

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - CCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CASCAVEL, PR  
2023**

ANDRÉIA FLORÊNCIO EDUARDO DE DEUS

**O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

Cascavel, PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Florencio Eduardo de Deus, Andreia

O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul / Andreia Florencio Eduardo de Deus; orientador Vilmar Malacarne. -- Cascavel, 2023.

192 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2023.

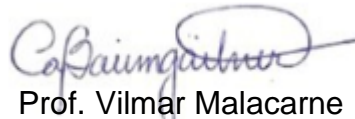
1. Formação inicial de professores das Ciências. 2. Formação continuada de professores das Ciências. 3. Políticas de formação de professores. 4. Espaço híbrido de formação. I. Malacarne, Vilmar, orient. II. Título.

ANDRÉIA FLORÊNCIO EDUARDO DE DEUS

**O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em ciências, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Vilmar Malacarne  
Professor Orientador


Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Prof. Jackson Luis Martins Cacciamani  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Prof. Marco Antonio Batista Carvalho  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Prof<sup>a</sup>. Lourdes Aparecida Della Justina  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Prof<sup>a</sup>. Roberta Chiesa Bartelmebs  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Cascavel, 15 de março de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Ao finalizar este trabalho chego a uma etapa da minha vida que sonhei um dia, mas que naquele instante de sonho jamais pensei que aconteceria. Sonhar é o que muitas pessoas da minha classe social fazem para não desistir da vida. Sonhar e acreditar no impossível, é o que nos resta.

Sou filha de lavrador, que depois virou caminhoneiro para nos dar comida, e de uma dona de casa que se aventurou no trabalho da cidade mesmo tendo vivido toda a sua vida na roça. Pessoas simples sem estudo, mas que no alto da sua ignorância compreenderam a importância da educação, e viram nela um último suspiro para os que filhos não vivessem a mesma vida sofrida que o destino lhes impunha. Ao meu pai seu Joaquim e minha mãe dona Clemair, que por toda a vida me provaram que diploma não torna ninguém melhor do que ninguém, mas que pode mudar para melhor a nossa vida, e a vida daqueles que nos rodeiam, a vocês, meu eterno e infinito agradecimento!!!!

Neste percurso de estudos da graduação ao doutorado chegaram em minha vida os três motivos para não me deixar desistir dos sonhos, meus filhos. Os dias foram difíceis, as ausências, o esforço para suprir as faltas, e as alegrias que só vocês poderiam me dar em momentos difíceis, isso é por vocês Gustavo, Marina e Julia!

Minha avó querida, este momento que já é especial em minha vida ficará marcado também por ser o ano do seu centenário. Lembro dos meus primeiros passos na escola, e dos seus cuidados com minha educação, mesmo sem conhecer as letras: dona Eva te amarei para sempre!

Sou aluna da escola pública, mas sei que sou exceção, muitos daqueles que compartilharam comigo as dificuldades da escola básica ficaram pelo caminho, a vocês meus amigos o meu respeito!

Na rede de apoio que encontrei em minha vida, os mestres foram a corda que me puxou pra cima, professora Leticia, a primeira de todas me recebeu na porta da

sala no primeiro dia de aula com todo carinho que nunca esqueci. Professora Maria Marlene Marcon, foi você que me ensinou a escrever, foi com você que tudo começou, foi com você que escrevi o primeiro texto da minha vida, exemplo de professora, obrigada!!!!

A universidade pública, o ponto de transformação da minha vida. Conciliar o trabalho noturno em uma fábrica com o curso de Pedagogia no período matutino não foi fácil, mas a cada dia, a compreensão do mundo, da ciência e da sociedade me encantavam. Obrigada à Unioeste por proporcionar a virada da minha vida, aqui iniciei e aqui findo este percurso.

Obrigada aos colegas de doutorado, pelas parcerias acadêmicas, aos professores do PPGECM pelas oportunidades de aprendizado, a minha parceira Queli Cancian, pelos escritos conjuntos, pelos cafés, amiga para a vida!

Ao meu orientador professor Vilmar Malacarne, mestre que mantém nossos pés no chão e ensina o caminho, direciona, mas não impõe, obrigada prof.!!!!

A Universidade Federal da Fronteira Sul, lugar de onde tiro meu sustento, onde aprendo todos os dias e onde fiz grandes amigos. Lugar onde vejo minha história se repetir todos os dias e me sinto imensamente feliz em colaborar para que estas novas histórias de vida cheguem também a este momento.

A minha banca, Prof. Jackson, meu colega de trabalho e amigo, obrigada pelo incentivo e pelas oportunidades, Profa. Roberta, Profa. Lurdes e Prof. Marco Antônio, obrigada pela leitura, considerações e sugestões indispensáveis para a conclusão do trabalho. E acima de tudo meu agradecimento a Deus e a nossa Senhora Aparecida por colocar no meu caminho as pessoas certas nas horas exatas, por ser meu amparo nos momentos difíceis. Aprendi muito e acredito na Ciência, mas acredito acima de tudo na força que vem da fé!!!!!!

*Eu sou aquela mulher quem o tempo  
muito ensinou. Ensinou a amar a  
vida. Não desistir da luta. Recomeçar  
na derrota.*

*Renunciar a palavras e pensamentos  
negativos. Acreditar nos valores  
humanos. Ser otimista.*

*(Cora Coralina)*

*Ainda que vida nos mostre o seu lado  
mais sombrio!!!*

DEUS, Andreia Florêncio Eduardo de. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.** 2023. 192f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2023.

## RESUMO

As transformações sociais proporcionadas pela evolução da Ciência ocorrem em uma velocidade crescente. É consenso que tais mudanças precisam também ser incorporadas pelos sistemas de ensino em seus diferentes níveis. Para tal, diferentes ações e políticas de formação de professores tem sido desenvolvidas com o intuito de avançar e quem sabe atingir a mesma velocidade de transformações a que sociedade é submetida. É necessário conhecer o estudante nato digital, nativo do processo de globalização, imerso no mundo de informações muitas vezes sem bases científica e fragilizado emocionalmente que chega as instituições de ensino. Tais características são cada vez mais necessárias aos professores. Porém, indagamos: quais os processos imbricados na formação do professor para tais demandas? Os cursos de licenciaturas tem repensado seus currículos de modo a superar tais desafios. Diferentes propostas de formação são apresentadas. Neste trabalho questionamos: como as ações oriundas da política de formação de professores vigente no Brasil impacta a formação dos futuros professores? Qual o papel exercido pelas instituições formadoras neste processo? Para responder tais questionamentos a pesquisa objetivou analisar os impactos da política por meio de uma ação específica: O Programa Residência Pedagógica (PRP). O trabalho se desenvolveu na análise de um projeto submetido ao primeiro edital da CAPES 2018 - 2020. O campo de pesquisa escolhido foi uma instituição de ensino superior localizada nos três estados da região sul do Brasil. Uma vez que a intenção desta pesquisa foi compreender os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica (PRP) no processo de formação de professores numa dinâmica de interação entre os sujeitos sociais pesquisados, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostrou mais condizente, trata-se, portanto de uma abordagem descritiva interpretativa e analítica. Como instrumentos de constituição dos dados, foram utilizados questionários semiestruturados e roteiros de entrevistas similares e adaptados a cada grupo, que são: coordenadores locais, orientadores, gestores escolares, preceptores e residentes. A metodologia de análise definida foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Tal processo metodológico foi realizado com o corpus de análise em cada grupo separadamente, do qual resultaram categorias que deram vazão aos metatextos. Como resultado de conclusão emergiram deste processo outras duas categorias gerais finais que refletem por meio de metatextos o que foi levantado na pesquisa. Os dados constituídos permitiram algumas inferências, a formação centrada na prática pela prática se fez presentes nas percepções dos participantes. Dificuldades de compreensões a cerca do papel da escola e do preceptor, bem como dos objetivos do programa foram evidenciadas. As discussões em torno do PRP e a sua relação com o Estágio Curricular apresentam diferentes percepções, afinal, o PRP pode ser ação equivalente? ou complementar? Ou seja, foram observadas incertezas conceituais. A relação universidade escola é frágil e pautada



em ações individuais e não coletivas e/ou institucionais. Ambas as instituições de ensino carecem de apoios de estados e municípios por meio de suas secretarias, o que revelou também certa carência estrutural. Porém, a imersão dos residentes na rotina escolar surgiu como um ponto fundamental, o tempo e as vivências no ambiente escolar proporcionaram aos residentes conhecer e compreender o futuro espaço de trabalho para além da sala de aula. Diante das percepções dos envolvidos na execução do PRP, compreende-se que ainda que tenhamos avançado em pesquisas e até mesmo em políticas de formação de professores, velhos problemas persistem: incompreensões acerca da relação teoria e prática na formação; dificuldades pautadas na relação universidade escola; desconhecimento do perfil social do estudante de licenciatura. Apesar disso defendemos que o PRP tem potencial para melhorar substancialmente o processo de formação de professores, e se constituir num espaço híbrido de formação, ou seja, que envolve futuros professores em formação inicial, professores atuantes em processo de formação contínua mediados por orientadores/pesquisadores. Tal condição permite uma dinâmica que pode contribuir para a melhoria da formação de professores e consequentemente da educação básica, e porque não dizer da educação superior. Contudo, carece de uma revisão sistemática das estruturas, como proposta de melhorias entendemos ser necessário propor cursos específicos para a formação de preceptores em nível de especialização; projetos de formação de orientadores nas universidades; constituir equipe de apoio técnico pedagógico com membros da universidade e da escola. Diante dos apontamentos realizados, consideramos que o Programa Residência Pedagógica teve como desdobramento na formação dos professores, para os sujeitos em formação: perceber a escola em toda sua complexidade, para os agentes formadores, reconhecer todo aparato social, profissional e científico que envolve a formação do professor, bem como a necessidade também de formação contínua. Aos formuladores das políticas, os dados indicam que não basta propor ações, é preciso oferecer suporte para elas aconteçam de fato, educação não se faz em tempo livre, mas resulta de um processo complexo de formação, ação, reflexão e formação contínuo.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores das Ciências; Formação continuada de professores das Ciências; Políticas de formação de professores; Espaço híbrido de formação.

## ABSTRACT

The social transformations led by science's evolution occur at an increasing speed. It is a consensus that the different levels of education systems need to incorporate these changes. Therefore, different teacher training actions and policies have been developed to advance and, maybe, reach the same speed of transformations society faces. One needs to understand the digital-native student, born into the globalization process, immersed in the information world, often with no scientific base and emotionally fragile, who arrives in the education institutions. These characteristics are increasingly more needed among teachers. Nonetheless, we question: what are the processes intertwined in teacher training to answer these demands? Undergraduate teaching degrees have been rethinking their curricula to overcome these challenges. Different training proposals are presented. In this work, we question: how do the actions from the teacher training policy in Brazil impact the education of future teachers? What is the role played by training institutions in this process? To answer these questions, the research aimed to analyze the policy impact through one specific action: the *Programa Residência Pedagógica* (PRP- Pedagogical Residency Program). We developed the work by analyzing a project submitted to the first public call of CAPES 2018 - 2020. The research field was a higher education institution in the three states of the South region of Brazil. As the research intention was to understand the unfoldings of *Programa Residência Pedagógica* (PRP) in the teacher training process in a dynamic of interaction between the social subjects researched, we used the qualitative research approach. Thus, this is a descriptive, interpretative, and analytical study. To collect data, we used semi-structured questionnaires and interviews adapted to each group: local coordinators, counselors, school managers, advisors, and residents. The analytical methodology was discursive textual analysis (DTA), through which we analyzed the corpus of each group separately, resulting in categories that led to meta-texts. From this process, two other general refined categories emerged, reflecting what was raised during the research through meta-text. The data allowed some inferences. The formation centered on 'practice by the practice' is present in the participants' perspectives. We could perceive difficulties in understanding the role of the school, the advisor, and the program's objectives. The discussions around PRP and its relation with the School Placement have different perceptions. After all, can PRP be an equivalent action? Or complementary? That is, we could see some conceptual uncertainties. The relationship between university and school is fragile, grounded on the support by the state and the city halls through their secretaries, portraying a certain structural deficiency. However, the immersion of residents in the school routine emerged as a fundamental point. The time and the experiences in the school environment allowed the residents to know and understand their future workspace beyond the classroom. Faced by the perception of those involved in the implementation of PRP, we also understand that, though there has been advancements in the studies and teacher-training policies, some old problems linger: misunderstandings related to theory and practice in training; difficulties in the relationship between university and school; lack of knowledge on the social profile of Teaching degree students. Despite this, we believe that PRP can substantially improve the teacher training process and become a hybrid training space, i.e., involving pre-service teachers, in-service teachers, teacher trainers, and those in continuous training, mediated by advisors/researchers. Such a condition allows for a dynamic that can improve teacher training and, consequently, K-12 education and

higher education. However, there needs to be a systematic review of the structures. As an improvement proposal, we understand there need to be specific courses to train advisors at a specialization level, projects to train advisors in the universities, and establish teams of pedagogical technical support with members from the university and the school. From these remarks, we understand that the Pedagogical Residency Program had some unfoldings for teacher training among the training subjects: they could perceive the school in all its complexity for the training agents, recognize the whole social, professional, and scientific apparatus that involves teacher training, and the need for continuous training. For the policy markers, the data indicate that the action proposal is insufficient. It needs to be supported to implement them. Education does not happen in free time but results from a complex process of training, action, reflection, and continuous formation.

**Keywords:** Science teacher pre-service training; Science teacher continuous training; Teacher training policies; Hybrid Training Space.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referenciais Legais da Política de Formação de Professores .....	20
Figura 2 - Descrição por esquema do processo analítico da ATD .....	33
Figura 3 - Caminho percorrido na pesquisa .....	35
Figura 4 - Processo Analítico da Pesquisa.....	36
Figura 5 - Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017.....	59
Figura 6 - Concessão de bolsas de Pós-Graduação – Ano 2022.....	64
Figura 7 - Instituições de ensino superior federais no Paraná .....	67
Figura 8 - Instituto Federal do Paraná - IFPR.....	68
Figura 9 - Instituições de ensino superior estaduais do Paraná .....	69
Figura 10 - Instituições Federais no Estado de Santa Catarina .....	72
Figura 11 - Instituições Estaduais no estado de Santa Catarina .....	73
Figura 12 - universidades Federais no Rio Grande do Sul.....	76
Figura 13 - Institutos federais de educação no RS.....	77
Figura 14 - Localização dos Campi da UFFS nos três estados do Sul .....	86
Figura 15 - Representação das relações estabelecidas entre os sujeitos da aprendizagem.....	155
Figura 16 - Representação sistemática da relação universidade escola percebida pelos sujeitos da pesquisa .....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra Utilizada na pesquisa .....	31
Tabela 2 - Número de títulos de doutor concedidos no Brasil por grande área do conhecimento entre 1996-2017 .....	61
Tabela 3 - Número de títulos de Mestre concedidos no Brasil por grande área do conhecimento entre 1996-2017 .....	63
Tabela 4 - Programas <i>Stricto Sensu</i> no Paraná classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES .....	69
Tabela 5 - Programas <i>Stricto Sensu</i> no estado de Santa Catarina classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES.....	74
Tabela 6 - Programas <i>Stricto Sensu</i> no estado do Rio Grande do Sul classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES.....	77
Tabela 7 - Cronograma de execução sugerido no Edital 06/2018.....	83
Tabela 8 - Sujeitos da pesquisa .....	102
Tabela 9 - Tempo de atuação profissional dos gestores escolares.....	126
Tabela 10 - Tempo experiência profissional dos preceptores .....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos relativos à formação docente .....	51
Quadro 2 - Conceitos e termos legais .....	52
Quadro 3 - Cronograma de ações do Programa Residência Pedagógica Edital 06/2018 .....	83
Quadro 4 - Cursos ofertados por campus .....	87
Quadro 5 - Componentes curriculares do Domínio Conexo .....	89
Quadro 6 - Síntese das categorias de análises.....	162

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Campus de atuação dos Coordenadores de núcleo.....	104
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos Gestores .....	127
Gráfico 3 - Preceptores participantes por estado .....	135
Gráfico 4 - Campus de origem dos residentes .....	143
Gráfico 5 - Curso de origem dos residentes .....	144

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO PERCORRIDO NO PROCESSO DE PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1	O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA .....	24
2.2	O CAMPO DE PESQUISA.....	27
2.3	OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	29
2.4	O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	31
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
3.1	OS CURSOS DE LICENCIATURA – CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL...37	
3.2	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL AO LONGO DOS ANOS.....	42
3.3	AS DEMANDAS FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
<b>4</b>	<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>50</b>
4.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL .....	52
4.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	55
4.3	O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ....	57
4.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ .....	66
4.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA..	71
4.6	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	75
4.7	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	80
<b>5</b>	<b>A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>85</b>
5.1	A ESTRUTURA MULTICAMPI E MULTIESTADOS .....	85
5.2	OS CURSOS DE LICENCIATURA NOS TRÊS ESTADOS DA REGIÃO SUL EM CINCO CAMPI .....	88
5.3	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROJETO INSTITUCIONAL DA UFFS .....	90
5.4	OBJETIVOS: ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	90
5.5	A RELAÇÃO DO PRP COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....	92
5.6	OS SUBPROJETOS E SEUS NÚCLEOS.....	94
5.6.1	Subprojeto: <b>Biologia, Física, Química</b> .....	94
5.6.2	Subprojeto: <b>Sociologia e Filosofia</b> .....	95
5.6.3	Subprojeto: <b>Geografia</b> .....	96
5.6.4	Subprojeto: <b>História</b> .....	97
5.6.5	Subprojeto: <b>Educação do Campo – Licenciatura</b> .....	97
5.6.6	Subprojeto: <b>Língua Espanhola/Língua Portuguesa</b> .....	98
5.6.7	Subprojeto: <b>Matemática</b> .....	98



<b>6</b>	<b>A PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>100</b>
6.1	OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	100
<b>7</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS .....</b>	<b>103</b>
7.1	PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DO PRP NA UNIVERSIDADE .	104
7.1.1	A escola e a universidade como espaço de formação docente na relação teoria e prática .....	105
7.1.2	A conjuntura estrutural de escolas, universidade e as influências no desenvolvimento do PRP.....	110
7.1.3	O perfil dos residentes e a relação formativa entre o PRP e o Estágio Curricular.....	113
<b>8</b>	<b>PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO PRP NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>116</b>
8.1	A INTERAÇÃO COM PRÁTICA E A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NO PROCESSÓ DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE DE PROBLEMATIZAÇÃO .....	117
8.2	A RELAÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA E OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS INDIVIDUALIDADES PRESENTES E AS AUSÊNCIAS COLETIVAS.....	121
<b>9</b>	<b>O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES .....</b>	<b>126</b>
9.1	O IDEÁRIO DO TRABALHO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRESENÇA NA ESCOLA: A TEORIA E PRÁTICA EM DEBATE .....	128
9.2	AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS PRESENTES NAS PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA: UM UNIVERSO A SER EXPLORADO .....	131
<b>10</b>	<b>PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PRECEPTORES SOBRE O PRP ..</b>	<b>134</b>
10.1	OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IMBRICADOS NO DESENVOLVIMENTO DO PRP: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO, DUAS FACES DA MESMA MOEDA.....	136
10.2	AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA: DO PLANEJAMENTO A EXECUÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AUTOFORMAÇÃO....	140
<b>11</b>	<b>O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA OS RESIDENTES 2018-2020.....</b>	<b>143</b>
11.1	A ESCOLHA DO CURSO: DA ÁREA DO CONHECIMENTO A IDENTIDADE DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA.....	144
11.2	O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO PRP: A ESCOLA E A UNIVERSIDADE MUNDOS QUE CONVERGEM E SE DISTANCIAM.....	147
11.3	O CONTEXTO DO PROGRAMA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL FORMADOR DA ESCOLA.....	150
11.4	OS FORMADORES DE PROFESSORES: DA UNIVERSIDADE A ESCOLA - OS ATORES DO PROCESSO NA VISÃO DOS RESIDENTES.....	154

11.5	A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES SOBRE OS MEANDROS QUE ENVOLVEM A PROFISSÃO DE PROFESSOR E O ESPAÇO ESCOLAR .....	157
12	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>186</b>
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE NÚCLEO .....</b>	<b>187</b>
	<b>ANEXO C - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ORIENTADORES.....</b>	<b>188</b>
	<b>ANEXO D - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES.....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO E - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PRECEPTORES.....</b>	<b>190</b>
	<b>ANEXO F - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS RESIDENTES.....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos, ao concluir o curso de graduação em Pedagogia, além da expectativa pela vida profissional, às dúvidas e a insegurança permeavam meus pensamentos. Neste contexto de conflitos pessoais, dei início a vida profissional na educação pública em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Cascavel região oeste do Paraná. Os desafios iniciais foram muitos, porém aspectos da minha formação me impulsionaram a aprender mais e mais com os colegas mais experientes e a própria instituição de ensino.

A rotina de trabalho com as crianças da primeira infância me mostrou, também, o tamanho da minha responsabilidade como profissional da educação, como professora. Ciente de meu compromisso profissional comecei, então, a perceber as lacunas em minha formação acadêmica. Apesar de todo aparato que compõem um curso de graduação, sempre haverá algo a mais que não foi possível atender. No caso do curso de Pedagogia, esta condição é ainda maior dado o espaço de atuação cada vez mais abrangente e qualificado. Dentre as ausências formativas identificadas, questões relacionadas ao ensino de Ciências e Matemática eram para mim necessidades urgentes. A curiosidade característica da criança proporciona ao professor espaço primordial para o desenvolvimento do saber científico, porém, é necessário que o professor esteja preparado profissionalmente para este processo. Neste contexto de novos profissionais emergentes, compreendi uma característica primordial para todo professor: o processo formativo nunca tem fim.

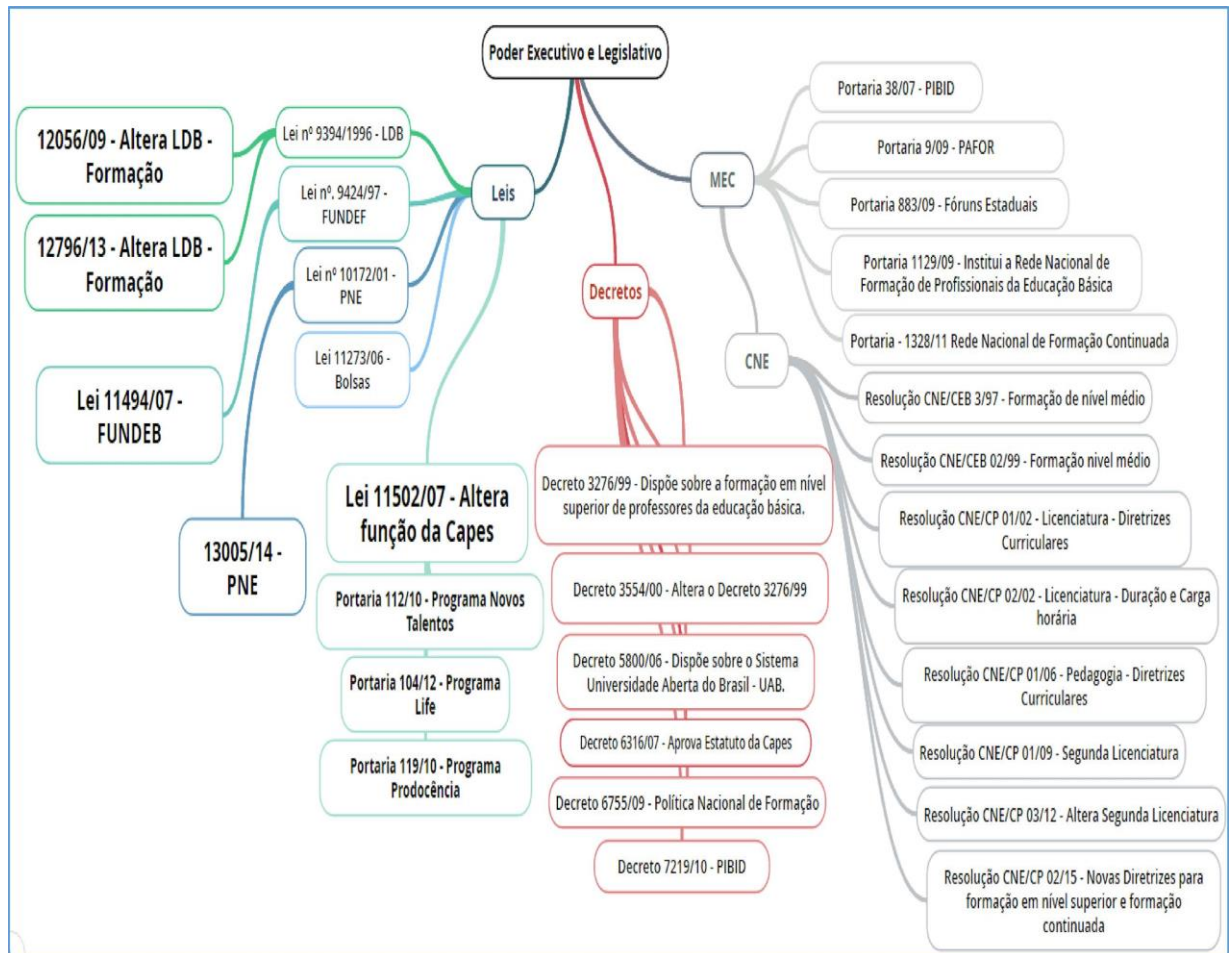
Buscando suprir minhas lacunas profissionais, cursei uma especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Na oportunidade, mergulhando num processo de pesquisa, tentei compreender o que se oferecia na área de ensino de Ciências nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas do estado do Paraná. Além de constatar que o Ensino de Ciências nestes cursos era ainda incipiente, o desenvolvimento do trabalho junto com minha orientadora despertou também o desejo pela pesquisa. A pesquisa na formação de professores é fundamental tanto no processo formativo quanto na atuação em sala aula, neste sentido a concepção de professor pesquisador explicita tais necessidades (STENHOUSE, 1975; NÓVOA, 1992; ANDRÉ, 2001).

O encontro com a pesquisa na especialização provocou o ímpeto de buscar mais, e assim busquei o mestrado acadêmico. Ainda tentando compreender o processo de formação dos professores, investiguei o estágio curricular de um curso licenciatura. Neste momento profissional, não mais atuando na escola básica, mas como profissional pedagoga em Instituição de Ensino Superior, também pública, tomei como campo de estudo o curso de licenciatura em Química e o processo de realização do estágio curricular, com a intenção de analisar as possibilidades formativas aliadas à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012). No trabalho com os cursos de licenciatura, atuando com discentes e docentes, tive, e tenho, a oportunidade de vivenciar os diversos lados do processo de formação dos professores: pelo viés do Estágio Curricular, pelos projetos de monitorias acadêmica, pelos programas de formação inicial, discussões das políticas de formação de professores, construção e reformulação de projetos pedagógicos de curso etc.

Após alguns anos de formação e convivência com professores formadores, e futuros professores, a formação destes profissionais ainda me desperta questionamentos. Assim como tantas outras profissões, a dinâmica do trabalho docente é inconstante; são inúmeras as mudanças em períodos pequenos, grandes são as cobranças e pequenos os investimentos e reconhecimento. As mudanças se multiplicam nas estruturas da formação de professores no campo das políticas públicas, “[...] a construção e implementação de políticas acaba por ser atravessada por influências diversas, nem sempre detectáveis” (GATTI *et al.* 2019, p. 47). Os documentos construídos e propostos com o intuito de transformar e qualificar o processo de formação de professores tem suas bases nas percepções daqueles que os constroem e este talvez seja um dos motivos das constantes mudanças que acompanham os direcionamentos políticos.

Para tratarmos de ações recentes na política de formação de professores no Brasil, tomamos como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 e, neste cenário, o quadro apresentado por Oliveira e Leiro (2019), disposto na Figura 1 possibilita visualizarmos a execução da política em diferentes frentes.

**Figura 1 - Referenciais Legais da Política de Formação de Professores**



Fonte: Oliveira e Leiro (2019)

No cenário apresentado pelos autores, destacamos o: **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) O PROGRAMA DE APOIO A LABORATÓRIOS INTERDISCIPLINARES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (LIFE) E O PROGRAMA DE CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS (PRODOCÊNCIA)**. Tais programas têm em comum o objetivo de apoiar, consolidar e promover a formação inicial de professores no âmbito das instituições de Ensino Superior. Apesar de recente, o quadro apresentado pelos autores já precisa de atualizações, o que deixa claro a rapidez em que se processam as mudanças. As mais recentes mudanças promovidas nos cursos de formação de professores dizem respeito à Resolução nº 7 MEC/CNE/CES/2018, que prevê a implementação de 10% da carga horária dos cursos em ações de extensão, ou seja, a curricularização da extensão e a Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2018, 2019). Antes disso, em 2015, foram publicadas, por meio

da Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015, as então novas diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2015). Na mesma direção dos programas destacados anteriormente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) objetiva o aprimoramento da formação de professores por meio da inserção do licenciando no ambiente escolar. Nesta perspectiva compreende-se a escola como instituição coformadora e o professor que atua no dia a dia dela como coformador, nominado no programa como preceptor.

Diante do panorama apresentado e da rotina de trabalho no âmbito de uma instituição de ensino superior que abriga grande número de cursos de licenciatura, nesta pesquisa, buscamos compreender a repercussão da política de formação de professores apresentada pelo MEC em 2017 por meio das análises desenvolvidas sobre o Programa Residência Pedagógica lançado em 2018, como as ações oriundas da política impacta formação dos futuros professores? Qual o papel exercido pelas instituições formadoras neste processo?

Como resultado da pesquisa, este texto está estruturado em dez capítulos que levam o leitor a um entendimento do caminho percorrido pela formação de professores no Brasil. No capítulo 1 são apresentados os percursos metodológicos pelos quais foram desenvolvidas as investigações e análises. Compreendemos que a metodologia de trabalho deve ser apresentada em primeiro plano para assim possibilitar a compreensão do estudo desde as suas primeiras linhas.

No capítulo 2 são expressas compreensões acerca da formação de professores no Brasil, são delineadas percepções quanto a constituição dos cursos de licenciaturas no Brasil, as concepções de formação de professores imbricadas no processo formativo destes profissionais, bem como as demandas formativas contemporâneas e a mobilidade presente neste processo.

O capítulo 3 propõe análise interpretativa da formação de professores no Brasil, da formação inicial ao papel da pós-graduação. Apresenta ainda o cenário formativo dos três estados da região, abarcados por esta pesquisa, no que se refere aos professores. Fechando o capítulo discorre-se sobre o Programa Residência Pedagógica instituído pela CAPES em 2018, o contexto de criação, objetivos do programa e o processo de implementação.

Localizada nos três estados da região sul, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é apresentada ao leitor no capítulo 4, seu contexto de criação e

as peculiaridades que a difere das demais Instituições de Ensino Superior Brasileiras, a estrutura multiestado e os cursos de licenciatura ofertados. Também neste capítulo é apresentado ao leitor o projeto institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFFS aprovado no Edital nº 06/2018/CAPEL, composto por sete subprojetos divididos em quatorze núcleo em cinco campi (BRASIL, 2018a). Os objetivos, a relação com o estágio curricular e a política de formação de professores da universidade, a intencionalidade específica de cada um dos sete subprojetos.

O capítulo 5 comenta a pesquisa de campo, retoma aspectos metodológicos, apresenta os sujeitos participantes da pesquisa, bem como o objeto, a instituição de ensino superior onde foi desenvolvido o projeto do Programa Residência Pedagógica entre 2018 e 2020. Quanto aos sujeitos da pesquisa trata-se de professores-orientadores da universidade, professores coformadores das escolas nominados no programa como preceptores, gestores escolares e licenciandos residentes.

Do capítulo 6 ao 10 são apresentados os resultados do processo de análise desenvolvido a partir da Análise Textual Discursiva, as percepções sobre os dados analisados e uma breve explanação sobre o PRP e a política de formação de professores com base nos dados obtidos à luz do referencial teórico utilizado. Como estrutura metodológica apresentamos categorias que emergiram das falas dos participantes. Tais categorias são apresentadas separadas por perfil de participante na seguinte ordem: coordenadores de núcleo, professores-orientadores, gestores escolares, preceptores e residentes.

Ao final deste processo são explanadas as considerações finais por meio de duas categorias oriundas de todo o processo de análise desde as unidades de significado até as categorias finais em cada perfil. Desta forma, o trabalho que apresentamos a seguir pretende contribuir com base nas análises das percepções de licenciandos, professores universitários, gestores e professores da escola básica sobre o Programa Residência Pedagógica, com discussões sobre o processo formativo de professores e as políticas de formação implementadas, e com as relações estabelecidas entre o que se propõe e o que se efetiva, almejando a nível macro o aprimoramento da educação brasileira.

## 2 CAMINHO PERCORRIDO NO PROCESSO DE PESQUISA

A pesquisa brasileira em Educação tem seus primeiros passos em caráter técnico instrumental com vista a construção de políticas educacionais com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1937. Outro passo importante é a criação, em 1956, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, porém, a implementação institucional da pesquisa em educação no Brasil só é consolidada com a expansão das universidades e criação dos cursos de pós-graduação (ANDRÉ, 2016). Neste contexto, a pesquisa em educação se desenvolveu principalmente por meio da metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa surgiu basicamente da necessidade percebida por alguns cientistas da área da sociologia de métodos mais apropriados para pesquisa dos fenômenos humanos. O método puramente quantitativo não satisfazia tais necessidades, “[...] passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 4).

No Brasil a pesquisa qualitativa se desenvolveu em meio a processos de transformação social a partir da década de 1970, o que resultou na necessidade de compreensão dos processos educacionais por meio de interação entre pesquisador e pesquisado. Frente a tal realidade, ficaram também expostas situações e ações que demandavam um olhar mais próximo do pesquisador em espaços escolares para além dos laboratórios das instituições de Ensino Superior (ZANETTE, 2017). Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa pressupõe a proximidade do pesquisador com seu objeto de pesquisa, permite interações e é permeada por interpretações do fenômeno pesquisado, porém, não renuncia ao rigor da Ciência e nem da sua ética.

Uma vez que a intenção desta pesquisa é compreender os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica (PRP) no processo de formação de professores numa dinâmica de interação entre os sujeitos sociais pesquisados, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostrou mais condizente. Sendo assim, esta pesquisa é compreendida como descritiva e exploratória uma vez que na constituição e análise dos dados objetivou-se compreender a repercussão do PRP no processo de formação de professores. É preciso dizer que para as análises



interpretativas do fenômeno estudado utilizou-se de dados quantificados, o que para Flick (2009) significa dizer que nenhum método é autossuficiente, que ambos atuam de forma complementar dentro do processo investigativo. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o compromisso com o rigor metodológico em que se baseia a Ciência, na organização da proposta e no desenvolvimento de cada etapa. Assim, antes de qualquer ação, por se tratar do envolvimento de pessoas, o projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná e foi aprovado pelo parecer número 3.768.693 de 13 de dezembro de 2019.

Cabe ressaltar que inicialmente eram previstas entrevistas presenciais com o público-alvo da pesquisa, porém, devido ao cenário de pandemia da COVID-19, algumas adaptações foram necessárias, preservando os princípios éticos da pesquisa. A pandemia que atingiu duramente toda a população mundial também teve reflexos importantes na educação. A necessidade de isolamento social afastou estudantes e profissionais de escolas e universidades. O contato com os participantes do PRP foi dificultado uma vez que não tínhamos condições de acesso presencial, a possibilidade de contato remoto foi importante e necessária, porém, tal metodologia foi também mais suscetível a desistências por parte dos entrevistados, seja pela dificuldade como aparelhos eletrônicos, a falta de acesso à internet dentro outros motivos. Os detalhamentos do caminho percorrido são explicitados nos tópicos seguintes.

## 2.1 O PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA

Nos últimos tempos a formação de professores tem sido debatida em seus diferentes enfoques. Entre tantos, discussões em torno da formação inicial nos cursos de licenciatura e da formação continuada dos professores das redes de ensino têm aumentado significativamente. No que tange às políticas públicas nesta área, podemos considerar avanços, estagnações e até mesmo retrocessos. Algumas pesquisas apontam para o distanciamento entre instituições formadoras e a escola básica como um dos grandes problemas da formação de professores (ZEICHNER, 2010; ANDRÉ, 2016). Em meio a isso, o recém-criado Programa Residência Pedagógica (PRP), é apresentado como uma nova tentativa de qualificação da

formação docente, porém nasce em um cenário de grande instabilidade da profissão. Na atual conjuntura política, social, educacional e econômica a formação de professores enfrenta dificuldades inclusive relacionadas à confiança de sua eficácia. Advindo de momentos de instabilidade política e transformações sociais, entre avanços e retrocessos, a formação de professores é desenvolvida em meio a constante busca por novas possibilidades formativas com vistas a melhoria da qualidade da educação. Ao longo de nossa história,

Não nos tem faltado **resistências educacionais**, reinventando processos escolares e universitários. Temos enfrentados propostas autoritárias, temos caminhado em busca do diálogo. Encontramos na sociedade uma problemática aguda e crônica (500 anos). Mesmo contando com nosso esforço para ampliarmos esse movimento de avanços, precisamos, sobretudo, problematizá-los e criticá-los, de modo que se responda aos desafios educacionais, presentes e decisivos neste momento de nosso contexto socioeconômico (VEIGA, 2011, p. 65, grifo da autora).

“As resistências educacionais”, apesar de intensas, ainda carecem de forças para superar problemas paradigmáticos nos cursos de formação de professores nas instituições de Ensino Superior. Neste universo, Imbernón (2012) aponta a existência de dois mundos na vida universitária: o da pesquisa e o da docência. Em ambos os espaços, as mudanças são necessárias, porém não acontecem no mesmo ritmo. Ainda em meio a este universo, a extensão universitária, apesar de existente, se apresenta como menos importante no meio acadêmico, ainda que esta ação represente a ligação próxima com a comunidade.

