. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VINICIUS, P. F.; ROCHA, J. C.; SARAIVA, L. A. Tensões e possibilidades acerca da formação inicial de Professores no Brasil: a formação do professor de Geografia, 2018. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 1, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466>. Acesso em: 29 nov 2021.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 10 mar. 2022.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**

Quadro 1 – Processo de pesquisa no Repositório Institucional da UFES - Banco de Teses e Dissertações.

| <b>Termos da pesquisa</b>   | <b>Resultados</b> |
|---|-------------------|
| <i>“residência pedagógica”</i>  | 05                |
| <i>“formação inicial”</i>   | 119               |
| <b>Total dos estudos identificados dentro do recorte temporal (2018-2020)</b> | <b>124</b>        |
| Trabalhos pré-selecionados para leitura integral                              | 02                |
| Descartados por não referenciar o objeto de estudo                            | 124               |
| <b>Total de trabalhos selecionados para o estudo</b>                          | <b>00</b>         |

## APÊNDICE B

Quadro 2 - Trabalhos pré-selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES - descartados.

| Ano   | Título/link de acesso   | Modalidade  | Pesquisador/a                    | Programa  |
|---|---|-------------|----------------------------------|---|
| 2018  | O NAUFRÁGIO, O BAILE E A NARRATIVA DE UMA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS EM IMERSÃO DOCENTE<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6456957">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6456957</a>  | TESE        | JULIANA BATISTA FARIA            | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)  |
| 2018  | O PIBID E A UFF: CULTURA, IDEÁRIO E IMAGINÁRIO<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6688528">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6688528</a>   | TESE        | ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)  |
| 2018  | A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6458028">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6458028</a>   | DISSERTAÇÃO | CLAUDIA DE SOUZA MARTINS LIMA    | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal do Acre<br>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO                             |
| 2018  | IMPLICAÇÕES DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7001842">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7001842</a>   | DISSERTAÇÃO | CAMILA LEITE ARAUJO RONCON       | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO<br>ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS<br>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO GUARULHOS                                    |
| 2018  | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E QUE ATUAM NA DOCÊNCIA SUPERIOR PRESENCIAL BLUMENAU<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7158683">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7158683</a> | DISSERTAÇÃO | MEIKE MARLY SCHUBERT             | UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB<br>CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ARTES E LETRAS – CCEAL<br>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE<br>MESTRADO EM EDUCAÇÃO |
| 2018  | APRENDIZAGEM HÍBRIDA E ADAPTATIVA: CAMINHOS NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7142984">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7142984</a>  | TESE        | JÉSSICA ZACARIAS DE ANDRADE      | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA PUC-RIO  |
| 2018  | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DOCENTES: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS INTEGRANTES DO PIBID<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6666276">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6666276</a>                                     | TESE        | ROSANGELA FERREIRA PRESTES       | UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL<br>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO<br>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA                               |
| <b>Total de 07 trabalhos pré-selecionados e descartados</b> |   |             |                                  |   |

## APÊNDICE C

Quadro 3 – Processo de pesquisa na Plataforma CAPES - Banco de Teses e Dissertações com os descritores “residência pedagógica” e “formação inicial”.

| <b>Termos da pesquisa</b>   | <b>Resultados</b> |
|---|-------------------|
| <i>“residência pedagógica”</i>  | 01                |
| <i>“formação inicial”</i>   | 680               |
| <b>Total Identificado após refinamento com o ano 2018</b>   | <b>680</b>        |
| Identificados após refinamento com as grandes áreas “Ciências Humanas” e “Multidisciplinar”   | 579               |
| Identificados após refinamento com as grandes áreas “Linguística, Letras e Artes”, “Ciências da Saúde” e “Ciências Exatas e da Terra” | 80                |
| Total de estudos identificados dentro do recorte temporal (2018-2020)   | 659               |
| Descartados por não fazer referência ao objeto da pesquisa  | 642               |
| <b>Trabalhos pré-selecionados</b>   | <b>17</b>         |
| <b>Total de estudos selecionados</b>  | <b>10</b>         |
| <b>Descartados após leitura intensificada</b>   | <b>04</b>         |
| <b>Trabalhos considerados na investigação</b>   | <b>06</b>         |

## APÊNDICE D

Quadro 4 – Trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES considerados na investigação.

| Ano | Título/link de acesso | Modalidade   | Pesquisador/a | Programa                          |  |
|-----|-----------------------|--|---------------|-----------------------------------|--|
| 01  | 2018                  | PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: PERCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS SOBRE OS DESAFIOS DA COFORMAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7519437">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7519437</a> | DISSERTAÇÃO   | BRUNA ZATORRE PEREIRA MONTEIRO    | UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS UNISANTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS |
| 02  | 2018                  | DEMANDAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE MARIANA: PNE (2014-2024) E PME (2015-2024)<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6313218">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6313218</a>   | DISSERTAÇÃO   | ANA MARIA MENDES SAMPAIO          | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  |
| 03  | 2018                  | A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PIBID NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: LIMITES E POTENCIALIDADES<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6388490">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6388490</a>                                      | DISSERTAÇÃO   | HALISSON KELITON RAMOS DOS SANTOS | UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO   |
| 04  | 2018                  | PLANEJAMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE EX-PARTICIPANTES DO PIBID<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6746815">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6746815</a>   | DISSERTAÇÃO   | ELAINE CRISTINA SILVA             | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO                                  |
| 05  | 2018                  | PRÁTICAS LETIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO EXPLORATÓRIO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6517513">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6517513</a> | TESE          | RODRIGO CARVALHO DIAS             | UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E PESQUISA DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA        |
| 06  |                       | O DOMÍNIO DO CAMPO CONCEITUAL SOBRE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA<br><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6766372">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6766372</a>                            | TESE          | CARLA BEATRIZ SPOHR               | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE                               |

## APÊNDICE E

Quadro 5 – Portal de Periódicos da CAPES - Processo de busca de publicações com os descritores “residência pedagógica”, formação inicial” e equações (operadores booleanos) de busca.

| <b>Termos da pesquisa</b>  | <b>Resultados</b> |
|--|-------------------|
| <i>“residência pedagógica”</i>   | 26                |
| <i>(residência pedagógica) AND (formação docente) AND professor</i>                              | 24                |
| <i>(formação inicial) AND ((residência pedagógica) OR (formação professor))</i>                  | 1.060             |
| <i>((residência pedagógica) AND (formação inicial)) OR (licenciatura AND (formação docente))</i> | 467               |
| <i>Total dos resultados obtidos</i>  | <b>1.577</b>      |
| <i>Descartados por não contemplar o objeto de estudo</i>   | 1.550             |
| <i>Descartados por duplicidade</i>   | 10                |
| <b>Pré-selecionadas</b>  | <b>17</b>         |
| <i>Descartados por apenas mencionar o Programa enquanto política de formação</i>                 | <b>03</b>         |
| <b>Total de publicações selecionadas</b>   | <b>14</b>         |
| <b>Descartado após leitura intensificada</b>   | <b>01</b>         |
| <b>Trabalhos considerados na investigação</b>  | <b>13</b>         |



## APÊNDICE F

Quadro 6 – Publicações selecionadas no Portal de Periódicos da CAPES.

| Ano | Título/Link de acesso | Modalidade   | Pesquisador/a         | Periódico/Instituição  |   |
|-----|-----------------------|--|-----------------------|--|---|
| 01  | 2018                  | TENSÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA<br><a href="https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466">https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466</a>                                | ARTIGO                | PEDRO FRANÇA VINICIUS;<br>JULIANA COSTA ROCHA;<br>LUIZ ARTHUR SARAIVA  | REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE), V. 1, N. 3, SET./DEZ. 2018  |
| 02  | 2019                  | O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL<br><a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/62772">https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/62772</a>                    | ARTIGO                | GEIDE ROSA COELHO;<br>ROSA MARIA AMBRÓZIO  | CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA, V. 36, N. 2, P. 490-513, AGO. 2019.   |
| 03  | 2019                  | A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<br><a href="https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570">https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570</a>  | RELATO DE EXPERIÊNCIA | DAIANE ARAUJO DE SOUSA;<br>MATEUS LEMOS BARROSO  | REVISTA PEMO - PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES (FORTALEZA), V. 1, N. 2, p. 1-15, 2019                                |
| 04  | 2019                  | VISIBILIDADES NO CONTEXTO SURDO DENTRO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<br><a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771/1562">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771/1562</a>   | ARTIGO                | MÁRCIA VERÔNICA MONTEIRO SILVA;<br>LARA KATARINA DE SOUZA DANTAS;<br>FLÁVIA ROLDAN VIANA   | REVISTA RSD RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, V. 9, N.1  |
| 05  | 2019                  | EDUCAÇÃO PÚBLICA EM RISCO: DESCONTINUIDADES, GOLPES E RESISTÊNCIA<br><a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004</a>   | ARTIGO                | VALDECI REIS;<br>ADEMILDE SILVEIRA SARTORI   | REV. ESPAÇO DO CURRÍCULO (ONLINE), JOÃO PESSOA, V.11, N.1, P. 59-70, JAN./ABR.  |
| 06  | 2020                  | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO PRÁXIS: ALGUMAS PERGUNTAS E POSSÍVEIS DE RESPOSTAS<br><a href="https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902">https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902</a>   | ARTIGO                | OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO ELCIMAR SIMÃO MARTINS   | REFLEXÃO E AÇÃO. SANTA CRUZ DO SUL, V. 28, N. 1, P. 191-203, JAN/ABR. 2020. A   |
| 07  | 2020                  | O ESTATUTO DO TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA: DESAFIO POLÍTICO PARA OS CINQUENTA ANOS DO ESTÁGIO<br><a href="https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105">https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105</a>   | ARTIGO                | VALDENIZA MARIA LOPES DA BARRA   | REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, NATAL, V. 58, N. 55, P. 1-20, E-18105, JAN/MAR. 202  |
| 08  | 2020                  | USO DE TEXTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA<br><a href="https://www.researchgate.net/publication/340246116_Uso_de_textos_didaticos_no_ensino_de_quimica_da_educacao_basica">https://www.researchgate.net/publication/340246116_Uso_de_textos_didaticos_no_ensino_de_quimica_da_educacao_basica</a> | ARTIGO                | MARCOS VINÍCIOS DA SILVA FERREIRA;<br>MARA ELISÂNGELA JAPPE GOI  | RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, V. 9, N. 3, E83932467, 2020  |
| 09  | 2020                  | O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA<br><a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/rpae/article/view/13631">https://periodicos.fclar.unesp.br/rpae/article/view/13631</a>   | ARTIGO                | DIENE EIRE DE MELLO;<br>DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES;<br>SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO;<br>EDILÉIA FERREIRA DE ASSIS GRAZIELA POTOSKI | RPGE– REVISTA ON LINE DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL, ARARAQUARA, V. 24, N. 2, P. 518-535, MAIO/AGO. 2020. E-ISSN: 1519-9029. |
| 10  | 2020                  | O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DIALÉTICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA<br><a href="https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545">https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545</a>  | ARTIGO                | JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO;<br>LEONARDO CORDEIRO DE QUEIROZ;<br>ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA;<br>VÂNIA DE FÁTIMA                         | HOLOS, Ano 36, v.3, e9545, 2020   |

(continua)

## APÊNDICE F

Quadro 6 – Publicações selecionadas no Portal de **Periódicos** da CAPES.

(continua)

|    |      |  |        |   |  |
|----|------|--|--------|---|--|
| 11 | 2020 | A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE<br><a href="https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669">https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669</a>                                  | ARTIGO | BENJAMIM MACHADO DE OLIVEIRA NETO;<br>ANNY GABRIELLE GOMES PEREIRA;<br>ALEXSANDRA ALVES DE SOUZA PINHEIRO                             | REV. PEMO, FORTALEZA, V. 2, N. 2, P. 1-12, 2020                        |
| 12 | 2020 | A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHACAMPUS SÃO VICENTE DO SUL<br><a href="https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018">https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018</a> | ARTIGO | ELIANE BARCELOS SANTOS;<br>MIRIELI DA SILVA MARTINS;<br>MARIA ROSÂNGELA SILVEIRA RAMOS;<br>CATIANE MAZOCCO PANIZ;<br>HELENA BRUM NETO | REVISTA INSIGNARE SCIENTIA - RIS, V. 3, N. 1, P. 42-56, 4 JUN. 2020.   |
| 13 | 2020 | PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS INICIAIS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO<br><a href="https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254">https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254</a>  | ARTIGO | RENATA GODINHO SOARES;<br>VERÔNICA DE CARVALHO VARGAS;<br>GONÇALVES MARIANO;<br>RAQUEL RUPPENTHAL                                     | REVISTA INSIGNARE SCIENTIA - RIS, V. 3, N. 1, P. 116-131, 4 JUN. 2020. |

## APÊNDICE G

Quadro 7– Processo de pesquisa de publicações com os descritores “residência pedagógica” e *equações de busca na Plataforma BDTD*.

| Termos da pesquisa  | Resultados |
|---|------------|
| “residência pedagógica”   | 08         |
| <i>residência pedagógica AND formação inicial</i>   | 07         |
| <i>"residência pedagógica" AND (formação inicial docente) OR desenvolvimento profissional docente</i> | 05         |
| <i>residência pedagógica AND (formação inicial docente) OR desenvolvimento profissional docente</i>   | 12         |
| <b>Total de trabalhos identificados</b>   | <b>32</b>  |
| Descartadas por não contemplar o objeto de estudo   | 18         |
| <i>Descartadas por duplicidade</i>  | 10         |
| Descartado por ter sido selecionado em plataforma anterior  | 01         |
| <b>Publicações pré-selecionadas</b>   | <b>03</b>  |
| <b>Total de publicações selecionadas</b>  | <b>00</b>  |

## APÊNDICE H

Quadro 8 – Trabalhos pré-selecionados na Plataforma da BDTD – **DESCARTADOS.**

| Ano  | Título/Link  | Modalidade  | Pesquisador/a                      | Instituição/Programa   |
|------|--|-------------|------------------------------------|--|
| 2019 | PIBID: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA<br><a href="http://bdttd.ufm.edu.br/handle/tede/836">http://bdttd.ufm.edu.br/handle/tede/836</a>   | DISSERTAÇÃO | LUNA APARECIDA GONÇALVES DOS REIS  | UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (UBERABA/MG) |
| 2019 | OUSAR PARA NÃO PERECER: EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E A ECOSOFIA NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES<br><a href="http://hdl.handle.net/10737/2616">http://hdl.handle.net/10737/2616</a>  | DISSERTAÇÃO | RODRIGO MÜLLER MARQUES             | UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (PPGAD) LAGEADO                |
| 2019 | O CONCEITO DE NATUREZA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<br><a href="http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3344">http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3344</a> | DISSERTAÇÃO | NATHALYA MARILLYA DE ANDRADE SILVA | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PPGECM UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA                              |

## APÊNDICE I

Quadro 9 – Processo de seleção das publicações da **Plataforma SciELO.**

| Termos da pesquisa   | Resultados |
|--|------------|
| <i>“residência pedagógica”</i>   | 02         |
| <i>“formação inicial”</i>  | 136        |
| <b>Total de publicações identificadas dentro do recorte temporal (2018-2020)</b> | <b>138</b> |
| Descartada por não referenciar o objeto de estudo                                | 134        |
| <b>Total de publicações selecionadas</b>   | <b>04</b>  |
| Descartado após leitura intensificada  | 01         |
| <b>Trabalhos considerados na investigação</b>                                    | <b>03</b>  |

## APÊNDICE J

Quadro 10 - Publicações selecionadas na Plataforma SciELO.

| Ano | Título | Modalidade   | Pesquisador/a | Periódico   |   |
|-----|--------|--|---------------|---|---|
| 01  | 2018   | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ALGUNS DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE<br><a href="https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s0101-73302018000300721">https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s0101-73302018000300721</a>                           | ARTIGO        | ELIANA ALVES PEREIRA LEITE;<br>EMERSON DA SILVA RIBEIRO;<br>KÉCIO GONÇALVES LEITE;<br>MARCIA ROSA<br>ULIANA | EDUC. SOC., CAMPINAS, V. 39, Nº. 144, P.721-737, JUL.-SET., 2018                        |
| 02  | 2018   | A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENQUADRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<br><a href="http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s2182-13722019000100009">http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s2182-13722019000100009</a> | ARTIGO        | MARILDE QUEIROZ GUEDES  | REVISTA ELETRÔNICA "DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS" UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) |
| 03  | 2020   | IDENTIDADE DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA INICIANTE<br><a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172020000100318&amp;script=sci_arttext">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172020000100318&amp;script=sci_arttext</a>   | ARTIGO        | CAROLINA KIYOKO MELLINI;<br>DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI  | REVISTA ENSAIO, BELO HORIZONTE v..22., 2020   |

## APÊNDICE K

Quadro 11 – Processo de seleção dos trabalhos na Plataforma do Google Scholar - Google Acadêmico com recorte temporal 2018-2020.

| Termos da pesquisa   | Resultados |
|--|------------|
| Equação "residência pedagógica" AND "formação inicial docente"                                     | 193        |
| Descartados por não contemplar o objeto de estudo  | 166        |
| <b>No total foram 26 trabalhos pré-selecionados, sendo:</b>  |            |
| Artigos de periódicos  | 12         |
| Dissertação de Mestrado  | 01         |
| Trabalhos de conclusão de curso  | 04         |
| Relatos de experiência   | 04         |
| Textos apresentados em eventos   | 03         |
| Artigos de coletânea   | 02         |
| <b>Total de trabalhos selecionados considerados na investigação e considerados na investigação</b> | <b>26</b>  |

## APÊNDICE L

Quadro 12 - Publicações selecionadas na plataforma Google Scholar – Google Acadêmico.

| Quant | Ano  | Título/Link  | Modalidade                           | Pesquisador/a   | Instituição/Programa/<br>Periódico/Evento   |
|-------|------|--|--------------------------------------|---|---|
| 01    | 2019 | O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE E NO ENSINO DE FILOSOFIA: DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA<br><a href="http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64580">http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64580</a>   | TEXTO PARA<br>EVENTO                 | MANOELLY RODRIGUES DA SILVA;<br>GILMARA COUTINHO PEREIRA;<br>VALMIR PEREIRA   | VII ENID – VII ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB  |
| 02    | 2019 | RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO<br><a href="https://www.historiaepracarias.ri.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452_ARQUIVO_80e7f18fd799b73c1b9dd6768db053cd.pdf">https://www.historiaepracarias.ri.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452_ARQUIVO_80e7f18fd799b73c1b9dd6768db053cd.pdf</a> | TEXTO PARA<br>EVENTO                 | ANDRÉIA MONTEIRO DA SILVA;<br>MAYARA DA SILVA DE OLIVEIRA;<br>VIVIANI ANAYA   | ANAI DO 2º ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA E PARCERIAS / 6º SEMINÁRIO FLUMINENSE DE PÓS-GRADUANDOS EM HISTÓRIA/ 5ª JORNADA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE |
| 03    | 2019 | [DES] CONSTRUIR PARA O PENSAR POLÍTICO NA GEOGRAFIA: DIÁLOGOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFFS<br><a href="https://ocs.iqe.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2896">https://ocs.iqe.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2896</a>  | TEXTO PARA<br>EVENTO                 | LUCAS P. MESQUISTA; LUISA R. TACCA  | 14º ENPEG – ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 29 DE JUNHO A 4 DE JULHO DE 2019                   |
| 04    | 2019 | OFICINA DE PRODUÇÃO DE CURTAS - METRAGENS NO ENSINO DE BIOLOGIA NO CENTRO DE EXCELÊNCIA ATHENEU SERGIENSE - CEAS / PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES/BIOLOGIA/UFFS<br><a href="https://ri.ufs.br/ispui/handle/riufs/13315">https://ri.ufs.br/ispui/handle/riufs/13315</a>   | RELATO DE<br>EXPERIÊNCIA             | ALISSON MATHEUS LIMA SANTOS<br>CLAUDIENE SANTOS;<br>ILSEMA DOS SANTOS CHAGAS<br>JOSÉ CLAUDIO DA SILVA;<br>JOANNE KAROLINNE SANTOS | SUBPROJETO DE BIOLOGIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS  |
| 05    | 2019 | RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AFINAL, O QUE É ISSO?<br><a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393</a>  | ARTIGO DE<br>PERIÓDICO               | JULIANA BATISTA FARIA;<br>JÚLIO EMÍLIO DINIZ-PEREIRA  | REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, CUIABÁ, V. 28, N. 68, P. 333-356, MAIO/AGOSTO 2019, P. 393-404  |
| 06    | 2019 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR<br><a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062</a>  | ARTIGO DE<br>PERIÓDICO               | NATÁLIA LAMPERT BATISTA;<br>CESAR DE DAVID;<br>TASCIELI FELTRIN   | GEOG ENS PESQ, SANTA MARIA, V. 23 E13, 2019, P. 01-21   |
| 07    | 2019 | A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA<br><a href="https://www.ri.uni.unisul.br/handle/12345/10267">https://www.ri.uni.unisul.br/handle/12345/10267</a>   | TRABALHO DE<br>CONCLUSÃO<br>DE CURSO | MARIA ESTER BUENO DOS SANTOS  | UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS   |
| 08    | 2020 | AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA UNILA<br><a href="https://dspace.unila.edu.br/123456789/5897">https://dspace.unila.edu.br/123456789/5897</a>   | TRABALHO DE<br>CONCLUSÃO<br>DE CURSO | ÉCHELEY ADRIANE INDRELI DOS SANTOS  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO -ILATIT LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, FOZ DO IGUAÇU 2020         |

(continua)

## APÊNDICE L

Quadro 12 - Publicações selecionadas na plataforma Google Scholar – Google Acadêmico.