Dentre os vários exemplos dessas “resistências educacionais” apontamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tido como uma política educacional com eficiência comprovada segundo a literatura recente. O PIBID, criado em 2007, “[...] surgiu para atender apenas às áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas” (SILVA, 2013, p. 2). Ampliado para as demais áreas, o PIBID, como ação de política de formação de professores, oportunizou aos licenciandos, proximidade com o contexto da escola, e aos profissionais acesso às discussões da academia. Já em novo formato, o programa é apresentado em 2018, pelo Edital nº 7/2018/CAPES com o objetivo de:

[...] 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, 2018b, p. 2).

O destaque na nova estrutura é o público-alvo, ou seja, alunos de licenciatura que estejam cursando a primeira metade do curso, ficando a cargo do Programa Residência Pedagógica (PRP) os licenciandos que cursam as fases finais de seus cursos; ambos os programas fazem parte da política nacional de formação de professores. No âmbito da formação continuada de professores em exercício, citamos como exemplo no estado do Paraná o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Enquanto política pública de estado foi implantado em 2010 e objetivou “[...] a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais” (CAVALLI, [20--], p. 4). Apesar de relevância do programa na formação continuada dos professores da Educação Básica, Siqueira e Ens (2015, p. 22654) apontam em seus estudos que: “[...] não se pode esquecer que o programa acaba por valorizar os melhores e mais experientes, os profissionais que buscam por formação”. O problema identificado pelas autoras demonstra um aspecto ainda a ser superado no processo de formação docente, seja inicial ou continuada: o caráter seletivo e hierárquico das políticas públicas.

Em pesquisa desenvolvida por André (2016) são apresentados possíveis limites e avanços de programas de formação de professores no Brasil. No trabalho, a autora analisa três programas de formação inicial de professores em nível municipal (Bolsa formação – aluno aprendizagem), estadual (Bolsa alfabetização) e federal (PIBID). A autora identifica nos três programas os mesmos objetivos: favorecimento da inserção da docência por meio da aproximação entre universidade e escola. Além disso, aponta para alguns motivos de sucesso, por exemplo, “[...] estrutura bem definida, princípios e objetivos claros, e mecanismos de controle e de cobrança dos resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 32). Apesar de se tratar de programas de diferentes esferas políticas, as semelhanças são evidentes na visão da autora. Os programas mencionados se apresentam como possibilidades formativas do professor para além da sala aula nos cursos de licenciatura. Neste sentido a ideia se aproxima do conceito de “espaços híbridos” apresentados por Zeichner (2010). Para este autor os espaços híbridos se constituem em espaços de formação docente compostos de personagens tanto da universidade quanto da escola básica, sem constituição hierárquica.

Tendo como base as recentes políticas de formação inicial de professores no Brasil, com ênfase na relação universidade-escola, no desenvolvimento profissional e na vivência prática da profissão, o objetivo desta pesquisa foi analisar os reflexos da implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de estudantes de licenciatura de uma instituição de ensino superior por meio das percepções de licenciando, coordenadores de núcleos, orientadores, gestores e os cofomadores na escola aqui chamados preceptores. Cabe aqui mencionar o que entendemos por “percepção”.

Conceituar tal termo não é uma tarefa simples nem mesmo para filósofos. Segundo Smith (2014, p. 1), diferentes conceitos sobre o termo são discutidos na filosofia, pois se trata de um conceito “central na teoria do conhecimento”. Neste trabalho o termo “percepção”, ponto central das análises, decorre do entendimento do autor, que baseia suas reflexões no que por meio do olhar filosófico chama de “concepção comum da percepção”.

Neste sentido, “[...] a percepção é uma relação entre a pessoa que percebe e um objeto ou evento no mundo” (SMITH, 2014, p. 113). Diferentemente de outras concepções, este autor compreende a percepção como uma relação entre o sujeito e a ação, e não somente um estado subjetivo do ser humano. Ou seja, a percepção se constrói como resultado da ação que se desenvolve entre os sujeitos e o meio, é individual, mas também coletiva. Assim compreendemos que as análises desenvolvidas neste trabalho se baseiam nas percepções construídas pelos sujeitos da pesquisa por meio das relações estabelecidas com os eventos, ações e outros sujeitos decorrentes das ações PRP.

## 2.2 O CAMPO DE PESQUISA

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior que tem como característica principal sua estrutura multiestado, a única neste formato no país. A escolha por esta instituição em específico se deu em primeiro lugar por ser o local de trabalho da pesquisadora há dez anos. Um segundo motivo para tal escolha foi às especificidades da instituição, instalada em três estados. Os processos que constituíram o Projeto do Programa Residência Pedagógica da UFFS precisaram adequar-se a diferentes sistemas de ensino, o que

proporcionou dados importantes sobre a formação inicial e a atuação de professores da educação básica, além do papel da universidade neste contexto.

A pesquisa compreendeu cinco dos seis Campi da UFFS sendo: dois no Paraná: Realeza e Laranjeira do Sul, um em Santa Catarina: Chapecó e dois no Rio Grande do Sul: Erechim e Cerro Largo, o Campus Passo Fundo também no Rio Grande do Sul, e que também compõe a instituição, não fez parte da pesquisa porque abriga apenas o curso de Medicina. Em relação aos cursos participantes do projeto institucional do PRP, são eles: Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Língua Espanhola e Língua Portuguesa e Matemática. Quanto aos municípios atendidos pelo PRP nos Campi da instituição são eles: no Paraná: Ampére, Laranjeiras do Sul, Mangueirinha, Nova Laranjeiras, Quedas do Iguaçu, Realeza, Rio Bonito do Iguaçu e Santa Izabel do Oeste. Em Santa Catarina, Chapecó e Guatambu e no Rio Grande do Sul os municípios de Cerro Largo, Erechim, Guarani das Missões, Roque Gonzales e Salvador das Missões.

Os campi de Realeza e Laranjeiras do Sul estão localizados no estado do Paraná. Em Realeza a UFFS oferta oito cursos de graduação, sendo: três bacharelados e cinco licenciaturas. Oferece também dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e um curso *Stricto Sensu* em nível de mestrado. A cidade localizada na região sudoeste do estado tem uma população estimada de 16.976 habitantes (IBGE, [2021a]). Na cidade de Laranjeiras do Sul, na região Oeste do Paraná, a instituição oferece onze cursos, sendo: cinco licenciaturas e seis bacharelados. Na Pós-Graduação são quatro cursos *Lato Sensu* e dois cursos *Stricto Sensu* em nível de mestrado. O município tem uma população estimada de 32.167 habitantes (IBGE, [2021b]).

No estado de Santa Catarina fica o campus sede da UFFS na cidade de Chapecó. A cidade catarinense tem uma população estimada de 227.587 habitantes. Localizada entre os demais estados da região Sul, a cidade de Chapecó abriga a reitoria da universidade, sendo seu centro administrativo (IBGE, [2021c]).

No Rio Grande do Sul a UFFS está presente em três cidades: Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo. A cidade de Erechim tem população estimada de 105.862 pessoas, o *Campus* da UFFS oferece doze cursos de graduação sendo: cinco

bacharelados e sete licenciaturas, nove cursos de Especialização *Lato Sensu* e cinco cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* quatro mestrado e um doutorado.

Na cidade de Cerro Largo a UFFS oferece à comunidade sete cursos de graduação sendo: três bacharelados e quatro licenciaturas. Na Pós-Graduação o Campus oferece seis cursos *Lato Sensu* e três *Stricto Sensu* em nível de mestrado. A população estimada é de 14.243 pessoas (IBGE, [2021d]). O *Campus* mais novo da instituição fica na cidade gaúcha de Passo Fundo. O *Campus* oferece nesta cidade um único curso de graduação, o curso de medicina. A população estimada do município é de 206.103 pessoas (IBGE, [2021e]). O *Campus* Passo Fundo, como já mencionado, não fez parte desta pesquisa por não oferecer cursos de licenciatura.

Outra característica importante da instituição é o público-alvo, a UFFS oferece suas vagas majoritariamente à alunos oriundos da escola pública, chegando nos três estados a mais de 90% de seus acadêmicos vindos deste público. Esta característica concebe na instituição um público não convencional em comparação com perfil histórico do universitário brasileiro, constituído majoritariamente de estudantes oriundos de famílias de classe média alta.

### 2.3 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA

No conjunto de métodos utilizados na pesquisa de abordagem qualitativa nos valemos primeiramente da pesquisa bibliográfica. Esta fase foi composta de leitura e reflexões da produção científica da área de formação de professores em nível superior em livros, artigos científicos, teses, dissertações e periódicos de modo a constituir uma linha do tempo da formação de professores no Brasil nas concepções de diversos autores. Na pesquisa bibliográfica, “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados [...]”, contribuindo para a compreensão e interpretação de uma certa realidade (SEVERINO, 2016, p. 131). Nesta etapa desenvolvemos ainda estudos nas bases da pesquisa documental, onde foram analisados documentos oficiais de criação e de implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) a nível nacional, além do projeto institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) apresentado e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018. Na análise documental “[...] tem se como fonte documentos diversos, escritos ou não e que ainda não tiveram tratamento analítico”

(SEVERINO, 2016, p. 131). O objetivo principal foi traçar compreensões sobre os objetivos do PRP enquanto política pública e as aspirações da instituição representada no projeto apresentado.

Na segunda etapa, a constituição dos dados se deu por meio da pesquisa de campo. Esta metodologia compreende a abordagem do objeto pesquisado em seu próprio meio natural/social (SEVERINO, 2016). A técnica de pesquisa inicialmente organizada foi a entrevista semiestruturada, sendo os dados coletados diretamente com o pesquisado (SEVERINO, 2016). Na organização do cronograma as entrevistas deveriam ocorrer presencialmente nos cinco campi da universidade em momentos distintos de acordo com o perfil dos colaboradores. Seriam entrevistas em grupos organizados por subprojetos.

Porém, a fase de constituição dos dados coincidiu com a declaração por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) da Pandemia da COVID-19 causada pelo novo Coronavírus. Diante da nova realidade e fechamento dos estabelecimentos de ensino no país, os instrumentos de constituição dos dados precisaram ser alterados. Desta forma, optamos pela construção de um questionário direcionado a cada um dos grupos estabelecidos na pesquisa. Os questionários foram enviados aos colaboradores por meio de formulário eletrônico. Contudo, considerando a importância da entrevista, se fez necessária uma reorganização, desta forma, para aqueles que no questionário concordaram em participar da entrevista, foi enviado novamente convite via *e-mail*, agendada data e realizada por meio de plataforma *on-line* de vídeo e áudio. Com concordância dos participantes as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo.

A população geral de colaboradores desta pesquisa diz respeito a professores do ensino superior, acadêmicos de licenciatura, gestores e professores da educação básica. Com intuito de analisar todo o processo do Programa Residência Pedagógica (PRP) no âmbito da instituição, foram convidados todos os participantes do projeto da universidade em questão desenvolvido no período de 2018-2020. Com o retorno de aceite dos convidados a amostra final da pesquisa ficou em noventa e quatro sujeitos conforme categorização evidenciada na

Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1 - Amostra Utilizada na pesquisa**

SUJEITOS	QUANTIDADE
Coordenadores de Núcleo	7
Professores orientadores	8
Preceptores	17
Residentes	55
Dirigentes de escola	7
<b>Total</b>	<b>94</b>

Fonte: A autora (2023), embasada nos dados da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa foi enviado anexo ao questionário via formulário *on-line* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a assinatura daqueles que concordaram com a participação após conversa inicial e explicação detalhada da pesquisa.

## 2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Os dados constituídos a partir dos instrumentos anteriormente apresentados foram analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Trata-se de uma metodologia de análise desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016) e, segundo os autores, a ATD se insere num espaço de proximidade tanto com a Análise de Conteúdo quanto com a Análise Textual Discursiva, valorizando a descrição e interpretação, porém, esta última “[...] tende para construção e reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 167). Ainda, segundo os autores, na Análise Textual Discursiva:

O conjunto de textos submetidos à análise costuma ser denominado “corpus” da pesquisa. Representa uma multiplicidade de vozes se manifestando nos discursos investigados. O pesquisador precisa estar consciente de que, ao examinar e analisar seu *corpus*, é influenciado por todo esse conjunto de vozes, ainda que sempre fazendo suas leituras a partir de seus próprios referenciais (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 135).

As origens dos textos submetidos à Análise Textual Discursiva podem ser oriundas de diversas ações, como entrevistas, gravações de aulas, depoimentos, registros de ações, entre outros. Nesta pesquisa cujo objetivo é analisar os desdobramentos das ações do Programa Residência Pedagógica na formação de



professores, o *corpus* da pesquisa consistiu em entrevistas com os sujeitos participantes do programa em determinada instituição de ensino superior que foram posteriormente transcritas. Na ATD o processo de análise de dados é desenvolvido em três fases distintas.

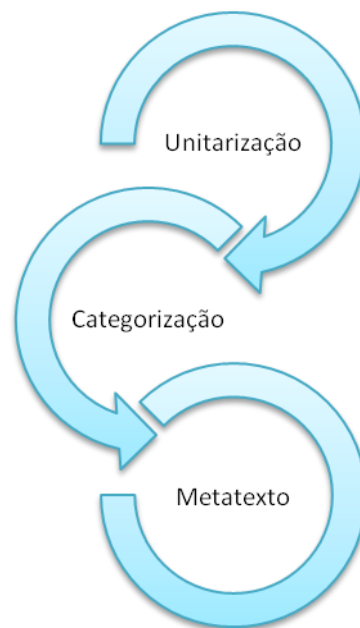
Na **Unitarização** é desenvolvida análise minuciosa do texto fragmentando-o em unidades de sentido. As unidades de sentido podem ser classificadas como expressão da interpretação do pesquisador destacando o que lhe é importante. Um aspecto importante neste processo é a codificação. Para que se mantenha o rigor da pesquisa científica, é necessário um sistema de códigos para que não se perca a ligação das unidades de sentido com o texto original. Partindo das unidades de sentido, o próximo passo é a construção das categorias.

Na etapa de **Categorização** cada categoria representa um conjunto de unidades de sentido e são estabelecidas de acordo com a convergência entre elas, assim as unidades de sentido são agrupadas por semelhança de acordo como objetivo da pesquisa e as interpretações do pesquisador. As categorias podem ser estabelecidas em níveis: iniciais, intermediárias e finais. Outra característica importante nesta fase é a possibilidade de o pesquisador elencar as categorias *a priori* ou *a posteriori*. A primeira se desenvolve por caminhos objetivos preestabelecidos e a segunda compreendida como categorias emergentes, busca um caminho subjetivo, ou seja, nada se espera, mas tudo é possível. Nesta pesquisa a opção para categorização foi a *posteriori*, ou seja, foram construídas categorias emergentes com base nos objetivos da pesquisa, ou seja, das falas dos atores foram surgindo novos emergentes que, segundo a nossa interpretação, descrevem os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica desenvolvido naquela instituição de Ensino Superior na formação de professores.

Na **construção do Metatexto** descreve-se de forma clara a compreensão obtida por meio dos processos realizados até o momento, ou seja, o Metatexto é construído a partir das categorias constituídas a partir das unidades de sentido com a intervenção teórica analítica do pesquisador. Trata-se do desenvolvimento de “[...] argumentos aglutinadores organizados em torno de uma tese ou argumento geral” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 144). É um texto analítico organizado com base nos dados obtidos e interpretado pelo autor a luz do referencial teórico utilizado. A construção de um novo texto representativo e argumentativo sobre o problema de

pesquisa é apresentado. O novo texto se organiza a partir das ideias levantadas no momento da categorização. A escrita neste instante requer do autor a sua real autoria, porém, como nada se constrói sozinho, o diálogo com os outros autores e com os discursos dos próprios sujeitos da pesquisa se faz necessário, estes então se tornam coautores deste novo texto emergente (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na Figura 2 apresentamos esquematicamente o processo analítico da ATD.

**Figura 2 - Descrição por esquema do processo analítico da ATD**



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2016).

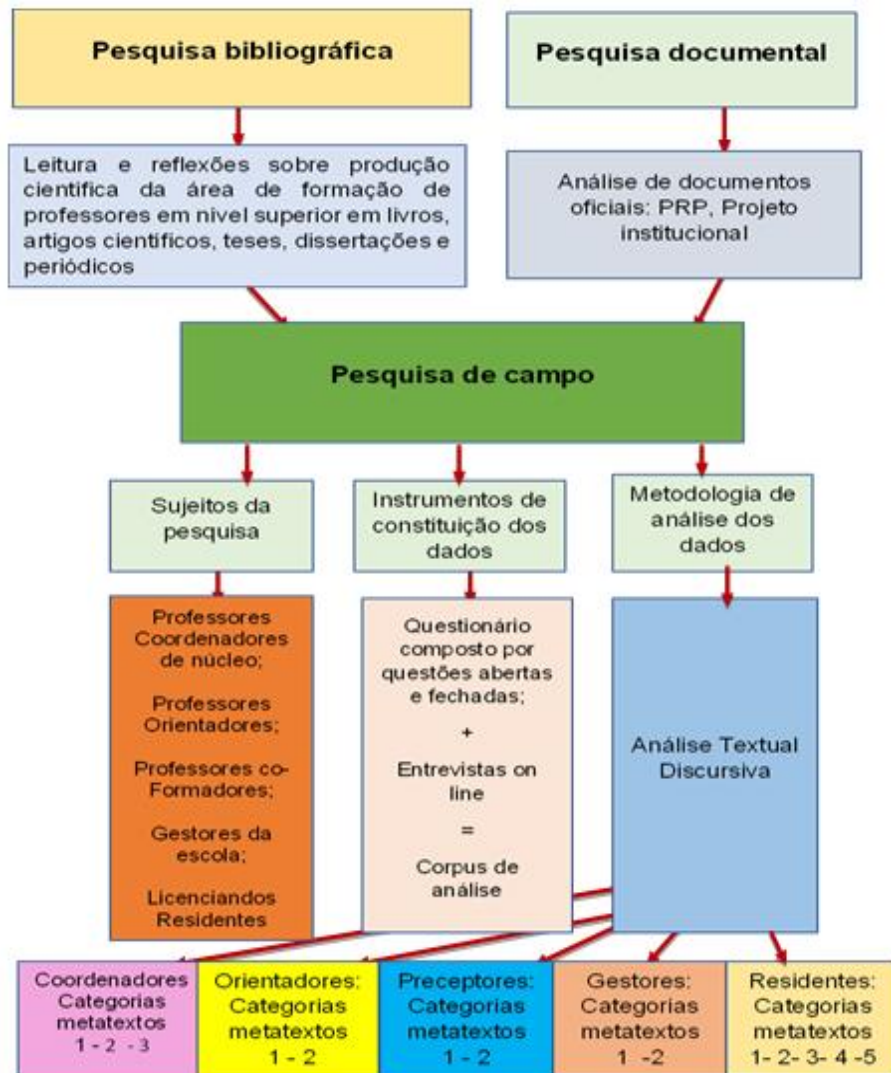
No processo de análise dos dados, os questionários foram explorados por blocos segundo a categorização dos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma as entrevistas foram analisadas nos cinco blocos de acordo com os personagens envolvidos, e dentre aqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa em cada categoria. Os acadêmicos residentes foram entrevistados em grupos de acordo com a disponibilidade de cada um, portanto, o número de residente em cada rodada de entrevista foi variável. Já orientadores, preceptores e gestores foram entrevistados individualmente de acordo com as possibilidades de agenda de cada um. As análises foram também desenvolvidas em cinco blocos de modo a efetuar uma triangulação de dados que permitisse análises do programa por meio das diferentes impressões e interpretações. Assim o *corpus* de análise foi constituído das respostas dos questionários e das entrevistas transcritas. Deste processo emergiram categorias iniciais nos cinco grupos. Em nova etapa, as categorias iniciais dos

grupos foram reanalisadas construindo-se as categorias finais de cada grupo. A partir da discussão das categorias finais em cada grupo construiu-se um conjunto de argumentos que sendo representativo das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, foram reorganizados em duas categorias de conclusão.

A reconstrução das falas mediante “[...] descrição, interpretação e argumentação integradora [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 119), é apresentada em um texto final que pode representar as percepções dos envolvidos no processo de implantação do PRP, bem como os reflexos do programa na formação inicial de professores, na formação continuada e nas estruturas que compõem escolas e universidades. Ainda que se trate da conclusão da pesquisa optamos por expor tais considerações em duas categorias (mesmo não sendo convencional), por compreender ser necessário pontuar tais achados e expor as necessidades de novas pesquisas ao concluir o trabalho.

A fim de apresentar resumidamente o percurso percorrido no trabalho de pesquisa, e assim facilitar a compreensão do leitor de todo o processo, na Figura 3 é demonstrado esquematicamente o caminho de investigação empregado neste trabalho. Da metodologia de pesquisa utilizada, a constituição do *corpus* de análise, as fases desenvolvidas em cada grupo de sujeitos participantes, a construção das categorias finais em cada grupo, até a conclusão exposta em duas diferentes categorias.

**Figura 3 - Caminho percorrido na pesquisa**



Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa

Na Figura 4, o esquema apresenta de forma resumida o processo de análise dos dados desta pesquisa seguindo os pressupostos da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016), da construção das categorias finais em cada grupo, as categorias finais de conclusão. Optamos por desenvolver a conclusão do texto por meio de categorias finais por entender que o conjunto de dados oriundo das falas dos participantes representam as percepções de cada grupo de sujeito, e que o conjunto de tais percepções podem ser entendidas como a materialidade do PRP em lócus de execução.

**Figura 4 - Processo Analítico da Pesquisa**



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2016).

Conforme mencionado às considerações finais ou o metatexto final são apresentados no formato de categorias finais emergentes de todo o processo de construção de categorias e metatextos em cada grupo de participantes.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos discussões relativas à formação de professores no Brasil. Trataremos do contexto histórico em que surgiram os cursos de licenciatura, da educação jesuítica que perdurou por muitos anos, a nova sociedade e as demandas emergentes por formação do jovem. As transformações sociais, políticas e científicas que influenciaram a formação de professores no Brasil, a criação das faculdades de filosofia e de educação e as primeiras universidades brasileiras.

Discutiremos também as concepções de formação de professores que influenciaram a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas. Destas, o perfil do egresso idealizado em tais concepções: que professor formar? O pesquisador? O reflexivo? O técnico? Discute-se, também, as influências estrangeiras em nossos cursos e as demandas sociais promovidas por regimes de governo. Por fim, analisaremos também as demandas formativas para os professores na contemporaneidade. Os avanços da tecnologia, a expansão do ensino superior e os alunos tidos como natos digitais, além de outros aspectos importantes que propiciam desafios cada vez mais complexos para o professor em formação inicial.

#### 3.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA – CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Um dos pilares mais básicos de uma sociedade organizada é a educação. Tal afirmação pode ser interpretada de acordo com os preceitos de determinada época e sua organização social. Desde que o homem deixou de ser nômade e passou a se fixar em determinado espaço, a necessidade de organização do grupo de indivíduos passou a ser emergente. Das pequenas aglomerações humanas às primeiras construções individuais e coletivas, o homem começou também a traçar estratégias para a sua subsistência. Tais ações não dependiam de um único ser, mas também de outros que conviviam em um mesmo espaço geográfico e demandavam dos mesmos atributos naturais para a própria manutenção.

Neste contexto de coexistência, as diferenças começaram a surgir. Como um olhar único e diferenciado de cada indivíduo para o ambiente coletivo, as

interpretações de necessidades individuais começaram a desencadear problemas que até então o nomadismo não ou pouco previa, estabelecendo assim a convivência social. As sociedades primitivas, mesmo que não conceituadas ou verbalizadas como as que conhecemos, construíram suas regras de sobrevivência de acordo com suas necessidades. Tais organizações foram repassadas a seus descendentes com um arcabouço de características que temporalmente foram sendo acrescentadas e transformadas. O conjunto de regras e ações desenvolvidas em cada sociedade caracteriza-se como sua cultura (CANEDO, 2009). Neste sentido a cultura sobre a qual discorreremos aqui diz respeito àquilo que caracteriza determinado grupo.

Avançando no tempo, as sociedades já estabelecidas demandam agora outras organizações. O papel de cada indivíduo é marcado e, neste cenário de conservação e perpetuação da espécie, a educação surge como necessidade. É por meio da educação que a sociedade manteve sua organização repassando a seus descendentes, os costumes e as tradições que as caracterizavam. Nas estruturas das sociedades do início da civilização, a educação era responsabilidade das famílias e pertencia aos mais velhos o dever de ensinar os mais novos o seu papel/função no grupo. Como o passar do tempo tal ofício já não era mais suficientemente efetivado pela família, era necessário então ampliar os horizontes para o desenvolvimento futuro, neste sentido o surgimento da propriedade privada demanda dos donos de terra conhecimentos que contribuam para a afirmação da propriedade às gerações futuras (ENGELS, 2019).

Na antiguidade os preceptores eram pessoas ocupadas com a educação dos filhos das classes mais altas, porém, a relação de ensino aprendizagem era quase que inexistente já que a principal função era a de levar as crianças para observar os filósofos, estes, sim detentores do conhecimento (COSTA *et al.*, 2014). Contudo, este modelo de ensino não era universal uma vez que apenas os filhos de famílias abastadas tinham esta possibilidade.

Ao tratarmos de escolas e/ou educação bem como de professores no Brasil tem-se como marco instrucional a chegada do Jesuíta com o propósito de catequizar os índios brasileiros. A chamada educação jesuítica perdurou no Brasil até a expulsão destes pelo Marquês de Pombal em 1759.

A Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, ou o comumente conhecido Ato Adicional de 1834, descentralizou o poder e colocou a cargo das províncias as decisões sobre várias áreas da sociedade, entre elas a educação (CASTANHA, 2006). No ano seguinte é implantada no Brasil, mais precisamente na província do Rio de Janeiro, surge a primeira Escola Normal brasileira nos moldes europeus de formação de professores para as séries iniciais (MALACARNE, 2007). As Escolas Normais se expandiram para outras províncias da nação, porém, o ensino oferecido era de caráter predominantemente social e pouco pedagógico, ou seja, aos futuros docentes caberia aprender sobre “[...] os conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144). Esses conhecimentos referiam-se aos conteúdos específicos de área, o que acabava por excluir a aprendizagem de ordem didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Outra característica marcante dos Cursos Normais é que inicialmente eram frequentados apenas por homens, somente a partir do fim do século XIX, a docência foi permitida para mulheres, reflexos da sociedade da época (TANURI, 2000). As Escolas Normais cujo objetivo era formar professores para atuarem nas primeiras séries foram também alvo de rejeição. Couto Ferraz, regente da província do Rio de Janeiro propõe um projeto onde prevê “os concursos públicos para a contratação de professores-adjuntos” cuja função era acompanhar os professores regentes e assim aprender o ofício, o ministro Leôncio Carvalho autorizou em 1857 o Ensino Livre, delegando a qualquer cidadão a ato de ensinar (ROCHA, 2010).

Com o dispêndio de forças para formar professores para o ensino primário em função da demanda crescente ao longo dos anos o efeito colateral preocupa e por volta de do ano de 1900, com mais alunos formados no ensino primário a demanda no secundário também cresce e enfatiza novamente a falta de professores.

Como marco político no Brasil a revolução de 1930 provocou mudanças no cenário político e social e conseqüentemente teve efeitos também na educação brasileira. O processo de industrialização que se seguiu gerou novas necessidades educacionais, “[...] é então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino” (ROMANELLI, 2000, p. 60). Com a necessidade latente da propagação do ensino, cresce também a necessidade de professores para o ensino primário e agora



também para o ensino secundário, e neste contexto surgem os primeiros cursos de licenciaturas.

A Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, de abril de 1931, define que a formação de professores passaria a ser realizada em nível superior com a criação de faculdades de educação, ciências e letras, porém, foi com nome “Faculdades de Filosofia” que as instituições passaram a formar professores secundaristas (CACETE, 2014). No entanto, foi com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 que a formação de professores, conforme preconizava Francisco Campos, encontra condições de acontecer (CACETE, 2014). O Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 que cria a Universidade de São Paulo, aponta no Capítulo I a incorporação do instituto de educação e define a formação de professores para o ensino secundário (SÃO PAULO, 1934). Neste se lê:

CAPÍTULO I  
Do Instituto de Educação

Art. 5º– O Instituto de Educação, antigo Instituto “Caetano de Campos” participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

§ 1º – A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que tendo-se licenciado em qualquer das secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 2º – O candidato ao magistério secundário, escolhida a secção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 3º – A secção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma secção autônoma da de prática de ensino e terá por fim o estudo teórico-prático;

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da história do ensino da matéria;
- d) da correlação de cada matéria com as demais;
- e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares (SÃO PAULO, 1934, p. 1).

Apesar das intenções expostas de formar professores para o ensino secundário “[...] a decisão de se tornar professor poderia ser tomada a posteriori” (CACETE, 2014, p. 5), uma vez que os cursos eram organizados em três anos de formação profissional e mais um de formação pedagógica, se assim desejasse o

estudante, o que configurou o sistema 3 +1 muito conhecido no Brasil três anos para formar o bacharel e mais um ano de preparação pedagógica para o licenciado (SANTOS; MORORÓ, 2019). Com a identificada carência de professores em determinadas áreas do conhecimento como Ciências da Natureza e Matemática, propunha-se uma formação abreviada como resolução do problema, “[...] nesta perspectiva valeria mais uma formação aligeirada, do que formação alguma” (NASCIMENTO, 2012, p. 341). Tal configuração guarda certa semelhança com o processo de reestruturação que vivenciamos hoje com a BNCC e a BNC-Formação. Ou seja, o foco em competências técnicas previamente colocadas em detrimento da formação profissional e humana do professor.

Após o golpe militar de 1964 que mudou os rumos da sociedade civil, diante da crescente demanda por professores secundários, a reforma educacional de 1968 instituiu as licenciaturas curtas e as licenciaturas plenas: a primeira destinada a formar professores para o Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau) e a segunda com o objetivo de formar tal profissional para atuar no Ensino Médio (antigo Segundo Grau) e, além disso, os cursos de licenciaturas passaram a ocupar espaços específicos por área de conhecimento nas universidades deixando as faculdades de filosofia (SANTOS; MORORÓ, 2019).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996 promoveram mudanças nos processos formativos de professores de acordo com o que preconizava os caminhos da sociedade brasileira em cada momento (BRASIL, 1961, 1971, 1996).

A LDB nº 4.024 de 1961 previa a formação de professores para o Ensino Fundamental ainda nos cursos normais (BRASIL, 1961). Estes cursos tinham um currículo com a predominância de disciplinas de cultura geral em detrimento das disciplinas de cunho profissional (ROMANELLI, 2000). No Curso Normal para o Ensino Médio o caráter especialista profissional era mais claro no currículo. A LDB de 1971, Lei nº 5.692, transformou o Ensino Médio em formação profissional (BRASIL, 1971). A necessidade de mão de obra especializada foi um dos argumentos utilizados pelo governo militar. Neste contexto, a formação de professores, que antes era desenvolvida no curso normal, passou a ser “[...] uma das habilitações profissionais” do ensino profissionalizante de segundo grau (SCHEIBE, 2008, p. 45).

A LDB nº 9394/1996 regulamenta a educação brasileira até os dias atuais (BRASIL, 1996). Trata a formação do cidadão brasileiro em Nível Básico e Superior, contempla também diferentes modalidades de ensino como a Educação Indígena, de Jovens e Adultos, Educação Especial e, a estes níveis e modalidades, prevê a formação de professores. Apesar da à Lei antever a formação de professores em Nível Superior, o Curso Normal médio persiste como espaço e/ou possibilidade de formação de para a Educação Infantil e anos iniciais (CARVALHO, 1998), mas agora, por exemplo, com a nomenclatura formação de docentes no estado do Paraná.

A existência do Curso Normal Médio, a nosso ver, representa ainda instabilidade da política de formação de professores. Se por um lado, lutamos por uma formação sólida, que mesmo o curso superior tem dificuldades para oferecer plenamente em 4 ou 5 anos de estudos e pesquisas, por outro, aceitamos um curso em nível médio que comumente oferta todo o aparato profissional em alguns componentes curriculares concentrados em um ou dois anos de estudo, uma vez esses conteúdos concorrem na grade curricular com os conhecimentos previstos para o ensino médio regular. Diante desta realidade, a que se repensar nossas concepções de formação de professores e até mesmo de educação. As políticas de formação de professores são voltadas para o atendimento de quê? De quem? Questões que ressoam no cenário já exposto, uma realidade que tende a piorar quando até mesmo o Ensino Médio chamado de “novo” sofre com o esvaziamento teórico crítico em detrimento de técnica que visam a reprodução da sociedade ora estabelecida.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL AO LONGO DOS ANOS

De modo a compreender os processos formativos dos professores no Brasil discutiremos nesta seção os conceitos de formação de professores que permearam o cenário educacional. Em que consiste o ato de ensinar? A resposta a esta questão está baseada na construção que cada indivíduo faz do meio social onde vive. É a sociedade ou determinados grupos sociais que determinam o que e como deve ser ensinado com o objetivo de manter ou mudar a realidade em que se vive.

A reforma Francisco Campus colocou a formação de professores em nível superior como o intuito de transformar a cultura geral da população para tal, formar professores para o ensino secundário, era essencial. “A formação de professores era concebida como um ensino e formação profissionalizantes, pragmáticos e que dispensava o aprofundamento filosófico, universitário, da ‘alta cultura’ desinteressada” (DIAS, 2011, p. 3). Ou seja, a formação do professor para o Ensino Secundário passa a ter *status* de universidade, porém, constituído por propostas educacionais sem discussões teóricas.

A racionalidade técnica também fundamentou a formação de professores em grande parte de nossa história. A LDB de 1971 que reformulou o ensino básico expôs a intencionalidade de formação técnica profissional (BRAISL, 1971). Neste contexto, o professor é um técnico da educação que reproduz ações preconcebidas com o objetivo de treinar seus alunos para bem desenvolver competências e habilidades da profissão escolhida. Tal concepção descarta a influência de outros aspectos da formação docente como a experiência pessoal e o contexto social. Neste sentido,

A formação inicial e permanente de professores na perspectiva da racionalidade técnica está centrada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimentos de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, elaborados por ‘especialistas’ da área (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. [3]).

A atuação do professor nesta perspectiva depende de um *checklist* de ações a serem desenvolvidas. Para Alberto, Placido e Placido (2020 p. 1661): “[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal é passar a organização racional dos meios, ocupando professor e o aluno posição secundária”. Mesmo que tratemos desta concepção de formação de professores como fato histórico, é possível afirmar que ela ainda é presente atualmente em cursos de licenciatura “[...] que possuem um currículo normativo onde há uma hierarquia de conhecimento: ciência básica; ciência aplicada; habilidades técnicas e prática cotidiana.” (COSTA *et al.*, 2014, p. 3). Ou seja, nossos currículos ainda têm exclusivamente nas técnicas específicas das diferentes áreas das ciências o centro do projeto de formação, mesmo com o acúmulo de discussões sobre as novas (ou não tão novas) demandas formativas para professor.

A crítica sobre a concepção de formação de professores com base na racionalidade técnica não representa repúdio às técnicas, pelo contrário, os conhecimentos técnicos científicos das diversas áreas de atuação são essenciais na formação do professor (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2009), que não é aceitável é tal concepção direcionar todo o processo formativo. A constituição do professor enquanto profissional requer a convivência pacífica de conteúdos técnicos científicos com vista a formação de habilidades, a compreensão da história e desenvolvimento de cada área do conhecimento, aliados também aos aspectos humanos de conhecimento histórico-social que envolvem a educação, além da didática e teorias da aprendizagem, ou seja, formar professores engloba um arcabouço de conhecimentos que vão muito além da formação de um técnico de área específica.

Apesar da presença ainda forte de concepções de formação de professores com bases teóricas na racionalidade instrumental, muitas pesquisas discutem, idealizam e desenvolvem tais processos baseados na chamada racionalidade prática. Segundo Diniz-Pereira e Soares (2019, p. 3): “[...] a racionalidade prática procura, então, superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores”. Todavia, a de se questionar as diferenças existentes entre a técnica e a prática.

Modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX. O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

Na racionalidade prática, as ações do professor não se pautam em um conjunto de técnicas previamente determinadas, mas na reflexão das próprias experiências. Dentre os conceitos de formação de professores com raízes na racionalidade prática encontramos o professor reflexivo. Tal concepção que tomou grandes proporções no Brasil a partir da década de 90, atribui peso considerável às práticas docentes e ao seu processo de construção. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 130) “[...] para a reflexão alcançar a possibilidade de solucionar os problemas de sala de aula é necessário que essa reflexão esteja associada aos problemas práticos enfrentados pelo professor [...]”, de modo que a prática diária do professor seja base para o processo de análise.

Dewey (1979) aponta para a reflexão do professor na sua prática como a solução dos problemas enfrentados em sala de aula. Entre os pupilos mais efervescentes do pedagogo americano está Donald Schön, “[...] em seus postulados, Schön valoriza a experiência e a reflexão na experiência” (ASSOLIN, 2019, p. 1). Apesar de muito se discutir o perfil do professor reflexivo no Brasil, nossos cursos de formação de professores foram criados na perspectiva da racionalidade técnica. Sob tal perspectiva, nos arriscamos em dizer que esse seja um dos motivos das dificuldades de mudanças efetivas na formação desses profissionais. O conceito construído por Donald Schon e que extrapolou os Estados Unidos foi discutido e repensado também por pesquisadores brasileiros como: Pimenta e Ghedin (2002), tornou-se base conceitual para mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, porém, alguns autores denunciam a forma esvaziada que o conceito do professor reflexivo foi assumido no Brasil. “Esse conceito de professor reflexivo foi e ainda é uma das ideias que catalisam e contagiam para o exercício da docência, mas que se transformam em bordões vazios na área de formação de professores” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 7). Tal afirmação se consolida quando, ao olharmos para a história recente da formação de professores no Brasil, observamos diretrizes e políticas que avançam nesta direção, porém, coexistem com currículos estanques a ações limitantes tanto na sala de aula quanto na gestão pedagógica dos cursos de licenciatura.