(continua)

| Quant. | Ano  | Título/Link  | Modalidade            | Pesquisador/a  | Instituição/Programa/Periódico/Evento   |
|--------|------|--|-----------------------|--|---|
| 09     | 2020 | RELATO DAS INTERVENÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA NO CENTRO DE EXCELÊNCIA JOSÉ ROLLEMBERG LEITE<br><a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP_Quimica_Prof_Erivanildo_SC_2.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP_Quimica_Prof_Erivanildo_SC_2.pdf</a>  | RELATO DE EXPERIÊNCIA | GIVANILDO BATISTA DA SILVA;<br>ERIVANILDO LOPES DA SILVA   | SUBPROJETO DE QUÍMICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE        |
| 10     | 2020 | RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM INSTRUMENTO ENRIQUECEDOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE<br><a href="https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448">https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448</a>  | ARTIGO DE PERIÓDICO   | PAMELA CRISTINA CONDE FERREIRA;<br>MIRIAM CARLA DA SILVA SIQUEIRA  | REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM, P. 07-19   |
| 11     | 2020 | PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE<br><a href="https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31461">https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31461</a>   | ARTIGO DE PERIÓDICO   | DEDILENE ALVES DE JESUS  | REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM, P. 39-50   |
| 12     | 2020 | POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE REFLEXIVA<br><a href="https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347">https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347</a>   | ARTIGO DE PERIÓDICO   | FERNANDA JARDIM MAIA;<br>ARLINDO JOSÉ DE BARROS JUNIOR;<br>VIRGÍNIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA;<br>ULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI | INTERAÇÃO – REVISTA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, VARGINHA, MG, V. 22, N. 1, P. 118 - 130, 2020 |
| 13     | 2020 | PIBID E PRP: POLÍTICAS PÚBLICAS NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE<br><a href="https://revista.ufrr.br/boca/article/view/JuniOrNeri">https://revista.ufrr.br/boca/article/view/JuniOrNeri</a>   | RELATO DE EXPERIÊNCIA | ANTONIO AVELAR MACEDO NERI;<br>ARNÓBIO RODRIGUES DE SOUSA JÚNIOR   | REVISTA UFRR/BOCA BOLETIM DE CONJUNTURA ANO II, VOL. 1, N. 1, BOA VISTA, 2020                     |
| 14     | 2020 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<br><a href="http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/581">http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/581</a>   | ARTIGO DE PERIÓDICO   | JULIANA DE FÁTIMA SOUZA;<br>CLAUDIA STARLING BOSCO;<br>DALILA ANDRADE DE OLIVEIRA  | FORMAÇÃO EM MOVIMENTO V.2, I.1, N.3. P.126-145, JAN./JUN.2020                                     |
| 15     | 2020 | PROGRAMAS E PROJETO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, RP E NAP NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE<br><a href="http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/708/529">http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/708/529</a>                             | ARTIGO DE PERIÓDICO   | VICTÓRIA CAROLINE VIDAL;<br>RAHYAN DE CARVALHO ALVES   | REVISTA INTERCÂMBIO - VOL. XVII – 2020, P. 01-17  |
| 16     | 2020 | O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DO CUA-UFMT: PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS RESIDENTES NO PERÍODO DE 2018-2019<br><a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/revista-panoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1195">https://periodicoscientificos.ufmt.br/revista-panoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1195</a> | ARTIGO DE PERIÓDICO   | CHRISTIAN JEFFTY DOS REIS BEZERRA;<br>MARIA CLAUDINO DA SILVA  | REVISTA PANORÂMICA – ISSN 2238-9210 - V. 3 – SET./DEZ., 2020, p. 207-228                          |

(continua)

## APÊNDICE L

Quadro 12 - Publicações selecionadas na plataforma Google Scholar – Google Acadêmico.

|        |      |   |                                |   | (continua)  |
|--------|------|---|--------------------------------|---|---|
| Quant. | Ano  | Título/Link   | Modalidade                     | Pesquisador/a   | Instituição/Programa/<br>Periódico/Evento   |
| 17     | 2020 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS<br><a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406</a>  | ARTIGO DE PERIÓDICO            | MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA;<br>ELDA ALVARENGA;<br>JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS  | FILOS. E EDUC., CAMPINAS, SP, V.12, N.1, P. 780-808, JAN./ABR. 2020   |
| 18     | 2020 | CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IF SERTÃO-PE<br><a href="https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/112">https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/112</a>  | ARTIGO DE PERIÓDICO            | LUCAS RIBEIRO COELHO;<br>MARIA DO SOCORRO TAVARES CAVALCANTE VIEIRA   | INTERNATIONAL JOURNAL EDUCATION AND TEACHING IJET-PDVL, RECIFE, V.3, N.1 P. 20 - 35, JAN/MAIO – 2020                            |
| 19     | 2020 | AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O ESTADO DA QUESTÃO<br><a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057/3363">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057/3363</a>   | ARTIGO DE PERIÓDICO            | THAÍS BORGES MOREIRA;<br>RAQUEL CROSARA MAIA LEITE;<br>FRANCISCO NUNES DE SOUSA MOURA   | RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, V. 9, N. 7, 2020, p. 01-22   |
| 20     | 2020 | CAPÍTULO 6: CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES<br><a href="https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/">https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/</a>   | CAPÍTULO DE PUBLICAÇÃO         | CICERA SIMONE SANTOS DE FARIAS; NATALIANA DOS SANTOS OLIVEIRA;<br>EUGÊNIA CRUZ PINHEIRO; JOSEFA NUNES PINHEIRO;<br>CARLOS LEONEL DE ALENCAR | SÉRIE EDUCAR- VOLUME 5 – FORMAÇÃO DOCENTE/ ORGANIZAÇÃO: EDITORA POISSON BELO HORIZONTE–MG: POISSON, 2020, P. 48-51              |
| 21     | 2020 | CAPÍTULO 7: (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES<br><a href="https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/">https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/</a>   | CAPÍTULO DE PUBLICAÇÃO         | BIANCA BEZERRA LEANDRO;<br>ANA MERCIA DANTAS DE OLIVEIRA FELIX;<br>FRANCISCA ELIANE DA ROCHA;<br>PAULA IVANI MEDEIROS DOS SANTOS            | SÉRIE EDUCAR- VOLUME 5 – FORMAÇÃO DOCENTE/ ORGANIZAÇÃO: EDITORA POISSON BELO HORIZONTE–MG: POISSON, 2020, P. 52-58              |
| 22     | 2020 | O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: RELATOS DE INTERVENÇÕES EM LEITURA<br><a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt_BR</a>   | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | CAROLINE GALDÊNCIO NEVES  | CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE LICENCIADA EM PEDAGOGIA. |
| 23     | 2020 | PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BEBÉ TIÚBA<br><a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP_Pedagogia_Prof_Ana_SC_1.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP_Pedagogia_Prof_Ana_SC_1.pdf</a> | RELATO DE EXPERIÊNCIA          | MAIARA QUEVEDO RODRIGUES  | PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA DA UFS  |
| 24     | 2020 | DOCUMENTO “PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” (BNCFP): DEZ RAZÕES PARA TEMER E CONTESTAR A BNCFP<br><a href="https://periodicos.ufma.br/index.php/rbpec/article/view/16205">https://periodicos.ufma.br/index.php/rbpec/article/view/16205</a>   | ARTIGO DE PERIÓDICOS           | LARISSA ZANCAN RODRIGUES;<br>BEATRIZ PEREIRA;<br>ADRIANA MOHR   | RBPEC 20, p. 1–39<br>REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS   |

(continua)

## APÊNDICE L

Quadro 12 - Publicações selecionadas na plataforma Google Scholar – Google Acadêmico.

(continua)

| Quant.                          | Ano  | Título/Link   | Modalidade                     | Pesquisador/a       | Instituição/Programa/<br>Periódico/Evento   |
|---------------------------------|------|---|--------------------------------|---------------------|---|
| 25                              | 2020 | O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES, PRECEPTORES E ORIENTADORES<br><a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17410?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17410?locale=pt_BR</a> | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | JAILMA SOUZA THOMAZ | UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS   |
| 26                              | 2020 | A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<br><a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13129?show=full">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13129?show=full</a>                     | DISSERTAÇÃO                    | DENISE SOUZA SIMS   | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, DA UNIVERSIDADE DE FEDERAL DE SÃO CARLOS |
| <b>Totalizando 26 trabalhos</b> |      |   |                                |                     |   |

## APÊNDICE M

Quadro 13 - Síntese de busca nos Anais das reuniões científicas da ANPED – versões regionais 2018 e nacional 2019.

| Versão/Região                                     | GT05      | GT08      | GT11      | Resultados |
|---|-----------|-----------|-----------|------------|
| Regional Sul 2018                                 | 00        | 21        | 00        | 21         |
| Regional Sudeste 2018                             | 00        | 08        | 0         | 08         |
| Regional Centro Oeste 2018                        | 00        | 12        | 00        | 12         |
| Regional Nordeste 2018                            | 00        | 17        | 00        | 17         |
| Regional Norte 2018                               | 01        | 05        | 00        | 06         |
| Nacional 2019                                     | 01        | 14        | 00        | 15         |
| <b>Total de trabalhos identificados</b>           | <b>02</b> | <b>77</b> | <b>00</b> | <b>79</b>  |
| Descartados por não contemplar o objeto de estudo | 01        | 74        | 00        | 75         |
| <b>Total de trabalhos selecionados</b>            | <b>01</b> | <b>03</b> | <b>00</b> | <b>04</b>  |



## APÊNDICE N

Quadro 14 - Publicações selecionadas na plataforma nos Anais da ANPED regionais (2018) e nacional (2019).

| Versão/ano                 | Grupos de Trabalho                     | Quantidade de trabalhos pré-selecionados | Trabalhos que contemplam o Programa de Residência Pedagógica da CAPES   |
|----------------------------|--|--|---|
| Regional Sul 2018          | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 0  | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 21                                       | - PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; NEZ, Egeslaine; BORDIGNON Luciane Spanhol. <b>O PIBID e a Residência Pedagógica:</b> inovação ou reorganização na política de formação de professores?<br><br>- BALZAN, Fabíola Ponzone; BOSON, Janaina Boniatti. <b>Programa Residência Pedagógica:</b> um novo elemento na formação de professores?<br><br>- STRASBURG, Quênia Renee. <b>Nova Política de formação de professores?</b> |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| Regional Sudeste 2018      | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 0  | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 08                                       | 0   |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| Regional Centro Oeste 2018 | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 0  | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 12                                       | 0   |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| Regional Nordeste 2018     | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 0  | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 17                                       | 0   |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| Regional Norte 2018        | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 01                                       | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 05                                       | 0   |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| Nacional 2019              | GT 05 – Estado e Política Educacional  | 01                                       | 0   |
|                            | GT 08 - Formação de Professores        | 14                                       | CRUZ, Shirleide Pereira da Silva Cruz. <b>Programa Residência Pedagógica:</b> apontamentos políticos e epistemológicos.   |
|                            | GT 11 - Políticas de Educação Superior | 0  | 0   |
| <b>Totais</b>              |  | <b>79</b>                                | <b>04</b>   |

## APÊNDICE O

Quadro 15 – Demonstrativo do quantitativo geral dos trabalhos selecionados por Plataforma e Modalidade.

| PLATAFORMA   | MODALIDADES |              |                                  |           |   |                               | TOTAL POR PLATAFORMA |
|--|-------------|--------------|----------------------------------|-----------|---|-------------------------------|----------------------|
|  | Teses       | Dissertações | Artigos de Periódicos/ coletânea | TCC       | Relatos de Experiência, ANPED e Anpedinha | Textos apresentado em eventos |                      |
| Repositório Institucional da UFES                        | 00          | 00           | --                               | --        | --  | --                            | <b>00</b>            |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES                   | 02          | 04           | --                               | --        | --  | --                            | <b>06</b>            |
| Portal de Periódicos da CAPES                            | --          | --           | 12                               | --        | 01  | --                            | <b>13</b>            |
| Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)             | 00          | 00           | --                               | --        | --  | --                            | <b>00</b>            |
| Scielo   | --          | --           | 03                               | --        | --  | --                            | <b>03</b>            |
| ANPED (versões regionais 2018/Anpedinha e nacional 2019) | --          | --           | --                               | --        | 04  | --                            | <b>04</b>            |
| Google Scholar – Google Acadêmico                        | 00          | 01           | 15                               | 04        | 03  | <b>03</b>                     | <b>26</b>            |
| <b>TOTAL DE TRABALHOS CONSIDERADOS NA INVESTIGAÇÃO</b>   | <b>02</b>   | <b>05</b>    | <b>30</b>                        | <b>04</b> | <b>08</b>                                 | <b>03</b>                     | <b>52</b>            |

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

| Quant               | Plataforma                             | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição   | Programa   | Periódico | Eixo de Organizaçã                    |
|---------------------|--|------------------------|---|---|---|---|--|-----------|---------------------------------------|
| <b>TESES</b>        |  |                        |   |   |   |   |  |           |                                       |
| 01                  | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Tese                   | DIAS, R. C. Práticas letivas na formação inicial de professores de Matemática: as contribuições do ensino exploratório na construção do conhecimento profissional, 2018 | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6517513">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6517513</a> | Educação Matemática; Licenciatura em Matemática; Estágio Curricular Supervisionado; Conhecimento Profissional; Áreas e Perímetro. | Universidade Anhanguera de São Paulo (UASP)         | Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa - Doutorado em Educação Matemática | -----     | Subprojeto do PRP – Matemática        |
| 02                  | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Tese                   | SPOHR, C. B. O domínio do campo conceitual sobre processos de ensino e aprendizagem na formação inicial docente em Ciências da Natureza, 2018                           | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6766372">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6766372</a> | Aprendizagem Significativa; Invariantes Operatórios; Teorias Implícitas de Mediação; Professor Reflexivo                          | Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM)       | Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde             | -----     | Subprojeto do PRP - Ciências Naturais |
| <b>DISSERTAÇÕES</b> |  |                        |   |   |   |   |  |           |                                       |
| 03                  | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Dissertação            | MONTEIRO, B. Z. P. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: percepções de equipes gestoras sobre os desafios da coformação, 2019               | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7519437">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7519437</a> | PIBID. Formação de Professores. Ensino Fundamental. Coformação  | Universidade Católica de Santos - Unisantos (UCS)   | Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação                                    | -----     | PRP - Política de formação docente    |
| 04                  | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Dissertação            | SAMPAIO, A. M. M. Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024), 2018.                                    | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6313218">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6313218</a> | Desenvolvimento Profissional Docente; Política Pública Educacional; Plano Nacional de Educação                                    | Universidade Federal de Ouro Preto - MG (UFOP)      | Programa de Pós-Graduação em Educação  | -----     | PRP - Política de formação docente    |
| 05                  | Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Dissertação            | SANTOS, H. K. R. A produção do conhecimento sobre PIBID na Pós-Graduação em Educação Física e Educação: limites e potencialidades, 2018.                                | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6388490">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6388490</a> | Formação de professores; Pibid/Educação Física; Produção do conhecimento  | Universidade Federal de Goiás/Região I Jataí (UFGO) | Programa de Pós-Graduação em Educação  | -----     | PRP - Política de formação docente    |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant.  | Plataforma     | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição   | Programa  | Periódico  | Eixo de Organizaçã                  |
|---|----------------|------------------------|---|---|---|---|---|--|-------------------------------------|
| <b>DISSERTAÇÃO/ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                |                        |   |   |   |   |   |  |                                     |
| 06  | Google Scholar | Dissertação            | SIMS, D. S. A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de Licenciatura em Educação Física no Programa Residência Pedagógica, 2020.   | <a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13129?show=full">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13129?show=full</a>   | Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Programa Residência Pedagógica. Educação Física.  | Universidade de Federal de São Carlos (UFScar)  | Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas | -----  | Subprojeto do PRP - Educação Física |
| 07  | Scielo         | Artigo de periódico    | LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação Inicial de professores na contemporaneidade, 2018. | <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s0101-73302018000300721">https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s0101-73302018000300721</a>         | Formação inicial de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente; Profissão docente; Desafios e demandas contextualizadas à profissão docente | CEDES – Unicamp Centro de Estudos Educação e Sociedade  | -----   | Educação & Sociedade [On-line], vol.39, n.144, p. 721-737, Campinas, Julho/Setembro 2018.    | PRP - Política de formação docente  |
| 08  | Scielo         | Artigo de periódico    | GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, 2019.                            | <a href="http://www.scielo.me.c.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s2182-13722019000100009">http://www.scielo.me.c.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=s2182-13722019000100009</a> | Política de Formação de Professor; Brasil; Enquadramentos; BNCC; Programa de Residência Pedagógica  | Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  | -----   | Revista "Da Investigação às Práticas" [online], v.9 n.1, p. 91-99, Lisboa, 2019              | PRP - Política de formação docente  |
| 09  | Scielo         | Artigo de periódico    | MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de Biologia iniciantes, 2020.  | <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172020000100318&amp;script=sci_arttext">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172020000100318&amp;script=sci_arttext</a>         | Identidade Docente. Saberes Docentes. Professor de Biologia.  | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) | Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e Faculdade de Educação                       | Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [on-line], p. 01-22, vol.22, 2020. | Subprojeto do PRP - Biologia        |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant                                 | Plataforma       | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição  | Programa   | Periódico  | Eixo de Organizaçã                 |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|--|---|--|--|--|--|------------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                  |                        |  |   |  |  |  |  |                                    |
| 10                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | VINICIUS, P. F.; ROCHA, J. C.; SARAIVA, L. A. Tensões e possibilidades acerca da formação inicial de Professores no Brasil: a formação do professor  | <a href="https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466">https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466</a>   | Formação inicial. Geografia. Possibilidades.   | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)          | —  | Revista Ensino de Geografia (Recife), v. 1, n. 3, set./dez. 2018                   | Subprojeto do PRP - Geografia      |
| 11                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal, 2019. | <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/62772">https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/62772</a>   | Formação Inicial de Professores de Física, Residência Pedagógica, Ensino por Investigação, Pesquisa da Própria Prática, Relatos Reflexivos | Universidade Federal de São Carlos (UFScar)        | —  | Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019.        | Subprojeto do PRP – Física         |
| 12                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | SILVA, M. V. M; DANTAS, L. K. S; VIANA, F. R. VIANA. Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica, 2019.  | <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771/1562">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771/1562</a>   | Residência Pedagógica; Língua Portuguesa; Segunda língua; Atendimento Educacional Especializado; Surdo.                                    | —  | —  | Revista RSD - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, V. 9, n.1                     | PRP - Política de formação docente |
| 13                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | REIS, V.; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: discontinuidades, golpes e resistência, 2019.  | <a href="https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004/20087">https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004/20087</a> | Formação de Professores; Estágio; Docência; Residência Pedagógica  | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)             | —  | Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan. /abr. | PRP - Política de formação docente |
| 14                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | BARRA, V. M. L. O Estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do Estágio, 2020.   | <a href="https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105">https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105</a>   | Estágio. Formação inicial de professores. Trabalho. Escola.  | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação | Revista Educação em Questão [online], Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, jan/mar. 2020  | PRP - Política de formação docente |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant.                                | Plataforma       | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição  | Programa   | Periódico   | Eixo de Organização                |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|---|---|---|--|--|---|------------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                  |                        |   |   |   |  |  |   |                                    |
| 15                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | FERREIRA, M. V. S.; GOI, M. E. J. Uso de textos didáticos no ensino de química da Educação Básica, 2020.  | <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2467/1951">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2467/1951</a>       | Formação de professores; Ensino de Ciências da Natureza; Textos didáticos.              | _____  | _____  | Revista RSD - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, V. 9, n. 3         | Subprojeto do PRP - Química        |
| 16                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | MELLO, D. E.; MORAES, D. A. F.; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F.; POTOSKI, G. O Programa Residência Pedagógica: experiências formativas no curso de Pedagogia, 2020.  | <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631">https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631</a>           | Residência Pedagógica; Formação inicial de professores; Atuação profissional; Educação. | UNESP Araraquara   | Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras/Departamento de Pedagogia      | Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil | Subprojeto do PRP - Pedagogia      |
| 17                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática, 2020.  | <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545</a>   | Residência Pedagógica; Educação Física; Docência; Formação de Professores               | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte | _____  | Holos, Ano 36, v.3, p. 01-12  | PRP - Política de formação docente |
| 18                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | NETO, B. M. O.; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente, 2020.   | <a href="https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669">https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669</a>     | Residência Pedagógica. Formação docente. Aperfeiçoamento profissional.                  | Universidade Estadual do Ceará (UECE)                                      | Programa de Pós-Graduação em Educação- Grupo de Pesquisa PEMO (certificado pelo CNPQ) - Educação               | Revista Práticas Educativas, Memórias e Qualidades                      | PRP - Política de formação docente |
| 19                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | SANTOS, E. B.; MARTINS, M.; RAMOS, M. R. S.; NETO, H.; PANIZ, C. M. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, 2020. | <a href="https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/1018">https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/1018</a> | Residência Pedagógica; Formação de Professores; Teoria e Prática.                       | Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Cerro Largo/RS       | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática | RIS – Revista Insignare Scientia, vol. 3, n. 1, jan./abr. 2020          | PRP - Política de formação docente |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant.                                | Plataforma       | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição  | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização                 |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|--|---|---|--|---|--|-------------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                  |                        |  |   |   |  |   |  |                                     |
| 20                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | SOARES, R. G.; VARGAS, V. C.; MARIANO, V. G.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação, 2020.                                   | <a href="https://periodicos.uufs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254">https://periodicos.uufs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254</a>   | formação profissional; Educação Básica. acadêmico-universidade;                     | Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Cerro Largo/RS | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências e | RIS - Revista Insignare Scientia, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020                                  | PRP - Política de formação docente  |
| 21                                    | Periódicos CAPES | Artigo de periódico    | VIEIRA, B. H.; VASCONCELOS, G. R.; ENIGERS, P. B.; COPETTI, J. Percepções de professoras unidocentes sobre a Educação Física e as intervenções do Programa de Residência Pedagógica, 2020. | <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2480/2009">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2480/2009</a>   | Educação Física; Anos Iniciais; Residência Pedagógica.                              | Revista RSD  | _____   | Revista RSD - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, V. 9, n. 3,                                       | Subprojeto do PRP - Educação Física |
| 22                                    | Google Scholar   | Artigo de periódico    | FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal, o que é Isso? 2019.  | <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393</a> | Residência pedagógica. Residência docente. Residência educacional. Imersão docente. | Revista Educação   | _____   | <a href="#">Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, maio/ago. 2019</a><br>10.29286/rep.v28i68.8393. | PRP - Política de formação docente  |
| 23                                    | Google Scholar   | Artigo de periódico    | BATISTA, N. L.; DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar, 2019.                        | <a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062</a>   | Formação inicial; formação continuada; Geografia. Currículo;                        | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)                           | Departamento de Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências - PPGGEO         | Revista Geografia Ensino & Pesquisa -, v. 23 e13, 2019, p. 01-21 Vol. 23, 2019, Publicação Continua    | Subprojeto do PRP - Geografia       |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant                                 | Plataforma     | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição  | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização                |
|---------------------------------------|----------------|------------------------|---|---|--|--|---|--|------------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                |                        |   |   |  |  |   |  |                                    |
| 24                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente, 2020.  | <a href="https://periodicos.ufjf.br/index.php/pratica_sdelinguagem/article/view/31448">https://periodicos.ufjf.br/index.php/pratica_sdelinguagem/article/view/31448</a>   | Formação docente. Relação teoria-prática. Residência Pedagógica.                         | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)            | Faculdade de Educação   | Revista Práticas de Linguagem, p. 07-19, Edição v. 10 n. 1 (2020): Residência        | PRP - Política de formação docente |
| 25                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | JESUS, D. A. Percepções dos residentes sobre a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na formação docente, 2020.   | <a href="https://periodicos.ufjf.br/index.php/pratica_sdelinguagem/article/view/31461">https://periodicos.ufjf.br/index.php/pratica_sdelinguagem/article/view/31461</a>   | Programa de Residência Pedagógica. Formação docente. Aliança teoria-prática              | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)            | Faculdade de Educação   | Revista Práticas de Linguagem, p. 39-50, Edição v. 10 n. 1 (2020): Residência        | PRP - Política de formação docente |
| 26                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | MAIA, F. J.; BARROS JUNIOR, A. J.; CUNHA, V. M. P.; BUSSOLOTI, U. M. Políticas nacionais de formação de professores: uma análise reflexiva, 2020.                                     | <a href="https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347">https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347</a>                     | Políticas Públicas, Programa de Iniciação à Docência, Formação Inicial, Formação docente | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)          | Grupo de Teoria, Arte e Política (GTAP)   | Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão, v. 22, n. 1, p. 118 - 130, 2020. | PRP - Política de formação docente |
| 27                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | SOUSA JÚNIOR, A. R.; NERI, A. A. M. PIBID e PRP: Políticas públicas necessárias na formação inicial docente, 2020   | <a href="https://revista.ufrr.br/boca/article/view/JuniorNeri">https://revista.ufrr.br/boca/article/view/JuniorNeri</a>   | educação; formação docente; políticas públicas.  | Revista BOCA   | _____   | Revista BOCA - Boletim de Conjuntura, Ano II, vol. 1, n. 1, Boa                      | PRP - Política de formação docente |
| 28                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | SOUZA, J. F.; BOSCO, C. S.; OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica, 2020.                                  | <a href="http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/581">http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/581</a>                                     | Política educacional, Formação docente, Profissionalização docente, Pibid, Residência    | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)   | ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, publicado     | Revista Formação em Movimento, v.2, i.1, n.3. p.126-145, jan. /jun.2020, Edição      | PRP - Política de formação docente |
| 29                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | VIDAL, V. C.; ALVES, R. C. Programas e Projeto de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES): contribuições do PIBID, RP E NAP na formação inicial docente, 2020. | <a href="http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/articl/view/708/529">http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/articl/view/708/529</a> | Extensão; Formação Inicial Docente; Unimontes  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) | Revista Intercâmbio - vol. 17 – 2020, p. 01-17                                       | PRP - Política de formação docente |