Outro conceito importante na formação de professores diz respeito ao professor pesquisador defendido por diferentes autores brasileiros em diferentes tempos (FREIRE, 1996; ANDRÉ, 2016). A compreensão do papel do professor como cientista/pesquisador da educação e das suas práticas, desenvolveu pesquisas importantes no cenário brasileiro. Para os pesquisadores Pesce e André (2012):

A formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41).

A formação de professores na perspectiva da pesquisa demanda um currículo diferente daquele em que os cursos de licenciaturas foram forjados em nosso país. Neste sentido André (2006) afirma que o processo formativo com base na pesquisa

permite ao futuro professor refletir e analisar suas ações profissionais e assim possibilitar mudanças coerentes com a realidade do ambiente escolar.

Pesce e André (2012) chamam atenção para o conceito de pesquisa presente nos professores formadores e nos acadêmicos de licenciatura. Para os primeiros a pesquisa na formação inicial representa pesquisar sua prática e é inerente à profissão professor, para os acadêmicos a pesquisa significa desenvolver autonomia técnica e a atualização de conteúdos. O cenário descrito pelos autores pode ser resultado da falta de coerência entre os debates sobre a formação do professor pesquisador na academia e a realidade de um currículo herdado do positivismo. Neste sentido Galiuzzi (2014) compreende a pesquisa como ação diária da rotina do professor e este conceito a autora denomina educar pela pesquisa.

Conceituar projetos de formação de professores exige profundo conhecimento, pesquisa e reflexão sobre a sociedade e meios de sobrevivência pelos quais a humanidade já passou. O conceito desenvolvido por Giroux (1997) do professor como intelectual transformador explicita a necessidade de projetos amplos amparados no desenvolvimento humano. O autor compreende o professor enquanto intelectual transformador preocupado com questões de intelecto e disposto a despertar em seus alunos as condições necessárias para produzir questionamento acerca de si mesmo e do mundo que o cerca. Contudo, esta é uma responsabilidade que não pode ser imposta, precisa ser assumida pelo professor como o dever de “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Para o autor, a escola não é neutra e os professores não podem se esconder em sua neutralidade.

Ao analisarmos o conceito do professor intelectual, agente de transformação, percebemos que a ação do professor é pensada para além dos conhecimentos científicos específicos de sua área de atuação e dos saberes didáticos pedagógicos inerentes ao processo. O professor assume o seu papel no cenário social e político em meio a sua atuação com vistas à transformação da realidade que vivência. Desta forma,

[...] para que possa contribuir na construção da consciência crítica de seus alunos, o professor necessita desenvolver internamente a consciência do papel que desempenha e daquilo que realmente é, dentro do processo histórico no qual se insere (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 10757).

O desenvolvimento a que se referem os autores demanda uma formação desenvolvida em contexto de autonomia, da proximidade entre universidade e escola e diretrizes políticas e de formação de professores compatível com o intelectual transformador. No Brasil, o grande defensor da autonomia e transformação social por meio da educação foi Freire (2001). Segundo Leite e Garcia (2018) o educador brasileiro,

[...] busca mostrar aos professores a importância da conscientização dos atributos sociais e políticos inerentes ao seu ofício, a necessidade de pesquisarem por novos conhecimentos, habilidades e relações sociais que possibilitem a emancipação social do coletivo de seu dia a dia (LEITE; GARCIA, 2018, p. 419).

Novamente o perfil do professor requerido demanda uma conjuntura política e social em que o processo formativo dos professores seja um elo que envolva educação, ciência, sociedade e tecnologia em um único caminho. Nesta direção o movimento CTSA (Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente) tem papel importante, uma vez que indica a necessidade da inter-relação entre estes espaços que se desenvolvem paralelamente na sociedade.

Aliados aos conceitos aqui discutidos sobre a formação de professores, outras tantas ideias são desenvolvidas em processos de reflexão, de ação e de pesquisa com o intuito de transformar, porém, apesar do arcabouço de conhecimentos que acumulamos ainda pecamos na implementação efetiva de tais ações. Apesar do acúmulo de conhecimento ainda formamos nossos professores em currículos estanques, disciplinares e distante da realidade. Neste cenário nos perguntamos? Quais os obstáculos a serem vencido para na formação de professores quando já temos uma caminhada e acúmulo de pesquisas que em diferentes frentes acabam por apontar situações e caminhos muito similares? As dimensões territoriais e culturais que temos podem ter influências neste processo?

### 3.3 AS DEMANDAS FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda e qualquer profissão precisa de constante atualização, pois os movimentos da sociedade e da Ciência cobram dos profissionais novos posicionamentos e habilidades. Neste contexto, o campo de formação inicial também



percorre este movimento. A formação de professores se insere neste cenário em um dinamismo que oscila entre projetos inovadores e dificuldades na execução destes. A formação de professores precisa se desenvolver num processo incessante e incorporado ao cotidiano escolar e social (PASSOS *et al.*, 2006). Neste sentido, as exigências de formação vão se transformando.

A expansão do Ensino Básico e mais recentemente do Ensino Superior, reflexos das mudanças sociais ocorridas no país, proporcionaram transformações no perfil de professores a serem formados. As diretrizes nacionais para formação de professores implementadas pela Resolução nº 2 MEC/CNE/2015 direcionam a ação docente “[...] à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional” (BRASIL, 2015, p. 6). Ou seja, o que se espera é uma formação que permita ao professor atuar com diferentes sujeitos e diferentes contextos no espaço escolar. A complexidade da formação do professor é constantemente transformada, porém, não diminuída. Para Tardif (2014, p. 37): “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, é também uma atividade que mobiliza diversos saberes [...]”, tais saberes perpassam diferentes conhecimentos de ordem técnica, social, tecnológica etc.

No atual cenário, um dos desafios mais recentes a que a formação de professores está submetida diz respeito ao conhecimento e uso das tecnologias aplicadas a educação. Amarrados a uma cultura tradicional de execução da docência, os professores veem-se imersos em artefatos tecnológicos que até então não faziam parte de seu planejamento. Essa condição fica ainda mais evidente num cenário nacional onde a principal ferramenta para atingir os alunos é a tecnologia e seus artefatos. Ou seja, uma demanda já anunciada que de repente surge como necessidade na formação do professor.

Em outro movimento, o professor precisa estar apto a lidar com inconstâncias ainda mais fervorosas da juventude atual. O aluno do século XXI trouxe também diferentes demandas formativas para a profissão, um aluno não mais passivo, mas ainda carente de senso crítico e com foco no imediatismo, efeito das transformações sociais e que tem na escola e na figura do professor seu espaço de manifestação. As demandas sociais e políticas aumentam e transformam os saberes docentes demandados diariamente, ficando evidentes as dificuldades dos cursos de licenciatura em suprir tais demandas formativas, principalmente com a velocidade

em que elas surgem. Em se tratando de política de formação de professores, o mais recente documento apresenta competências e habilidades necessárias no desenvolvimento da formação inicial é a Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2015). O documento descreve as competências gerais e específicas que são norteadas por três dimensões: 1) Conhecimento Profissional; 2) Prática Profissional; 3) Engajamento Profissional. O conhecimento da área específica de formação, do contexto social e operacional que envolve a educação. A prática que discorre sobre o saber fazer da profissão para o desenvolvimento das competências, habilidades e o engajamento que pressupõe envolvimento pleno com a comunidade escolar, família e consigo mesmo, ou seja, num claro direcionamento da prática pela prática livre de reflexão. Tais pressupostos diverge dos conceitos de formação de professores já discutidos pautados na reflexão, na pesquisa e no desenvolvimento intelectual.

Um ano antes, a Resolução nº 7 MEC/CNE/CES/2018 estabelecia diretrizes para a inserção da extensão universitária nos currículos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018). Anteriormente, mas ainda recente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou alterações nos cursos de formação de professores com mudanças como a ampliação da carga horária de estágio e a inserção da prática como componente curricular (BRASIL, 2015).

O processo de implementação de uma resolução e/ou diretriz não é simples, portanto, alterações frequentes podem gerar problemas no âmbito dos cursos, haja vista que a maioria das instituições de ensino superior ainda não implementaram nem a Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015 (BRASIL, 2015). Não entraremos aqui nos pormenores dos documentos que serão discutidos no próximo capítulo, porém é notório os desafios futuros da formação de professores no Brasil, pois as constates mudanças contemplam uma carga de alinhamentos teóricos e epistemológicos que na maioria das vezes não chegam até escolas e professores em processos de discussão e reflexão, mas que por eles precisam ser implementados e executados.

#### 4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Não é necessária uma volta longínqua no tempo para compreendermos que os processos e motivações que proporcionam mudanças no cenário educacional brasileiro, e podemos dizer mundial, tem suas bases nas transformações sociais e políticas. Com o processo da globalização crescente do pós-guerra ao final do século XX, as transformações sociais foram ditando aceleradamente as mudanças nos diferentes espaços. Podemos dizer que o marco mais recente de transformação no que se refere a formação de professores no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Ainda que já existente em duas versões anteriores a LDB nº 9394/1996 estabeleceu alterações significativas para a formação de professores no âmbito dos cursos de licenciatura.

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDB nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo locus preferenciais foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE) (MAZZEU, 2009, p. 3).

Tal mudança provocou também alterações no ensino superior, uma vez que a demanda para a formação de professores neste nível aumentou, com a demanda, os cursos de licenciatura passam também por reformulações. Reis, André e Passos (2020) discutem as políticas de formação de professores pós LDB, quanto as incessantes mudanças na área e apontam motivações e consequências. No

Quadro 1 a seguir, são apresentados documentos analisados pelas autoras com a inserção dos ainda recentes documentos publicados em 2018, 2019 e 2020, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

**Quadro 1 - Documentos relativos à formação docente**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>INDICAÇÃO</b>
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer nº 10 MEC/CNE/CP009/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer MEC/CNE/CP nº 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto nº 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
Parecer MEC/CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto nº 8.752, de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Resolução nº 7, de 2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e das providências.
Resolução CNE/CP nº 2 de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP nº 1, de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Adaptado de Reis, André e Passos (2020).

O quadro acima pode receber diferentes interpretações que conduzem a diferentes posicionamentos. Podemos observar esforços para alcançarmos padrões de qualidade mais elevados no que diz respeito a formação de professores, por outro lado, percebemos espaços temporais inadequados para a implementação de muitas destas mudanças. Neste tópico apresentamos uma breve análise das Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres que regem a formação de professores no Brasil a partir da Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de educação para decênio 2010-2020 (BRASIL, 2001a), para melhor compreensão dos efeitos de tais regramentos apresentamos no Quadro 2 os conceitos de cada documento conforme a conceituações jurídicas.

**Quadro 2 - Conceitos e termos legais**

TIPO DE DOCUMENTO	CONCEITO DO DOCUMENTO
Lei	Norma promulgada pelo estado com o intuito de estabelecer regras.
Resolução	Norma jurídica destinada a disciplinar assuntos do interesse local
Decreto	Ordem oriunda de órgão superior que determina o cumprimento de uma resolução

Fonte: UFSC (2012)

Dentre os documentos normativos a Lei é superior, neste caso o PNE Lei nº 10.172/2001 e a Lei nº 13.005/2014 se sobrepõe, porém, decretos, resoluções e pareceres também inferem um conjunto de transformações nos processos educacionais conforme veremos nos subtópicos a seguir (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2014a).

#### 4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL

Pode-se afirmar que o estabelecimento do ensino superior como lócus da formação inicial da profissão professor representou um avanço importante, porém, foi a Resolução nº 2 MEC/CEB/1999 que estabeleceu diretrizes para a formação de professores em nível Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e Anos Iniciais (BRASIL, 1999). Ou seja, já naquele momento vivenciávamos as inda e vindas das políticas para a formação de professores no Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2001 coloca a formação de professores como um de seus maiores desafios. Segundo o documento, “[...] a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001a, p. 63). O reconhecimento da importância da formação docente para o desenvolvimento cultural e científico da sociedade é um avanço importante. Dentre as metas previstas no documento destacamos o “[...] contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica” (BRASIL, 2001a, p. 64). Partindo da ideia de que toda e qualquer mudança na esfera pública representa os ideários político e social vigentes, Reis, André e Passos (2020, p. 40) destacam que “[...] o Ministério da Educação inicia seu discurso sobre a formação inicial ressaltando o princípio moral que a formação deveria oferecer como o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério”. Em 2014 a meta 15 do PNE previa:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a, p. 263).

Apesar dos documentos registrarem prazos para ações, ainda é muito comum que não sejam cumpridos. A implementação de uma lei ou resolução demanda grandes movimentos, e em um país tão grande como o Brasil os passos precisam ser cuidadosamente articulados. Além disso, depende de um número também grande de agentes e instituições numa dinâmica conjunta.

O Parecer nº 9 MEC/CNE/CP/2001 e a Resolução nº 1 MEC/CNE/CP/2002 discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b, 2002). Elenca competência a ser desenvolvida nos cursos de licenciaturas que englobam habilidades técnicas, sociais e de gestão dos processos de aprendizagem e orientada a organização das instituições de ensino.

O Parecer nº 5 MEC/CNE/CP/2005 e a Resolução nº 1 MEC/CNE/CP/2006 tratam de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, nesta Resolução o artigo 11 impõe um ano a todos os cursos de Pedagogia para a postagem de um novo currículo. Nesta questão é necessário observar que o processo de revisão de um projeto pedagógico de curso é ou deveria ser discutido, debatido, estudado por toda a comunidade acadêmica para que neste sistema o PPC seja construído, tal processo demanda tempo que o documento não contempla e/ou prioriza (BRASIL, 2005a, 2006).

No Decreto nº 6.755/2009 podemos destacar a possibilidade de articulação entre as esferas administrativas para a valorização e a qualidade da formação de professores (BRASIL, 2009a). No âmbito desta lei se desenvolveram programas como o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID com foco na formação inicial.

A Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada contempla a pesquisa como elemento formador do professor (BRASIL, 2015). Tal posicionamento configura um avanço e coloca professor e aluno com agentes ativos da construção do conhecimento, mas também demanda uma estrutura curricular dos cursos que proporcione tal formação. Ainda nesta direção, a Resolução nº 7 MEC/CNE/CES/2018 determina a inserção da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação com o prazo de dois anos para a sua implantação, ou seja, os cursos de licenciaturas, que a partir de 2015 tinham que revisar os seus projetos pedagógicos de cursos a luz da Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015, tem agora três anos para refazê-lo (BRASIL, 2018, 2015).

Seguindo tal dinâmica, a Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2015). Neste cenário os cursos de licenciatura têm, pelo menos, três documentos quase que concomitantes para uma reconstrução do PPC, e, nesta altura pergunta-se: há convergências conceituais em documentos tão próximos? Podemos interpretar que tantos decretos e resolução em um tempo tão diminuto podem representar certa

ausência de efetiva política de formação de professores e que tais ações representam ideários de grupos específicos que em determinado momento estão à frente de um desafio grandioso como a educação brasileira.

#### 4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Comumente aliada à formação inicial de professores, a formação continuada é preocupação em documentos relativos à educação. A Conferência de Joimtien na Tailândia em 1990, proclamou a Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que fomentou os países participantes a pensarem e construírem planos decenais para reorganização da educação em cumprimentos aos objetivos elencados na conferência (SANTOS, 2011).

No Brasil é o Plano Decenal de Educação, o documento que serviu de subsídios para discussões entre entes federados trouxe questões como os professores “Receberam uma formação adequada? Têm oportunidades de atualização e aperfeiçoamento?” (BRASIL, 1993), questionamentos a serem considerados nas discussões do PNE naquele momento. Já em 1994 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1994, que apresentou também preocupações no que se refere à formação continuada de professores (GATTI, 2008). Também estabeleceu as competências das diferentes instituições que regulamentam a educação em estados e municípios. Assim a formação continuada passa a ser alvo de políticas públicas. Ainda em relação à LDB, Santos (2011) destaca os conceitos de formação continuada presentes no documento, o autor enfatiza os artigos 61 (Inciso I), 67 (Inciso II) e 87 os quais apresentam os termos “capacitação”, aperfeiçoamento e “treinamento” respectivamente que segundo suas interpretações,

[...] esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

[...] o uso desses termos, inclusive já bastante questionado no campo da formação continuada, introduz duas questões básicas. A primeira consiste na afirmação de uma concepção gerencial de formação docente que se pauta pelo binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser conseguido através



da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos. A segunda, diz respeito ao tratamento dado ao professor, como um sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos, que precisa constantemente ser “atualizado” para acompanhar as inovações educacionais, assim como superar “déficits” da formação inicial. Essas questões reduziram a concepção de formação continuada, assim como trouxeram desdobramentos no trato das políticas de formação docente (SANTOS, 2011, p. 2-3).

Neste sentido, cabem questionamentos: qual é o objetivo da formação continuada de professores? Quais as ligações estabelecidas ou necessárias com a formação inicial? Tais discussões se fazem necessárias uma vez que, conforme menciona Santos (2011), são conceitos que permeiam a construção das políticas públicas de formação continuada de professores para a Educação Básica.

O Decreto nº 6.094/2007, que ficou conhecido como “mais educação“, explicita um conjunto de metas pelas quais se comprometeram voluntariamente o governo federal, estados e município, visando a melhoria da educação. No artigo 8º parágrafo III inciso II: “[...] a formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar” aparece com um dos eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União” (BRASIL, 2007a, p. 3). O documento estabelece também vinte e seis diretrizes a serem implementadas. Neste escopo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo era oferecer formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica.

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a política e formação de professores da Educação Básica e regrou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quanto ao fomento à formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a). O perfil formativo previsto no decreto diz respeito “[...] à formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009a, p. 3). Nesta direção a CAPES lançou em 2009 a Portaria Normativa nº 9/2009 que se refere ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o plano diz respeito a ação articulada entre o MEC estados, municípios e as universidades para formação inicial e continuada de professores em exercício na Educação Básica (BRASIL, 2009b).

A Resolução nº 1 MEC/CNE/CP/2020 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para formação continuada (BNC-Formação continuada). Um aspecto importante apontado na Resolução é novamente a tão discutida integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica,

[...] é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 8).

Apesar de entendermos tais unidades como um espaço ideal de formação baseado em diferentes experiências da realidade escolar, reiteramos novamente as possibilidades reais de implementação. Tal integração e/ou colaboração no processo formativo dos professores tem um campo fértil nos programas de pós-graduação. Nestes espaços, professores e até mesmo profissionais de outras áreas têm a possibilidade de convivência intensa. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* congregam professores experientes de escolas públicas e privadas, e professores recém-graduados, tal condição possibilita uma gama imensurável de discussões que envolvem especialistas da academia e profissionais em plena atividade docente na escola. Ao analisarmos o cenário mencionado podemos compreender que o espaço da pós-graduação *stricto sensu* pode também se configurar em um espaço híbrido de formação conforme o proposto por Zeichner (2014) ao considerar tal característica na escola básica.

#### 4.3 O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A expansão da educação básica ocorrida no Brasil nos últimos anos apresentou demandas por professores neste nível de ensino, e uma vez que mais estudantes concluíram o ensino médio, a demanda por vagas nos cursos superiores também cresceu. Como um efeito cascata, o ensino superior apresentou também a necessidade de formar maior número de professores para as diferentes áreas do conhecimento, fato que alavancou também os cursos de Pós-Graduação a nível de mestrado e doutorado. Este crescimento se deu no Brasil, dentre outros motivos, por

incentivos públicos e por demanda por formação advinda da sociedade (ALVES *et al.*, 2019).

A Pós-Graduação no Brasil tem os anos 30 como marco histórico de seu início. As primeiras universidades atraíram professores estrangeiros e com eles o modelo de tutoria. Foi na década de 60 que a Pós-Graduação foi reconhecida no Brasil como um novo nível de ensino (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011). O Parecer Conselho Federal de educação (CFE) nº 977/1965 aprovado em 3 de dezembro de 1965 formalizou a Pós-Graduação no Brasil, distinguindo o *Lato Sensu* do *Stricto Sensu*, no texto o relator Newton Sucupira destaca que: “[...] especialização e aperfeiçoamento [sensu lato] têm objetivo técnico profissional específico, enquanto [...] sensu stricto é de natureza acadêmica e de pesquisa” (BRASIL, 1965, p. 4).

Tal movimento foi impulsionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), criada inicialmente como uma Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior do MEC nos anos 50 por educadores brasileiros liderados por Anísio Teixeira e o movimento da Escola nova, que “a toma força após o fim da Primeira República (1930), assumindo um novo ideário de ensino, que atendesse as necessidades vigentes da época” (CASTRO; LUFT; WEYH, 2019, p. 3).

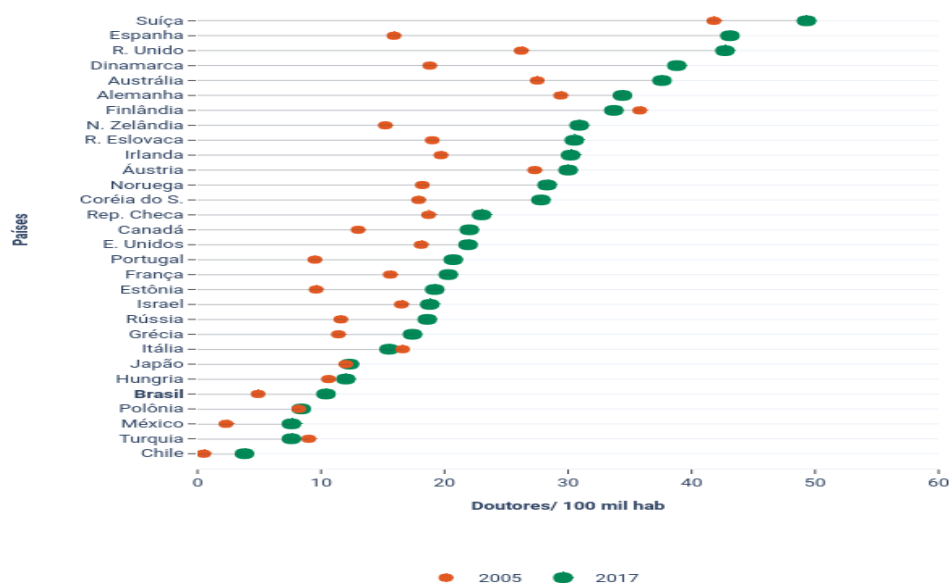
A Pós-Graduação brasileira cresceu, é fato. Os dados sistematizados pelo Centro de serviço e gestão de dados estratégicos (CGEE) com referência ao período entre 1996 e 2017, demonstram este crescimento dos titulados mestre e doutores nas diferentes áreas do conhecimento conforme veremos nas Tabelas 2 e 3, no decorrer do trabalho. Ainda assim, considerando o tamanho do estado brasileiro ainda são poucos os que atingem tal formação. Cabe destacar algumas discussões oriundas de senso comum que dizem que temos hoje muitos “doutores desempregados”. Quanto a isso ponderamos dois aspectos: primeiro esta realidade não está presente em todas as regiões do país, pelo contrário, em grande parte das regiões brasileiras ainda há carências formativas não só na pós-graduação como também na formação superior inicial.

Outro ponto, a cultura brasileira ou a cultura acadêmica brasileira vê o professor doutor com atuação prioritária e/ou exclusiva no Ensino Superior, não se concebe a ideia de um professor com doutorado atuar na Educação Básica, além do pré-conceito estabelecido no meio acadêmico as questões salariais também podem

ser um demonstrativo das diferenças formativas entre a atuação na educação básica e o ensino superior. É claro que em se tratando de questões salariais não é possível tal generalização, pois em cada unidade da federação há plano de carreiras diferentes, assim como também nas modalidades de ensino, público e privado. Ou seja, um profissional que buscou formação em nível de mestrado e doutorado não tem interesse na educação básica por questões salariais, de condições de trabalho e até mesmo pelo *status* que supõe atingir no ensino superior e que na escola básica é inexistente. Por outro lado, ainda que tenha crescido a procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu* por parte dos professores da escola básica a maioria ainda encontra dificuldades principalmente com o afastamento do trabalho, ou seja, ausência de incentivo dos municípios e/ou estados para tal formação, inviabiliza o acesso. Da mesma forma em determinados estados e municípios há pouco ou quase nenhum incentivo na carreira para aqueles que conseguem terminar o curso.

O quadro discutido em relação à educação e a formação de professores no Brasil em nível de pós-graduação *stricto sensu* difere da posição de outros países como Coréia do Sul, por exemplo, onde professores doutores atuam principalmente nos níveis primários da educação do país. Difere também no número de titulados, o Brasil está ainda muito a quem de diversos países conforme pesquisa do Centro de gestão e estudos estratégicos demonstrada na Figura 5 (CGEE, 2020).

**Figura 5 - Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017**



Fonte: CGEE (2020).

Ainda assim, a pós-graduação brasileira cresceu exponencialmente conforme demonstrado na Tabela 2, onde apresentamos a evolução do número de titulados doutores em vinte anos, entre 1996 e 2017 por área do conhecimento.

**Tabela 2 - Número de títulos de doutor concedidos no Brasil por grande área do conhecimento entre 1996-2017**

Doutores: Títulos concedidos no Brasil por área do conhecimento, 1996-2017																							
Grande área do conhecimento	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	1996 a 2017
Total	2.854	3500	3.813	4.755	5.241	5.780	6.594	7.710	8.098	7997	9.376	9.928	10.724	11384	11309	12.309	13.902	15.902	17.179	18.994	20.597	21.607	230.124
Ciências agrárias	302	366	441	481	546	666	762	1.007	976	1.121	1.160	1.218	1.317	1.426	1.475	1.512	1.852	2.066	2.268	2.426	2.695	2.636	28.719
Ciências Biológicas	393	470	506	595	658	736	834	965	1.041	1.141	1.158	1.156	1.241	1.271	1.200	1.287	1.420	1.547	1.822	1.897	1.972	1.993	25.303
Ciências da saúde	550	660	737	1.023	1.019	1.067	1.369	1.495	1.469	1.686	1.734	1.799	1.963	2.128	2.131	2.384	2.596	2.899	3.153	3.451	3.733	3.896	42.969
Ciências exatas e da terra	461	521	540	641	709	718	700	874	905	964	954	990	1.134	1.122	1.176	1.224	1.354	1.450	1.683	1.812	1.931	2.109	23.972
Ciências Humanas	427	623	642	752	879	1.009	1.108	1.243	1.332	1.497	1.503	1.692	1.866	1.957	2.007	2.165	2.299	2.636	2.880	3.239	3.417	3.604	38.777
Ciências sociais aplicadas	183	185	266	333	427	474	604	680	753	814	893	810	869	953	944	977	1.269	1.313	1.540	1.625	2.001	2.189	20.102
Engenharias	393	464	507	645	693	736	750	929	1.042	1.112	1.124	1.171	1.221	1.284	1.193	1.346	1.516	1.564	1.660	1.966	2051	2.000	25.367
Linguística, Letras e artes	142	202	158	239	255	316	368	410	453	499	617	710	697	733	643	750	755	896	1.124	1.210	1.195	1.276	13.648
Multidisciplinar	3	9	16	46	55	58	72	107	127	163	233	382	416	510	540	664	841	1002	1.149	1.368	1.602	1904	11.267

Fonte: CGEE (2020).

Os dados evidenciam o crescimento do número de doutores no Brasil nas diferentes áreas do conhecimento. Na área das Ciências humanas partimos de 427 em 1996 para 38.777 em 2017. Dentre os fatores deste crescimento talvez esteja na LDB 9.394/1996 que prevê em seu artigo Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL,1996, p. 27).

Cabe lembrar que a mesma LDB apresenta um parágrafo único que destaca: “Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.” (BRASIL,1996, p. 27), e as questões são: de que se constitui o notório saber para a formação de professores? A que se refere? A profissão professor ou ao conhecimento específico da área? O entendimento que nos é possível diz que a referência de notório saber é sobre o conhecimento específico.

Com intuito de atender professores da escola básica na área da educação bem como outros profissionais das demais área surgiram os mestrados profissionais que:

“[...] é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (CAPES, 2019).

Tal definição distingue o pesquisador (aquele que cursa o mestrado acadêmico e posterior doutorado) do técnico especialista (aquele que cursa o mestrado profissional), na formação de professores tal definição não cabe se compreendermos que o professor pesquisador, pesquisa e reflete sobre a sua prática profissional, ou seja, dentre outros aspectos sobre as técnicas profissionais, porém, está é uma discussão ampla que não adentraremos aqui. Assim, apresentamos na Tabela 3 o número de titulados mestres no Brasil entre os anos de 1997 e 2017. Os dados são apresentados separados por ano, área do conhecimento e modalidade acadêmica ou profissional.

**Tabela 3 - Número de títulos de Mestre concedidos no Brasil por grande área do conhecimento entre 1996-2017**

Doutores: Títulos concedidos no Brasil por área do conhecimento, 1996-2017																							
Grande área do conhecimento	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	1996 a 2017
Total	2.854	3500	3.813	4.755	5.241	5.780	6.594	7.710	8.098	7997	9.376	9.928	10.724	11384	11309	12.309	13.902	15.902	17.179	18.994	20.597	21.607	230.124
Ciências agrárias	302	366	441	481	546	666	762	1.007	976	1.121	1.160	1.218	1.317	1.426	1.475	1.512	1.852	2.066	2.268	2.426	2.695	2.636	28.719
Ciências Biológicas	393	470	506	595	658	736	834	965	1.041	1.141	1.158	1.156	1.241	1.271	1.200	1.287	1.420	1.547	1.822	1.897	1.972	1.993	25.303
Ciências da saúde	550	660	737	1.023	1.019	1.067	1.369	1.495	1.469	1.686	1.734	1.799	1.963	2.128	2.131	2.384	2.596	2.899	3.153	3.451	3.733	3.896	42.969
Ciências exatas e da terra	461	521	540	641	709	718	700	874	905	964	954	990	1.134	1.122	1.176	1.224	1.354	1.450	1.683	1.812	1.931	2.109	23.972
Ciências Humanas	427	623	642	752	879	1.009	1108	1.243	1.332	1.497	1.503	1.692	1.866	1.957	2.007	2.165	2.299	2.636	2.880	3.239	3.417	3.604	38.777
Ciências sociais aplicadas	183	185	266	333	427	474	604	680	753	814	893	810	869	953	944	977	1.269	1.313	1.540	1.625	2.001	2.189	20.102
Engenharias	393	464	507	645	693	736	750	929	1.042	1.112	1.124	1.171	1.221	1.284	1.193	1.346	1.516	1.564	1.660	1.966	2051	2.000	25.367
Linguística, Letras e artes	142	202	158	239	255	316	368	410	453	499	617	710	697	733	643	750	755	896	1.124	1.210	1.195	1.276	13.648
Multidisciplinar	3	9	16	46	55	58	72	107	127	163	233	382	416	510	540	664	841	1002	1.149	1.368	1.602	1904	11.267

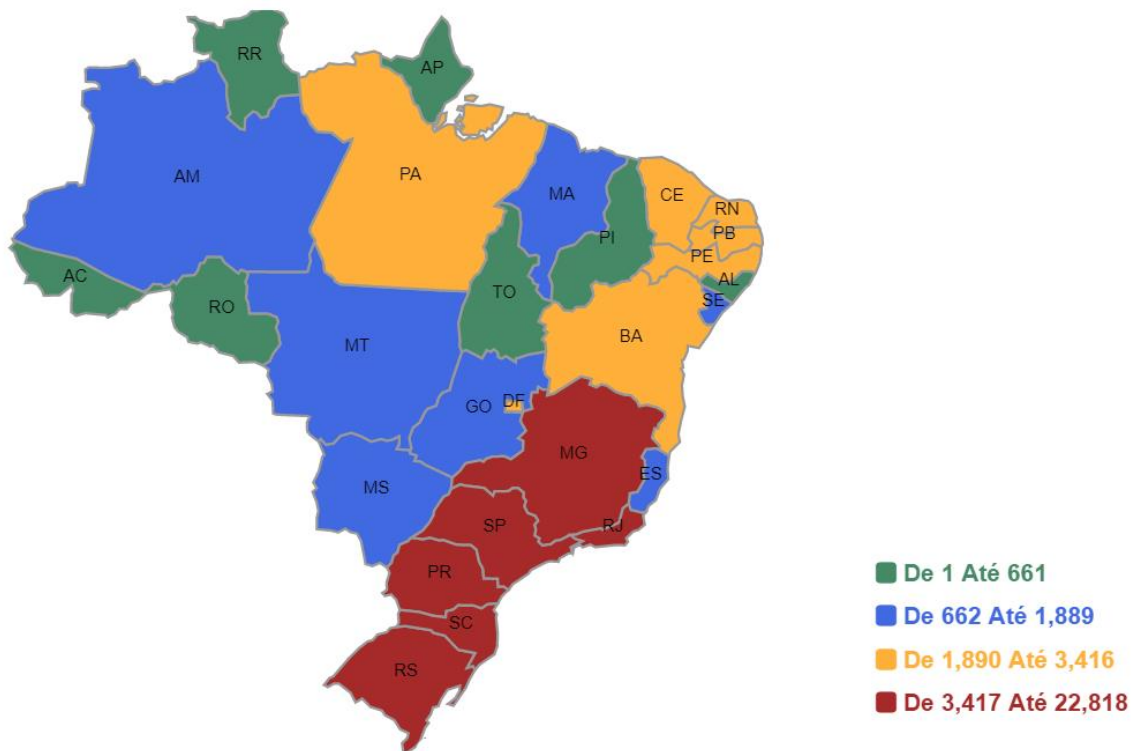
Fonte: CGEE (2020).



Apesar da expansão dos últimos anos e os resultados de pesquisas na área, ainda cabe o questionamento sobre o papel da Pós-Graduação. De modo geral, a formação em nível de mestrado e doutorado tem como foco formar o pesquisador e o professor para o Ensino Superior, porém, a ênfase no primeiro ainda é presente.

A formação de professores em nível de pós-graduação é extremamente importante, haja vista que muitos Pós-Graduandos são oriundos do curso de bacharelado, ou seja, sem nenhuma formação para docência, mas apesar disso uma vez titulados estão aptos para tal. Ciente desta realidade a CAPES “[...] desde 1999/2000, considera estágio didático como parte integrante da formação dos pós-graduandos, visando sua qualificação docente, sendo esse um requisito para a percepção de bolsas” (VALVERDE *et al.*, 2017, p. 70). A Figura 6 demonstra o número de bolsas ofertadas pela CAPES em 2021 no Brasil.

**Figura 6 - Concessão de bolsas de Pós-Graduação – Ano 2022**



Fonte: CAPES (2022)

A associação entre a pesquisa e formação pedagógica oportunizada na Pós-Graduação permite aos licenciados a vivência, a reflexão de suas práticas pedagógicas bem como de todo contexto escolar, possibilitando melhoras significativas no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento prático

de políticas públicas voltadas para a educação. Apesar de um número expressivo de bolsa concedida pela CAPES, as diferenças de distribuição entre os estados são visíveis, conforme mostrado no mapa da Figura 6. Tal condição se estabelece pelas diferenças marcantes também no número de instituições de Ensino Superior em cada estado da federação.

Cabe ressaltar que a Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, com foco na formação de professores, no Brasil, está ainda muito associada à atuação docente no Ensino Superior e não na atuação na Educação Básica, haja vista que para este nível de ensino a obrigatoriedade é apenas de cursos de graduação e no caso da Educação Infantil até mesmo em nível médio. Ao contrário de países como Coréia e China, no Brasil entende-se que os professores com maior nível de formação devem atuar no Ensino Superior e aquele com nível básico na Educação Básica. A incompreensão sobre o processo de formação continuada e as mazelas a que são submetidos profissionalmente, desmotivam os professores a buscar formação em nível de Pós-graduação.

Apesar do cenário mencionado é possível perceber um crescimento no número de professores do ensino básico em cursos de mestrado e doutorado além dos cursos de especialização *Lato Sensu*. Tal realidade advém de políticas públicas com foco na educação básica, como a Lei nº 1.502 de 2007, “[...] que cria o Conselho Técnico-científico da Educação Básica (CTCEB) e autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica” (RISTOF; BIACHETI, 2012, p. 804). No mesmo ano, porém, antes da promulgação desta lei, em dezembro de 2007, outras ações com foco na Educação Básica se efetivaram, como o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE) no primeiro mandato do governo Lula, o Plano de metas compromisso Todos pela Educação, o Relatório do Conselho Nacional da Educação e o Diagnóstico das licenciaturas e as demandas da Educação básica realizado pela DEAES/INEP, todos em 2007.

Podemos afirmar que a formação em nível de Pós-Graduação é essencial para a formação de professores, seja para o Ensino Superior ou para a Educação Básica, seja a busca pelo professor reflexivo, pesquisador e/ou crítico, esta passa essencialmente pela Pós-Graduação, espaço privilegiado de ensino e pesquisa. A seguir apresentaremos uma visão geral da formação de professores nos estados do

Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, da formação inicial e continuada, instituições de ensino, programas de formação em serviço e na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

#### 4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Localizado na região sul do Brasil, o Estado do Paraná se destaca economicamente no cenário nacional por meio da agricultura. Assim como na economia e demais áreas sociais, na educação o estado segue as referências nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define a formação de professor para a educação infantil a nível superior nos cursos de pedagogia. No Paraná, ainda antes da publicação da LDB, o governo do estado “[...] ordenou a cessação gradativa das matrículas para os cursos profissionalizantes, dentre eles a habilitação em magistério em funcionamento na rede de ensino do estado” (JESUS; GOMIDE, 2008, p. 16).

Com o fim dos cursos de magistério, o estado implantou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino (PROEM), que colocou o ensino profissionalizante na estrutura pós-médio. Em 2006 as discussões em torno da formação de professores retornam, e com base na mesma LDB, art.62, o Curso de formação de docentes em nível médio é reestruturado (BRASIL, 1996). Assim, em 2006, o estado contava com 113 escolas formando professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais; atualmente são 146 escolas com tal oferta. Quanto a estrutura do curso,

[...] as Orientações Curriculares do Curso se estruturam de modo a viabilizar o trabalho com os conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Química e Sociologia, integrados aos conteúdos das disciplinas específicas. Para a organização do trabalho docente das disciplinas da Base Nacional Comum, a ser desenvolvido nas quatro séries do Curso, indica-se a utilização das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (2008) (PARANÁ, 2015, p. 12).

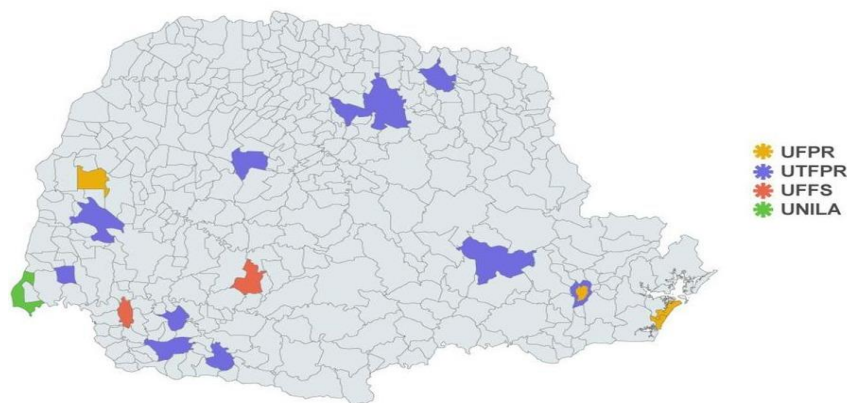
Tal realidade expõe as contradições da LDB que inovou com a formação de professores em nível superior para as fases iniciais e, ao mesmo tempo manteve a formação em nível médio. Não é nossa intenção mensurar valor entre os diferentes níveis, apenas entendermos que mais do que as dúvidas em relação ao processo

formativo da população brasileira, tal realidade demonstra as (in)compreensões políticas que afetam a educação brasileira.

Para além da formação de professores em nível médio para a Educação Infantil e Anos Iniciais, o estado do Paraná conta com a formação superior em universidades estaduais, federais e privadas. São sete instituições estaduais, quatro federais e mais o instituto Federal. Tais instituições têm campi em diferentes municípios atendendo assim grande parte do estado em todas as regiões. Quanto às instituições privadas, o estado conta com aproximadamente 44 instituições entre universidades, centros universitários, faculdades e escolas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de Educação a Distância (EaD). Assim como as instituições públicas, as privadas oferecem cursos em diferentes campi ou polos em todo o estado, dentre os cursos estão também as licenciaturas.

Sendo o foco deste trabalho a formação de professores por meio de políticas públicas desenvolvidas em instituição pública, daremos enfoque na cobertura destas no estado. Dentre as federais estão a Universidade Federal do Paraná - UFPR com sede na capital do estado Curitiba. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR conta 13 campi no estado e tem sua sede também na capital Paranaense. A Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e a Universidade da Integração Latino Americana – UNILA são as instituições mais jovens, criadas em 2009 dentro Programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais REUNI. A UFFS tem dois *Campi* no interior do Paraná e a sede na cidade catarinense de Chapecó e a UNILA é sediada na cidade de Foz do Iguaçu. Na Figura 7 são demonstrados a localização destas instituições no estado.

**Figura 7 - Instituições de ensino superior federais no Paraná**



Fonte: Paraná (2017).

O Instituto Federal do Paraná – IFPR faz parte da rede nacional de educação tecnológica, no Paraná oferta cursos técnicos em médio, tecnólogo e cursos superiores dentre eles as licenciaturas. Com sede na Capital do estado o IFPR está presente em todas as regiões do estado tendo 20 campi, seis campi avançados e quatro centros de referência<sup>1</sup> como demonstrado na Figura 8.

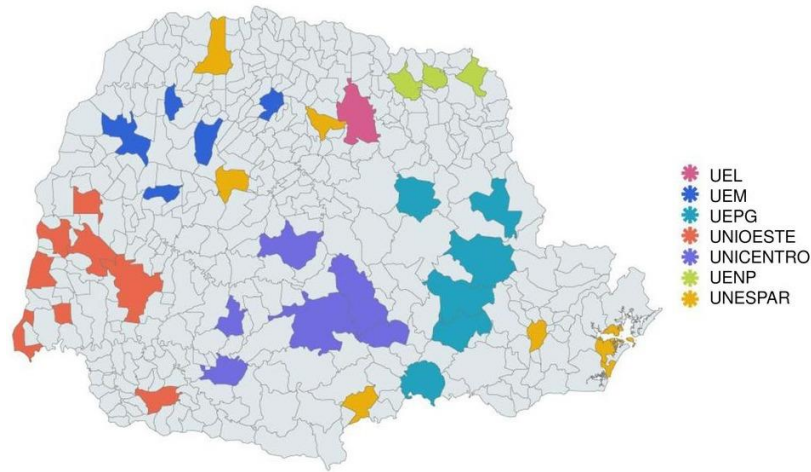
**Figura 8 - Instituto Federal do Paraná - IFPR**



Fonte: IFPR (2021)

Quanto as instituições estaduais, o Estado conta 7. A Universidade Estadual de Londrina – UEL, a Universidade Estadual de Maringá – UEM, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e a mais nova Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. A cobertura destas universidades no estado é demonstrada na Figura 9.

<sup>1</sup> Centros de referência são unidades vinculadas à Reitoria ou aos campi.

**Figura 9 - Instituições de ensino superior estaduais do Paraná**

Fonte: Paraná (2017)

Todas as IES públicas apontadas nas Figuras 7, 8 e 9 ofertam cursos de licenciatura, o que sugere dizer que anualmente o estado forma muitos professores em diferentes áreas do conhecimento. Em contrapartida, as mesmas instituições oferecem um número ainda reduzido de mestrados e doutorados considerando as grandes áreas de avaliação da CAPES: Educação e Ensino, conforme demonstrados na Tabela 4 abaixo.

**Tabela 4 - Programas Stricto Sensu no Paraná classificados nas áreas:  
Educação e Ensino da CAPES**

IES/ESTADUAIS	QUANTITATIVOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
UEL	2
IFPR	3
UEM	2
UEPG	2
UNICENTRO	2
UENP	2
UNIOESTE	4
UNESPAR	2
<b>Total de Programas</b>	<b>19</b>
IES/Federais	Quantitativos de Programas de pós-graduação
UNILA	0
UFFS(PR)	0 <sup>2</sup>
UFPR	4
UTFPR	5
<b>Total de Programas</b>	<b>9</b>

Fonte: A autora, com base em CAPES (c2022).

<sup>2</sup> A UFFS oferta dois programas em Educação e um em Ensino, porém, não nos campi do Paraná.

Cabe ressaltar que os números apresentados dizem respeito ao número de programas de pós-graduação *stricto sensu* classificados nas áreas do conhecimento, Educação e Ensino por estarem direta ou indiretamente vinculadas à formação de professores. Dentre os programas estão classificados com profissionais que foram criados para, dentre outros objetivos,

[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos[...]promover a articulação integrada com entidades demandantes de natureza diversas visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas[...] (BRASIL, 2017, p. 1).

Apesar das discussões em torno dos programas *stricto sensu* profissionais é fato que representam uma ação da política de formação de professores haja vista que nas áreas mencionadas anteriormente, o público-alvo na maioria dos programas, são professores das redes públicas, estadual e municipal.

Em relação à formação continuada no estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) instituído em 2004 possibilitou, além do aperfeiçoamento dos professores, uma relação mais próxima entre professores do ensino superior e da Educação Básica. A proximidade entre universidade e escola é um fator bastante discutido na literatura e tido como necessário para a qualidade da educação. É fato que muito se avançou neste quesito, principalmente por meio de projetos de extensão e pesquisa, mostrando que a universidade está cada vez mais no ambiente da escola e a escola também no universo universitário. Os diferentes projetos de ensino também possibilitam tal interação, porém, ainda demanda estudos sobre quais os parâmetros que balizam tal relação e a efetividade de ganhos para ambas.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) oferta ainda outras modalidades de formação como o Programa Formadores em Ação, criado em 2020, e que se trata de grupos de estudos com o objetivo de capacitar os professores para o uso da tecnologia digitais, tão necessária durante a pandemia do Coronavírus que se instalou no mundo em 2020. O programa tem foco em práticas de sala de aula por meio do ensino híbrido. O estado aderiu também ao Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), programa lançado pelo MEC em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de

Educação dos Estados e Municípios que visa à formação inicial e continuada exclusivamente dos professores da rede ensino básico.

É neste cenário que o estado desenvolve o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025. Tal documento enfatiza que em 2013 “eram 50.172 professores licenciados na rede estadual e 7.550 bacharéis. Na Pós-Graduação eram 39.021 especialistas, 1.234 mestres e 66 doutores” (PARANÁ, 2015, p. 43). Os números do Censo da Educação Básica 2020, informam 94.005 professores atuantes na rede estadual em 2019 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destes 95,1% e 94,4% respectivamente tem grau de licenciado (INEP, 2021).

Nas metas objetivadas pelo PEE 2015-2024 destacamos a 13, 14, 15 e 16, que tratam do crescimento da qualidade da educação superior alcançado 85% de mestre e doutores com no mínimo 40% de doutores. Tal meta está ancorada em outra que trata do aumento da oferta de vagas na Pós-Graduação *Stricto-Sensu* atingindo anualmente 4.500 mestres e 1.500 doutores titulados (INEP, 2021).

A meta quinze assegura que todos os profissionais do magistério tenham formação específica em nível superior em curso de licenciatura na área em que atuam, já a meta 16 objetivava formar 70% destes professores em nível de pós-graduação (PARANÁ, 2015). Segundo o Censo da Educação Básica 2020 o estado atingiu em 2019 75.5 % dos professores com formação em nível de pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu (INEP, 2021). O estado do Paraná conta com um arcabouço de ações e instituições de ensino com foco na formação de professores. Há na literatura discussões sobre tais ações? A questão a fazer é se há e quais são as relações existentes entre as diferentes frentes de trabalho e quais os resultados na formação do professor paranaense?

#### 4.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA

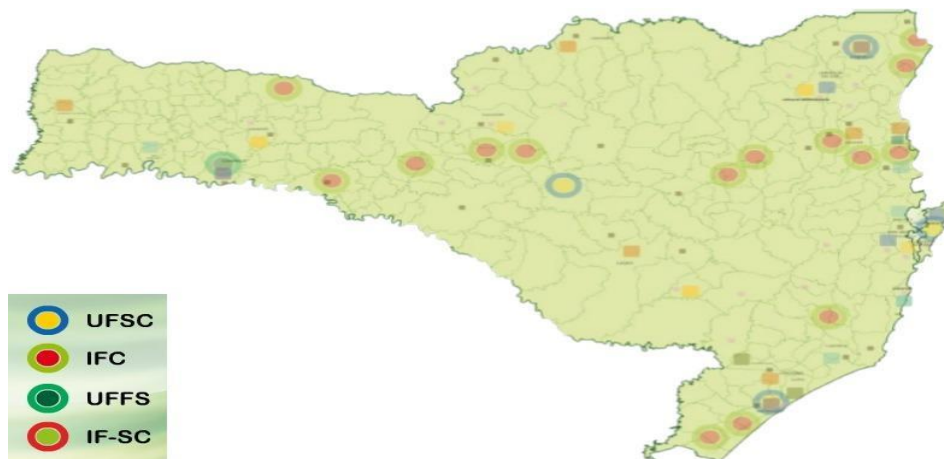
A formação de professores no Estado de Santa Catarina tem no Instituto Estadual de Educação (IEESC), um dos seus marcos históricos (IEESC, [20--]). Criado em 14 de julho 1892 com o nome Escola Normal Catarinense “[...] se consolidou como um dos mais importantes lócus de formação de professores do estado”, com o objetivo de formar tais profissionais para o ensino básico (VIEIRA, 2013, p. 1). Passados 129 anos, o instituto é uma das maiores escolas da América



latina e ainda oferece o curso de formação de professores além de outras áreas de formação em nível médio no estado (IEESC, [20--]).

Em relação ao Ensino Superior, o Estado de Santa Catarina conta com seis instituições públicas, sendo duas universidades estaduais, duas federais e dois institutos federais. Todas as instituições com mais de um Campus no estado, com exceção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que conta no estado apenas com o Campus sede da instituição. Ambas as instituições de ensino superior (IES) ofertam cursos de licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, além das IES públicas identificadas. O estado também conta com organizações privadas, a Figura 10 e a Figura 11, a seguir, apresentam tais instituições públicas e sua distribuição no estado.

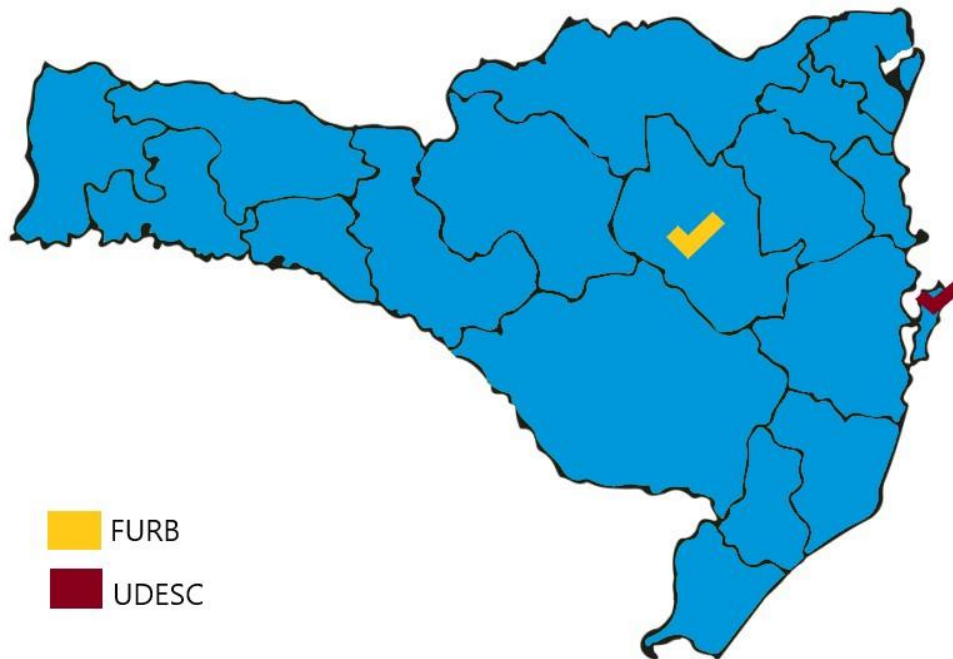
**Figura 10 - Instituições Federais no Estado de Santa Catarina**



Fonte: Silva (2014)

Dentre as instituições federais a Universidade Federal de Santa Catarina é a mais antiga apesar de ter apenas 62 anos. Fundada em 18 de dezembro de 1960 a UFSC é hoje uma das mais importantes instituições de ensino superior do Brasil. Em contrapartida, a UFFS é a mais jovem, criada em 2009 conforme já mencionado.

**Figura 11 - Instituições Estaduais no estado de Santa Catarina**



Fonte: Adaptado de Santa Catarina (2023),

Na mesma direção, a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) foi criada também na mesma época da UFSC 1965. Em 1967 por meio da mobilização da população local, foi criada a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). A FURB é uma autarquia municipal de regime especial com sede na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

Percebe-se que as instituições de ensino superior são recentes no estado se comparado com outros estados. Tal constatação pode explicar também os números da pós-graduação no estado. Neste sentido, em se tratando das áreas de avaliação da Capes “Educação e Ensino”, percebe-se ainda uma oferta tímida da Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em instituições públicas. O estado conta 8 programas *Stricto sensu* entre acadêmicos e profissionais. Cabe ressaltar o grande número de instituições privadas existentes e que muitas delas oferecem também cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Na

Tabela 5, a seguir, foi organizado o número de programas ofertados pelas IES públicas do estado considerando as áreas de avaliação da Capes mencionadas anteriormente.

**Tabela 5 - Programas *Stricto Sensu* no estado de Santa Catarina classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES**

IES/ Estaduais/Municipais	Quantitativos de Programas de pós-graduação
UDESC	2
FURB	2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
IES/Federais	Quantitativos de Programas de pós-graduação
UFSC	2
UFFS	1
IFSC <sup>3</sup>	0
IFC <sup>4</sup>	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

Fonte: A autora com base em CAPES (c2022).

Apesar do número ainda pequeno na oferta de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a área de Educação e Ensino, com foco na formação de professores, o Plano Estadual de Educação 2015-2024 estabelece como meta “[...] ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 80%, sendo do total no mínimo 40% doutores”, tal percentual em 2015, quando da publicação do plano, era de 69,5%, já o número de doutores era de 26,6% (PARANÁ, 2015, p. 89). Neste sentido, outra meta proposta pelo plano é aumentar o número de matrículas no Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O objetivo até o final de vigência é “[...] atingir a titulação anual de 2.400 mestres e 900 doutores” (PARANÁ, 2015, p. 91). Nesta direção, o estado instituiu em 2013 o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) que oferece bolsa de estudos a estudantes carentes em cursos de graduação dentre as licenciaturas. O programa oferece também bolsa de estudos de Pós-Graduação. O Edital de 2021 ofertou 399 bolsas de mestrado no valor de R\$ 1.500,00 e 281 bolsas de doutorado no valor de R\$ 2.220,00. Ambas as modalidades são financiadas pelo FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (SANTA CATARINA, 2021).

No que se refere a formação continuada de professores da rede pública, o estado de Santa Catarina tem na meta 16 do PEE o objetivo de formar 75% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação, além de garantir

<sup>3</sup>Conta com o Programa de Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -(ProfEPT) em nível de mestrado, porém não consta no portal da CAPES.

<sup>4</sup> Conta com o Programa de Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional/ (ProfEPT) em nível de mestrado, porém não consta no portal da CAPES.

ações formativas nas áreas de específicas. Até 2015 o estado contava com 45,8% dos professores com Pós-Graduação. Como ações desenvolvidas, cita-se cursos de formação continuada em educação alimentar e nutricional no ano de 2020. Como consequência da pandemia do novo Coronavírus, ocorreram cursos de Formação *on-line* para atividades não presenciais também em 2020, além de edital de afastamento para pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que em 2020 contemplou 30 vagas.

#### 4.6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A história da formação de professores no Rio Grande do Sul acompanhou as frentes desenvolvidas no país e tem como destaque as escolas normais de formação de professores para as séries primárias a partir de 1835. A reorganização da educação pública no estado sofreu um atraso em relação a outras regiões do país provocado pela revolução federalista. Uma característica marcante no estado diz respeito a criação de sistemas escolares individuais paralelos às ações governamentais da época por comunidades de imigrantes (BÚRIGO; PEREIRA, 2020).

Outro aspecto anterior da história da formação de professores no Rio Grande do Sul diz respeito à visita realizada por professores gaúchos ao Uruguai na chamada “Missão de estudos ao Uruguai”, enviada ao país vizinho em 1913. Desta missão resultaram mudança no sistema educacional do estado principalmente no que se refere às questões didático pedagógicas e, também, na formação de professores como:

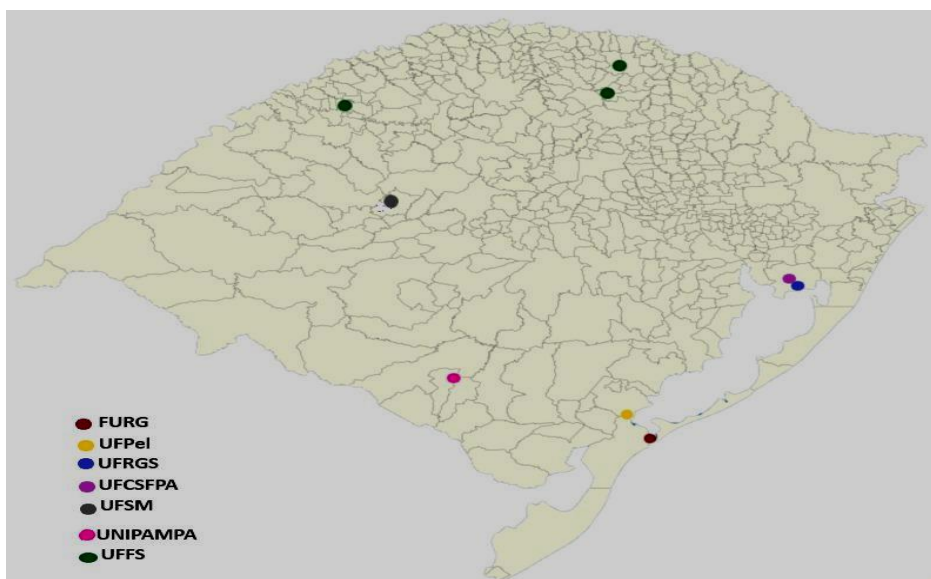
[...] o acréscimo de um ano de estudos no curso de formação de professores da Escola Complementar de Porto Alegre para ampliar a carga horária destinada ao ensino prático dos aspirantes ao magistério; a realização de sabatinas mensais; e a articulação da média atingida pelos alunos nesses exames à aprovação na matéria (MICHEL, 2018, p. 25-26).

Assim como nos demais estados, as mudanças no sistema educacional e na formação de professores no estado foram ao longo da história, decorrentes das políticas vigentes em cada espaço-tempo. Apesar disso, a escola normal passou por mudanças, mas permanece no sistema de formação de professores no estado; hoje o Rio Grande do Sul conta com 104 escolas que oferecem o Curso Normal em nível

médio. O estado conta também com instituições de Ensino Superior, públicas que em sua maioria oferecem curso de licenciatura. São sete IES federais, uma estadual além três institutos federais; todas as instituições atendem diferentes regiões do estado em diferentes campi. Com a primeira unidade criada ainda no século XIX a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é a mais antiga do estado, passando a federalização e ao nome atual entre as décadas de 40 e 50. Assim como no estado de Santa Catarina, a UFFS é também no Rio Grande Sul a instituição mais recentemente criada no ano de 2009, porém, apenas um ano de diferença da fundação da Universidade Federal do Pampa, a UNIPAMPA que ocorreu em 2008.

Na Figura 12, a seguir, são demonstrados os campi sede das IES federais (cada instituição conta com diferentes campi em diferentes regiões do estado), a exceção é a UFFS que apesar de contar com três campi gaúchos tem sua sede no estado de Santa Catarina.

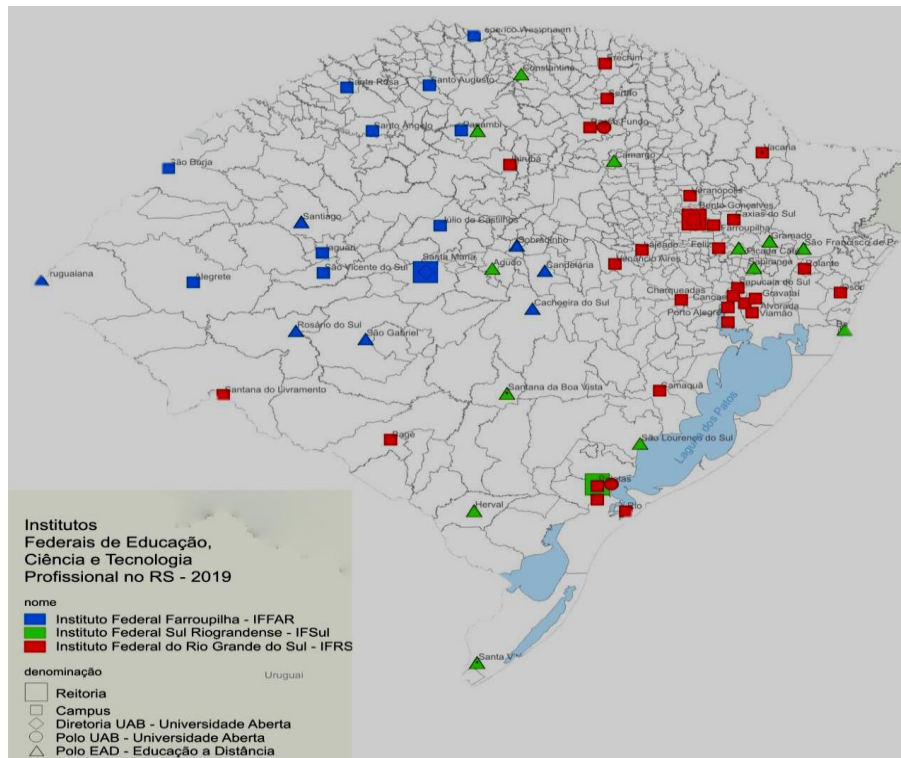
**Figura 12 - universidades Federais no Rio Grande do Sul**



Fonte: A autora, com base em FICHEIRO... (2022)

O estado conta ainda com ampla atuação da rede federal de ensino básico, técnico e tecnológico. São três institutos federais em diversas cidades do estado: o Instituto Federal Sul Grandense, Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal Farroupilha conforme indicado na Figura 13.

**Figura 13 - Institutos federais de educação no RS**



Fonte: Rio Grande do Sul (2021)

Apesar de inicialmente se tratar de formação tecnológica, os institutos federais passaram a ofertar também cursos de graduação, dentre eles, cursos de licenciatura. Neste sentido, aliados às universidades federais e com a universidade estadual, o Rio Grande do Sul oferta muitos cursos de formação de professores. Quanto a Pós-Graduação nas áreas de avaliação da CAPES Educação e Ensino, o estado disponibiliza a população 24 programas pós-graduação *stricto sensu* conforme demonstrado na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6 - Programas Stricto Sensu no estado do Rio Grande do Sul classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES**

<b>IES/Federais</b>	<b>Quantitativos de Programas de pós-graduação</b>
UNIPAMPA	3
UFFS	2
IFRS	1
UFpel	3
UFSM	3
FURG	4
UFRGS	4
IFRS	0
IFsul	2

(Continua...)

**Tabela 6 - Programas *Stricto Sensu* no estado do Rio Grande do Sul  
classificados nas áreas: Educação e Ensino da CAPES**

(Conclusão)

<b>IES/Federais</b>	<b>Quantitativos de Programas de pós-graduação</b>
IFF	0
<b>Total de Programas</b>	<b>22</b>
IES/Estadual	Quantitativos de Programas de pós-graduação
UERGS	2
<b>Total de Programas</b>	<b>2</b>

Fonte: A autora com base em CAPES (c2022)

Podemos considerar que a oferta da Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas áreas mencionadas é ainda pequena visto o número de curso de licenciaturas que as mesmas ofertam. Dentre os programas ofertados, alguns são programas profissionais, ou seja, voltados na formação profissional de professores das redes de educação básica. O Plano estadual de Educação do estado aprovado pela Lei n<sup>o</sup> 14.705, de 25 de junho de 2015, trata, nas metas 14, 15 e 16, de estratégias para a formação de professores,

[...] assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior gratuita, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, [...] formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior, 80% (dos professores e professoras da educação básica (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 39-41).

O documento menciona a parceria com as instituições de Ensino Superior do estado para a execução de tais metas. Ainda na formação continuada, o estado oferece cursos temáticos aos professores da rede. Em virtude do momento de pandemia vivenciado nacionalmente, as formações foram focadas nas ações pedagógicas para o ensino híbrido. Tais ações são organizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

De modo geral os estados da região se assemelham em vários aspectos no que se refere a formação de professores. Ambos contam com um número expressivo de IES públicas e de cursos de licenciatura. Neste sentido, as diferenças ficam na instância administrativa no Paraná onde há mais de IES públicas estaduais ao passo que em Santa Catarina e Rio Grande do Sul são as IES federais.

Em contrapartida, Santa Catarina e Rio Grande tem maior número de institutos federais, dois e três respectivamente, enquanto o Paraná tem 1, sendo que

cada instituição conta com diversos campi espalhados pelos estados. Além disso, em ambos os estados o número de IES particulares é crescente. Estas instituições possuem o maior número de alunos matriculados em cursos presenciais e em EAD, não só na região sul como em todo o país. Neste sentido, podemos afirmar que a região forma muitos professores anualmente.

Já no que se refere à Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas IES públicas, entendemos que a oferta de curso nas áreas de Educação e Ensino ainda é pequena se comparada a grande oferta de cursos de licenciatura. Apesar de não os mensurar aqui, não podemos deixar de lembrar o número de Pós-Graduação *Lato Sensu* que tais instituições oferecem na área de Educação e Ensino, cursos estes muito buscados por professores, talvez pela maior oferta e facilidade de acesso e com menor tempo de formação.

Em relação à formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação dos estados, é possível perceber que se tratam na maioria de cursos temáticos e pontuais que nem sempre estão relacionadas às carências formativas do corpo docente. Não pretendemos aqui dizer o que seria uma boa formação continuada, mas entendemos que os professores precisam estar em constante formação não só em áreas específicas mas também no que se relaciona com a profissão professor, que envolve questões sociais, humanas e profissionais. Neste sentido, se faz necessário um plano de formação continuada que atenda professores iniciante e professores veteranos, que ouça as demandas que emergem da sala de aula e que faça parte da progressão de carreira, nesta direção parcerias com as IES pautadas na relação formativa sem hierarquização do saber poderia possibilitar maior qualidade e atingir a todos.

No que se refere à valorização do magistério, em ambos os planos estaduais de educação existem metas que preconizam tal objetivo com formação, melhores salários e condições de trabalho, porém, o cenário de pandemia da COVID-19 nos evidenciou em todo país outra realidade. Diante do exposto podemos dizer que a região sul é privilegiada quando falamos de IES públicas e de cursos de licenciaturas se comparada a outras regiões do país, o que nos leva a perguntar o que ainda falta para chegar a números melhores de qualidade de formação, conhecimento e gestão que atinjam também os alunos da rede básica de ensino. Obviamente a qualidade do Ensino Básico não depende apenas da formação de



professores, mas de uma política de estado que contemple as diversas áreas com saúde e cidadania, mas um professor com sólida formação científica e humana é um caminho promissor para atingir outros objetivos.

#### 4.7 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela CAPES por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, porém, a Residência tem um percurso histórico de discussões e posicionamentos (CAPES, 2018c). Tais discussões têm suas origens em análises da estrutura da formação de professores por meio de olhares políticos. Justificado pela crescente demanda por professores qualificados para a educação básica e a deterioração da formação de professores “[...] muito pelas condições dos que passaram a demandar a profissão do magistério, oriundos agora das classes populares menos escolarizadas” (BRASIL, 2007b, p. 2). O projeto de Lei nº. 227/2007 propõe a Residência Educacional aos habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais (BRASIL, 2007b).

Conforme citado no próprio documento, a Residência Educacional teve como fonte de inspiração a residência médica. Tratava-se de um período de trabalho na escola posterior a graduação ou ao curso normal médio, neste período o professor residente teria uma bolsa de estudos. Assim,

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino (BRASIL, 2007b, p. 3).

O projeto de lei do Residência Educacional tinha o foco nos habilitados para educação infantil e séries iniciais, apesar disso é possível uma comparação dos seus impactos nos demais cursos de licenciaturas uma vez que a realidade é muito parecida. Sobreira (2010) ao entrevistar professores sobre suas percepções frente

ao então PL 227 identificou resistências. Os entrevistados levantaram questões sobre a formação dos professores da escola para atuarem como tutores, sobre o espaço de trabalho pós Residência e a rotatividade de residentes nas escolas. De modo geral, a proposta era bastante sucinta e não trazia ações práticas de implementação do programa deixando a cargo de estados e municípios tais inferências. Apesar de ter passado por audiência pública em 2009, em 2011 o projeto de lei foi arquivado.

No ano seguinte, com base no Residência Educacional, é apresentado o Projeto de Lei nº 284/2012, mantendo a ideia original, o novo PL, contudo apresenta algumas adaptações (BRASIL, 2012). Ainda com os argumentos que tratam da qualidade da educação básica e deficiência no processo de alfabetização, desvalorização do professor e formação de professores de qualidade “duvidosa”, o texto mantém o foco na formação de professores da educação infantil e nos primeiros anos das séries iniciais, com carga horária de 800 horas e bolsa de estudos (BRASIL, 2012).

A alteração ocorreu também no título, de programa de Residência Educacional para Residência Pedagógica “[...] mais adequado para descrever o propósito da iniciativa” (BRASIL, 2012, p. 3). Outra alteração é em relação à residência como pré-requisito do curso para a atuação na Educação Básica, segundo o texto tal condição privaria os professores já atuantes que não tiveram, tal oportunidade. Porém, o texto possibilita o uso do certificado de residente como prova de títulos em concursos públicos. Ainda sobre os professores já atuantes nas escolas, o PL compreende a residência como uma possibilidade de atualização profissional. Sem contestações, as alterações PL de 2012 foi aprovado no Senado e seguiu para a Câmara dos Deputados, no dia 8 de maio de 2014 (BRASIL, 2012).

Ainda em 2014 foi apresentado no senado o Projeto de Lei nº 6 de 2014 que trata sobre a Residência Docente na educação básica (BRASIL, 2014b). Da mesma forma o projeto compreende a residência como um processo posterior a graduação, porém, contemplando “[...] todas as etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 2014b, p. 1), divididas em três áreas: docência, atividades administrativas-pedagógicas e formação continuada com percentuais de carga horária estipulado para cada um. Com 2.000 mil horas, a Residência neste formato ofertaria ao professor o título de especialista em docência na Educação Básica e se enquadraria

nos planos de carreira docentes. Sem mencionar os projetos anteriores, o PL faz menção ao PIBID, ao Residência docente implementado no colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a Bolsa estágio formação docente criada no estado do Espírito Santo, o Residência Educacional no estado de São Paulo e a outros programas similares desenvolvidos no país (BRASIL, 2014b).

Já na Câmara dos Deputados os originalmente PL 284 de 2012 e PL 6 de 2014 foram unidos e apresentado um texto substitutivo em 2018 (BRASIL, 2012, 2014b). Concomitante com as discussões em torno da Residência na formação de professores que tramitava no Senado e na Câmara dos Deputados, ainda em 2017, ao lançar a Política Nacional de Formação de Professores, o MEC anuncia, dentre as ações, o Programa Residência Pedagógica.

Diferentemente do que propunha o projeto de Lei, o programa tem como foco de atuação de alunos dos cursos de licenciaturas. Com a também implementada reformulação do PIBID, que passaria a atender graduando dos primeiros anos/fases de curso, o Residência Pedagógica será desenvolvido por graduandos dos anos/fases finais dos cursos. Ou seja, “[...] o programa é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica” (CAPES, 2018a, p. 1).

A principal diferença do edital da CAPES para os projetos de lei citados anteriormente diz respeito ao público atendido, do qual decorrem as demais mudanças, ou seja, para a CAPES a residência será desenvolvida na formação inicial e não na formação continuada como previa o PL.

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único: o público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos (CAPES, 2018c, p. 1).

Ainda em 2018 foi lançado o primeiro edital do Programa Residência Pedagógica que selecionou 350 instituições de Ensino Superior por meio de projetos apresentados segundo as diretrizes do Edital. No documento são apresentadas as

quantidades de cotas de bolsas<sup>5</sup> por região, no Nordeste foi ofertado o maior número de cotas 14.599 e no centro-oeste a menor quantidade 4.845. A distribuição teve como parâmetro o número de cotas pagas no PIBID a cada estado da federação em anos anteriores. O prazo de execução do projeto pelas IES foi de 18 meses seguindo o cronograma das ações conforme apresentado no Quadro 3.

### **Quadro 3 - Cronograma de ações do Programa Residência Pedagógica Edital 06/2018**

2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos
2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

Fonte: A autora com base em CAPES (2018a).

O Edital nº 06/2018/CAPES não apresentou apenas diretrizes para elaboração do projeto pelas instituições de ensino, mas detalhou o que e como deveriam ser realizadas as atividades, a título de sugestão o documento apresentou um cronograma de execução das ações, que são apresentadas na Tabela 7 (CAPES, 2018a).

### **Tabela 7 - Cronograma de execução sugerido no Edital 06/2018**

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020	Total			
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov		Dez	Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>															440 horas		
		60 horas na escola					320 horas											20 horas	40 horas
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização	440 horas

Fonte: CAPES (2018a).

<sup>5</sup> Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa.

Neste cenário, dentre as IES da região sul, contempladas está a Universidade Federal da Fronteira Sul. O projeto institucional apresentado contemplou diferentes cursos de licenciatura, porém, não todos. No capítulo a seguir apresentaremos a UFFS, o processo histórico de criação e a particularidade que a difere das demais instituições de ensino superior do país e os cursos de licenciatura ofertados nos diferentes campi.

## 5 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: CONTEXTO HISTÓRICO

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada dentro do Programa REUNI do governo federal no ano de 2009, por meio da Lei nº 12.029/2009 com o objetivo de atender 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Sul, as regiões Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2009c). Esta talvez seja a principal característica que a difere: a UFFS é uma instituição não só multicampi, mas também multiestado. O público atendido desde sua implantação por meio do Projeto Pedagógico institucional (PPI) também não é convencional. É fato histórico no Brasil que as universidades públicas sempre tiveram como público atendido, em números significativos em alguns cursos, alunos da classe média alta cuja posição social favorecia o ingresso no Ensino Superior público. Na UFFS o ingresso de alunos oriundos da escola pública sempre foi o foco, “[...] por meio do fator escola pública, índices de 10%, 20% ou 30% aplicados à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contemplavam cada ano do ensino médio cursado nessa rede escolar.” [...] (UFFS, [2021?], p. 1). Posteriormente as novas leis de cotas, a reserva de vagas para alunos que fizeram todo o ensino médio em escola pública é de 90% em média. A existência da UFFS se dá principalmente pelas ações desenvolvidas por um grupo o qual se denominou movimento pró-universidade com representação de diferentes movimentos sociais. O objetivo era superar os anos de obscuridade no qual viveu a mesorregião de fronteira sul até aquele momento totalmente desassistida no que se refere à Educação Superior Pública.