(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant.                                | Plataforma     | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição                                 | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização           |
|---------------------------------------|----------------|------------------------|--|---|--|---|---|--|-------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS E OUTROS</b> |                |                        |  |   |  |   |   |  |                               |
| 30                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | BEZERRA, C. J. R.; SILVA, M. C. O Programa de Residência Pedagógica no curso de Letras do CUA-UFMT: Percepções de acadêmicos residentes no período de 2018-2019, 2020. | <a href="http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1195">http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1195</a> | Programa de Residência Pedagógica. Residentes. Formação Inicial. Curso de Letras do CUAUFMT. Percepções de             | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)  | Campus Universitário do Araguaia (CUA)  | Revista Panorâmica - v. 31 – set./dez., 2020, p. 207-228.                                  | Subprojeto do PRP - Letras    |
| 31                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | VIEIRA, M. N. A.; ALVARENGA, E.; LOBOS, J. P. S. A formação de professores/as e o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: diálogos possíveis, 2020.              | <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406</a>                                 | Formação de Professores; estágio Supervisionado; Curso de Pedagogia.   | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) | Departamento de Filosofia e História da Educação (Defhe) /Faculdade de Educação | <i>Revista Filosofia e Educação, Campinas, SP, v.12, n.1, p. 780-808, jan. /abr. 2020/</i> | Subprojeto do PRP - Pedagogia |
| 30                                    | Google Scholar | Artigo de periódico    | BEZERRA, C. J. R.; SILVA, M. C. O Programa de Residência Pedagógica no curso de Letras do CUA-UFMT: Percepções de acadêmicos residentes no período de 2018-2019, 2020. | <a href="http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1195">http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/1195</a> | Programa de Residência Pedagógica. Residentes. Formação Inicial. Curso de Letras do CUAUFMT. Percepções de Residentes. | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)  | Campus Universitário do Araguaia (CUA)  | Revista Panorâmica - v. 31 – set./dez., 2020, p. 207-228.                                  | Subprojeto do PRP - Letras    |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant                        | Plataforma     | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição   | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização                     |
|------------------------------|----------------|------------------------|---|---|--|---|---|--|---|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS</b> |                |                        |   |   |  |   |   |  |   |
| 32                           | Google Scholar | Artigo de periódico    | COELHO, L. R.; VIEIRA, M. S. T. C. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a Formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Química do IF Sertão-PE, 2020. | <a href="https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/112">https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/112</a>             | Formação docente. Saberes docentes. Residência Pedagógica. | Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV) | Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC/IFPE) - Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências (GEPEC/IIDV) | <i>Revista Internacional Educação e Ensino LJET-PDVL, Recife, v.3, n.1 p. 20 - 35, jan/maio - 2020</i> | Subprojeto do PRP - Química             |
| 33                           | Google Scholar | Artigo de periódico    | MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão, 2020.        | <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057/3363">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057/3363</a> | Sexualidade; Política Pública; Docência                    | Revista RSD   | -----   | Revista RSD - Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 7, 2020, p. 01-22                        | Subprojeto do PRP - Ciências Biológicas |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant   | Plataforma       | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição   | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização                |
|---|------------------|------------------------|---|---|---|---|---|--|------------------------------------|
| <b>ARTIGOS DE PERIÓDICOS//ENSAIO ETNOGRÁFICO/ARTIGOS DE COLETÂNEA</b> |                  |                        |   |   |   |   |   |  |                                    |
| 34  | Google Scholar   | Artigo de periódico    | RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFB): dez razões para temer e contestar a BNCFB, 2020. | <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205">https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205</a>                                   | currículo, formação de professores, ensino superior, ensino de ciências | Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) | -----   | <i>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)</i> , v. 20, p. 1–39, janeiro-dezembro, 2020.      | PRP - Política de formação docente |
| 35  | Google Scholar   | Artigo de periódico    | SILVA, G. B.; SILVA, E. L. Relato das intervenções do Programa Residência Pedagógica do Curso de Química Licenciatura no Centro de Excelência José Rollemberg Leite, 2020.                    | <a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP_Quimica_Prof_Eriva_nildo_SC_2.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13283/2/RP_Quimica_Prof_Eriva_nildo_SC_2.pdf</a> | Programa; Residência; Pedagógica.                                       | Universidade Federal de Sergipe (UFS)                               | Programa Residência Pedagógica  | Repositório Institucional da UFS   | PRP - Política de formação docente |
| 36  | Periódicos CAPES | Ensaio Etnográfico     | CARDOSO, A. M.; SANTOS, J. Resignificar a docência: Práticas na formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica, 2019.  | <a href="https://www.periodicos.ufpa.br/indice.php/nra/artigo/view/7946">https://www.periodicos.ufpa.br/indice.php/nra/artigo/view/7946</a>                                 | Não disponível  | Universidade Federal do Pará (UFP)-Campus Universitário de Bragança | Programa de Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia | Periódicos UFPA - Nova Revista Amazônica - volume vii – n. 03 – dezembro/ 2019                                       | PRP - Política de formação docente |
| 37  | Google Scholar   | Artigo de Coletânea    | FARIAS, C. S. S.; OLIVEIRA, N. S.; PINHEIRO, E. C.; PINHEIRO, J. N.; ALENCAR, C. L. Contribuição da Residência Pedagógica para a formação inicial de professores, 2020.                       | <a href="https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/">https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/</a>   | Não disponível.   | Editora Poisson   | -----   | Série Educar- volume 5 – Formação Docente/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG, 2020, Capítulo 6, p. 48-51 | PRP - Política de formação docente |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(continua)