### 5.1 A ESTRUTURA MULTICAMPI E MULTIESTADOS

Tendo como tutora a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a UFFS iniciou suas atividades em 2010. Com cinco campi, dois no Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), dois no Rio Grande do Sul (Erechim e Cerro Largo) e o Campus sede em Chapecó Santa Catarina. Mais tarde já em processo de expansão é criado o Campus Passo Fundo que abriga o curso de Medicina.

**Figura 14 - Localização dos Campi da UFFS nos três estados do Sul**



Fonte: Adaptado de UFFS (2019)

A estrutura multiestado é um formato ainda não usual no país, nos extremos da área de abrangência a universidade tem o campus Laranjeiras do Sul no Paraná e o *campus* Cerro Largo no Rio Grande do Sul com uma distância de mais de 550 Km entre elas. Tal formato proporciona grandes desafios e possibilidades de aprendizagens. Em 2022 a UFFS ofertou 22 cursos de bacharelado e 29 cursos de licenciatura. Além desses, o *Campus* Erechim oferta os cursos de Agronomia bacharelado e História licenciatura em turmas especiais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). As turmas são regidas,

[...] pelas normas do Edital Nº 03, de 10 de julho de 2012 (Chamada Pública para seleção de projetos de nível superior), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/INCRA), em regime de alternância numa parceria entre a UFFS – Campus Erechim e o Instituto Educar, com sede em Pontão-RS, local onde ocorrem as atividades do “Tempo-Escola”. (UFFS, [2020?])

O regime de alternância consiste no tempo universidade, onde são ministradas aula, e o tempo-escola, período em que são desenvolvidas atividades fora do espaço da universidade. No Quadro 4, forma elencados os cursos de graduação ofertados na instituição organizados por *Campus* de oferta.

**Quadro 4 - Cursos ofertados por campus**

<b>CERRO LARGO</b>	<b>CHAPECÓ</b>	<b>ERECHIM</b>
Administração	Administração	Agronomia
Agronomia	Agronomia	Arquitetura e Urbanismo
Ciências Biológicas	Ciências da Computação	Ciências Biológicas - Bacharelado
Engenharia Ambiental e sanitária	Ciências Sociais - Licenciatura	Ciências Sociais - Licenciatura
Física - Licenciatura	Enfermagem	Engenharia Ambiental e sanitária
Letras -Português e espanhol	Engenharia Ambiental e sanitária	Filosofia-Licenciatura
Química -Licenciatura	Filosofia	Geografia-Licenciatura
Matemática - Licenciatura	Geografia - Licenciatura	Geografia-Bacharelado
	História	História
	Letras-Português e Espanhol	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura
	Matemática	Pedagogia
	Medicina	
	Pedagogia	
<b>LARANJEIRAS DO SUL</b>	<b>REALEZA</b>	<b>PASSO FUNDO</b>
Agronomia	Administração Pública	Medicina
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	
Ciências Econômicas	Física - Licenciatura	
Ciências Sociais - Bacharelado	Letras – Português Espanhol	
Ciências Sociais - Licenciatura	Medicina Veterinária	
Engenharia de alimentos	Nutrição	
Engenharia de Aquicultura	Química	
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura	Pedagogia	
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da natureza - Licenciatura		
Pedagogia		

Fonte: UFFS ([2021?])

Alguns cursos são ofertados em diferentes campi de diferentes estados, porém, as especificidades de cada localidade dão a cada curso características próprias. Apesar disso, a instituição tem na estrutura curricular os domínios formativos que são: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. Neste sentido, o conjunto de componentes curriculares que compõem o Domínio Comum são ofertados em todos os cursos da instituição. O Domínio Conexo são componentes curriculares que abarcam um conjunto de cursos de áreas próximas



em toda a instituição, enquanto o Domínio Específico diz respeito aos componentes curriculares específicos de cada curso. Neste formato, apesar de distantes fisicamente, todos os cursos têm aspectos comuns que se configuram no perfil formativo da instituição.

Outra característica diz respeito à fronteira, nos estados do Rio Grande do Sul e no Paraná a cultura de fronteira é muito presente nas ações e projetos desenvolvidos por meio dos cursos. A estrutura multiestado proporciona uma diversidade de conhecimentos que transitam no meio acadêmico, por meio de eventos institucionais que envolvem a comunidade acadêmica das diferentes localidades bem como a participação dos estudantes de todos os campi em eventos em outras instituições.

Nesta perspectiva, a formação de professores também pode ser percebida por diferentes olhares nos diferentes estados, com exceção do campus Passo Fundo que tem somente o curso de medicina, todos os demais ofertam cursos de licenciatura.

## 5.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA NOS TRÊS ESTADOS DA REGIÃO SUL EM CINCO CAMPI

Em cinco dos seis campi da UFFS são ofertados 27 cursos de licenciatura. São cursos de diferentes áreas criados pela identificada demanda por professores e a ausência de instituições de ensino superior na região.

Na região sudoeste do Paraná, na década de 60 a instituição de ensino superior existente era localizada na cidade de Palmas a mais de duzentos quilômetros de onde hoje se localiza o *Campus* da UFFS. Esta também era a realidade dos demais campi principalmente no Paraná e no Rio Grande do Sul.

Conforme já mencionado, os cursos de licenciaturas ofertados nos cinco campi são de diferentes áreas do conhecimento como as Ciências da natureza, Ciências sociais, Letras, História, Geografia, Matemática, Pedagogia, além de licenciaturas com focos específicos como os cursos interdisciplinares ofertados nos campi Laranjeiras do Sul e Erechim. Estes cursos têm ainda características diferentes, como, por exemplo o modelo de alternância

Assim como os bacharelados, os cursos de licenciatura são organizados curricularmente por meio dos domínios formativos. O domínio conexo das licenciaturas é composto com um rol de componentes curriculares regulares (CCR) que tratam em específico da formação de professores. Na primeira versão eram os mesmos CCR para todos os cursos de licenciatura, já em 2016 com a reformulação cada Campus passou a ter seu domínio conexo entre as licenciaturas, dados apresentados no Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5 - Componentes curriculares do Domínio Conexo**

<b>CERRO LARGO</b>	<b>CHAPECÓ</b>	<b>ERECHIM</b>	<b>LARANJEIRAS DO SUL</b>	<b>REALEZA</b>
Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação	Psicologia da educação e Teorias da aprendizagem	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação
Fundamentos do ensino e da aprendizagem	Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	Fundamentos da Educação	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
Políticas educacionais	Políticas educacionais	Políticas educacionais	Política Educacional e legislação do ensino no Brasil	Políticas Educacionais
Educação inclusiva	Língua Brasileira de Sinais - Libras	Educação inclusiva	Língua Brasileira de Sinais	Língua Brasileira de Sinais - Libras
Temas contemporâneos e educação	Educação especial e inclusão	Língua Brasileira de Sinais - Libras	Educação Inclusiva	Educação especial na perspectiva da inclusão
Língua Brasileira de Sinais - Libras	Didática	Didática geral	Didática Geral	Tópicos contemporâneos em educação
Fundamentos pedagógicos da educação	Estágio Curricular Supervisionado I	Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar	Estágio Curricular I	Didática
Prática de ensino: pesquisa em educação				Estágio Curricular Supervisionado I: organização do trabalho escolar
Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar				Diversidade e educação inclusiva

Fonte: UFFS (2017)

O Objetivo do domínio conexo é promover a “[...] diálogos interdisciplinares entre diferentes cursos, em cada Campus” (UFFS, 2022, p. 1). Os Domínios comum e o Domínio Conexos nos campi se organizam também em estrutura colegiada denominado Fórum dos domínios Comum e Fórum do Domínio Conexos. Cada fórum tem seu presidente e é representado nas instâncias colegiadas da instituição como colegiados de curso e conselho de *Campus*. É também nestes espaços que são definidos quais professores e quais Componentes Curriculares Regulares (CCR) destes domínios serão ofertados nos diferentes cursos no semestre vigente, podendo os estudantes cursar tais CCR em outro curso diferente do seu ou da sua fase.

### 5.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROJETO INSTITUCIONAL DA UFFS

O projeto institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP) submetido ao Edital nº 06/2018/CAPES apresentou como objetivo principal o fortalecimento do Estágio Curricular Supervisionado por meio da imersão do estudante na realidade da escola (BRASIL, 2018a). A distância entre a escola e a universidade, e o tempo reduzido do estágio curricular nos cursos de licenciatura são dimensões muito discutidas na literatura. Os cursos da UFFS seguindo as diretrizes nacionais tem em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em média 400 horas de estágio. Nesta direção a proposta do projeto com mencionada no título “Residência Pedagógica: Uma estratégia de fortalecimento e qualificação do estágio curricular supervisionado da UFFS”, nos permite indagar: quais as aproximações e distanciamentos entre o estágio e a residência pedagógica? Neste capítulo apresentaremos o projeto institucional, as relações com os estágios curriculares e com a política de formação de professores da universidade e a estrutura dos subprojetos por área/curso.

### 5.4 OBJETIVOS: ARTICULAÇÃO COM A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, desde sua criação, se autocaracteriza como uma instituição popular, cujos objetivos são atender uma

camada da população que historicamente não tinha acesso à Educação Básica de qualidade e por consequência ao Ensino Superior. Dentre os cursos oferecidos, as licenciaturas são o maior número. A política de formação inicial e continuada instituída em 2017 apresenta em seus princípios:

- I - A docência como atividade profissional intencional e metódica;
- II - O currículo como produto e como processo histórico;
- III - O conhecimento como práxis social;
- IV - A formação integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica;
- V - A gestão democrática e o planejamento participativo;
- VI - A articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares;
- VII - O egresso como docente da educação básica pública (UFFS, 2017, p. 2).

Essa política enfatiza a participação da escola básica no processo de formação dos professores no âmbito da instituição. Nesta direção, o projeto institucional Residência Pedagógica confirma seu caráter colaborativo no envolvimento de orientação conjunta entre professores orientadores da universidade e os coformadores preceptores da escola. Quanto ao perfil de formação, o projeto propôs que os residentes sejam *a posteriori* capazes de atuar no universo de ações que permeiam o trabalho na escola de forma colaborativa, ética e crítica (UFFS, 2017).

Percebemos que os pressupostos da política de formação de professores é presente nos objetivos do projeto e se refletem nas ações propostas. Cabe ressaltar o movimento realizado junto as secretarias de educação dos três estados para a indicação das escolas e posterior seleção dos professores preceptores.

A dinâmica de organização do projeto já se caracterizou num processo de diálogo com as redes de ensino e as escolas e, assim, compreendemos tal situação como positiva uma vez que este movimento ainda é distante e isolado no cenário educacional. Nesta direção compreende-se que “[...] a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo” (NACARATO, 2016, p. 713). A autora salienta ainda, o caráter processual da construção desta relação sem que se torne uma mera receita estampada em documentos.

A qualificação do Estágio Curricular por meio da imersão na escola é o cenário do Edital nº 06/2018/CAPES (BRASIL, 2018a). No item 4 o edital esclarece

que as IES se comprometem em “[...] reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.”, sendo item obrigatório na inscrição do projeto a descrição sobre as inferências dos PRP nos estágios curriculares dos cursos (BRASIL, 2018a, p. 3).

No tópico seguinte serão apresentadas indicações de relação do Programa Residência Pedagógica (PRP) com os Estágios Curriculares presentes no projeto institucional, proximidades conceituais e de carga horária, objetivos, relações com a escola etc.

## 5.5 A RELAÇÃO DO PRP COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular é há algum tempo tema de pesquisa e reflexões, tais movimentos apresentam construções teóricas que refletem a realidade, porém, ainda pouco avançamos em mudança concretas. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37), “[...] o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional” . Nesta configuração, os autores expõem a dimensão do estágio no processo de formação do professor, em contrapartida, o espaço deste, nos cursos de formação inicial não coaduna da mesma percepção.

Às 400 horas previstas para os Estágios Curriculares nos cursos de licenciatura abarcam diferentes processos, como planejamento do período de estágio, planejamento das aulas de regência, relatórios de estágios dentre outros. Tal condição acaba por não deixar espaço para estudos e momentos de reconhecimento da escola como espaço formativo e de aproximação com a realidade do professor da escola básica.

O licenciando chega à escola com concepções oriundas da sua trajetória escolar e o seu processo formativo até então é alheio à própria escola. Sem espaço para reflexões e vivências da realidade escolar com profundidade, não há possibilidade de transformações (MIZUKAMI, 2013).

Nesta direção o PRP se propõe, conforme já mencionado, qualificar este processo. O projeto institucional da UFFS em 2018 previu esse desafio com:

1 - A realização de ações de planejamento e orientação de forma mais coletiva e dialógica na produção de planos de estágio, envolvendo

professores-orientadores da UFFS, professores-preceptores das escolas-campo e alunos-residentes-estagiários;

2 - A dedicação de maior tempo para imersão do aluno-residente-estagiário na escola para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, incluindo carga-horária de 100 horas para regência; 3 - O fortalecimento de relações e compromissos formativos entre os coordenadores-orientadores de subprojetos/núcleos e professores-preceptores das escolas nos movimentos de acompanhamento, mediação pedagógica, registro e avaliação da experiência no percurso de formação inicial do aluno-residente estagiário;

4- A existência de momentos de estudos acerca da BNCC e suas implicações na educação básica e na formação de professores;

5- O aprimoramento do processo de elaboração e socialização de relatórios de Estágio, incluindo o compromisso de devolução dos resultados dos estudos e da experiência formativa junto da comunidade escolar;

6- O fortalecimento de laços com a escola pública, ampliando canais de diálogo capazes de promover maior sinergia entre a UFFS e as escolas de educação básica, no sentido de estimular o protagonismo destas escolas e seus respectivos profissionais na formação inicial de professores;

7- A valorização, por meio de bolsa de estudos, dos preceptores, orientadores e alunos residentes, procurando evitar que estes últimos, por exemplo, desistam do estágio por motivos financeiros, atrasando a conclusão de seu curso (UFFS, [2018?], p. 02).

Ainda que intenção do projeto seja a qualificação do estágio curricular, nem todos os cursos decidiram pela validade de carga horária do PRP para o estágio curricular. Alguns optaram pela validação, porém, elaboram critérios para tal. Uma interpretação para tal cenário é que sendo o programa ainda novidade na instituição não havia clareza quanto a execução e aproveitamento na formação dos licenciandos. De qualquer forma compreendemos que as discussões sobre a relação do PRP com o estágio ainda são iniciais, o que recai novamente numa prática comum nas políticas educacionais brasileiras: primeiro se implanta e depois apresenta-se e discute-se, quando o fluxo deveria ser, ao contrário, primeiramente envolver a comunidade acadêmica e as secretarias de educação básica em discussões, e estudos da proposta, ouvir os personagens envolvidos e como resultado de tais movimentos a implementação.

No tópico a seguir apresentaremos os subprojetos, que compuseram o projeto institucional da UFFS 2018 - 2020 seus objetivos e desenvolvimento das atividades segundo o documento oficial aprovado no Edital nº 06/2018/CAPES da Capes (BRASIL, 2018a).

## 5.6 OS SUBPROJETOS E SEUS NÚCLEOS

O projeto institucional da UFFS aprovado no Edital nº 06/2018/CAPES da Capes era composto por sete subprojetos (BRASIL, 2018a). Foi desenvolvido entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Os subprojetos eram Biologia, Física e Química, cursos da área das ciências da natureza, Filosofia e Sociologia, Geografia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Língua Espanhola e Língua Portuguesa e Matemática licenciatura.

Os subprojetos foram organizados em 14 diferentes núcleos. Cada núcleo foi composto por: professor orientador da universidade, professor coformadores nominados preceptor nas escolas e residentes, em cada seguimento havia bolsistas e voluntários. Dentre os residentes, os núcleos eram compostos por vinte e quatro bolsistas e seis residentes.

No decorrer do percurso houve desistências e em cada vaga ociosa era possível aos subprojetos a inserção de um novo estudante. Dentre a variação de estudantes o projeto contou com 504 envolvidos, sendo 360 alunos residentes bolsistas e 60 voluntários. A carga horária do projeto foi desenvolvida em 60h de ambientação, 320h de imersão, das quais 100h de regência, 20h para desenvolvimento do relatório final e 40h para avaliação e socialização, totalizando 440h (UFFS, [2018?]).

### 5.6.1 Subprojeto: Biologia, Física, Química

O subprojeto que envolvia os componentes curriculares das ciências da natureza era composto por três núcleos. Alinhado ao projeto institucional e aos objetivos do programa, quanto à finalidade pautou-se na qualificação da formação de professores de ciências tendo como base a integração universidade escola e na formação acadêmico profissional. Tal objetivo busca atender a demanda latente de se pensar a escola como *locus* de formação do futuro professor. Os cursos de licenciatura da área das Ciências da natureza convivem em uma linha tênue entre a formação do professor e a postura do bacharel da área, portanto, o espaço escolar pode contribuir para a superação desta realidade.

O subprojeto que abarcou os cursos de Ciências Biológicas, Física e Química envolveu dois campi, um no Paraná (Campus Realeza) e outro no Rio Grande do Sul (Campus Cerro Largo) onde os três cursos são ofertados. Com muitos alunos, 82 ao todo, o subprojeto organizou-se em três núcleos.

Quanto às atividades dos residentes, estas foram previstas no subprojeto com turnos de atividades nas escolas e turnos na universidade. O diário de bordo foi previsto numa clara associação das ações de ensino ao desenvolvimento da pesquisa. Neste instrumento de pesquisa utilizado por orientador, preceptor e residente pode possibilitar aprendizagem de formação tanto para a universidade quanto para a escola além da imersão do estudante, futuro professor, em ambos os espaços.

Além da participação em ações de rotina da escola como reuniões pedagógicas, visitas técnicas com os estudantes etc., o subprojeto também planejou o desenvolvimento de um “[...] produto inovador: de natureza acadêmico-pedagógica o produto inovador está relacionado a prática docente no ensino fundamental e/ou médio” (UFFS, [2018?], p. 5).

O termo “produto” como resultado de intervenção pedagógica não é usual na área da educação, porém, é bem comum em áreas científicas. Tal apontamento pode representar a dinâmica proposta no subprojeto e desenvolver conteúdos inerentes a ciência da natureza nas possibilidades disponíveis nas atividades que envolvem o ensino de ciências como objeto principal.

### **5.6.2 Subprojeto: Sociologia e Filosofia**

As disciplinas de Sociologia e Filosofia, que infelizmente se encontram num processo de desvalorização, e, porque não dizer de extinção no cenário educacional brasileiro, apresentaram um subprojeto organizado em dois núcleos atuantes no estado de Santa Catarina (Campus Chapecó) e Rio Grande do Sul (Campus Erechim). Dentre os objetivos previstos, a aproximação dos residentes com a realidade da escola por meio de ações “pedagogicamente organizada” é pautada (UFFS, [2018?], p. 13). Além disso, o subprojeto também objetivou a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores as orientações da Base Nacional Comum Curricular.



Quanto às atividades propostas, inicialmente foi desenvolvido um levantamento de informações não somente da escola, mas também do seu entorno por parte dos residentes. A especificidade da área da Sociologia e Filosofia propõe conhecer o meio social em que a escola se insere e suas estruturas. Além disso, seguindo os pressupostos do projeto institucional de programa, o subprojeto previu ações de observação das aulas, organização e elaboração do plano de ensino e regência, além da análise crítica das propostas curriculares nacionais e locais. O subprojeto contou inicialmente com cinquenta e seis residentes.

### **5.6.3 Subprojeto: Geografia**

O subprojeto de Geografia se desenvolveu em um núcleo com trinta residentes no Campus Erechim. Além da ênfase na relação teoria e prática, o projeto enfatizou a intenção de “[...] induzir a reformulação do estágio supervisionado no curso de Geografia - Licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (UFFS, 2018, p. 19). Tal objetivo coaduna com as intenções do programa da Capes que pretende repensar a configuração do Estágio Curricular nos cursos de licenciatura.

Outra ênfase presente foi a busca pela formação do professor pesquisador em geografia na perspectiva da educação geográfica. A elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de geografia também é presente no projeto. Em relação às atividades a serem desenvolvidas pelos residentes, o subprojeto estabeleceu desde a análise dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação geográfica, discussões e compreensões sobre o currículo e a relação professor aluno, observação das aulas de geografia de pelo menos três outras disciplinas, do recreio dos estudantes, reuniões pedagógicas e outras ações do cotidiano da escola, além é claro da regência em sala de aula. O destaque aqui é a forte presença da pesquisa nas ações propostas aos residentes e no próprio objetivo do subprojeto.

#### **5.6.4 Subprojeto: História**

O subprojeto de História propõe dar ênfase na relação teoria e prática, e a relação universidade escola como processo de formação dos professores. Com dois núcleos constituídos todos no Campus Chapecó no estado de Santa Catarina compostos por sessenta residentes. Destaca-se também o forte apelo à pesquisa e as discussões relacionadas ao estágio curricular do curso de História, tendo as experiências do PRP como base para possíveis mudanças. O subprojeto objetivou também “[...] a formulação de projetos em Ensino de História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (UFFS, 2018, p. 24). Tais ações são destacadas na proposição de atividades dos residentes, ou seja, a ênfase deste subprojeto recai sobre a investigação relacionada ao ensino de História e a proposição de projetos de ensino. Com atividade decorrente das discussões cem horas de regências são apresentadas.

#### **5.6.5 Subprojeto: Educação do Campo – Licenciatura**

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem um público específico, trata-se de formação para professores de escolas indígenas, quilombolas, itinerantes ou similares. Neste sentido, o subprojeto teve como objetivo a inserção dos residentes na escola numa perspectiva interdisciplinar com foco na relação à universidade com a comunidade a qual a escola pertence. A relação teoria e prática neste contexto demanda também o conhecimento cultural do público atendido e as nuances dessa relação tem suas especificidades, dada que grande parte dos residentes deste curso são alunos indígenas, do campo etc., ou seja, oriundos das comunidades atendidas.

Dentre as atividades propostas aos residentes no desenvolvimento do PRP, estavam estudos sobre a comunidade por meio de conversas/reuniões com as lideranças e levantamento de dados e apresentação dos dados para a comunidade numa interação planejada. O subprojeto se propôs ainda a realizar a “[...] elaboração de material didático-pedagógico - Revitalização do laboratório de Ciências das Escolas” além da observação das aulas e posterior regência (UFFS, [2018?], p. 29).

O subprojeto envolveu os estados do Paraná (Campus Laranjeiras do Sul) e Rio Grande do Sul (Campus Erechim).

### **5.6.6 Subprojeto: Língua Espanhola/Língua Portuguesa**

A revisão dos procedimentos do Estágio Curricular do curso de Letras é um dos objetivos presentes neste subprojeto. Orientação que vem de encontro aos objetivos do programa assim como o estreitamento das relações da escola com a universidade no processo de formação dos professores. A adequação do projeto de curso as diretrizes da BNCC também fizeram parte das intenções. O subprojeto também se propôs desenvolver,

[...] procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (UFFS, [2018?], p. 38).

Nota-se aqui o foco na aprendizagem dos alunos, no melhoramento da escola enquanto instituição de ensino e na formação e atuação dos professores. As atividades desenvolvidas pelos residentes foram divididas em ações individuais, ações coletivas do núcleo, e ações em grupos de trabalho, e que tratam respectivamente de reflexão e escrita de relatórios de experiências e/ou relatórios, reuniões de socialização, organização documental e discussões coletivas sobre o dia a dia a escola e diagnósticos sobre a realidade da escola e a construção do projeto de docência. O subprojeto se desenvolveu com dois núcleos compostos por sessenta residentes um em Santa Catarina (Campus Chapecó) e um no Rio Grande do Sul (Campus Cerro Largo).

### **5.6.7 Subprojeto: Matemática**

O Subprojeto da Matemática contou com um núcleo de trinta residentes e foi desenvolvido no Campus Chapecó no estado de Santa Catarina. Dentre os objetivos, a qualificação do Estágio Curricular e a relação universidade escolas foram presentes. Outro objetivo importante apontado é a revisão curricular do curso de Matemática com base nas atividades do PRP e nas diretrizes da BNCC.

Ficou a cargo de cada estudante e seu preceptor a organização do plano de atividades realizado pelos residentes. Dentre as atividades gerais estavam a observação das aulas, análise dos cadernos dos estudantes da turma e confecção de materiais didáticos. A regência se desenvolveu como aulas regulares na turma, e atividades complementares com gincanas, olimpíadas de matemática, atividades com modelagem matemática, monitoria e reforço escolar. A pesquisa também está presente na proposta, porém, com objetivo específico: a reestruturação do projeto pedagógico do curso de Matemática. O Subprojeto também deixou claro a intenção de aproveitamento do PRP como carga horária de Estágio Curricular conforme possibilitou o edital da Capes.

## 6 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo é parte essencial deste trabalho, pois para alcançar o objetivo proposto e responder à questão de pesquisa se fez necessário buscar percepções e compreensões acerca do processo formativo que envolve o Programa Residência Pedagógica com aqueles que vivenciaram a execução do projeto proposto. A pesquisa de campo se justifica pela necessidade de interrelação entre teoria e prática, pesquisador e objeto de pesquisa. É a busca de informações e análises primárias do fenômeno sem inferências anteriores.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, conforme já mencionado, tem uma característica própria que a difere das demais instituições no país que é a estrutura multiestados. Presente nos três estados que compõem a região sul do Brasil, a UFFS convive em sua rotina com as dificuldades e privilégios que este perfil proporciona.

### 6.1 OS COLABORADORES DA PESQUISA

É neste cenário de diferentes culturas locais e institucionais que se localizam os sujeitos desta pesquisa. As análises se pautaram nos sete subprojetos desenvolvidos na UFFS na primeira edição do PRP de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e que compuseram o projeto institucional aprovado na CAPES. Os subprojetos de Biologia, Física e Química, Filosofia e Sociologia, Geografia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Língua Espanhola e Língua Portuguesa, e matemática foram organizados em quatorze núcleos operacionalizados nos cinco *campi* que ofertam cursos de licenciatura.

Cada núcleo foi composto por um docente orientador da universidade, três professores preceptores na escola e trinta discentes. O número de orientadores e preceptores poderiam ser maiores dada a possibilidade de participação voluntária. Em relação aos discentes da mesma forma, os núcleos contavam com vinte e quatro residentes bolsistas e seis voluntários. Em virtude da possibilidade de saída do projeto ou por conclusão do curso, ou por manifestações pessoais, o número de residentes foi variável durante a execução do projeto, neste sentido, em números absolutos, o projeto institucional contou com 360 residentes bolsistas e 60

voluntários. Entre os professores foram 42 coformadores preceptores, professores da educação básica, além de 14 professores orientadores do ensino superior bolsistas e vinte e sete voluntários, além do coordenador geral do projeto na IES.

A amostra em cada categoria é resultado das respostas ao convite realizado a todos os participantes do PRP desenvolvido entre 2018-2020 na referida instituição. Os participantes da pesquisa foram categorizados na Tabela 8 por perfil de atuação no projeto, por instituição de atuação e por campus universitário onde o subprojeto foi desenvolvido.

Apesar da amostra final apresentar um número reduzido se comparado ao número universal de participantes do projeto, estão presentes representantes de ambas as categorias e de todos os *campi* da instituição e todos os sete subprojetos. Ou seja, os dados apresentados oriundos das entrevistas e questionários representam as percepções de sujeitos que vivenciaram o processo nos três estados da região sul, mais precisamente nas regiões sudoeste paranaense, oeste catarinenses e noroeste gaúcho.

Cabe ressaltar que o cronograma de entrevista proposto nesta pesquisa era presencial com datas agendadas em cada campus da instituição logo após o encerramento do PRP em janeiro de 2020. Porém, devido ao cenário de pandemia a que fomos acometidos, tal organização precisou ser revista e as entrevistas realizadas por meio de plataformas digitais. Tal dinâmica só foi possível após o processo de reorganização das instituições envolvidas, fato que pode ter influenciado na amostra uma vez que a COVID-19 afetou muitas famílias da comunidade acadêmica. Assim sendo a amostra resultou em 94 pessoas participantes da pesquisa.

Trata-se de 15 professores universitários (coordenadores locais e orientadores), 24 coformadores professores da Educação Básica (preceptores e gestores), 55 licenciandos residentes. Na Tabela 8, a seguir, são demonstrados os sujeitos participantes da pesquisa de acordo com o perfil o *Campus/estado* de atuação.

**Tabela 8 - Sujeitos da pesquisa**

<i>Campi</i>	<b>Professores Universitários</b>	<b>Licenciandos residentes</b>	<b>Professores da escola básica + gestores</b>
Cerro Largo	3	16	6
Chapecó	4	21	7
Erechim	4	8	4
Laranjeiras	1	6	4
Realeza	3	4	3
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>55</b>	<b>24</b>

Fonte: A autora (2023), embasada nos dados da pesquisa.

As atividades desenvolvidas pelos residentes e orientadas pelos preceptores e orientadores foram distribuídas em 60 horas de ambientação, 320 horas de imersão sendo 100 horas de regência, 20 horas para o desenvolvimento do relatório final e 40 horas para avaliação, totalizando 440 horas. Assim sendo, a partir do processo de análise desenvolvido, no próximo capítulo apresentaremos alguns resultados que emergiram do processo de análise dos dados construídos.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Os dados e resultados apresentados nesta seção foram desenvolvidos a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), conforme apresentado no capítulo 1. Apesar de já apresentada a metodologia de análise neste capítulo optamos por descrever o processo da ATD realizado na pesquisa, ou seja, descreveremos a seguir os passos percorridos desde a constituição do corpus de análises até a reconstrução do Metatexto. As análises foram realizadas por grupos de personagem participante da pesquisa, ou seja, foram analisadas as falas dos coordenadores de núcleo e orientadores na universidade, dos gestores e preceptores nas escolas, além dos estudantes residentes.

Em cada um dos cinco diferentes grupos de colaboradores da pesquisa a metodologia de Análise Textual Discursiva desenvolveu-se separadamente. O *corpus* de análises constituídos por meio das respostas aos questionários e a transcrição das entrevistas foram desconstruídos (Unitarização) em unidades de significado, que posteriormente foram agrupadas por semelhanças de ideias (ideias elementares) e deram origem às categorias apresentadas.

Os tópicos a seguir se referem às análises das subcategorias que emergiram das falas em cada grupo de participantes. Iniciamos com os personagens que representam a instituição de Ensino Superior, proponente do projeto aprovado no edital do Programa Residência Pedagógica para o período de 2018 - 2020. Ou seja, apresentamos as análises das categorias que emergiram das falas dos professores Coordenadores de núcleo, dos professores Orientadores do PRP. Em seguida apresentaremos as análises das falas dos representantes das escolas participantes do mesmo projeto, os gestores e os professores preceptores.

Por último apresentaremos as análises das falas dos acadêmicos residentes do primeiro edital da CAPES do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na instituição de ensino superior alvo desta pesquisa. As subcategorias apresentadas a seguir constituíram as categorias finais que serão apresentadas e discutidas no final deste trabalho.



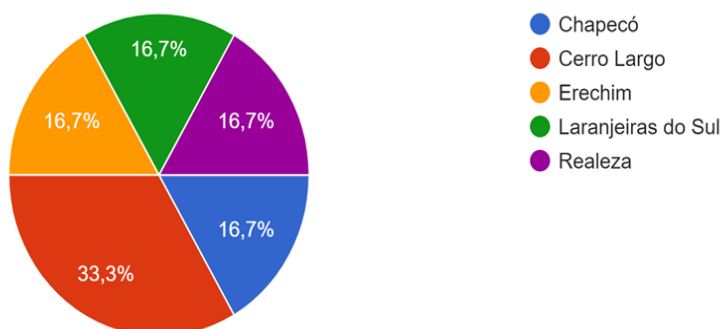
## 7.1 PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DO PRP NA UNIVERSIDADE

O Edital nº 06/2018/CAPES do Programa Residência Pedagógica previa dentro da sua organização a figura de um coordenador de área (BRASIL, 2018a). A este personagem cabia à função de organizar as atividades do projeto em determinada área, porém, o coordenador exercia também a função de orientador, portanto, as falas dos coordenadores também abrangem aspectos da orientação.

Ainda assim optamos por uma análise também em separado por entender que a organização e a estrutura que permearam o desenvolvimento do programa têm também influências nas ações, além, disso o coordenador de área, que, ao mesmo tempo foi orientador, poderia trazer elementos próprios de uma visão mais ampla dos desdobramentos do processo.

O questionário enviado aos coordenadores era composto de doze questões. O *corpus* de análise foi constituído pelas respostas das questões de número 01 e 12 fechadas e as questões de 02 a 10 abertas. Participaram da pesquisa quatro mulheres e três homens, professores e professoras da universidade na função de coordenadores de núcleo do PRP. No gráfico a seguir é demonstrado o *Campus* da atuação de dos coordenadores de núcleo do PRP 2018 - 2020, participante da pesquisa.

**Gráfico 1- Campus de atuação dos Coordenadores de núcleo**



Fonte: A autora (2023), embasada nos dados da pesquisa.

A sequência do processo de análise desenvolvidas por meio da ATD resultou em três categorias a saber: (1) a escola e a universidade como espaço de formação docente na relação teoria e prática; (2) a conjuntura estrutural de escola e

universidade, e as influências no desenvolvimento do PRP; (3) e o perfil dos residentes e a relação formativa entre o PRP e o estágio curricular.

### **7.1.1 A escola e a universidade como espaço de formação docente na relação teoria e prática**

As falas dos coordenadores de área convergiram para dois pontos principais: o tempo de permanência do residente no espaço da escola e a relação teoria e prática. O Edital nº 06/2018/CAPES previa 420 horas de atuação dos residentes na escola distribuídos em diferentes atividades entre elas 100 horas de regência (BRASIL, 2018a). O tempo de permanência na escola foi um dos pontos apontados pelos coordenadores como ganho do programa na formação dos futuros professores, como demonstram os fragmentos de falas a seguir:

*O PRP abre **mais perspectivas no convívio e na integração** com as instituições escolares (Coordenadora Marina, grifo nosso).*

*Pelo menos parece ter uma **proposta mais integral** para o acadêmico no processo de inserção na escola (Coordenadora Lúcia).*

*Os docentes da universidade, os preceptores na escola e os licenciando **tiveram mais tempo junto** e por isso precisaram dialogar mais, planejar, conjuntamente e compartilhar saberes e experiências. Residir permitiu que estudantes e professores passassem a **vivenciar com mais intensidade** os dilemas e desafios da escola pública (Coordenadora Jéssica, grifo nosso).*

Os excertos demonstram a ênfase dada ao tempo em que os estudantes passaram nas escolas e as vivências que foram possibilitadas. Um ponto importante, neste item específico, é que o discurso de maior tempo, na verdade, diz respeito a um tempo menor para os desenvolvimentos das atividades. Ao analisarmos em termos técnicos e exatos a carga horária do PRP, 420 horas no total, é muito próxima ou até a mesma carga horária dos Estágios Curriculares supervisionados (ECS) previstos nos PPC dos cursos de licenciatura da instituição investigada. A diferença está não na carga horária, mas no tempo em que esta carga horária foi desenvolvida nas escolas, ou seja, dezoito meses conforme previa o edital.

O tempo mais curto e o número de atividades maiores e descentralizada da regência fez com que as relações da universidade e as escolas também se

intensificassem. A relação universidade escola é vista por muitos autores como ponto fundamental no processo de formação de professores (CANÁRIO, 2002; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 2010). Na mesma direção, para Nóvoa (2009) a escola é, portanto, o lócus de formação do professor.

Os currículos dos cursos de formação de professores, apesar dos avanços já alcançados, ainda se estruturam em sua maioria numa dinâmica de divisão entre as reflexões teóricas, exposição de conhecimentos acumulados historicamente, e os conhecimentos profissionais oriundos da prática. A hierarquia do conhecimento estabelecida nos primórdios da organização da educação ainda é presente no processo que envolve a formação de professores. Ainda se parte do pressuposto que o conhecimento advém apenas da universidade e seus professores. Ao propor um espaço híbrido de formação de professores, ou seja, um espaço que abrigue professores universitários e da escola básica e os acadêmicos, Zeichner (2010) alerta para a necessidade de se romper com este paradigma, para tal é necessário compreender a escola assim como a universidade como espaço de formação, numa parceria institucional.

Porém, os coordenadores têm entendimentos diferentes ao descrever a atual realidade da relação escola universidade.

*O PRP surgiu para fortalecer os espaços entre universidade e escola* (Coordenador Fabio, grifo nosso).

*Era uma relação incipiente com as escolas, muito mais de ações individuais do que de projetos e ações institucionais* (Coordenador Marcos, grifo nosso).

*Entendo que esse tipo de projeto fortalecem a integração da universidade com a comunidades* (Coordenadora Marina, grifo nosso).

*Aqui no nosso campus, ainda temos pouco contato, na minha opinião com a comunidade local. Somos bastante fechados para a cidade, a população da cidade também não é muito receptiva.* (Coordenadora Julia, grifo nosso).

*O retorno dos estudantes, da preceptora e da equipe pedagógica foi o melhor possível. Esta é uma relação que se torna fundamental no processo de formação inicial de professores* (Coordenadora Jéssica).

Ainda que algumas falas relatem um bom relacionamento com escolas, fica evidente que se trata de ações pontuais, de uma relação mais pessoal entre os

personagens do que um projeto formativo institucional. Os destaques feitos pelos coordenadores de núcleo sobre tais relações foram divergentes dentre os diferentes subprojetos e até mesmo em diferentes escolas.

A parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. “Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo” (NACARATO, 2016, p. 713). A presença da universidade nas escolas de educação básica não é novidade e nem condição exclusiva do Programa Residência Pedagógica, a universidade se insere no espaço escolar principalmente por meio dos cursos de licenciatura, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão; por exemplo, o PIBID, o PRP, os ECS, mas também por meio de outros cursos de Ensino Superior.