| Quant                                  | Plataforma     | Modalidade do Trabalho         | Autoria/Título/Ano  | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição   | Programa                                    | Periódico   | Eixo de Organização                     |
|--|----------------|--------------------------------|---|---|--|---|---|---|---|
| <b>ARTIGOS DE COLETÂNEA</b>            |                |                                |   |   |  |   |   |   |   |
| 38                                     | Google Scholar | Artigo de Coletânea            | LEANDRO, B. B.; FELIX, A. M. D. O.; ROCHA, F. E.; PAULA IVANI MEDEIROS DOS SANTOS, P. I. M. (Trans)formação docente: Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores, 2020. | <a href="https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/">https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-5/</a>                       | Residência Pedagógica, Estágio Supervisionado, Formação de professores.                      | Editora Poisson   | -----                                       | Série Educar-volume 5 – Formação Docente/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG, 2020, Capítulo 7, p. 52-58 | PRP - Política de formação docente      |
| <b>TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO</b> |                |                                |   |   |  |   |   |   |   |
| 39                                     | Google Scholar | Trabalho de Conclusão de Curso | SANTOS, M. E. B. A contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia, 2019.   | <a href="https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/10267">https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/10267</a>   | Educação Básica. Formação de professores. Residência Pedagógica. Educação Básica Formação de | Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)  | Licenciatura em Ciências Biológicas         | Repositório Institucional da UNISUL   | Subprojeto do PRP - Ciências Biológicas |
| 40                                     | Google Scholar | Trabalho de Conclusão de Curso | SANTOS, E. A. I. As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores/as de Geografia da UNILA, 2020.  | <a href="https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5897">https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5897</a>   | Formação Inicial de Professores; Geografia; Programa de Residência Pedagógica.               | Universidade Federal de Integração Latino-Americana - Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território - ILATIT, Foz do Iguaçu/PR 2020 | -----                                       | -----   | Subprojeto do PRP - Geografia           |
| 41                                     | Google Scholar | Trabalho de Conclusão de Curso | NEVES, C. G. O Programa Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba: relatos de intervenções em leitura, 2020.                                      | <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17758?locale=pt_BR</a> | Residência pedagógica Projeto de intervenção Leitura Educação básica                         | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  | Centro de Educação - Graduação em Pedagogia | Repositório Institucional da UFPB   | Subprojeto de Pedagogia                 |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant   | Plataforma       | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição                             | Programa  | Periódico  | Eixo de Organização                     |
|---|------------------|------------------------|--|---|---|---|---|--|---|
| <b>ARTIGO DE COLETÂNEA/TEXTO PARA EVENTOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</b> |                  |                        |  |   |   |   |   |  |   |
| 42  | Google Scholar   | Artigo de Coletânea    | LEANDRO, B. B.; FELIX, A. M. D. O.; ROCHA, F. E.; PAULA IVANI MEDEIROS DOS SANTOS, P. I. M. (Trans)formação docente: Programa Residência Pedagógica na formação  | <a href="https://poisson.com.br/2018/produto/serie-e-educar-volume-5/">https://poisson.com.br/2018/produto/serie-e-educar-volume-5/</a>   | Residência Pedagógica, Estágio Supervisionado, Formação de professores.   | Editora Poisson                         | -----   | Série Educar-volume 5 – Formação Docente/Organização: Editora                | PRP - Política de formação docente      |
| 43  | Google Scholar   | Texto para evento      | PEREIRA, V; SILVA, M. R.; PEREIRA, G. C. O impacto do Programa Residência Pedagógica na formação docente e no ensino de Filosofia: diálogo entre a teoria e a prática, 2019.   | <a href="http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64580">http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64580</a>   | Não disponível  | Universidade Estadual da Paraíba - UEPB | Programa Residência Pedagógica  | Revista ENID/UEPB – Anais do VII Encontro de Iniciação à                     | Subprojeto do PRP – Filosofia           |
| 44  | Google Scholar   | Texto para evento      | SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. S; ANAYA, V. Residência Pedagógica: a importância da formação docente no processo de alfabetização e letramento, 2019.  | <a href="https://www.historiae.parcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452_ARQUIVO_80e7f">https://www.historiae.parcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570578452_ARQUIVO_80e7f</a> | Alfabetização; Letramento; Formação Docente. Práxis. Multiletramento.   | -----                                   | Associação Nacional de História - Seção Rio de Janeiro                          | Anais do 2º Encontro Internacional de História e Parcerias / 6º              | PRP - Política de formação docente      |
| 45  | Google Scholar   | Texto para evento      | MESQUISTA, L. P.; TACCA, L. R. [Des]Construir para o pensar político na Geografia: diálogos no Programa de Residência Pedagógica da UFFS, 2019.  | <a href="https://ocs.ige.unica.mp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2896">https://ocs.ige.unica.mp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2896</a>   | educação cidadã; conflitos geopolíticos; formação inicial docente;  | Universidade Estadual de Campinas (UEC) | -----   | 14º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia              | PRP - Política de formação docente      |
| 46  | Periódicos CAPES | Relato de experiência  | SOUSA, D. A; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência, 2019.  | <a href="https://revistas.uece.br/index.php/revpem/article/view/3570">https://revistas.uece.br/index.php/revpem/article/view/3570</a>   | Programa Residência Pedagógica, Formação Docente, Educação Física   | Universidade Estadual do Ceará (UECE)   | Programa de Pós-Graduação em Educação- Grupo de Pesquisa PEMO (certificado pelo | RevPEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades                         | Subprojeto do PRP - Educação Física     |
| 47  | Google Scholar   | Relato de experiência  | SANTOS, A. M. L.; SANTOS, C.; CHAGAS, I. S.; SILVA, J. C.; SANTOS, J. K. Oficina de Produção de Curtas-metragens no ensino de Biologia no Centro de Excelência Atheneu - Sergipense - CEAS / Programa Residência Pedagógica/ CAPES/ Biologia /UFS, 2019. | <a href="https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13315">https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13315</a>   | Tecnologias da informação e comunicação (TIC) Curta-metragem Aplicativos Ensino de biologia Residência pedagógica | Universidade Federal de Sergipe (UFS)   | Programa Residência Pedagógica  | Repositório Institucional UFS - Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica | Subprojeto do PRP - Ciências Biológicas |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant  | Plataforma         | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave   | Instituição  | Programa   | Periódico   | Eixo de Organizaã                  |
|--|--------------------|------------------------|--|---|--|--|--|---|------------------------------------|
| <b>RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E TEXTOS PARA EVENTOS</b> |                    |                        |  |   |  |  |  |   |                                    |
| 48   | Google Scholar     | Relato de experiência  | RODRIGUES, M. Q. Programa Residência Pedagógica como uma alternativa possível na formação inicial docente: narrativas de uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bebê Tiúba, 2020. | <a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP_Pedagogia_Prof_Ana_SC_1.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13292/2/RP_Pedagogia_Prof_Ana_SC_1.pdf</a>   | residência pedagógica, práticas, educação e estágio.                     | Universidade Federal de Sergipe (UFS)  | Residência Pedagógica (PRP) do Núcleo de Pedagogia | Repositório Institucional da UFS                        | PRP - Política de formação docente |
| <b>ANPED REGIONAL SUL (ANPEDINHA)/2018</b>           |                    |                        |  |   |  |  |  |   |                                    |
| 49   | ANPED Regional Sul | Artigo para evento     | PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. O PIBID e a Residência Pedagógica: inovação ou reorganização na política de formação de professores?, 2018.   | <a href="http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1885-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf">http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1885-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf</a> | Formação de professores. Pibid. Residência Pedagógica.                   | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) | -----  | ANPED versão Regional - GT 08 - Formação de Professores | PRP - Política de formação docente |
| 50   | ANPED Regional Sul | Artigo para evento     | BALZAN, F. P.; BOLSON, J. B. Programa Residência Pedagógica: um novo elemento na formação de professores?, 2018.   | <a href="http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2236-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf">http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2236-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf</a> | Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Educação Básica. | Faculdade IDEAU (Caxias do Sul/RS) e Secretaria de Educação de Caxias do SUL/RS                        | -----  | ANPED versão Regional - GT 08 - Formação de Professores | PRP - Política de formação docente |

(Continua)

## APÊNDICE P

Quadro 16 - Relação de todos os trabalhos selecionados nas Plataformas de Teses/Dissertações e de Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Anais da ANPED (regional 2018 e nacional 2019).