A relação que se desenvolve na formação de professores é historicamente pautada numa suposta hierarquia de conhecimento como já mencionado. Ainda que por meio de estágios curriculares e não curriculares, PIBID, e ações de formação continuada a universidade esteja presente na escola básica, as falas dos coordenadores indicam algumas dificuldades de convivência.

A ideia pautada por alguns coordenadores coloca o PRP como elemento de consolidação da relação universidade e escola no processo de formação de professores, conforme evidencia a fala a seguir: “O PRP abre mais perspectivas no convívio e na integração com as instituições escolares” (Marina). Tal entendimento pode de fato colaborar na formação dos professores, porém, a que se ressalta que tais ações da forma como relatam os coordenadores ainda se baseiam numa proposta formativa de cunho aplicacionista e não de construção coletiva de conhecimento (TARDIF, 2014). Tal condição se evidencia na fala a seguir, o coordenador compreende que o PRP por meio das ações desenvolvidas na escola pode:

*Preparar e ter um espaço do licenciando para experienciar à docência, já que o curso o habilita para tal, imerso na escola, vivenciando a rotina, dificuldades e desafios (Coordenadora Jéssica)*

O entendimento colocado é o de que a escola é o espaço de aplicação dos conhecimentos produzidos na universidade. Já a recepção da escola, conforme demonstra as falas, são por vezes de apoio e por vezes de repúdio a tal conceito. O

que pode indicar também, diferentes conceitos desta instituição de ensino relacionados à formação de professores e o papel que exerce neste contexto.

A relação teoria e prática discutida na literatura já há algum tempo surge nas falas dos coordenadores ainda num contexto dissociativo. A fala a seguir coloca o PRP como mais um momento de aproximação da teoria com a prática, a “[...] *ideia do PRP é muito mais positiva pelo fato de ser mais um momento de proximidade da teoria com a prática pedagógica*” (Coordenadora Lúcia). Percebemos neste excerto uma possível confusão acerca do conceito de teoria e prática, e a formação do professor tendo a escola como lócus formativos.

É claro que um conceito se liga a outro ou ao espaço escolar, porém, estar na escola não necessariamente significa construir conhecimento, por isso o termo usado “processo” tem um significado importante neste cenário, pois um processo diz respeito a diferentes etapas pelas quais os conhecimentos vão se construindo e nunca sozinho, pelo contrário diferentes conhecimentos se entrelaçam e constituem a formação deste profissional.

Ainda que sejam falas oriundas de professores do ensino superior, de formadores de professores, a ideia que se apresenta ainda é a de dissociação e distanciamento entre a teoria e a prática. Mesmo que, implicitamente, a ideia de divisão do conhecimento é identificável, ou seja, teoria que pertence à universidade e prática que pertence à escola. Nesta direção as ações são desenvolvidas comumente por seus atores em seus cenários, numa dinâmica de “cada um faz a sua parte” tornando muitas vezes a formação ou no caso o desenvolvimento do projeto em atividades mecânicas e pontuais.

Esta divisão de conhecimentos e ações permeiam as relações que se estabelecem entre a universidade e escola. Neste sentido, Gilberto e Franco (2017, p. 27) compreendem que: “[...] o professor não está sozinho na sua prática, posto que esta é reflexo das condições institucionais”. Compreendemos aqui as condições institucionais como aquelas que se apresentam nas escolas, nas universidades, nos currículos e diretrizes educacionais sob as quais ambos os espaços são submetidos. Ainda ao analisarmos a relação teoria e prática no desenvolvimento do PRP e a relação universidade escola nas percepções dos professores coordenadores de núcleo, chama-nos a atenção a praticamente ausência de menção a uma figura

presente no edital da CAPES, o preceptor. Dentre as diferentes falas em apenas uma delas este personagem foi mencionado:

*O retorno dos estudantes, da preceptora e da equipe pedagógica foi o melhor possível. **Esta é uma relação que se torna fundamental no processo de formação inicial de professores** (Coordenadora Julia, grifo nosso).*

Ainda que o preceptor seja uma figura pouco mencionada o edital da CAPES traz em item específico suas atribuições no programa:

- Auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade;
- Acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;
- Avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- Reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- Articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências (BRASIL, 2018a, p. 7-8).

Tal constatação pode ser também uma evidência das dificuldades já mencionadas sobre a relação teoria e prática entre universidade e escola. Uma vez que a proposta do MEC pouco menciona o preceptor, os projetos tendem a seguir a mesma estrutura, portanto, os objetivos e perfil teórico de um projeto de formação são primordiais, pois vão direcionar todas as ações. Na outra ponta, a descrição mencionada no edital em relação às funções do preceptor pode caracterizar-se também com espaço de formação continuada, uma vez que ao desempenhar tal função o preceptor estará em contato com processos de atualização do conhecimento acadêmico e análise da sua prática profissional. Além disso, é também necessário que todos os envolvidos tenham clareza dessa possibilidade de formação.

Na categoria a seguir discutiremos as percepções dos coordenadores locais no que se refere às estruturas observadas em ambas as instituições de ensino no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica.

### 7.1.2 A conjuntura estrutural de escolas, universidade e as influências no desenvolvimento do PRP

Ao tratarmos de educação, de ensino e formação de professores obviamente os aspectos pedagógicos e conceituais tomam grande parte das narrativas, visto que são o cerne do desenvolvimento das atividades. Porém, como em qualquer outra atividade, o desenvolvimento de um projeto de ensino envolve também dimensões estruturais. Este foi também um dos destaques presente nas falas dos personagens desta pesquisa, dos quais destacaremos nesta categoria as falas dos coordenadores locais sobre a temática.

Ao serem indagados sobre as estruturas para o desenvolvimento do PRP, os coordenadores locais destacaram diferentes aspectos, como questões de logística, apoio técnico, problemas como as exigências do edital e a realidade das escolas campo dentre outros. A carga horária total exigida pela CAPES e perfil do estudante trabalhador foi um aspecto bastante mencionado pelos Coordenadores.

*O número de atividade que eram exigidas no PRP, as horas que eram necessárias no ambiente escolar, bem como o que era necessário ser realizado **acabava criando situações cansativas** no processo (Coordenador Fabio, grifo nosso).*

***Muitos residentes trabalhavam**, e isso **dificultou a participação** deles nas atividades do projeto tanto na universidade quanto nas escolas. O ideal seria uma bolsa de maior valor para possibilitar apoio financeiro para participar integralmente do PRP (Coordenadora Lúcia, grifo nosso).*

*[...] a carga horária exigida era descabida para um curso que atende trabalhadores, nos moldes do referido edital (Coordenadora Jéssica).*

Identificamos aqui mais uma contradição a respeito da carga horária presente nas percepções dos coordenadores. Se por um lado o “maior tempo” de imersão no trabalho escolar é apontado na categoria anterior como ponto fundamental e positivo do programa, aqui se apresenta a mesma carga horária como “descabida” quando se volta o olhar para as ações desenvolvidas pelos residentes e o perfil dos mesmos.

É fato que os estudantes de licenciaturas no Brasil são em sua maioria oriundos das classes menos favorecidas e que, portanto, têm o trabalho como atividade principal, ficando o estudo, ainda que seja um objetivo, em segundo plano.

O incentivo financeiro oferecido pelo programa, apesar de colaborar financeiramente, foi insuficiente para que este aluno pudesse renunciar ao trabalho e dedicar-se ao programa de formação. Ainda que estes estudantes sejam uma minoria diante da realidade brasileira que acessa a universidade, eles o fazem sem a possibilidade de renunciar ao trabalho formal, e ainda que todos saibam que a dedicação total de tempo pode contribuir para a qualidade da formação, a sobrevivência do estudante e muitas vezes da família sempre será o principal.

Esta realidade é conhecida por meio de pesquisas acadêmicas e administrativas e, portanto, deveria ser considerada quando da construção das políticas de formação de professores e em ações como o PRP. Neste quesito, o Edital nº 06/2018/CAPES não previa impedimentos a estudantes trabalhadores em participar do programa, porém, ao mesmo tempo, exigia dentre outros requisitos que o estudante deveria “[...] declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades do Residência Pedagógica” (BRASIL, 2018a, p. 4). Tal condição teve impacto direto no planejamento realizado pelos núcleos e subprojetos a partir de regras que não contemplavam todas as realidades do grupo. Tais aspectos foram de encontro a outras situações: a realidade das escolas campo. Os excertos a seguir evidenciam uma realidade pouco considerada quando as propostas de formação de professores são pensadas nas instituições de ensino superior ou instâncias políticas.

*Tanto o PIBID quanto o PRP ocorrem em escola e colégios que compartilham os mesmos professores, e, portanto, já eles conheciam o primeiro, **houve momentos de** comparação entre os dos programas que **gerou certa resistência** por parte dos professores da escola (Coordenador Jéssica, grifo nosso).*

*Estamos em uma cidade pequena, e as escolas acabam ficando **sobrecarregadas** com tantas ações da universidade, isso gerou um pouco de resistência (Coordenadora Marina, grifo nosso).*

A realidade das instituições de educação básica brasileiras é conhecida, ainda que tenham variações de acordo com região geográfica, e/ou instância administrativa. Em sua maioria são edificações precárias, corpo docente restrito, ou seja, muitas com um número de professores estagiários elevados, ou de professores celetista que não conseguem uma sequência de trabalho em uma mesma escola. A resistência por parte das escolas mencionadas nas falas dos Coordenadores locais



pode evidenciar a falta de condições de trabalho, e ainda que o programa oferecesse bolsa também para os preceptores, a carga de trabalho aumentada oriunda da orientação dos residentes no seu espaço de atuação se apresentava como incomoda.

Além disso, também pode-se entender uma ausência de compreensão quanto ao seu papel de formador, característica que pode ter suas origens na relação hierárquica entre universidade e escola já mencionada. Outro fator que pode ter influências em tal resistência e a ausência de entendimento do preceptor como profissional em formação, ou seja, o conceito de profissional pronto e acabado em termos formativos nunca abrirá possibilidades para novas aprendizagens, pelo contrário, ficará sempre no mesmo lugar sem acompanhar as transformações educacionais e sociais levando prejuízos às futuras gerações.

Outro aspecto importante presente nas falas dos Coordenadores nesta categoria diz respeito ao item 2.3 do Edital nº 06/2018/CAPES, “do regime de colaboração”.

### 2.3 Do regime de colaboração

2.3.1 O Programa de residência pedagógica será realizado em regime de colaboração, que 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.

2.3.1.1 A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

2.3.2 Para efetivar a colaboração, as Secretarias de Educação organizarão o Comitê de Articulação da Formação Docente da Unidade Federativa, composto por representantes da rede estadual e municipal que aderirem ao Programa.

2.3.3 O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes (BRASIL, 2018a, p. 2).

Apesar da ênfase nas ações de estados e municípios apresentadas no item 2.3 do edital, a fala dos Coordenadores locais vão em direção contrária. “*Apesar da receptividade das escolas, os municípios não se envolveram com o projeto.*” (Coordenador Gustavo). O Comitê de Articulação da Formação Docente não é mencionado em nenhum momento desta pesquisa por nenhum personagem. Ou seja, as articulações ficaram todas a cargo dos Coordenadores do programa na instituição de ensino superior com os gestores das escolas. Nesta ausência do poder

público talvez esteja a origem de muitos problemas ocorridos nas escolas no desenvolvimento do programa.

As falas demonstram desencontros entre as entidades envolvidas no projeto e evidenciam a atuação de algumas e ausências de outras. Neste sentido não basta que as relações entre universidade e escola sejam melhor desenvolvidas para uma melhor qualidade da formação de professores, é preciso que as instâncias políticas superiores se façam presente de fato no processo, não somente em momentos de ação, mas também de escuta dos profissionais do ensino superior da escola básica.

### **7.1.3 O perfil dos residentes e a relação formativa entre o PRP e o Estágio Curricular**

Conforme já mencionado neste texto, os estudantes de licenciatura no Brasil têm entre outras, uma característica marcante, são na sua grande maioria oriundos das classes menos favorecidas, são os chamados estudantes trabalhadores. Ou seja, trata-se de pessoas que já então inseridas no mundo do trabalho, nem sempre por opção, mas por necessidade de subsistência, mas que ainda veem no curso superior uma possibilidade de melhorar as condições de vida e de trabalho. Assim, o desenvolvimento deste estudante não é o mesmo que o de um colega sem tal necessidade, ou seja, estudantes que têm a oportunidade de vivenciar a universidade por completo, ou seja, em termos de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, bem como participar de eventos da sua área de formação etc.

O Ensino Superior e as prerrogativas da universidade estão pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, que visa uma formação não só técnica, mas humana e social. Contudo, tal organização demanda tempo de dedicação, tempo que estes estudantes não têm, uma vez que precisam dedicar-se também ao trabalho e família. Este perfil foi levantado também pelos Coordenadores locais do PRP.

*Uma das dificuldades mais expressivas foi a **permanência** dos estudantes (Coordenadora Julia, grifo nosso).*

***O engajamento** dos estudantes foi um problema. Eles tinham outros compromissos e o engajamento era muito difícil (Coordenadora Marina, grifo nosso).*

Os excertos demonstram as dificuldades de dedicação ao programa por parte dos residentes. A que se mencionar ainda as dificuldades anteriores em compor os núcleos nos subprojetos. Muitos dos estudantes nem sequer se dispuseram a participar do projeto já pela falta de tempo para a realização das atividades. Ou seja, tal condição caracteriza o programa como não universal, não sendo possível para todos. Ainda dentre os que se colocaram à disposição no início, muitos foram ao longo dos dezoito meses do projeto se desligando conforme menciona a Coordenadora de núcleo Julia, “[...] a troca constante de residentes causou alguns problemas”.

O item 4.3 do Edital nº 06/2018/CAPES, que tratou dos requisitos para a participação das instituições de Ensino Superior no programa explicitou dentre outros o de: “Comprometer-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018a, p. 3). Neste sentido, os Coordenadores olhando para as realidades dos seus cursos tiveram percepções distintas como evidenciam os excertos a seguir:

***Na minha percepção são duas coisas diferentes**, em nosso curso o **estágio** segue a perspectiva do professor pesquisador, e isso considero uma diferença em relação ao **PRP** (Coordenadora Julia, grifo nosso).*

*Nós orientamos o PRP com base nas ementas dos CCR de estágios que temos no curso. Portanto, **em termos de conteúdo foi muito semelhante** (Coordenadora Marina, grifo nosso).*

O objetivo proposto no Edital nº 06/2018/CAPES foi o de qualificar o Estágio Curricular, porém, o mesmo edital acenou à possibilidade substituição do Estágio Curricular pelo Residência Pedagógica (BRASIL, 2018a). No entanto, com base nas percepções dos coordenadores quanto ao perfil dos residentes, estudantes de licenciaturas, tal situação pode propiciar experiências de estágio diferenciadas entre estudantes do curso e da mesma turma, uma vez que nem todos tiveram a possibilidade de participar do programa.

As duas falas nos permitem compreender diferenças conceituais em relação aos estágios na comparação feita com o PRP. A primeira, evidencia o conceito utilizado pelo curso nos estágios (de professor pesquisador) sugerindo a ausência deste, no PRP, ou seja, segundo Julia o PRP não é desenvolvido na perspectiva do professor como pesquisador. Para Julia as questões conceituais que focam na

formação do perfil profissional do professor não são mencionadas, o foco é dado nas questões práticas, no conteúdo trabalhado e na carga horária. Em nosso entendimento os conteúdos são muito mais abrangentes, além dos conceituais mencionados por Julia ainda destacamos os atitudinais, procedimentais, morais, éticos, didáticos políticos, sociais, culturais.

Na mesma direção Fabio enfatiza com principal diferença entre o PRP e o estágio curricular a gama de atividades propostas,

*O PRP prevê discussões teóricas, socializações, participações em eventos, trabalhos em grupos, isso não é contemplado nos estágios curriculares e nem nos estágios não-obrigatórios (Coordenador Fabio, grifo nosso).*

Conforme já dissemos os estágios curriculares nos cursos de licenciatura têm em média uma carga horária total muito próxima ao que propôs o PRP, porém, a percepção dos coordenadores é que o tempo é maior, seja isso bom para formação, ou exagerada para o perfil dos estudantes em sua maioria trabalhadores.

Se a carga horária o PRP e o Estágio Curricular Supervisionado se equivalem, as percepções dos coordenadores podem estar vinculadas ao tempo e a organização do PRP. As dificuldades encontradas também se assemelham como, por exemplo o tempo inexistente na vida de estudantes trabalhadores para a participação nas atividades de formação que coincidem com o horário de trabalho.

Os conceitos de formação, de práticas e ações pedagógicas que envolvem o espaço da escola independente do formato, evidenciam as dificuldades que vivemos para formar professores. Ainda que o dia a dia da escola, a realidade da sociedade demonstre a importância deste profissional as ações são limitadas.

## 8 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO PRP NA UNIVERSIDADE

Oito foram os orientadores do PRP que responderam ao questionário com doze questões. Neste grupo não foram incorporados os coordenadores de área ainda que estes também tenham atuado como orientadores. Tal decisão se pautou no fato de que este grupo não teve atuação no processo de gestão do núcleo, portanto, suas percepções possivelmente teriam olhares diferentes dos colegas coordenadores.

Destes oito professores orientadores, tivemos representantes dos cinco *campi* da instituição de Ensino Superior. Seis deles já orientaram estudantes no Programa de Iniciação à Docência – PIBID e todos eles já orientaram estudantes em estágio curricular. Ou seja, trata de professores universitários com alguma experiência em orientação. Neste sentido o Edital nº 06/2018/CAPES descrevia um grupo de exigência para os candidatos a esta função no PRP:

- I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;
- II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
  - a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
  - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
  - c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
  - d) Coordenação de curso de licenciatura;
  - e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
  - f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.
- VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;
- VIII. Firmar termo de compromisso (CAPES, 2018a, p. 04).

As análises apresentadas a seguir se pautam em duas categorias que emergiram das falas dos orientadores participantes da pesquisa que são: 1) A interação com prática e concepção de estágio no processo de formação de professores: uma necessidade de problematização e, 2) A relação com escola básica e os sujeitos da formação de professores: diálogos emergentes e necessários. Descrevermos a seguir cada uma no processo de construção do metatexto conforme os pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

### 8.1 A INTERAÇÃO COM PRÁTICA E A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE DE PROBLEMATIZAÇÃO

A teoria embasa a prática ou a prática constrói teorias? Com a teoria desenvolve-se a prática? Ou a prática sem a teoria é uma ação esvaziada? Tais questões permeiam discussões históricas que perpassam a formação de professores. Nós arriscamos a dizer que há certa polarização a cerca desta discussão que ao longo da história influenciaram e influenciam as políticas educacionais, e os currículos de formação de professores e da escola básica. A relação entre teoria e prática é ainda uma discussão muito presente na formação de professores. A indissociabilidade entre o conhecimento científico e sistemático da academia e o conhecimento oriundo da prática profissional tem sido discutida a tempos por diferentes autores.

O surgimento de programas de ensino como o PRP, e ainda antes o PIBID, tem na superação desta dicotomia os seus maiores objetivos, nos arriscamos a dizer que esta distância entre teoria e prática identificada pelos educadores e pesquisadores da educação se constituem nas premissas para a criação de programas como estes, pois, ao nosso ver, apesar de serem categorizados como projetos ou programas de ensino, eles também têm potencial para a pesquisa, a extensão e cultura.

O tempo de permanência na escola é também para os orientadores um dos aspectos mais importantes do programa. Na visão deles, tal aspecto possibilita maior homogeneidade das diferentes atividades que permeiam a atuação do professor na

escola básica. Compreendemos que este tempo identificado pelos orientadores precisa ser dimensionado por meio de uma ação conjunta de todos os envolvidos e em todos os aspectos. Neste sentido Felipo afirma:

*Vejo que a convivência mais cotidiana na escola como o diferencial. Os residentes têm a possibilidade de passar mais tempo em atividades juntos aos preceptores, coordenadores pedagógicos, diretores, **trocar experiência e sobretudo, aprender a lidar com os estudantes e as turmas** (Orientador Felipo, grifo nosso).*

As atividades narradas pelo orientador descrevem muitas das ações desenvolvidas na escola e que segundo ele foram vivenciadas pelos residentes, estas ações são colocadas como diferencial do PRP. Porém, ao observarmos as etapas do CCR de estágio curricular, presentes nos PPC dos cursos de licenciaturas muitas destas ações são também previstas. A maioria dos orientadores respondeu ter experiência com o PIBID, porém, também não há consenso. Para Luiza o PIBID:

*[...] tem um **caráter mais passageiro dentro da escola** implicando em intervenções nas disciplinas envolvidas. Os acadêmicos assumem em alguns momentos as aulas e depois o professor volta a ser o protagonista da ação. O PRP, pelo menos ao longo do 1 ano que eu acompanhei, parece ter uma proposta mais integral para o acadêmico no processo de inserção na escola (Orientadora Luiza, grifo nosso).*

Já para Laura não diferenças concretas entre os dois programas,

*Em 2010 quando o PIBID foi criado os participantes poderiam ser de qualquer etapa do curso e se realizam várias atividades, entre elas a regência. **O que aconteceu é que ao criar a RP ele "minimizaram" as atividades do PIBID** e deixaram a regência para a RP. Em razão disso não considero que existem diferenças, claro que isso também está relacionado com as experiências que tenho do PIBID. Fui bolsista do primeiro edital do PIBID como acadêmica, depois acompanhei 2 anos de PIBID para uma pesquisa de mestrado e depois mais dois anos como orientadora do PIBID em outra instituição. Nesse período a minha experiência com o PIBID sempre foi de muito estudo, reflexão e prática (Orientadora Laura, grifo nosso).*

Observadas as diferenças, o que é consenso entre os orientadores é a possibilidade de interação com a prática escolar a característica principal do PRP. Ainda assim as falas nos permitem inferir que apesar do foco, na prática escolar, as atividades desenvolvidas e/ou o conceito que permeia tanto os objetivos do

programa quanto às percepções dos orientadores não coadunam com o que propõe Nóvoa (2011) para formação de professores: ações que tenham a escola com fonte primária de estudo.

Todas as falas partem do foco no conhecimento acadêmico, na pesquisa, na reflexão tendo a escola como adendo e não como parte integrante destas ações. Esse talvez se configure em um dos pontos importantes a se discutir e repensar na formação de professores: o papel da escola e do professor da escola básica neste processo. É fato, que tais discussões demandariam a revisão de conceitos estabelecidos a décadas no Brasil, conceitos que construíram a hierarquia dos conhecimentos científicos e escolar. A relação com o estágio curricular é outro ponto de discussão entre os orientadores do PRP. O Edital previa, com já mencionado, a possibilidade de validação das atividades do programa na carga horária do CCR de estágio dos cursos. Porém, há pontos importantes que talvez não tenham sido considerados nesta possibilidade, como exemplo o fato que nem todos os estudantes da mesma turma farão parte do programa. Historicamente o estudante de licenciatura é um trabalhador cujas condições econômicas fazem o curso ficar em segundo lugar na lista de prioridades. Este é um dos motivos de muitos licenciandos não participarem do programa, e até mesmo desistirem no meio do caminho conforme relatam os orientadores.

*Muitos residentes trabalhavam e isto dificultou a participação deles nas atividades do projeto RP na UFFS e também nas escolas. O ideal era uma bolsa de maior valor para possibilitar apoio financeiro para participar integralmente na RP (Orientador Pedro).*

*A dificuldade na orientação foi o engajamento dos acadêmicos. Eles tinham outros compromissos e engajar eles foram a maior dificuldade que eu encontrei (Orientadora Paula).*

*A carga horária exigida, descabida para um curso que atende licenciandos, trabalhadores, nos moldes propostos do referido edital, considerando o contexto de residentes por turmas existentes nas escolas-campo (Orientadora, Marília).*

Diante desta realidade alguns orientadores discordaram da possibilidade de validação do PRP como carga horária de estágio,

***Temos resistido em validar a residência em substituição aos estágios, na nossa compreensão essa premissa do programa é um retrocesso, resistimos (Orientadora Ana, grifo nosso).***



*De modo geral, a minha percepção, é de tratar as coisas de maneira diferente, apesar do curso onde eu atuo dar validação para as atividades de PRP e estágio (mesmo eu sendo contra, sou voto vencido) (Orientadora, Letícia, grifo nosso).*

Ao discorrer tanto sobre o PRP quanto sobre o estágio, os orientadores demonstram concepções diferentes sobre os diferentes espaços, enquanto para uns, o PRP possibilita maior reflexão e estudos mais profundos outros compreendem que tal dinâmica é possível no estágio e não no PRP.

*[...] no estágio consigo promover mais atividades de estudo, reflexão e sistematização do que é a docência e das situações vividas. No estágio consigo promover uma articulação melhor entre teoria e prática... na RP isso fica muito comprometido, **são alunos em fases distintas, não há um engajamento teórico, observo que é uma formação muito pautada na ação... no aprender fazendo.** Sei que isso também é importante, mas a ausência de reflexões teóricas compromete em muito a qualidade e a própria formação crítica dos nossos futuros professores (Orientadora, Laura, grifo nosso).*

Tais diferenças podem ter relação com as concepções e conceitos de formação imbricados em cada curso, além das experiências de cada professor orientador. O que pudemos compreender em relação à possibilidade de substituição do Estágio Curricular Supervisionado pelo PRP é que primeiramente tal condição pode colocar estudantes do mesmo curso em desigualdade de formação, pois o PRP diferentemente do ECS não é para todos, e sim para um grupo fechado de 24 licenciandos bolsistas e 6 voluntários de diferentes fases do curso, é um programa de formação e ao contrário do estágio não pertence ao currículo, ao projeto pedagógico ainda que contribua na preparação profissional.

O formato apresentado e desenvolvido no edital de 2018 possibilitou que subprojetos interdisciplinares, o que não deixou de ser uma boa experiência, porém, pode privar ações específicas da área do conhecimento do curso uma vez que todas as atividades precisam se adequar ao caráter interdisciplinar. Ainda que façamos defesa pela interdisciplinaridade, compreendemos que o professor precisa “conhecer a matéria a ser ensinada” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2009, p. 20), e vemos no Estágio Curricular Supervisionado o momento de compreensão de tais conhecimentos no âmbito escolar, uma vez que além de pensar e compreender o

conteúdo, o licenciando terá que refletir o desenvolvimento e avaliação com base no perfil de seus estudantes.

As divergências conceituais que surgiram talvez não se trate de contrariedades, mas de entendimentos quanto a função do Estágio Curricular e as possibilidades do PRP no processo formativo do estudante. Se para alguns ambas as ações convergem, portanto, podem se substituir, para outros, elas se complementam e podem ter espaço na formação do licenciando.

## 8.2 A RELAÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA E OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS INDIVIDUALIDADES PRESENTES E AS AUSÊNCIAS COLETIVAS

Ao considerarmos um projeto do tamanho do desenvolvido nesta instituição de ensino é preciso considerar as especificidades e características de cada espaço. O projeto instrucional foi desenvolvido em cinco diferentes *campi* em três diferentes estados da federação, portanto, as diferenças em cada situação têm variações de diversas origens inclusive sociais e culturais. O envolvimento das secretarias de educação de cada estados no desenvolvimento do projeto tem com certeza reflexos nas ações desenvolvidas. Enquanto umas fizeram a seleção de escolas para a participação no projeto outras deixaram à carga da universidade e/ou de ações individuais de professores universitários já atuantes em projetos ou estágio nas escolas o contato direto com elas. Possivelmente reflexos desta estrutura as relações estabelecidas com as escolas divergem de direção nas falas dos orientadores, como é possível perceber nos excertos a seguir:

*As escolas **não compreendiam a diferença entre PIBID, PRP e estágios**. Também não havia, em algumas escolas, uma abertura para que os alunos se sentissem inseridos no ambiente educativo como sala de professores ou fossem vistos com docentes com vínculos na instituição (Orientador Pedro, grifo nosso).*

*Mesmo sendo um programa novo o interesse/aceitação da escola foi bem positivo (Orientador Felipe).*

***Não ocorreu nenhuma mudança significativa na relação com escola existente antes** (Orientadora Laura, grifo nosso).*

***A relação com a escola foi boa, mas ainda fraca*** (Orientadora Ana, grifo nosso).

*A relação foi excepcional, colaboração mútua, envolvimento, muito positivo* (Orientadora Paula).

*A presença na escola precisa ser melhorada* (Orientadora Marília).

As falas dos orientadores refletem as diferenças e individualidades encontradas em cada subprojeto desenvolvido. Tal condição expõe a fragilidade desta relação Ensino Superior e Educação Básica que se pauta muito mais em ações individualizadas do que em um projeto de formação de professores construído e executado em ambos os espaços. Por outro lado, a que se pensar na fala de Pedro quando enfatiza a não compreensão da escola quanto ao *status* de professor em formação exercido pelo residente, tal compreensão é vivenciada na universidade?

A frágil relação entre as instituições de ensino também tem reflexos na visão dos residentes e conseqüentemente nas ações destes, no desenvolvimento do projeto. Para os orientadores participantes da pesquisa, um dos grandes problemas enfrentados durante a execução do programa foi o envolvimento dos residentes. O perfil do estudante de licenciatura no Brasil responde por grande parte desta situação, conforme já dissemos, trata-se de estudantes trabalhadores, cuja prioridade de vida é, geralmente, o trabalho, a sobrevivência e muitas vezes a subsistência da família. Ainda que o acesso ao ensino superior tenha em certa medida passado por um processo de democratização a partir principalmente do REUNI nos anos 2000,

No caso específico do estudante trabalhador de camadas populares, o desafio é a permanência na universidade, considerando a impossibilidade de abster-se do trabalho em prol dos estudos e a conseqüente dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade laborativa (PEREIRA; COUTRIM, 2021, p. 02).

As autoras definem talvez o grande desafio da educação superior brasileira, a permanência. No caso da PRP, os problemas relatados pelos orientadores se iniciaram na composição dos núcleos nos subprojetos, conforme relata a orientadora *“Mesmo envolvendo três cursos tivemos que insistir muito para conseguirmos 30 residentes. Sempre **esperamos um interesse maior por essas bolsas**, o que na realidade não acontece.”* (Orientadora Paula, grifo nosso). Ainda com a oferta de

bolsas, estas não são suficientes para que o estudante possa deixar seu trabalho e dedicar-se ao curso. Nesta direção Paula argumenta que “*Eles **tinham outros compromissos** e engajar eles, foi a maior dificuldade que eu encontrei*” (Orientadora Paula, grifo nosso).

Neste sentido elencamos outra condição que precede o engajamento dos estudantes ou falta dele, conforme menciona a orientadora Paula, o pertencimento. É fato que muitos dos estudantes de licenciatura não escolheram o curso e apesar de neste caso já estarem na fase final ainda não se veem professores fato, que podem responder em parte ao caso explicitado pela orientadora. Vale lembrar que não estamos aqui nos referindo ao “amor pela profissão” que, no senso comum, deve mover o professor ao bom trabalho independentemente das condições de trabalho a que são submetidos, mas de um sentimento de pertencimento aquele grupo social que o faz escolher entre um curso de licenciatura presencial com formação densa, em detrimento a uma formação reduzida a distância.

A compreensão carente por parte dos residentes do processo formativo que envolve escola e universidade também se apresentou muito frágil na percepção dos orientadores. Já falamos também por aqui sobre as relações teoria e prática que permeiam os cursos superiores e em especial as licenciaturas. Essa divisão invisível muito debatida, mas ainda existente se expressaram no PRP segundo os orientadores. A ideia de aplicação da prática muito presente nos estágios curriculares também surgiu como uma problemática, uma “[...] *visão instrumental por parte dos residentes [...] prática pela prática sem reflexão*” (Orientador Pedro).

Na mesma direção alguns orientadores entenderam que mesmo nos preceptores tal ideário também era presente, “[...] *visão instrumental por parte dos residentes e preceptores objetivos de um saber fazer e de prática de ensino, sem relacionar ou refletir sobre aspectos teóricos que subjazem suas escolhas, **pouco conhecimentos específicos do residente***” (Orientador Felipe, grifo nosso). Felipe enfatiza ainda uma carência de conhecimentos específicos por parte dos residentes, tal condição acarretou ao orientador e ao preceptor outros problemas no desenvolvimento do projeto, principalmente nos momentos de planejamento e regências das aulas. Nesta direção retomamos a obra de Carvalho e Gil-Perez (2009) que enfatiza o conhecimento relativo ao conteúdo que irá ensinar é uma das necessidades formativas do professor de Ciências, e de todos os professores. Tal

constatação nos permite refletir sobre as mais recentes propostas para a formação de professores e para o Ensino médio, com currículos cada vez mais envaziado de Ciências, de conceitos de conhecimento.

A falta de interesse de alguns residentes identificada por alguns orientadores, pode ter raízes também na escolha do curso superior. Tal escolha, para muitos, se deu por questões práticas como, por exemplo, a oferta no período noturno, como identificado por Botelho (2017), possibilitando assim o trabalho no período diurno, sendo a licenciatura a maioria dos cursos ofertados nesta condição.

Ainda que a categoria emergente retrate os sujeitos da formação de professores na percepção dos orientadores, chama a atenção a quase inexistente referência ao preceptor na escola. A compreensão desenvolvida neste trabalho quanto ao conceito de “sujeitos da formação de professores”, refere-se a todos os indivíduos ativos no processo, ou seja, coordenadores, gestores, orientadores, preceptores e residentes. Porém, em todas as falas dos orientadores foram feitas apenas oito vezes menção a estes sujeitos e, em todas elas, trata-se de questões genéricas como,

*[...] é a **figura do preceptor** nas escolas-campo, que é um **diferencial** do RP* (Orientadora Marília, grifo nosso).

*A RP contribuiu muito para a formação dos licenciados/as, pois o/a **preceptor/a de uma mesma escola acompanhava um grupo de 8 a 10 residentes** por um período de 18 meses* (Orientadora Ana, grifo nosso).

*Eu imagino que tenha sido um grande aprendizado para todos(as) nós, orientadoras, preceptores(as) e acadêmicos* (Orientador Felipo).

*O retorno dos estudantes, da preceptora e da direção/equipe pedagógica e demais funcionários da escola foi o melhor possível* (Orientadora Ana).

Na Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, a CAPES que regulamenta a concessão de bolsas no âmbito do PRP e do PIBID, destacando no artigo 18 inciso II as funções do preceptor no Programa Residência Pedagógica:

II - Preceptor:

- a) Participar do curso de formação de preceptores,
- b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade;
- c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;

- d) controlar a frequência do residente;
- e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver;
- f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;
- l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes (CAPES, 2018d, p. 07).

O documento prevê o papel do preceptor como “auxiliar” e posteriormente elenca uma série de ações a ser desenvolvidas, tal compreensão também se reflete nas ações desenvolvidas uma vez que o preceptor não é visto como agente formador e sim como auxiliar no processo, concepção que pode ser observada nas falas.

Muito mais do que os conhecimentos específicos das diferentes áreas, a formação de professores tem diferentes dimensões como a técnica, estética, política e ética, tais dimensões são construídas não somente nas salas da universidade, mas também nas vivências da escola, na rotina do professor (RIOS, 2003). Portanto, a escola e o preceptor precisam ser compreendidos como espaço de formação e sujeito da formação de professores assim com a universidade e o professor universitário. Da mesma forma a escola e os professores que a constituem precisam compreender-se espaço e agentes coformadores.

## 9 O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

A gestão escolar é também tema de debates, discussões e pesquisas no cenário educacional. Assim como a própria escola, a gestão escolar também reflete o cenário político e social que vivenciamos. Segundo Melo (2004), até os anos 80 os gestores escolares eram cargos políticos, ou seja, eram indicados os diretores pelos políticos no exercício de suas funções naquele momento histórico.

Ao se tratar de gestão escolar, muitos autores da área defendem o conceito de gestão democrática, que apesar de algumas diferenças em cada um dos autores de forma geral é entendida com a participação coletiva da comunidade escolar no processo de gestão da escola (LIBÂNEO, 2007; BURAK; FLACK, 2011; FERREIRA; MARIOTINI, 2015). Na mesma direção, a LDB Lei nº 9.394/1996 prevê no artigo 14 a gestão democrática como conceito de gestão escolar para educação brasileira (BRASIL, 1996).

Os gestores escolares participantes desta pesquisa foram convidados a responder onze questões abertas via formulário *on-line* sobre suas percepções referentes ao desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na sua instituição. O convite foi enviado às 26 escolas participantes via email institucional das mesmas, porém, apenas sete gestores retornaram. A média de tempo de atuação na educação básica destes é 18 anos e já a média de tempo de gestão é de 11 anos conforme dados da Tabela 9.

**Tabela 9 - Tempo de atuação profissional dos gestores escolares**

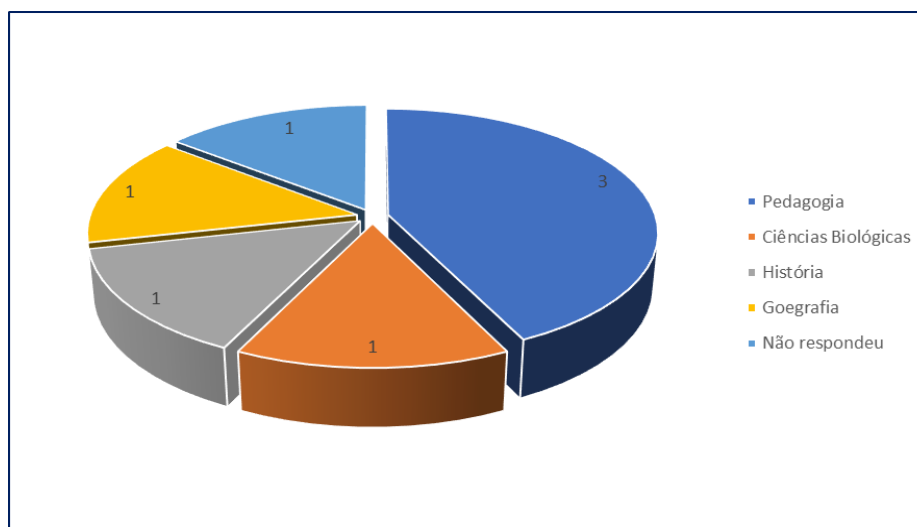
GESTOR	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR
Claudia	15	5
Karina	20	8
Margarida	9	5
Carmen	30	20
Paulo	16	5
Joana	26	10
Patrícia	13	5

Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

Os dados demonstram um tempo considerável de experiências dos gestores não só na educação de modo geral, mas também na gestão escolar o que

pressupõe grande conhecimento das atividades escolares docentes e de gestão. No que diz respeito à formação acadêmica, os dados apresentaram diversidade de área do conhecimento, conforme indicado no Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Formação acadêmica dos Gestores**



Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

A maioria dos gestores tem formação em Pedagogia, tal fato talvez tenha relação com a especificidade do curso, que em sua trajetória teve a gestão como campo de atuação e até mesmo como habilitação. Neste momento histórico atual as mudanças propostas pela BNC-Formação para o curso de Pedagogia é também um esvaziamento formativo que pode ter consequências desastrosas também na gestão escolar da educação básica. Ainda que seja possível a outros licenciados assumir a gestão na escola, esta formação ainda é carente nestes cursos, já nas escolas o tempo de experiência na educação básica se torna muitas vezes requisito informal para o exercício da função.