(Continua)

| Quant   | Plataforma         | Modalidade do Trabalho | Autoria/Título/Ano   | Link de acesso  | Palavras-chave  | Instituição                                      | Programa | Periódico   | Eixo de Organização                |
|---|--------------------|------------------------|--|---|---|--|----------|---|------------------------------------|
| <b>ANPED REGIONAL SUL (ANPEDINHA)/2018</b>                      |                    |                        |  |   |   |  |          |   |                                    |
| 51  | ANPED Regional Sul | Artigo para evento     | STRASBURG, Q. R. Nova Política de formação de professores? 2018.   | <a href="http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2316-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf">http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2316-TEXTO_PROPOSTA_COM_PLETO.pdf</a> | Política educacional. Formação de professores. Projetos em disputa. | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | -----    | ANPED versão Regional - GT 08 - Formação de Professores | PRP - Política de formação docente |
| <b>ANPED NACIONAL/2019</b>                                      |                    |                        |  |   |   |  |          |   |                                    |
| 52  | ANPED nacional     | Artigo para evento     | CRUZ, Shirleide Pereira da Silva Cruz. Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos, 2019. | <a href="http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_5">http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_5</a>   | políticas públicas, formação inicial, residência pedagógica         | Universidade de Brasília (UNB)                   | -----    | ANPED versão Nacional GT 08 - Formação de Professores   | PRP - Política de formação docente |
| <b>TOTAL DE TRABALHOS CONSIDERADOS NA REVISÃO DE LITERATURA</b> |                    |                        |  |   |   |  |          |   | <b>52</b>                          |

## APÊNDICE Q

Quadro 20 – Demonstrativo do processo de seleção de Residentes do PRP/CAPES da UFES.

| Subprojetos  | Cursos                   | Campi                    | Inscritos | Selecionados<br>com bolsa | Selecionados<br>sem bolsa | Suplentes | Desclassificados |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------|---------------------------|---------------------------|-----------|------------------|
| Educação do Campo  | Educação do Campo        | São Mateus               | 11        | 04                        | 00                        | 00        | 07               |
| Educação Física  | Educação Física          | Goiabeiras               | 26        | 24                        | 00                        | 02        | 00               |
|  |                          | (núcleo 1)<br>Goiabeiras | 26        | 24                        | 00                        | 02        | 00               |
|  | (núcleo 2)<br>Goiabeiras | 19                       | 16        | 03                        | 00                        | 00        |                  |
| Biologia, Física e Matemática  | Biologia                 | São Mateus               | 24        | 24                        | 00                        | 00        | 00               |
|  | Biologia                 | Alegre                   | 36        | 24                        | 06                        | 06        | 00               |
|  | Matemática               | São Mateus               | 21        | 16                        | 05                        | 00        | 00               |
|  | Física                   | Goiabeiras               | 11        | 08                        | 02                        | 00        | 01               |
|  | Física                   | Alegre                   | 24        | 24                        | 00                        | 00        | 00               |
|  | Física                   | São Mateus               | 23        | 08                        | 06                        | 07        | 02               |
| Arte   | Artes Visuais e Música   | Goiabeiras               | 25        | 24                        | 01                        | 00        | 00               |
| Geografia  | Geografia                | Goiabeiras               | 28        | 24                        | 04                        | 00        | 00               |
| Pedagogia  | Pedagogia                | São Mateus               | 29        | 24                        | 04                        | 00        | 01               |
|  | Pedagogia                | Goiabeiras               | 37        | 24                        | 06                        | 07        | 00               |
| Sociologia e História  | Sociologia               | Goiabeiras               | 16        | 13                        | 00                        | 00        | 03               |
|  | História                 | Goiabeiras               | 16        | 16                        | 00                        | 00        | 00               |
| Língua Portuguesa  | Língua Portuguesa        | Goiabeiras               | 27        | 24                        | 03                        | 00        | 00               |
| <p>- Totalizando 321 Residentes bolsistas selecionados/as para o PRP/CAPES da UFES, sendo 197 do <i>Campus</i> Goiabeiras, 76 do <i>Campus</i> São Mateus e 48 do <i>Campus</i> Alegre.</p> <p>- Totalizando 40 Residentes sem bolsas selecionados/as para o PRP/CAPES da UFES, sendo 19 do <i>Campus</i> Goiabeiras, 15 do <i>Campus</i> São Mateus e 06 do <i>Campus</i> Alegre.</p> |                          |                          |           |                           |                           |           |                  |



## APÊNDICE R

Quadro 21 - Processo de seleção de preceptores/as e docentes orientadores/as do PRP/CAPES da UFES.

| Subprojetos  | Cursos                 | Campi                 | Inscritos | Selecionados com bolsa | Suplente | Desclassificados | Docente Orientador/a |
|--|------------------------|-----------------------|-----------|------------------------|----------|------------------|----------------------|
| Educação do Campo  | Educação do Campo      | São Mateus            | 05        | 01                     | 00       | 04               | 01                   |
| Educação Física  | Educação Física        | Goiabeiras (núcleo 1) | 08        | 03                     | 01       | 04               | 01                   |
|  | Educação Física        | Goiabeiras (núcleo 2) | 08        | 03                     | 01       | 04               |                      |
| Biologia, Física e Matemática  | Ciências Biológicas    | Goiabeiras            | 07        | 02                     | 04       | 01               | 01                   |
|  | Ciências Biológicas    | São Mateus            | 10        | 03                     | 01       | 06               | 01                   |
|  | Ciências Biológicas    | Alegre                | 05        | 03                     | 01       | 01               | 01                   |
|  | Física e Matemática    | São Mateus            | 07        | 03                     | 01       | 03               | 01                   |
|  | Física                 | Goiabeiras            | 05        | 01                     | 02       | 02               | 01                   |
|  | Física                 | Alegre                | 03        | 03                     | 00       | 00               | 01                   |
| Arte   | Artes Visuais e Música | Goiabeiras            | 06        | 03                     | 02       | 01               | 01                   |
| Geografia  | Geografia              | Goiabeiras            | 03        | 03                     | 00       | 00               | 01                   |
| Pedagogia  | Pedagogia              | São Mateus            | 11        | 03                     | 04       | 04               | 01                   |
|  | Pedagogia              | Goiabeiras            | 05        | 03                     | 02       | 00               | 01                   |
| Sociologia e   | Sociologia             | Goiabeiras            | 01        | 01                     | 00       | 00               | 01                   |
| História   | História               | Goiabeiras            | 06        | 02                     | 04       | 00               | 01                   |
| Língua Portuguesa  | Letras                 | Goiabeiras            | 10        | 03                     | 07       | 00               | 01                   |
| <p><b>Totalizando 40 Preceptores/as e 15 Docentes Orientadores/as bolsistas selecionados/as para PRP/CAPES da UFES, sendo distribuídos em: <i>Campus</i> Goiabeiras - 24 Preceptores/as e 09 Docentes Orientadores/as; <i>Campus</i> São Mateus: 10 Preceptores/as e 04 Docentes Orientadores/as; <i>Campus</i> Alegre: 06 Preceptores/as e 02 Docentes Orientadores/as.</b></p> |                        |                       |           |                        |          |                  |                      |

**ANEXOS**

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES.

Olá, meu nome é Dalira. Este formulário tem a finalidade de te convidar a participar voluntariamente de uma pesquisa de Mestrado educacional vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

---

### \*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Se possuir interesse em nosso convite, abra e leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que segue para conhecer a nossa pesquisa. \* *Marcar apenas uma oval.*

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
*Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE))*
- Não tenho interesse em participar

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### Esclarecimento

Nesse projeto de pesquisa o nosso objetivo é buscar, via narrativas individuais e coletivas de licenciandos (as), compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) residentes em suas experiências no contexto da primeira versão (2018/2019) do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Universidade Federal do Espírito Santo (PRP/CAPES/UFES), mais especificamente do Campus Goiabeiras - Vitória.

Desse modo, consideramos relevante destacar que a profissionalidade docente é aqui compreendida como um conjunto de elementos constitutivos de capacidades que precisam ser desenvolvidas nos campos da formação inicial e contínua, o que se coloca para muito além da capacidade de exercer a reflexividade que é inerente à formação

que contempla a dimensão humana. Com isso, importa-nos, ainda, observar que o desenvolvimento da profissionalidade docente não se resume ao domínio de saberes científicos de referência, mas também ao modo como a relação com esses saberes ocorrem (intelectual, ativo, criativo, rigoroso, crítico e investigativo), bem como ao modo reflexivo que esses são utilizados e mobilizados no processo de análise de práticas observadas ou vividas, numa perspectiva de autonomia que se dá a partir da coerência, discussão, reflexão e em confronto às análises teóricas possíveis em face de uma situação.

Como contribuição para a educação, a expectativa desse estudo é que o desvelamento do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos/as residentes potencialize a ética da ação, de modo que o processo de “reflexão” e “deliberação” possibilitado pelas narrativas, numa perspectiva de saberes/conselhos/lições da experiência, fecunde e faça implementar políticas públicas de formação inicial docente, em especial as que tratam da imersão e iniciação à profissão, que vêm sendo minimizadas e até mesmo silenciadas. Dessa forma, o procedimento de produção de dados dessa pesquisa centra-se nas narrativas (orais e escritas) dos (as) residentes, entendendo-as como método poderoso de investigação em educação.

Caso concorde em participar como sujeito da pesquisa, posso lhe garantir que na análise dos dados, sua identidade e privacidade serão preservadas e resguardadas, bem como que procedimentos serão adotados de modo que impeçam que você seja identificado na divulgação dos resultados.

Os benefícios de sua participação como sujeito de pesquisa está na consideração de que a narrativa dos (as) futuros (as) professores (as) se concretizará numa espécie de rememoração dos acontecimentos (experiência verdadeira) no contexto do PRP/CAPEs, pois, estima-se que a reflexão e a deliberação por parte dos participantes (imbricadas no ato de narrar), assim como por parte da pesquisadora, que configurará as narrativas em uma nova história, serão disparadoras de possibilidades de contribuições para/no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente nos cursos de formação inicial de professores (as), em especial na atividade de residência.

O destaque relevante deste documento é que você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção ou prejuízo. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Goiabeiras na Avenida Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética pelo telefone (27) 4009-7840 ou pelo endereço eletrônico:

[cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é formado por um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e tem por missão realizar a revisão ética inicial e continuada das pesquisas, visando garantir a segurança e proteger seus direitos das pessoas envolvidas nos estudos.

Os dados brutos originados a partir das narrativas dos participantes serão arquivados e armazenados pela pesquisadora responsável por esse projeto de pesquisa. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais, trabalhos de conclusão de

curso, pesquisas de Iniciação Científica e em dissertações de mestrado. Abaixo estão os dados relativos a este projeto e o campo para a sua assinatura, caso concorde em participar como voluntário dessa pesquisa.

Título do projeto: O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES

Pesquisadora responsável: Dalira da Fonseca Bittencourt

Professor Orientador: Geide Rosa Coelho

Instituição: UFES- Programa de Pós-Graduação - Centro de Educação

Telefone para contato: (27) 4009-2549/ (27) 99872.2233

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910  
Universidade Federal do Espírito Santo

Objetivo: Este estudo busca compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) residentes em suas experiências no contexto da primeira versão (2018/2019) do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Universidade Federal do Espírito Santo (PRP/CAPES/UFES), mais especificamente do Campus Goiabeiras - Vitória.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Consentimento após esclarecimento

Eu li o TCLE acima e compreendi para que serve a pesquisa e a quais procedimentos serei submetido (a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Tenho ciência que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e que não serei remunerado para participar do estudo. Concordo em participar do estudo "O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES" e receberei uma via assinada desse documento.

3. Você consente participar da pesquisa?

*Marcar apenas uma oval.*

Eu  concinto em participar da pesquisa *Pular para a pergunta 4*  
 Não concordo

Para identificação e definição do modo de participação.

Questionário

4. Caso não tenha problemas em se identificar, descreva seu nome completo abaixo:

Sua identificação tem apenas o propósito de organização da pesquisadora, pois, os sujeitos da pesquisa terão suas identidades preservadas.

- 
5. Realizou a residência pedagógica em qual etapa da Educação Básica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

6. Por via de qual curso de licenciatura realizou a residência pedagógica?

- 
7. Realizou a residência pedagógica em Instituição Escolar de qual Rede de Ensino?

*Marcar apenas uma oval.*

- Municipal
- Estadual

8. De qual forma poderá contribuir com a pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Com participação na Roda de Conversa 1 - em 22/07/2021, às 19h30
- Com participação na Roda de Conversa 2 - em 27/07/2021, às 18h30
- Com o envio de relatório com narrativas do período da residência pedagógica (sem modelo padrão, cada participante tem autonomia de narrar o que foi significativo)

9. Caso tenha marcado a opção "Com participação em de Roda de Conversa 1 ou 2", deixe o seu número de telefone para envio do link de participação que será encaminhado na data.
- 
10. Caso tenha marcado a opção "Com o envio de relatório com narrativas do período da residência pedagógica", marque a opção de data máxima que poderá realizar o envio do referido.

*Marcar apenas uma oval.*

- Até o dia 28/07/2021 - email: [dalira.bittencourt@edu.ufes.br](mailto:dalira.bittencourt@edu.ufes.br)
- Até o dia 03/08/2021 - email: [dalira.bittencourt@edu.ufes.br](mailto:dalira.bittencourt@edu.ufes.br)

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários

## ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES **Pesquisador:** DALIRA DA FONSECA BITTENCOURT

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52083521.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.185.281

#### Apresentação do Projeto:

A proposta do estudo refere-se à uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). O objetivo que se busca alcançar é compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de residentes em suas experiências no contexto da primeira edição (2018/2019) do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) da UFES, em especial no Campus Goiabeiras/Vitória. A compreensão do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente pretendida está associada à um conjunto de saberes (conhecimento científico) e um saber fazer conhecimentos específicos da profissão) que são inerentes e necessários para uma profissão que se trata da formação humana nas dimensões social, cultural e política e não à um conjunto de competências e de capacidades que de modo geral realçam a dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 2017; ROLDÃO, 2017).O caminho a ser percorrido no estudo tem como base a Pesquisa Narrativa, tanto como método quanto como procedimento de geração e de análise de dados. Enquanto método, nossa opção pela Narrativa se dá na perspectiva dos pesquisadores canadenses Clandinin & Connelly (2011), que compreendem a existência de um imbricamento da narrativa à experiência humana, compreendida nas histórias vividas e contadas. Para os autores, a “[...] narrativa é o melhor modo de



representar e entender a experiência [...] porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...]” (p. 48). No que se refere ao procedimento de geração de dados, apoiamos-nos em Jovchelovitch & Bauer (2015) no que se refere à Entrevista Narrativa, pois, os autores compreendem que através deste procedimento “[...] as pessoas lembram o que aconteceu e colocam a experiência em sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 91). Ainda com o propósito de gerar dados, também nos utilizaremos das Rodas de Conversa, numa perspectiva de que as experiências, ao serem partilhadas narrativamente, possibilita mais do que a simples reminiscência dos envolvidos, pois, tem a potência de autoformação, de heteroformação e de ecoformação, que é a formação pessoal e profissional que se dá pelas partilhas de experiências possibilitadas pelo ambiente e entre os sujeitos envolvidos no processo (WARSCHAUER, 2017), com potência de provocar “reflexões” e “deliberações” (CLANDININ & CONNELLY, 2011), tanto no aspecto individual quanto no coletivo da vida e da profissão. Na perspectiva de que para narrar, precisamos ser ricos em experiências e que o narrador é aquele que sabe dar conselhos/lições/saberes da experiência (BENJAMIN, 2012), é que o conceito de experiência deste estudo se apoia em Benjamin (2012) e em Larrosa (2018), pois, a compreensão é que a experiência não é algo cronológico, mas o que “nos acontece”, “nos toca”, “nos passa” e “nos (trans)forma” em outra coisa que não fomos e não vimos sendo (LARROSA, 2018). Quanto ao processo de análise dos dados, nos utilizaremos da Análise Narrativa (AN) na perspectiva de Antonio Bolivar (2002), pois, para o autor, esse é um procedimento que, apesar de estar baseado em casos particulares, sua análise produz a narração de um enredo ou argumento, por meio de uma história narrativa que se torna dados significativos, não numa perspectiva de encontrar elementos comuns, mas elementos singulares que compõem a história. Como contribuição para a educação, a expectativa desse estudo é que, ao compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de residentes a partir das narrativas, saberes/conselhos/lições da experiência serão desvelados de modo a potencializar políticas públicas de formação inicial docente, em especial as que tratam da imersão e da iniciação à profissão, pois, apesar de serem fases relevantes da formação docente, por vezes, vêm sendo silenciadas.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **Objetivo Primário:**

Neste projeto de pesquisa buscamos, através de narrativas individuais e coletivas de licenciandos (as), compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) residentes em suas experiências no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES – Campus

Goiabeiras - Vitória. Para além da capacidade de exercer a reflexividade, que é inerente à formação que contempla a dimensão humana, a profissionalidade docente é aqui compreendida como um conjunto de elementos constitutivos de capacidades que precisam ser desenvolvidas nos campos da formação inicial e contínua, o que não se resume ao domínio de saberes científicos de referência, mas também ao modo como a relação com esses saberes ocorrem (intelectual, ativo, preciso, rigoroso, crítico e investigativo), bem como ao modo reflexivo que esses são utilizados e mobilizados no processo de análise de práticas observadas ou vividas, numa perspectiva de autonomia que se dá a partir da coerência, discussão, reflexão e em confronto às análises teóricas possíveis em face de uma situação (ROLDÃO, 2017). Desse modo, com essa definição de profissionalidade docente à partir de Roldão (2011), é possível pensar que o processo de profissionalização dos (as) professores (as) precisa possibilitar-lhes, individual e/ou coletivamente, condições e meios para ir à procura dos novos saberes de que irá necessitar ao longo do seu percurso, assim como as condições de transformar esses saberes em saber pedagógico nas situações com que terá que gerir e resolver (tomada de decisão, busca e apropriação de saberes, articulação de sua própria formação, responsabilidade pela função que assume, gerar situações em que a mobilização e saberes seja necessária e tenha sentido), bem como assumir um papel atuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte.

### **Objetivo Secundário:**

Para que o objetivo geral do estudo seja alcançado, observa-se a necessidade de compreender a perspectiva de formação de professores/as que estrutura o PRP/CAPEs da UFES; analisar os modos de interlocução entre a UFES, escolas-campo, residentes e preceptores/as e; identificar/analisar os indícios de desenvolvimento da profissionalidade a partir de experiências dos/as residentes do PRP/CAPEs da UFES – Campus Goiabeiras/Vitória.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: No ato de narrar, o (a) participante poderá se sentir cansado (a), constrangido (a) e aborrecido diante de alguma provocação da pesquisadora, bem como um certo desconforto durante as gravações de áudio e vídeo. Ao evocar a memória, também poderá sofrer alterações na autoestima, na visão de mundo, de relacionamentos, de comportamentos, na satisfação profissional etc. Ademais, apesar de todo o cuidado com a manutenção do sigilo, que a pesquisadora buscará garantir, é importante reconhecer ainda que, mesmo que involuntariamente e não intencional, existe um risco de quebra deste. Como forma de evitar e/ou de amenizar os riscos, inicialmente, buscarei esclarecer ao (à) participante a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Meu compromisso é também buscar garantir o o consentimento dos (as) participantes, a confidencialidade das informações, a privacidade, a proteção da identidade, a defesa pelos direitos de um (a), a

liberdade e a autonomia de todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo de pesquisa, bem como a recusa do uso das informações obtidas em prejuízo dos seus participantes, do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos. Outrossim, buscarei evitar qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando os valores culturais, sociais, morais e religiosos, os hábitos e costumes dos (as) participantes, mediante a recusa de toda forma de preconceito e o incentivo do respeito à diversidade.

#### **Benefícios:**

A expectativa é que o (a) participante não obtenha nenhum benefício direto com a pesquisa, no entanto, enquanto contribuição possível para a educação é que, ao desvelar o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente dos/as residentes a partir de narrativas, num processo de “reflexão” e “deliberação” (CLANDININ & CONNELLY, 2011), que os saberes/conselhos/lições da experiência possam potencializar a ética da ação e políticas públicas de formação inicial docente, em especial as que tratam da imersão e da iniciação à profissão, que vêm sendo minimizadas e até mesmo silenciadas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado, fundamentado no aspecto metodológico e apresenta relevância científica e social.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados e atendem o que preconiza as legislações vigentes.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo  | Postagem               | Autor                               | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|-------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1723039.pdf | 07/12/2021<br>13:04:36 |                                     | Aceito   |
| Outros                         | DECLARACAO_DE_ANUENCIA.pdf                     | 05/12/2021<br>20:46:06 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito   |

|   |   |                        |                                     |        |
|---|---|------------------------|-------------------------------------|--------|
| Brochura Pesquisa   | versao_05_dez_2021Projeto_Brochura_Dalira_da_Fonseca_Bittencourt_Plataforma_CAPES.pdf | 05/12/2021<br>20:42:59 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Cronograma  | versao_Cronograma_pesquisa_Dalirada_Fonseca_Bittencourt.pdf                           | 05/12/2021<br>20:39:58 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Justificativa_de_ausencia_anuenciadf B.pdf  | 20/09/2021<br>14:59:23 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto3_Brochura_Dalira_da_Fonseca_Bittencourt_Plataforma_CAPES.pdf                  | 20/09/2021<br>01:29:53 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE3_Dalira_da_Fonseca_Bittencourt.Pdf   | 20/09/2021<br>01:28:55 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Outros  | Roteiro_das_narrativas.pdf  | 09/09/2021<br>21:56:02 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Folha de Rosto  | Folha_de_rosto_Dalira_da_Fonseca_Bittencourt.pdf                                      | 09/09/2021<br>11:26:33 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |
| Cronograma  | Cronograma_Dalira_da_Fonseca_Bittencourt.pdf  | 07/09/2021<br>20:19:30 | DALIRA DA<br>FONSECA<br>BITTENCOURT | Aceito |

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

VITORIA, 22 de dezembro de 2021

---

**Assinado por:**

**KALLINE PEREIRA AROEIRA**

**(Coordenador(a))**