Ao analisarmos as respostas obtidas emergiram duas categorias: 1) O ideário do trabalho da universidade e da formação docente e sua presença na escola, a teoria e prática em debate, e 2) As possibilidades formativas presentes nas práticas universitárias desenvolvidas na escola no processo de formação de professores. Tais categorias são apresentadas e discutidas nas seções a seguir separadamente.



## 9.1 O IDEÁRIO DO TRABALHO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRESENÇA NA ESCOLA: A TEORIA E PRÁTICA EM DEBATE

Conforme já mencionado, a história da relação universidade escola e marcada pela hierarquia, seja de conhecimento, seja de *status*, ainda que numa lógica de discurso essa realidade não seja explícita, nas práticas desenvolvidas e por vezes nos ideários dos personagens envolvidos ela é muito presente.

Ao questionarmos os gestores sobre as expectativas iniciais quanto ao desenvolvimento do programa em suas escolas essa lógica hierárquica de conhecimentos foi bastante presente. Ainda que implicitamente, a ideia de que a universidade detém o conhecimento se fez presente, portanto, a espera foi de que as ações desenvolvidas seriam de auxílios as atividades escolares e aos professores. Neste sentido enfatizamos as falas das gestoras quanto as suas primeiras expectativas quanto ao PRP:

*Que fosse feito um **trabalho mais dedicado com os alunos do colégio**, mas foi feito mais reuniões entre os acadêmicos (Gestora Carmen, grifo nosso).*

*Compreendemos que o programa **viria para fortalecer o trabalho pedagógico** da escola (Gestora Margarida, grifo nosso).*

*Que viria somar com o trabalho em sala de aula, buscando **auxiliar os professores** em sala durante as aulas (Gestora Patrícia, grifo nosso).*

As convicções apresentadas nestas falas nos permitem compreender que para os gestores a universidade é a produtora única do conhecimento e, para além deste conceito já identificado em outros atores, tem também a ideia de que é obrigação ou preceito da instituição de ensino superior o auxílio à escola e aos professores na formação de seus estudantes e no desenvolvimento de suas atividades. Tais compreensões remetem novamente a hierarquia entre as instituições de ensino e conhecimento produzido em ambas, ou neste entendimento produzido em uma [universidade] e executado em outra [a escola]. Além disso, deixa claro a precariedade em que se encontram algumas escolas, que veem nos estudantes universitários uma possibilidade para suprir suas demandas.

Tal realidade pode estar pautada ou ser o resultado dos processos de planejamento e execução de políticas educacionais desenvolvidas que dizem nos documentos oficiais uma coisa, mas nas que na implementação caminha ao contrário. Exemplo claro temos na própria LDB de 1996, que prevê a gestão escolar nos dos princípios da gestão democrática, ou seja, a gestão pensada, executada e avaliada pela comunidade escolar. Mas, na prática, geralmente, os professores não participam da gestão da escola nem as escolas participam efetivamente da elaboração dos currículos escolares, ou seja, a escola é a executora de um currículo elaborado por pessoas que não estão e que até mesmo nunca estiveram na educação básica.

Os currículos que ao longo da história da educação brasileira direcionaram as escolas, e formaram muitos estudantes foram forjados em sua maioria nas universidades com pouquíssima ou nenhuma participação da comunidade escolar. Esta ausência muitas vezes partiu da própria escola, que por motivos diversos não se fez presente em tais discussões. Decorrente ou não deste processo de implementação das políticas curriculares, é possível localizar também neste escopo as divergências de entendimento na relação teoria e prática. Assim como nas falas dos demais atores mencionados, para os gestores o PRP tem como característica principal o desenvolvimento da prática,

*O Programa auxilia na **parte prática que não é tão abordada** durante os cursos (Gestora Margarida, grifo nosso).*

*Contribuiu para **testar teorias e metodologias** estudadas na universidade e perceber de dentro como ocorrem os processos pedagógicos da educação (Gestora Joana, grifo nosso).*

Como se observa, ainda está presente a ideia de hierarquia do conhecimento e dos sistemas de ensino, ou seja, a escola não se vê como formadora também dos residentes futuros professores. Por outro lado, o entendimento quanto a formação em serviço ou formação continuada dos professores da escola é de ganhos ainda que o foco seja mais nas práticas vivenciada no que no processo de reflexão desta.

*É uma via de mão dupla, ser professor, requer todo dia um novo recomeço, olhar para as práticas que deram certo, ampliá-las; olhar para o que não deu certo, corrigi-las; nesse contexto, **o PRP possui sim um caráter de formação continuada** muito importante e*

*necessário a resignificação da prática docente diariamente* (Gestor Paulo, grifo nosso).

*Contribuiu na apresentação de sugestões significativas para serem **aplicadas** no espaço escolar* (Gestora, Joana, grifo nosso).

Embora seja um aspecto importante o reconhecimento do programa como uma oportunidade de aprendizado e de formação em serviço, a ideia ainda é de um conhecimento que se origina na universidade por meio dos professores, dos orientadores e dos residentes, e não pela reflexão das próprias práticas tendo essas como base para discussões e reelaboração de novas metodologias.

Na dinâmica do projeto a mesma escola recebeu diferentes subprojetos, as diferenças de encaminhamentos também foram percebidas, “[...] *pude observar que no programa de xxxxxxxx, houve interesse mútuo (universidade e escola), no de xxxxxxxx, os estudantes ficaram bastantes desassistidos*” (Gestora Karina). Optamos por não mencionar aqui os subprojetos citados pela gestora de modo a preservar a identidade dos envolvidos no desenvolvimento deles.

O fato descrito pela gestora Karina levanta um aspecto importante, os subprojetos se desenvolveram independentes um dos outro, sem uma ligação entre si, dando a impressão de serem pertencentes a instituições de ensino superior (IES) distintas. Ao pensar num projeto institucional é necessário que de fato seja de toda a instituição ainda que cada subprojeto tenha suas especificidades a intencionalidade descrita deveria ser compartilhada por todos. Dada à característica do programa que abarca estudantes de diferentes fases dos cursos a interdisciplinaridade se torna uma possibilidade para subprojetos desenvolvidos na mesma escola, tal condição demandaria o trabalho conjunto não só de orientadores de diferentes áreas do conhecimento, mas também de preceptores destas áreas atuantes na escola.

Os excertos mencionados representam os aspectos observados pelos gestores, um olhar de quem não está envolvido diretamente nos subprojetos mas, ao mesmo tempo conhece a dinâmica do espaço escolar, ou seja, um profissional a ser ouvido num processo de avaliação do programa, situação não mencionada pelos gestores. As falas nos levam a refletir sobre o processo de alteração da formação de professores em curso no Brasil, a BNC - Formação. Tais diretrizes apontam para fragmentação da formação como o caminho para a melhoria, porém, os dados desta pesquisa apontam para o risco da departamentalização da escola, ou seja, cada um

faz o que lhe compete sem compreender o processo em seu conjunto. O estilo de gestão vigente em nossas escolas e universidades já se desenvolve na prática num formato de cisão, mesmo com os esforços para a homogeneidade, a partir do momento em que tudo se pautar na prática individualizada descolada da reflexão e discussão transformaremos de fato nossas escolas em fábricas, cujo objetivo é tão somente o retorno financeiro.

## 9.2 AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS PRESENTES NAS PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA: UM UNIVERSO A SER EXPLORADO

Ainda que se tenha problemas no desenvolvimento de um projeto de formação de professores, e que as ideologias que permeiam tais projetos tenham objetivos marcados, os ganhos para os participantes também são possíveis e existentes. Quando falamos em aprender não restringimos esta ação aos residentes, mas também aos professores da escola e da universidade. Cada sujeito assume uma relação diferente com o conhecimento e sobre ela desenvolve a sua prática, seja na direção de manutenção ou transformação da realidade (FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012).

Apesar do Programa Residência Pedagógica se apresentar como uma nova proposta de formação de professores, e de esta pesquisa evidenciar o primeiro edital do programa, não foi novidade para as escolas a presença de acadêmicos em suas dependências. Ao longo dos processos de formação, os cursos de licenciaturas contam com a escola neste caminho. Apesar disso, o estágio curricular é o único espaço formal nos projetos dos cursos que tem na escola o espaço e momento de formação. Em 2007, com a implementação do PIBID, os licenciandos passaram a acessá-lo para além do momento de estágio curricular. Além disso, os projetos de extensão e pesquisa também levam estudantes universitários para as escolas, a agora mais recentemente a curricularização da extensão também assume tal função no âmbito dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Este contexto evidencia a experiência das escolas na recepção de estudantes universitários. Tais vivências foram apontadas pelos gestores, as estruturas das escolas foi um ponto destacado na fala de Karina,

*Temos dificuldades aqui, recebemos vários PIBID e Residência Pedagógica em diversas disciplinas, a escola foi contemplada, mas nem sempre todos podiam estar nos planejamentos ou reuniões devido ao espaço físico para acomodar os mesmos, mas sempre **tinha uma representação** de cada curso (Gestora Karina, grifo nosso).*

A fala de Karina aponta para um problema de estrutura física que pode ter influência no desenvolvimento do projeto e conseqüentemente na aprendizagem. A ideia é que todos participem e vivenciem da rotina da escola, das atividades planejadas, porém, na dinâmica citada, cada estudante participou em um momento e não de outro. Não se trata de um colegiado que demanda representação, mas de estudantes em formação que se propuseram a construir sua aprendizagem no espaço escolar por meio do programa.

Os gestores também mencionaram que as especificidades de cada escola não foram contempladas no projeto, como foi o caso das escolas do campo. A distância e dificuldades de transporte limitou as atividades de alguns residentes, “[...] tivemos alguns problemas com a vinda e permanência deles na instituição, por ser uma escola do campo e ser distante da cidade” (Gestora Claudia).

Quando falamos de especificidades, falamos também de inclusão. Incluir nos remete a ideia de que todos tenham as mesmas possibilidades, porém, as demandas para atingir os mesmos objetivos são diferentes. As escolas do campo, citadas na fala de Claudia, além de aspectos logísticos, têm estruturas curriculares que diferem das escolas urbanas, portanto, a formação de seus professores também demanda especificidade que precisam ser consideradas em projetos de formação. Além das questões de estruturas físicas não podemos deixar de mencionar que falamos de pessoas, de indivíduos únicos e subjetivos. Neste sentido não podemos deixar de considerar as influências da subjetividade humana no desenvolvimento do projeto.

As escolas receberam de modo geral diferentes núcleos de diferentes cursos, conforme mencionado na fala da gestora Karina. Ainda que para cada núcleo/curso o foco ou objetivos específicos fossem diferentes, bem como as atividades desenvolvidas no subprojeto, a escola que recebeu mais de um núcleo/curso teve suas percepções sobre ambos, conforme destaca o gestor Paulo, “[...] recebemos dois núcleos, porém, por parte de um deles faltou suporte do responsável e os preceptores também não fizeram o acompanhamento adequado aos estudantes”

(Gestor Paulo). A constatação do gestor pode evidenciar a necessidade de uma definição mais clara do projeto institucional por parte da universidade. Quais os objetivos deste projeto? O que liga o projeto à política institucional de formação de professores? O que faremos para atingi-los? Como faremos?

Como já dissemos tratamos aqui de pessoas, portanto, não estamos exigindo uma padronização das ações, mas a clareza dos objetivos de um projeto de formação, além disso, a autoavaliação constante é um aspecto importante no desenvolvimento de qualquer projeto, e ainda que não estejamos afirmando que não aconteceu, não foi um aspecto citado pelos gestores.

Condizente com o que já mencionamos anteriormente um ponto comum entre os gestores participantes da pesquisa e a possibilidade de formação continuada que o PRP apresentou. A troca de experiência se demonstrou muito produtiva, segundos os gestores, pois envolveu os professores preceptores em processos de ensino aprendizagem em que eles se alternam entre orientadores e orientados, puderam participar de processos de pesquisa, reflexão e escrita, ações comumente desenvolvidas na universidade.

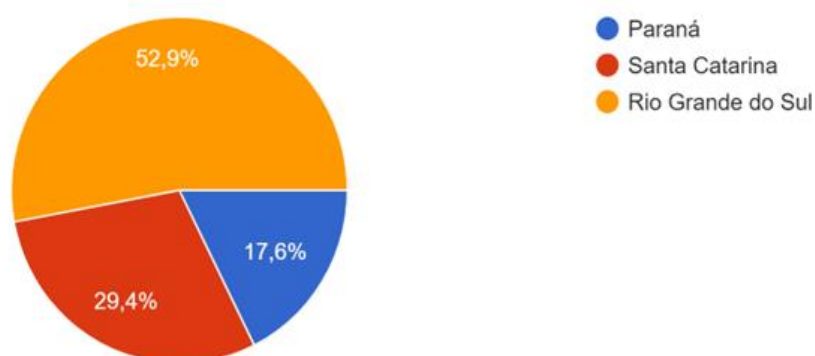
*Principalmente pelo fato de, se o professor estiver aberto, pode **continuar aprendendo** através da orientação e observação dos estudantes e também, com os grupos de estudo desenvolvidos (Gestora Patrícia, grifo nosso).*

Tais afirmações demonstram a potencialidade do PRP tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, num processo que envolve tanto Ensino Superior quanto a Educação Básica. É importante mencionar em relação à formação continuada que esta não se resume na vontade do professor, mas depende também de uma política pública na formação de professores que, mais do que receitas prontas, propicie momentos de escuta da escola e seus professores, momentos coletivos de aprendizagem e não promova disputas e desigualdades. Neste cenário que discutimos, a universidade tem papel importante tanto na formação inicial como na continuada, mas não num patamar de superioridade, e sim na condição de parceira da escola na construção do conhecimento acessível e possível a todos que o desejarem.

## 10 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PRECEPTORES SOBRE O PRP

A escola básica tem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Formar o cidadão para a emancipação, difundir e proporcionar avanços por meio da tecnologia, promover a equidade social são algumas das funções a ela estabelecida. Nesta direção, a escola mantém relações com diferentes instituições sociais e diferentes níveis de envolvimento e objetivos.

Na relação com o ensino superior à escola hoje é colocada como espaço também de formação dos futuros professores, ou seja, de certa forma a escola básica tem participado da formação superior de licenciandos. Tal visão desta função da escola ainda carece de pesquisas, mas aprofundadas, porém, é possível perceber algumas incompreensões quanto a esta funcionalidade da escola, seja por parte da universidade, dos municípios e estados na figura das secretarias de educação e da própria escola, além dos atores envolvidos em ambas as instituições de ensino. Neste tópico apresentaremos as percepções dos professores preceptores participantes do PRP sobre a organização e desenvolvimento do programa bem como a atuação dos envolvidos. As análises decorrem de questionário *on-line* respondido por dezessete preceptores atuantes em escolas localizadas nos três estados da região sul, na área de abrangência da IES lócus da pesquisa. O corpus é também composto por entrevistas realizadas com onze dos dezessete preceptores participantes gravadas e transcritas. Em relação ao questionário, é composto de dezoito questões, sendo sete fechadas e onze abertas. O roteiro de entrevista seguiu o modelo semiestruturada, ou seja, flexível, dialogada. O maior número de participantes foi registrado no estado do Rio grande do Sul e o menor no estado do Paraná, conforme o Gráfico 3, a seguir.

**Gráfico 3 - Preceptores participantes por estado**

Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

Do total de preceptores participantes 64% eram mulheres e 35% eram homens. Quanto ao tempo de experiência profissional os dados demonstram uma variação significativa, entre 4 e 32 anos de atuação na educação básica conforme Tabela 10.

**Tabela 10 - Tempo experiencia profissional dos preceptores**

Preceptor	Tempo de atuação na educação básica
Camila	10
Kleide	13
Lorena	16
Carlos Eduardo	17
Plínio	19
Jurema	20
Palmira	22
Claudenice	23
Nágila	28
Pietro	30
Edson	4
Sueli	6
Lucimara	7
Cleidemir	8
Christofer	32
Geraldina	6
Lucimar	20

Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

A variação de tempo de formação entre os receptores nos permite uma reflexão, conforme já dissemos anteriormente, as políticas de formação de professores mudam constantemente, ou seja, não temos uma política de estado mas políticas de governo se alteram a cada determinado tempo. Diante deste cenário



podemos dizer que a escola abriga profissionais com diferentes formatos de formação para formar os mesmos jovens. Um exemplo de tais diferenças está no aparato tecnológico utilizado hoje, a preceptora com 32 anos de profissão não tem provavelmente o mesmo domínio destes que supostamente tem a preceptora com 4 anos de experiência profissional.

Tais diferenças também surgiram nas análises realizadas pelos preceptores sobre o desenvolvimento do PRP. Do *corpus* analisado emergiram duas categorias, são elas: 1) Os processos de formação imbricados no desenvolvimento do PRP: possibilidades formativas e as dificuldades de implementação, duas faces da mesma moeda e 2) As ações desenvolvidas na escola: do planejamento a execução processos de aprendizagem e autoformação, que serão apresentados nos tópicos a seguir.

#### 10.1 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IMBRICADOS NO DESENVOLVIMENTO DO PRP: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO, DUAS FACES DA MESMA MOEDA

O processo de formação de professores diferente de outras áreas implica em saberes de decorrem de diferentes fontes, disciplinares, curriculares, profissionais e experiências (TARDIF, 2014). Este conjunto de saberes produzidos ao longo do percurso constituem o perfil profissional dos professores. Aqui vamos nos ater ao que o autor chama de saberes experiências, ou seja, um conjunto de saberes que se constrói a partir da prática profissional e que não está curricularmente ligada a alguma instituição (TARDIF, 2014), mas há ao conjunto diverso e dinâmico das interações vivenciadas.

Os preceptores participantes da pesquisa, conforme já mencionado, tem tempos variáveis de experiências profissionais, tal característica aliada a demais condicionantes constitui um vasto campo de experiências as quais os residentes tiveram a oportunidade de conhecer. Esta possibilidade é também um ponto importante do PRP, da mesma forma as percepções dos preceptores, que tem como base seus saberes experiências, foram diversas. Um exemplo disso são os diferentes enfoques, apesar da maioria dos preceptores concordar que o tempo de imersão da escola é a mais importante característica do programa pois: “[...] permite

*ao futuro docente adentrar ao processo mais amplo do que é a vida de uma escola”* (Preceptora Camila), muitos apontam como um problema o tempo diminuto de regência bem como o tempo gasto em outras atividades, como enfatiza a Preceptora Jurema.

*Achei pouco tempo de regência. Acho que **os residentes precisam assumir mais turmas ao mesmo tempo**. Também achei que foram muitos trabalhos a serem desenvolvidos, com isso, **sobrou pouco tempo para regência, que deve ser priorizada*** (Preceptora Jurema, grifo nosso).

O excerto apresentado demonstra a percepção da preceptora sobre a formação de professores e a função da escola, a qual deverá ter como foco principal a regência. Ainda que o ato de dar aulas seja muito mais amplo e possa envolver diferentes ferramentas didáticas, a fala da preceptora não prevê processos de pesquisa, projetos, estudos sobre diferentes temáticas como parte da formação e ação do professor. Pelo contrário, as críticas às demais ações desenvolvidas, nos permitem compreender que a percepção de aula da preceptora se aproxima da ideia de formação baseada na transmissão de conteúdo.

Por outro lado, as ações de estudo e discussões sobre diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas na escola refletiram em alguns preceptores como oportunidades de aprendizagem, “[...] **a formação continuada que tínhamos uma vez por semana, com debates, discussões**” (Preceptora Nágila, grifo nosso). A dinâmica escolar, as diversas funções assumidas pelas e as diferentes demandas a que o professor é submetido na atuação profissional diária acabam muitas vezes por privar o grupo de momentos de formação.

Nesta direção, Freire (1996) já explicitava que o ápice da formação de professores em exercício é a reflexão crítica de sua própria prática. Porém, a que se tenha ou se construa espaços, momento de formação na própria escola durante todo o período letivo, mas em nossas escolas ainda é são presentes as práticas de formação continuada em início de semestre letivo como momento único de formação. Não podemos deixar de relatar que existem programas específicos de formação continuada desenvolvidos na maioria das vezes em parceria com as próprias universidades. Porém, estamos falando aqui de momentos de formação próprios da escola, com foco na sua realidade com as ações desenvolvidas no PRP.

As atividades desenvolvidas pelo PRP permitiram também aos preceptores comparações com a própria formação como destaca a preceptora:

*Eu acredito que, se eu tivesse participado de um programa como Residência Pedagógica quando estava em minha formação acadêmica, **entraria em sala de aula já com uma bagagem maior e uma grande experiência de como trabalhar com os alunos** (Preceptora Lucimara, grifo nosso).*

Atuantes nas escolas já a bastante tempo, a maioria dos preceptores também já desempenhou a função de supervisores de estágio curricular, tal condição também permitiu análises destes, sobre os dois programas:

*O PRP propicia ao discente uma **inserção muito maior e mais bem explorada**, possibilitando que, ao contrário do estágio regular, o acadêmico possa vivenciar a real realidade escolar, com todas as **dificuldades e flexibilidade** que os professores devem ter. (Preceptor Carlos Eduardo, grifo nosso).*

*Ele [o PRP] **começa mais cedo** que os outros assim os alunos vão entender o que é uma escola **com antecedência e não somente no estágio** (Preceptora Geraldina, grifo nosso).*

Os diferentes enfoques demonstram as diferentes interpretações relativas ao processo de formação de professores e o papel da escola. Carlos compreende que os saberes experiências construídos nas relações estabelecidas são fundamentais na formação, condição esta que fica um tanto quanto restrita no desenvolvimento do estágio curricular (TARDIF, 2014).

A preceptora Geraldina diante da sua experiência propõe uma dinâmica interessante ao definir o PRP como uma preparação para estágio curricular, ou seja, a vivência na escola possibilitaria experiências importantes para o desenvolvimento do estágio curricular. Na sugestão da preceptora a formação se daria num processo de idas e vindas, primeiramente as experiências do PRP no espaço escolar e posteriormente o desenvolvimento do estágio curricular. As experiências anteriores com o estágio apontam para problemas que demandam atenção dos cursos de licenciatura:

*O aluno que eu acompanhei no estágio acabou se tornando residente do PRP. Porém, durante o estágio **ele nunca foi supervisionado pelo professor(a) orientador(a) da universidade**. E aí me pergunto, como esse aluno foi avaliado e como passou na*

*disciplina. **Que tipo de professores a universidade está formando?*** (Preceptor Edson, grifo nosso).

A fala do preceptor pode ser um caso isolado, uma experiência vivida por ele que não corresponde ao todo, porém, também demonstra a ideia de que a universidade é o único espaço de formação, ou seja, não compreende a escola com instituição formadora e nem a si próprio como coformador.

Na mesma direção, a preceptora Kleide analisa sua função tanto na supervisão de estágio quanto na preceptoria do PRP: *“No estágio era eu quem **decidia as iniciativas**, já na residência eu era **subordinada**”* (Preceptora Kleide, grifo nosso). Kleide resume sua atuação como coformadora em uma relação de hierarquia. Mas porque o professor da escola se sente desta forma? Questão a ser pesquisada e analisada pela universidade com e na escola básica. Ainda que as pesquisas sobre este sentimento expresso pelos preceptores sejam extremamente necessárias, algumas falas extraídas deste trabalho dão indício de problemas que demandam atenção:

*Um ponto é o **comprometimento com a escola**, uma vez que, no meio do processo, muitos alunos migraram para outra instituição, **demonstrando descomprometimento com a escola e com o meu trabalho**. Outro ponto que pode ser melhorado é a relação dos representantes do PRP com a escola* (Preceptora Lorena, grifo nosso).

*Gostaria de ter participado de uma AVALIAÇÃO COLETIVA [grifo da preceptora] do PRP. **Estava aguardando este momento**, juntamente com o outro professor preceptor. Não aconteceu. A **avaliação foi entre universidade e residentes**, e em caso de dúvidas, contato por rede social/telefone, frustrante* (Preceptora Lucimar, grifo nosso).

Às duas falas descrevem o sentimento de inoperância dos preceptores frente as atividades desenvolvidas pelo programa. Uma vez que não são envolvidos no processo os preceptores e as escolas não se veem motivados para orientar e mediar a formação dos residentes, logo, mesmo estando na escola os residentes podem não ter acesso aos saberes experiências destes preceptores e ainda reproduzir tal condição no futuro.

Para Giordan e Hobold (2016, p. 8) a escola contribui para a construção dos saberes docentes, os autores salientam ainda que “algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidades na escola, nas trocas entre os pares e com a

equipe gestora [...]”, portanto, uma vez que tais interações não são proporcionadas ou são negligenciadas a formação em si, fica deficitária.

## 10.2 AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA: DO PLANEJAMENTO A EXECUÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AUTOFORMAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica se propõe a inserir o estudante de licenciatura no espaço e dia a dia da escola, tem como objetivo aproximar o licenciando do *lócus* profissional futuro, ainda em ambiente de formação inicial. Para tal se busca a interação com a escola, ainda que o perfil dos estudantes requerido pelo programa seja o licenciando já com 50% do curso concluído, para a maioria dos residentes participantes o PRP foi a primeira experiência em espaço escolar como professores. Por outro lado, a maioria dos preceptores participantes já tinham alguma experiência na orientação de licenciandos a maioria em momentos de estágio curricular supervisionado. Neste sentido ambos os personagens se encontram em momentos formativos distintos, mas interligados. O preceptor já com determinado tempo de profissão e atuação tem seu *habitus* professoral construído ao longo de tempo. Com base na teoria de Bourdieu (1998), Baldino e Donencio (2014) definem *habitus* como:

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 268).

Neste sentido é por meio do *habitus* professoral que cada professor ou preceptores, constrói, no exercício da profissão, suas percepções sobre o PRP. Como demonstrado nos excertos a seguir:

*Os acadêmicos aprenderam muito na residência, pois a prática leva a uma condição melhor de aprendizado* (Preceptor Pietro, grifo nosso).

*O PRP proporciona a experiência de outras realidades e não somente a de sala de Aula, como um estágio normal, assim, é*

*muito mais válido o PRP se pensarmos em futuro profissional e **não somente em didática** de sala de Aula (Preceptora Sueli, grifo nosso).*

Em ambas as falas a prática profissional é o foco principal da formação, ou seja, os saberes experiências e a constituição do *habitus* professoral, sendo, para os preceptores, as bases sólidas da profissão (TARDIF, 2014; BALDINO; DONENCIO, 2014). Neste sentido, compreendemos que a atuação/formação do próprio preceptor é ou deveria ser um dos pontos principais do programa, ou seja, a construção do profissional professor no espaço da escola se daria nas interações com os preceptores. Tal constituição orientada pelos professores universitários, mediadas pelos saberes científicos acadêmicos, materializando na atuação conjunta cujo resultado seria a formação inicial dos residentes e a formação continuada dos preceptores e dos orientadores.

As diferenças apontadas pelos preceptores do PRP em relação aos estágios curriculares corroboram as falas dos coordenadores, orientadores, gestores e residentes, o tempo de imersão na escola. Entretanto, enquanto para alguns, as diferentes ações desenvolvidas pelo PRP que envolvem o contexto escolar são importantes para a formação, para outros o tempo deveria ser maior para a regência em sala de aula. Apesar de maioria dos preceptores concordarem com a relevâncias do PRP para a formação dos residentes, uma vez que o programa acessou o contexto escolar na totalidade, alguns [preceptores] não compreenderam o PRP como um substituto do estágio curricular (possibilidade esta que o programa prevê), mas sim como um complemento na formação. Neste sentido a preceptora Palmira compreender que *“todo estudante da área de licenciatura **precisa vivenciar o estágio obrigatório**”* (Preceptora Palmira, grifo nosso). É possível compreender que apesar das amplas possibilidades de formação ofertadas pelo PRP, a preceptora entende o estágio como espaço importante de aprendizado para o futuro professor. Para Pimenta (2012, p. 208), “[...] o estágio não é a *práxis* do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor”.

O preceptor Christofer observa questões de estrutura organizacional que diferem o estágio do PRP e que podem impactar na formação: *“Em relação ao planejamento os dois [estágio e PRP] são semelhantes, a diferença que [o PRP] é feito muito **antecipadamente** dando maior tempo para o acadêmico ir se preparando*

*a rotina da escola*” (Preceptor Christofer, grifo nosso). Ao se referir ao tempo, o preceptor indica como importante às ações de formação dos residentes e preceptores em reuniões de planejamento, ações que antecederam a ida a escola propriamente. Tais ações pouco acontecem no estágio curricular e, quando há, não contam muitas vezes com a presença do supervisor da escola, é uma ação da universidade com os licenciandos.

Ainda em relação às diferenças e aproximações do PRP com o estágio curricular e a possibilidade de validação do primeiro na carga horária curricular do segundo, “[...] *eu acho que cada caso precisa ser analisado individualmente. Alguns residentes merecem aproveitar na sua totalidade e outros não, me refiro aos menos comprometidos*” (Preceptor Plínio). Diferentemente do estágio curricular o PRP não faz parte do projeto do curso, portanto, situações de descomprometimento por parte dos residentes foram observadas pelos preceptores.

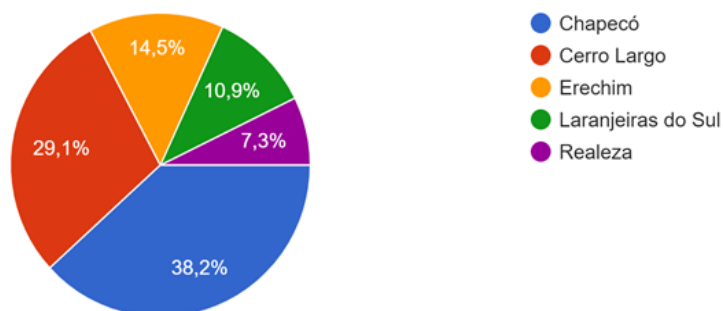
As falas dos preceptores indicam situações importantes que precisam ser revistas não somente no âmbito do Programa Residência Pedagógica, mas também nas ações dos estágios curriculares. Tais situações apontam para questões conceituais sobre a formação de professores, o papel da escola e da universidade e principalmente como se sentem estes profissionais formadores.

## 11 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA OS RESIDENTES 2018-2020

As diferentes concepções que embasam a formação de professores no Brasil foram e são constituídas pelas vivências e experiências de seus autores num processo de análises teóricas e práticas desenvolvidas. Cada concepção também representa o momento histórico social vivido.

Nesta direção, este capítulo pretende apresentar as percepções, compreensões e aprendizagem externadas pelos residentes do PRP na instituição *lócus* da pesquisa. O *corpus* destas análises foi constituído pelas respostas ao questionário *on-line* de 55 residentes que concordaram em participar da pesquisa. Conforme já mencionado, o projeto foi desenvolvido em cinco dos seis *campi* da instituição localizados na mesorregião da fronteira sul do país. No Gráfico 4 são detalhadas o campus de origem dos residentes participantes da pesquisa.

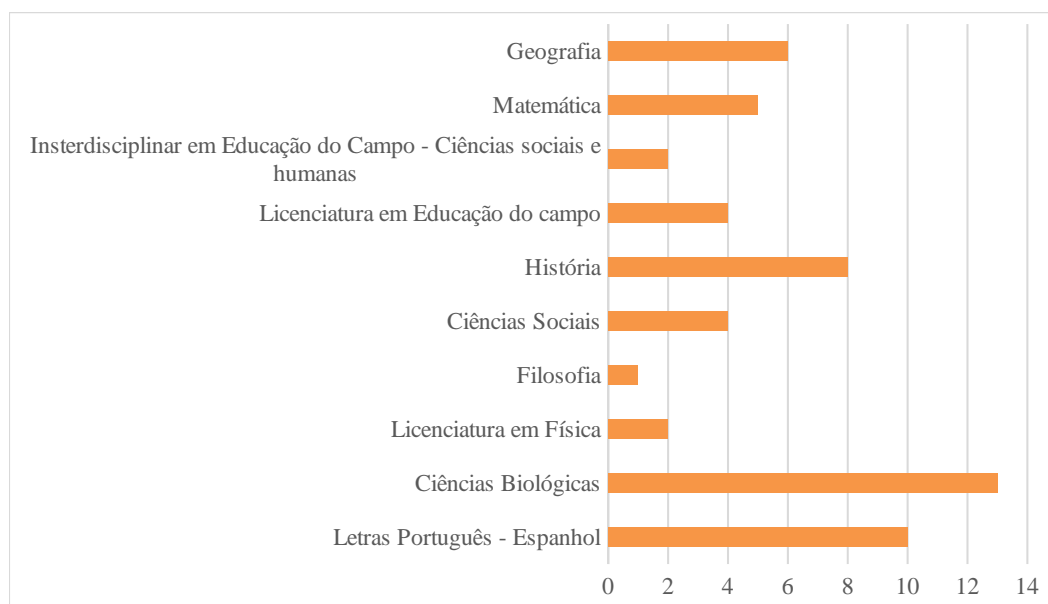
**Gráfico 4 - Campus de origem dos residentes**



Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

Os dados refletem o número de cursos ofertados em cada *Campus* da instituição, sendo o *Campus* Chapeco o mais numeroso em cursos de licenciatura ofertados, e o *Campus* Realeza a menor quantidade de cursos. Em relação aos cursos, os residentes participantes representaram 10 diferentes áreas conforme exposto no Gráfico 5.



**Gráfico 5 - Curso de origem dos residentes**

Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa.

O curso de Ciências biológicas teve o maior número de participantes seguido pelo curso de Letras Português Espanhol, em contrapartida, o curso de Filosofia teve o menor número de participantes. Cabe ressaltar que tanto o curso de Ciências Biológicas quanto o curso de Letras são ofertados em mais de um *Campus* e tiveram então dois núcleos constituídos.

O questionário foi composto por quinze questões, sendo três fechadas e doze questões abertas. Também constituí o *corpus* de análise entrevistas realizadas com trinta e um residentes, tal processo se deu por meio da metodologia de entrevista semiestruturada que foram posteriormente transcritas. Percorrendo o processo de análise da Análise Textual Discursiva (ATD), emergiram 5 categorias. Apresentaremos a seguir cada uma delas por meio do metatextos construídos, a partir de tais categorias.

### 11.1 A ESCOLHA DO CURSO: DA ÁREA DO CONHECIMENTO A IDENTIDADE DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

A escolha da profissão não é tarefa fácil para ninguém. Somos forçados a fazer tal escolha em algum momento de nossas vidas, porém, para um perfil específico de brasileiro a profissão escolhida nem sequer é uma escolha propriamente dita. Para o estudante trabalhador a decisão do curso nem sempre

passa pelo interesse na profissão, mas por outros fatores, dentre eles questões econômicas. Para muitos estudantes, deixar sua cidade para estudar em outra é um obstáculo à formação, deixar o emprego para estudar em tempo integral não é possível para os estudantes que depende da sua força de trabalho para sobreviver, e até mesmo manter a família, este é o perfil de muitos licenciandos que se tornam professores. Nas falas dos residentes, tal conflito pessoal surgiu envolto nas ações desenvolvidas no projeto conforme o excerto a seguir:

*A **área da biologia sempre me fascinou**, desde muito cedo eu **sonhava em ser cientista** (para meus pais eu dizia que seria cientista de remédios). Não foi difícil me apaixonar pelo curso à primeira vista e ainda no primeiro semestre, um amigo, que cursava licenciatura em história, comentou que **eu poderia trabalhar como estagiária na educação infantil**. Eu **precisava trabalhar** e achei uma proposta adequada, com poucas semanas como professora auxiliar **percebi o quanto à docência era encantadora** e o quanto eu precisava aprender mais sobre a profissão (Residente Ângela, grifo nosso).*

A fala de Ângela é exemplo de identificação com a profissão no percurso, porém, é também um exemplo de que a escolha pelo curso não foi pela profissão, neste caso o que atraiu a residente foi a área do conhecimento. O curso de Ciências Biológicas da instituição é ofertado somente em licenciatura, assim, ainda que o desejo profissional fosse ser cientista, à docência na área foi o que se apresentou possível. Na mesma direção, as falas destacadas a seguir retratam a realidade encontrada nos cursos de licenciatura.

*Atuando profissionalmente tem sido um pouco **frustrante** (Residente Lucas, grifo nosso).*

*O curso me acolheu não apenas **como pesquisador**, mas como oportunidade para que eu possa **mostrar quem eu sou** e ampliar meus anseios (Residente Lionel, grifo nosso).*

*Me identifiquei com a docência **durante as minhas experiências de estágio** e agora trabalhando no colégio. (Residente Luís, grifo nosso).*

Ainda que alguns residentes se considerem constituídos como professores e outros se vejam frustrados pós PRP, a constituição da identidade profissional não se estabelece no desenvolvimento do programa e nem mesmo no curso, segundo Nóvoa (2007), tal construção é individual, pois não é possível separar as questões

pessoais das profissionais. Mesmo que a constituição profissional do professor seja individual, ela se estabelece nas interações. As experiências vivenciadas pelos residentes contribuíram para reflexões individuais sobre a sua constituição profissional. *“Durante o programa foi possível realizarmos **pesquisas na escola**, o que contribuiu ainda mais para nossa formação”* (Residente Talia, grifo nosso), ou seja, a residente vivenciou com os colegas e a preceptora momentos de pesquisa sobre a prática docente e a rotina escolar, o que permitiu a estudante desenvolver compreensões acerca de discussão histórica e na educação e no ensino como, por exemplo a dicotomia teoria e prática.

Outros aspectos importantes com influência na construção da identidade docente são os exemplos vivenciados. Um professor iniciante tende a reproduzir as experiências vivenciadas enquanto estudante, “[...] isso evidencia que os modelos de professores têm papel fundamental na construção dos docentes que estão em formação” (MELLINI; OVIGLI, 2020, p. 11). Neste sentido, os residentes tiveram diferentes experiências tanto com professores orientadores quanto com os professores preceptores.

*Meu preceptor aliava à docência com a direção da escola. **Estava sempre sobrecarregado** e participando de reuniões, gerenciando a escola ou ministrando aulas* (Residente Ademir, grifo nosso).

*A preceptora sempre esteve muito entusiasmada, mas, **não tínhamos um tempo para conversarmos** sobre as aulas que daríamos e quais atividades poderíamos utilizar.* (Residente Paola, grifo nosso).

*Com o orientador era uma relação difícil, porque **ele não era muito aberto** a colaboração do grupo de residentes* (Residente Jusiene, grifo nosso).

*Minhas orientadoras foram/são **importantes na construção da minha identidade docente**...Algo que me chamava muito a atenção é o destaque para uma **humildade** bonita: “estamos sempre aprendendo junto com vocês”* (Residente Deolira, grifo nosso).

A constituição da identidade profissional perpassa por diferentes situações e é individual, pois as experiências e condições sociais de cada indivíduo é única. É coletiva, pois se estabelece nas relações e interações vivenciadas. “Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente” (FONTANA, 2010, p. 124). Neste sentido compreendemos o espaço do PRP como momento de formação, de

construção da identidade profissional, porém, a que se considerar nas ações desenvolvidas o papel de cada sujeito envolvido, e que a cada residente cabe uma interpretação diferente do seu processo formativo.

## 11.2 O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO PRP: A ESCOLA E A UNIVERSIDADE MUNDOS QUE CONVERGEM E SE DISTANCIAM

Escola e universidade são espaços de ensino em níveis diferentes. Todos os estudantes que vivenciam a universidade já passaram pelos bancos da escola, porém, infelizmente a recíproca não é verdadeira, infelizmente ainda em nosso país nem todos os estudantes das escolas frequentam ou frequentarão um dia os espaços universitários formação profissional.

Os cursos de licenciaturas têm é claro, certa proximidade com as escolas da educação básica, uma vez que estas são o futuro campo de trabalho dos acadêmicos. A universidade está presente nas escolas de diferentes formas, por meio de projetos de pesquisa, extensão, estágios e programas de formação inicial e continuada como o Programa Residência Pedagógica. Todavia, para atingirmos um processo de formação eficaz, precisamos ir além de estar na escola. Zeichner (2010) propõe “espaços híbridos” de formação de professores, ou o que André (2016) chama de “terceiro espaço”, ou seja, ambiente onde professores universitários e escolares, munidos de suas *práxis* acadêmica e profissional, trabalhem em nível de igualdade para a formação de novos professores (ANDRÉ, 2016). Quando falamos “em nível de igualdade”, não estamos dizendo que todos os envolvidos oferecem o mesmo conhecimento, mas que é necessário reconhecer a igual relevância dos diferentes saberes oriundos da universidade e da escola. O tempo desta vivência na escola e as interações ali construídas, é mencionada pelos residentes como uma ação de grande importância para a formação.

*O Residência nos proporciona **mais horas na escola** e um acompanhamento prolongado das atividades na escola, não é uma atividade pontual (Residente Annelise, grifo nosso).*

*Criamos mais **vínculos** com os alunos e a escola (Residente Gleise, grifo nosso).*

Um dos grandes desafios para professores iniciantes é a relação com turma de estudantes. É muito comum que professores experientes, avisem o iniciante quanto a uma supostamente necessária distância a ser mantida, cujo objetivo é manter o controle (MADEIRA; SILVA, 2015). Neste sentido, o PRP pode proporcionar tais experiências com o preceptor e partir delas o residente pode construir seus saberes experienciais (TARDIF, 2014). Outro ponto positivo apontado pelos residentes diz respeito a ampliação de atuação na escola proporcionada pelo PRP. A dinâmica da escola é maior do que aquela que se apresenta em sala de aula em componentes curriculares específicos, muitos mencionaram estarem surpresos com a complexidade da rotina escolar que lhes foi apresentada.

*O Residência **ampliou** todos os **espaços** que outros projetos e programas não adentram, gestão, atuação, administração, responsabilidade de vinculação a um grupo de estudantes por um período definido (Residente Cristiano, grifo nosso).*

*A imersão no ambiente escolar **para além da sala de aula**, extrapolando a sala e vivenciando a rotina do professor e da escola (Residente Catarina, grifo nosso).*

*Tornou possível ter mais contato com os alunos e **vivenciar problemas cotidianos** e rotineiros em uma escola (Residente Ligiane, grifo nosso).*

As falas destacadas permitem compreender a vital importância da experiência do licenciando com a escola básica e o contato com a profissão, ou seja, a escola se configura nestas falas como espaço privilegiado de formação inicial de professores, e como local de pesquisas sobre educação e ensino.

Um dos principais objetivos do PRP trata da qualificação do estágio curricular nos cursos de licenciatura. Espaço reservado nos currículos para o exercício da docência, o estágio curricular foi por vezes comparado com o PRP. Os residentes assim como orientadores destacam o maior tempo de atuação na escola propiciado pelo PRP em relação ao estágio, porém, conforme já mencionamos, em carga horária, há quase uma equivalência, o que difere é dentre outras coisas o tempo de desenvolvimento, enquanto o PRP tem dezoito meses o estágio, depende da sua localização no curso, o que no caso da IES estudada, compreende Componentes Curriculares Regulares (CCR) com oferta semestral, ou seja, o projeto desenvolvido

no estágio curricular tem um semestre para sua execução. Ainda assim os residentes apontam outras diferenças conforme exposto nos excertos a seguir:

*A Residência oferece **experiencia profissional** (Residente Catiane, grifo nosso).*

*A residência **ampliou** todos os **espaços** que os projetos e programas não adentram, gestão, atuação, administração, observação, foram etapas que se ampliaram no olhar da residência, na minha época ainda não tinha estágio de gestão, então foi algo necessário de ser visto e aprendido (Residente Flávio, grifo nosso).*

*Acho que estar mais dia a dia **conhecendo a realidade** da escola, ajudou melhor a **compreender o ofício docente**. (Residente Caetano, grifo nosso).*

*Outro ponto positivo do Residência em relação ao estágio curricular tradicional é **a realização de produção científica**/de conhecimento acerca da docência e da formação para docência (Residente Eva, grifo nosso).*

Os questionamentos sobre a relação do estágio curricular e o Programa Residência Pedagógica ainda que iniciais já provocam certa polêmica entre professores universitários. A possibilidade de validação do PRP para a carga horária do estágio curricular, prevista nos PPC dos cursos é uma discussão ainda a ser promovida nas instituições, se por um lado há quem defenda a validação por se tratar de um espaço ainda mais ampliado que o estágio, de outro há quem discorde do formato que propicia diferente formação para estudantes do mesmo curso, uma vez que no PRP as atividades são desenvolvidas no contraturno do curso, momento em que muitos estudantes estão trabalhando, ou seja, nem todos podem participar.

Na percepção de alguns residentes, o PRP propiciou experiência que não acontecem no estágio. Para Cassandra o PRP é “*Diferente de um simples estágio que o estagiário **cumpr**e somente algumas horas no papel de professor(a) e não vivencia a convivência entre os professores*” (Residente Cassandra, grifo nosso). A fala da residente diz mais sobre suas experiências com o estágio curricular do que sobre o PRP, a percepção da estudante reduz o estágio curricular a “algumas horas no papel de professor”, tal condição nos permite interpretar que existem problemas com o estágio curricular não apenas de execução, mas também conceitual. Júlio ao comparar o desenvolvimento do PRP com a atuação no estágio curricular compreende que:

*Com certeza é um programa que prepara os acadêmicos muito mais do que os estágios regulares. Isso pois na residência é possível **estabelecer vínculos na unidade de ensino**, com os professores e alunos, pois existe uma continuidade na mesma escola. Já nos estágios regulares nós sempre **tínhamos que trocar de escola** de um semestre para o outro (Residente Júlio, grifo nosso).*

Os exemplos de fala aqui apresentados, mais do que provocar as discussões em torno do estágio e o PRP como concorrentes ou aliados, nos permite reflexões sobre a importância da unidade escola e universidade na formação de futuros professores. Em diferentes falas os residentes mencionam o vínculo estabelecido com a escola, a forma de apresentação da universidade enquanto projeto de formação, bem como as vivências como professores em formação. Tal processo não tem como se desenvolver plenamente sem que ambas as instituições sejam protagonistas nas diferentes ações. No entanto, como bem menciona Zeichner (2010), a construção deste espaço “híbrido” de formação demanda a superação de paradigmas na formação superior brasileira. A hierarquia de saberes entre as instituições, bem como entre os professores, não tem lugar neste cenário da mesma forma, ausência de entendimento sobre o papel de cofomadores da escola e seus professores, configura-se em empecilho para tal construção conjunta. Da mesma forma que o entendimento, gerenciamento e participação efetiva das instâncias de poder que comandam a educação também se faz necessária.

### 11.3 O CONTEXTO DO PROGRAMA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL FORMADOR DA ESCOLA

No item anterior tratamos da importância da escola como instituição formadora, apresentamos algumas experiências satisfatórias de residentes no contato com a escola, porém, a compreensão desta como partícipe efetiva desta formação ainda é deficitária. Também já mencionamos as diferentes formas de inserção da universidade no espaço escolar, historicamente esta relação foi baseada numa pirâmide de conhecimento onde universidade e escola estariam em pontos opostos. Este histórico relacional tem marcas profundas em ambas as instituições, marcas que acabam por provocar situações que dificultam o processo de formação dos professores. A identidade profissional, como já destacado, se constrói também

nas relações que se estabelecem, neste sentido as vivências na escola por meio do PRP provocou diferentes percepções entre os residentes.

*Algumas coisas **não ficaram muito claras**, como por exemplo o **papel das preceptoras** (Residente, Ana Carla, grifo nosso).*

***Ter uma quantidade grande de alunos na mesma escola com o mesmo preceptor(a)**, dificulta e muito a realização da carga horária exigida (Residente Carlos, grifo nosso).*

*Tivemos pouquíssimo tempo em sala de aula, poucas aulas ministradas, e na maioria do tempo **cobríamos tarefas** que deveriam ser executadas por outros profissionais. Como a recepção da escola, portaria, organização da biblioteca (Residente Carolina, grifo nosso).*

Nos excertos apresentados, os residentes revelam problemas conceituais ligados ao PRP. As dúvidas sobre o papel do preceptor estão diretamente relacionadas com a concepção de formação e da identificação dos agentes formadores. Uma vez que o residente não consegue perceber o preceptor como orientador, formador e/ou o próprio preceptor não se vê como tal, a relação e vinculação necessárias não se estabelece, e as ações passam a ser meramente burocráticas. A mesma ausência conceitual é percebida na organização das atividades, quando um mesmo preceptor precisa atender um número grande de residentes, ou quando a escola se utiliza da “mão-de-obra” dos residentes para suprir suas demandas sem espaço para reflexão. As tarefas mencionadas por Carolina podem fazer parte da rotina dos professores daquela escola, mas a ênfase da residente nos permite observar possíveis equívocos em relação à rotina da escola e dos professores e as interrelações com seus estudantes. *“Na minha opinião **faltou um diálogo maior entre a escola e Universidade. Com esse diálogo facilitaria a compreensão do porquê estávamos na escola**”* (Residente Betina, grifo nosso), tal ausência nos remete a uma concepção “aplicacionista” de formação de professores (TARDIF, 2014), onde à escola cabe receber e implementar as ações pensadas pela universidade, mas vale lembrar tal entendimento não é exclusivo da universidade, mas também muitas vezes partilhado pela escola. Na mesma direção, a residente Lurdes aponta para uma situação que pode também indicar ausência de planejamento conjunto das atividades desenvolvidas no PRP:

*Tivemos uma carga horária de atividades muito grande na universidade, **elaborando alguns planos e atividades, que não***



*foram postos em prática na escola devido a **divergência** de turmas, horários e conteúdos.* (Residente Lurdes, grifo nosso).

Ao mencionar o tempo gasto na elaboração das atividades de regência a residente menciona tão somente a universidade, e aponta para não implementação destas por divergências logísticas. Tal condição deixa claro que em nenhum momento, escola e preceptor participaram deste planejamento. Retomamos aqui a fala da residente Ana Clara, que destaca a incompreensão de todos quanto ao “papel das preceptoras”, uma vez que elas [as preceptoras] não participaram do planejamento das ações tais incompreensões são complacentes.

Outro ponto importante quanto as características da universidade que perpetuam e refletem nos programas de formação de professores, está no que chamaremos de “dois em um”. Ainda que tenhamos avançado, há nos cursos de licenciatura uma linha imaginária porém, muito visível, que divide os cursos e seus professores entre os especialistas, cuja função é ensinar os conteúdos específicos daquela ciência, e os professores do ensino a quem cabe propiciar aos futuros professores as aprendizagens do ofício. É muito comum que fique a cargo destes últimos todas as atividades que tratem da formação de professores como, estágios, monitorias, projetos, PIBID e agora também o PRP, porém, nem sempre o número de professores é suficiente para todas as demandas. Tal condição pode ser percebida no PRP nas falas dos residentes a seguir:

*A organização do Residência Pedagógica foi boa, mas penso que seria interessante **ter mais professores da universidade** participando* (Residente Valentina, grifo nosso).

*Creio que poderia ser mais bem acompanhado pelos orientadores do programa, **o professor/a da universidade deveria estar mais presente*** (Residente Walter, grifo nosso).

Certas ausências percebidas na execução das atividades por parte dos orientadores se devem muitas vezes pela falta de tempo, pois esses mesmos professores mantinham outras tantas atividades na universidade além ainda do tempo em sala de aula. Cabe aqui ressaltar nas características do Edital nº 06/2018/CAPES da CAPES a previsão de bolsa para o professor orientador era limitada a uma bolsa por núcleo, ou seja, cada núcleo teve uma bolsa de orientação apesar de em alguns casos os núcleos terem contado com a participação de

professores colaboradores, ou seja, sem remuneração. Na mesma condição estiveram alguns preceptores nas escolas (CAPES, 2018a).

Tratando a escola com espaço de formação e as relações que esta estabelece com a universidade, o processo de construção do terceiro espaço de formação (ANDRÉ, 2016) depende também da compreensão da escola sobre suas novas atribuições. Ainda que haja certa carência quanto ao tema, não podemos deixar de dizer que a maioria dos professores atuantes nas escolas já passaram pela universidade e também pelo momento de realização do estágio curricular. Neste sentido questionamos: em que consiste a transformação ocorrida entre o ser estudante e tornar-se professor? Tal questionamento se faz necessário para que possamos refletir os posicionamentos de algumas escolas na relação com os residentes conforme os excertos a seguir.

*Realizei as atividades em **duas escolas e foram duas realidades distintas**, em uma escola a nossa entrada na **sala dos professores era proibida**, na outra era permitida, por exemplo. De forma geral, aprendemos como funciona um ambiente escolar e suas diversas nuances (Residente Evelyne, grifo nosso).*

A proibição de acesso à sala dos professores contradiz a proposta do programa, cujo objetivo é também a imersão do residente em todos os espaços escolares. Além disso, deixa explícita a relação de poder que se estabelece naquele espaço, uma relação que, como já dissemos, é construída historicamente e que se reapresenta em determinado momento no espaço escolar. Por outro lado, um bom relacionamento estabelecido com a escola pode não representar necessariamente a compreensão de ambos os atores sobre a formação desenvolvida naquele espaço. O residente Ari retrata tal realidade quando diz que “A escola se mostrou bastante **acolhedora**, apesar de em alguns momentos eu achar que **eles não compreendiam muito bem o que estávamos fazendo ali**” (Residente Ari, grifo nosso).

A ausência de entendimento do processo de formação de professores em ambas as instituições e pelos diferentes atores se apresentou em distintos formatos, porém, o problema central é bem claro e talvez seja um dos grandes entraves do programa e da formação de professores, tanto escola com universidade ainda não tem pleno entendimento de suas responsabilidades no processo que envolve a

formação de professores tanto na formação inicial como também na formação continuada.

#### 11.4 OS FORMADORES DE PROFESSORES: DA UNIVERSIDADE A ESCOLA - OS ATORES DO PROCESSO NA VISÃO DOS RESIDENTES

A aprendizagem, a formação, e o desenvolvimento das habilidades profissionais são os objetivos dos cursos de graduação, a aprendizagem, em uma sociedade dinâmica, é um processo veloz. Desde os primórdios da globalização as mudanças não esperam que o indivíduo se adapte ao novo sem que este já fique velho. Neste cenário “[...] diz-se que a aprendizagem ou os diferentes tipos de aprendizagem representa a essência da universidade contemporânea” (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 34), ao questionar a nova prática docente que compõe tal essência os autores elencam competências básicas para o aprendizado contemporâneo,

- capacidade reflexiva e crítica;
- capacidade de solução de problemas;
- capacidade de adaptação a novas situações;
- capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permite tomar decisões corretas;
- capacidade de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada, com a permanente expansão do conhecimento;
- capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias;
- capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 34)

O desenvolvimento de tais competências demandam romper paradigmas, conhecer e refletir sobre os processos passados e sobre as práticas do presente. Neste sentido o PRP se configura num instrumento importante para tais reflexões, uma vez que possibilita a vivência da prática profissional e acadêmica simultaneamente. Ambrosetti e Calil (2016) destacam que a atividade desenvolvida por professores orientadores na universidade e na escola é “uma atividade ambígua, que assume múltiplas formas, ou seja, o trabalho do formador” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 218).

As autoras descrevem orientadores e preceptores (no caso da residência) no mesmo patamar, na mesma função, a ênfase então é na relação entre os sujeitos “formador e sujeito em formação, ainda que não exclua a dimensão do ensino” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 219). Assim pode-se dizer que a aprendizagem se desenvolve nas relações estabelecidas entre os formadores, os sujeitos em formação e o ensino, conforme representação da Figura 15. Compreende-se neste cenário os professores universitários e os preceptores da escola como os formadores e os residentes como os sujeitos em formação, ainda que nesta relação a dinâmica permita que todos desenvolvam novas aprendizagens, corroborando com o pensamento de Paulo Freire quando diz, “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13).

**Figura 15 - Representação das relações estabelecidas entre os sujeitos da aprendizagem**



Fonte: Adaptado de Ambrosetti e Calil (2016)

Nesta perspectiva, na relação dual ensinar e aprender, ainda que o ensino acadêmico sistematizado tenha grande importância, trata-se de formação profissional para implementação do ensino formal. Nesta direção destacamos alguns excertos dos residentes que refletem esta relação.

*No início foi complicada pois como o projeto envolvia as três áreas das ciências da natureza e a **coordenadora do projeto foi de uma área que não era de minha formação** (Residente Roger, grifo nosso).*

*Nosso orientador estava completamente **sobrecarregado** por aulas na graduação e pós-graduação (Residente Júlio, grifo nosso).*

*Ele é um tanto quanto **autoritário em suas decisões**, mas nada que criasse conflitos ou indisposição (Residente Alice, grifo nosso).*

As falas descrevem de formas diferentes a ausência de conexão entre os formadores e os sujeitos em formação. Tal ausência levou o residente Roger a compreender que os problemas decorriam da formação da coordenadora que diferia da sua, ou seja, o foco deste residente se fixou no ensino na área de conhecimento, e não na complexidade da formação profissional. É claro que o conhecimento específico é parte importante do processo formativo, este é inclusive consenso entre professores, a importância de um bom conhecimento dos conteúdos científicos a serem ensinados (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2009) porém, este é construído com ênfase no espaço da universidade, sendo inclusive requisito para a inserção na escola no Estágio Curricular Supervisionado por exemplo.

Na fala do residente Júlio o destaque na sobrecarga de trabalho do formador (neste caso o orientador), leva a compreensão de que houve pouco diálogo entre eles. Tal condição conforme já mencionado reflete a ausência de envolvimento do corpo docente nas ações de ensino, uma barreira a ser rompida nos cursos de formação de professores. Quando nos referimos a um bom relacionamento, dizemos que vivemos em paz, sem conflitos, ou que tudo está em ordem com algo ou alguém. Porém, quando falamos do ensinar e do aprender a ausência de conflitos nem sempre pressupõe aprendizagem. Algumas relações estabelecidas entre formadores e sujeitos da formação no PRP, ou seja, entre orientadores, preceptores e os residentes podem exemplificar o contexto descrito.

*Tive uma **boa relação pessoal** [com o orientador] porém no que tange ao trabalho de orientação dos residentes ele **não se fez muito presente** (Residente Ilone, grifo nosso).*

*A minha **relação** com o orientador sempre **foi boa**, o que **não se aplica necessariamente a sua atuação** (Residente Elisabeth, grifo nosso).*

*Foi uma **relação meio conturbada**, pois creio que eles [preceptores] **se sentiam meio que substituídos** por nós (Residente Cheila, grifo nosso).*

*Era complicado, pois **não havia muito diálogo** entre ele [preceptor] e os bolsistas, não dava muita liberdade para nós (Residente Mariana, grifo nosso).*

Porém, quando o diálogo é estabelecido e o foco é a formação tais, relações assumem outro patamar, o da aprendizagem, conforme descrita nas falas seguintes:

*Ele [o preceptor] foi bastante solícito, a todo momento. A sua relação com o corpo discente, a qual era bastante calorosa, **possibilitou uma inserção amistosa na escola** (Residente Alexandre, grifo nosso).*

*Era uma pessoa comprometida com a educação [a preceptora], **tinha seus modos de conceber o fazer docente diferente**, mas conseguimos estabelecer uma boa relação de trabalho (Residente Ana Paula, grifo nosso).*

As interações são ponto primordial do desenvolvimento humano na/da aprendizagem, o espaço escolar e universitário são ou deveriam ser ambientes de desenvolvimento dessas relações das quais resultam a aprendizagem. É preciso que ambos deixem de apenas informar conhecimento e passe a orientar, formar seus estudantes para a compreensão crítica dos conhecimentos e informações que podem ser alcançados hoje em outras fontes (DUVOISIN; CAETANO, 2021). Cabe ainda ressaltar que atingir tal compreensão entre os formadores não é uma tarefa fácil mas, necessária. É preciso que cada personagem se compreenda formador independente do lugar onde atua, que também enxergue no outro o colega a mesma responsabilidade que a sua, e compreenda, portanto, que o trabalho conjunto facilita e aprimora a formação de ambos os envolvidos.

#### 11.5 A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES SOBRE OS MEANDROS QUE ENVOLVEM A PROFISSÃO DE PROFESSOR E O ESPAÇO ESCOLAR

Na trajetória de vida, o ser humano passa por transformações de diferentes ordens. Como mencionado neste texto, nem todos os professores atuantes hoje chegaram à profissão por escolha pessoal, diferentes foram os caminhos percorridos. Alguns se identificaram outros não, alguns permanecem porque gostam do trabalho outro porque ainda não conseguiram buscar novos caminhos. A não identificação com a profissão não é exclusividade do professor, em outras tantas áreas tais fenômeno também ocorre, porém, a profissão professor tem algumas peculiaridades próprias. Apesar de 6,6% da população brasileira acima de quinze anos seja analfabeta (IBGE, [2019?]), a escola é única instituição em que maioria

das pessoas passou ou vou passar independente da carreira a seguir. O professor é um dos poucos profissionais com quem todos os demais profissionais vão interagir em algum momento da vida. O professor é também o único ou um dos poucos profissionais que conhecerá e vivenciará seu ambiente profissional antes mesmo de escolher a profissão, e que terá memória deste espaço em diferentes fases da vida que antecede a profissional.

A aproximação da universidade com a escola, seja nos estágios ou em programas de formação como o Residência Pedagógica, oferece ao futuro profissional um contato ainda diferente com a escola, ou seja, o licenciando poderá ter em sua construção pessoal e profissional três formas diferentes de ver a escola: como estudante, residentes (estagiários e outros) e profissional. Ou seja, o PRP pode também ser considerado um momento de transição. De volta à escola os residentes descrevem suas percepções, porém, agora com um certo acúmulo científico e cultural sobre a educação e ensino. Neste período de residência a memória também fora despertada, conforme o exposto excerto a seguir.

*Vejo a escola de uma outra forma. Sempre fico pensando o que fazer para **não proporcionar aos meus alunos experiências**, muitas vezes **desagradáveis que tive** como estudante (Residente Lucíola, grifo nosso).*

***Pouca coisa mudou**, a escola ainda tem **dificuldades em largar o livro didático** e se **abrir a novas experiências** em sala de aula (Residente Capitu, grifo nosso).*

*Vejo que um **grande desafio**, para **não cometer erros** que são **impactantes na aprendizagem dos alunos** (Residente Magda, grifo nosso).*

As falas refletem uma análise realizada pelos residentes a partir de suas experiências na escola básica. A preocupação em de evitar “erros” que possivelmente tenham impactado suas trajetórias pode ter influências no seu desenvolvimento e constituição como professor. Tal situação pode e deve ser vista pelos professores orientadores como um momento de reflexão e discussão sobre a profissão. Nesta análise caberiam perguntas tais como: quem eram os estudantes da sua época e quem são os estudantes de agora? Como eram os professores? Gilberto e Franco (2017, p. 17) descrevem o imaginário social construído em torno do ser professor:

As imagens veiculadas sobre o professor nos meios de comunicação de massa reproduzem a exatidão das representações sociais do professor, cristalizadas no imaginário coletivo. Exige-se do professor que seja tolerante com os alunos, justo e bondoso em suas ações, que saiba comunicar-se e relacionar-se bem com os estudantes, que tenha boa formação, além de ser competente para transmitir os conteúdos das disciplinas que ministra. Embora o mundo tenha se transformado e a violência esteja presente na sociedade e na escola, embora as instituições escolares não ofereçam condições de trabalho e os baixos salários levem muitos professores a duplicar sua jornada, ainda assim os traços que compõem o estereótipo social do professor, há décadas são os mesmos.

A desconstrução destes estereótipos é de suma importância, uma vez que ao acessar o mundo do trabalho os novos professores irão encontrar nas escolas colegas que ainda fazem jus a este perfil e que muitas vezes acabam por influenciar negativamente o professor iniciante. A oportunidade de vivenciar a escola ainda no processo de formação acadêmica pode possibilitar ao residente reflexões ampliadas sobre a escola e a atuação profissional aliando experiências enquanto estudante, conhecimentos acadêmicos e a vivência acadêmico-profissional,

*Já estive na escola como aluno, e agora como professor [residente] aí você começa a observar o quanto a formação e o desenvolvimento do projeto residência acrescentou na sua carreira como professor. Porque no momento que você se **torna parte de uma equipe** você começa a **perceber as especificidades que estão frente ao seu trabalho**, e como você deverá lidar com elas (Residente Tomás, grifo nosso).*

Ainda que os componentes curriculares sejam extremamente bem trabalhados na universidade nenhum curso será capaz oferecer ao licenciando o contato com tais especificidades da profissão mencionadas pelo residente Tomás. Da mesma forma as percepções dos residentes Terta e Fabiano indicam situações presenciadas no processo que desmistificam certo romantismo sobre a profissão que muitas vezes a universidade contempla.

*Vejo que eu enquanto residente e até mesmo quando era aluna **idealizava um ensino** melhor, **mas ao ver a realidade** compreendo o porquê de não se ter isso, mais precisamente em uma escola pública. Dado ao fato de que **não basta só entrar em uma sala de aula**, mas tem uma série de fatores que impossibilitam a criação de um conteúdo bom e criativo por parte dos professores seja pela falta de tempo, salários baixos e desmotivadores, e quando não se tem aulas, ainda tem que estar presente em diversas reuniões (Residente Terta, grifo nosso).*



*A escola quando se é professor muda totalmente. **Não temos noção do trabalho do professor fora da sala de aula**, a busca por materiais a burocracia que existe, tudo isso não é de acesso dos alunos, o que muda totalmente nossa percepção sobre os profissionais e escola estando lá (Residente Fabiano, grifo nosso).*

Assim como o jaleco branco usado pelos médicos desejado por muitos, respeitados por outros, não mostram os desafios enfrentados por ele na luta diária entre a vida e a morte, também o termo professor, ainda que desvalorizado, é ligado diretamente ao *status* de conhecimento, não mostra os desafios do dia a dia destes profissionais nem mesmo aos seus futuros colegas de profissão. Portanto, a formação desenvolvida neste terceiro espaço (ANDRÉ, 2016) ou neste espaço híbrido (ZEICHNER, 2010) se faz cada vez mais necessária, mas uma formação de fato num espaço de envolvimento mútuo.

## 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, intencionamos analisar a repercussão do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores. Porém, nossa análise não se baseia em avaliações de larga escala ou instrumentos institucionais da avaliação, mas nas percepções daqueles que executam a política de formação de professores por meio de programas como o PRP.

Tida como uma ação da política nacional de formação de professores o PRP tem suas bases idealizadas a partir de programas de formação já existentes como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Médica, modalidade de ensino destinada à médicos, sob a forma de curso de especialização, ainda que haja controversa sobre tais definições, e em outros programas em nível estadual e municipal semelhantes.

Com o processo de análise de dados desenvolvido por meio metodologia Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), aqui optamos pela construção um metatexto final dividido em duas categorias construídas a partir das categorias finais de cada grupo de sujeitos, coordenadores, orientadores, preceptores e residentes. No Quadro 6 foram sistematizadas as categorias finais em cada grupo e por fim as duas categorias finais que sustentam os achados desta pesquisa no conjunto de falas dos sujeitos.

**Quadro 6 - Síntese das categorias de análises**

<b>Grupo pesquisado</b>	<b>Categorias finais de cada grupo pesquisado</b>				
<b>Coordenadores</b>	8.1.1 A escola e a Universidade com o espaço de formação docente na relação teoria e prática.	8.1.2 A conjuntura estrutural de escolas e universidade e as influências no desenvolvimento do PRP	8.1.3 O perfil dos residentes e a relação formativa entre o PRP e o estágio curricular		
<b>Orientadores</b>	9.1 A interação com a prática e a concepção de estágio no processo de formação de professores: Uma necessidade de problematização	9.2 A relação com a escola básica e os da formação de professores: As individualidades presentes e as ausências coletivas			
<b>Gestores</b>	10.1 O ideário do trabalho da universidade na formação de professores e sua presença na escola: a teoria e a prática em debate	10.2 As possibilidades formativas presente nas práticas universitárias desenvolvidas na escola: Um universo ainda a ser explorado			
<b>Preceptores</b>	11.1 Os processos de formação imbricados no desenvolvimento do PRP: possibilidades formativas e as dificuldades de implementação, duas faces da mesma moeda	11.2 As ações desenvolvidas na escola: do planejamento a execução processos de aprendizagem e autoformação			
<b>Residentes</b>	12.1 A escolha do curso: da área do conhecimento a identidade docente no desenvolvimento do programa	12.2 O exercício da profissão no desenvolvimento do PRP: a escola e a universidade mundos que convergem e se distanciam	12.3 O contexto do programa: Concepções de formação, a gestão pedagógica e o papel formador da escola	12.4 Os formadores de professores: da universidade a escola os atores do processo na visão dos residentes	12.5 A experiência na escola: percepções sobre os meandros que envolvem a profissão de professor e o espaço escolar
<b>Categorias finais de conclusão</b>					
A relação universidade e escola e as implicações diretas no processo formativo de professores: Ausências coletivas e esforços individuais			A escola e a universidade como terceiro espaço de formação de professores: Concepções, conceitos e ações percebidos no desenvolvimento do PRP		

Fonte: A autora (2023) embasada nos dados da pesquisa



houve falhas no processo de planejamento do programa. Uma vez que diferentes instituições são coprodutoras e executoras de determinada ação se faz necessário que ambas participem do processo de construção das ações. No contrário ficamos tão somente no formato de reprodução do conhecimento priorizando uma das pontas, no caso os saberes acadêmicos científicos em detrimento aos saberes experienciais.

Se a escola e seus professores não se veem com parte do programa, ou como coformadores dos futuros profissionais, as ações por mais bem estruturada que sejam não terão bom desempenho. Imaginemos uma equipe de profissionais da saúde que irão participar de uma cirurgia, a equipe médica precisa entender o problema e sua extensão, definir a melhor estratégia, porém, nesta discussão se o médico anestesista não participa, apenas estará na sala de cirurgia no momento da ação a hipótese de erro aumenta assim como o risco de vida do paciente.

As relações estabelecidas com as escolas e mencionadas como eficazes foram em sua maioria ações individuais de cada sujeito, e não institucionais. Quando falamos de institucionais nos referimos também aos municípios e secretarias de educação onde as escolas estão inseridas, que segundo as falas, pouco ou nada participaram, ou incentivaram o desenvolvimento do programa. Ainda que as escolas tenham suas equipes pedagógicas, a quase que total ausência das secretarias e/ou coordenadorias de educação dos municípios e estados na gestão pedagógica para o desenvolvimento do programa, acabou por propiciar problemas de organização que prejudicaram as ações pedagógicas, como por exemplo, o grande número de residentes em uma única escola e com um único preceptor, fato que teve interferência direta na rotina das escolas.

O Edital nº 06/2018/CAPES descreve no item 2.3 o regime de colaboração por meio do regime de colaboração técnica, o documento prevê ainda a criação de um Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa, responsável pela “[...] articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de Residência Pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes” (BRASIL, 2018a, p. 2). Portanto, a relação universidades e escolas, precisa também do envolvimento dos sistemas de ensino, mais do que envolvimento da atuação contínua e efetiva.

Categoria 2: A escola e a universidade como terceiro espaço de formação de professores: Concepções, conceitos e ações percebidos no desenvolvimento do PRP

Conforme aludimos neste texto a formação profissional dos professores advém de um conjunto de saberes oriundo de diferentes campos do conhecimento. Tais saberes são reconstruídos a partir das interações proporcionadas na ação acadêmico-profissional. Neste sentido podemos dizer que a constituição de cada professor é única, porém, ela é reflexo dos saberes científicos formalmente construídos e vivenciados, dos saberes oriundos das experiências profissionais, e dos saberes que se originam nas experiências individuais de cada sujeito.

As falas aqui apresentadas, permitem verificar algumas concepções presentes que á nosso ver teve implicações no desenvolvimento do PRP e de outras ações formativas que envolvem a universidade no espaço da escola. A hierarquia do conhecimento, apesar de muito discutido por diferentes autores da área, a instituição de ensino superior ainda é vista como a detentora do conhecimento sistematizado, a característica de centros de pesquisa consolida tal entendimento. É verdade que são as universidades que respondem por praticamente toda a pesquisa brasileira, é neste espaço que são desenvolvidas pesquisas importantes que afetam a sociedade. Todavia, o que se perdeu em meio a esta definição é a essência desta instituição: a formação inicial. Tal função desempenhada pelas IES, independentemente da área e formação, recorre ao *lócus* de atuação dos futuros profissionais por meio do estágio curricular e diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão. Na formação de professores tal *lócus* é a escola, portanto, esta passa também a ser espaço de formação dos futuros profissionais. Nas falas, essa escala de importância, onde a escola é o segundo lugar, é presente. Por outro lado, a universidade, por meio de seus projetos, é também vista como oportunidade de suprir as necessidades latentes da escola, como a substituição de profissionais ausentes, e a possibilidade de oferta ações diferenciadas aos estudantes da escola, ou seja, ações com foco nos estudantes da escola e não nos residentes em formação. Neste sentido percebemos incompreensões mútuas quanto ao papel de cada instituição. Tal condição não é propriamente uma novidade, mas se evidenciou no PRP pela sua característica, ou seja, mais estudantes ao mesmo tempo na escola, mas tempo deles na escola em diferentes subprojetos na mesma escola.

Neste sentido a formação centrada na prática pela prática se fez também presentes nas percepções dos participantes. Para alguns preceptores e residentes, os momentos de discussão e planejamento foram tempo perdido em detrimento a regência. Para outros preceptores tais ações se tornaram importante momentos de formação continuada. Este a nosso ver é um dos pontos mais importante do PRP, em meio as práticas de formação inicial: ações de formação continuada. Nesta possibilidade retomamos a necessidade de envolvimento das secretarias e/ou coordenadorias de educação.

Assim como a escola não se vê muitas vezes como instituição formadora, também o preceptor não se contempla como agente formador. Pelo contrário algumas falas deixaram evidentes o descontentamento com a atividade se colocando como “subordinado” ao residente e ao orientador, e por que de tal constatação? Por que não participou da elaboração e planejamento das ações? Por que não compreendeu sua participação no processo? Por que compreende o conhecimento com estruturas de poder? Tal condição pode refletir a formação inicial destes profissionais, os diferentes perfis de cursos ofertados, por exemplo.

Apesar de apontarmos os problemas do Programa Residência Pedagógica ao não conseguir romper com velhos paradigmas da formação de professores, muitas ações foram satisfatórias. A possibilidade de desenvolver pesquisa na e com a escola resultou em trabalhos que envolveram orientador, preceptor e residente. Segundo o relatório final do programa enviado a CAPES foram 105 publicações resultantes de pesquisas desenvolvidas no âmbito do PRP. Desta 33 tiveram como foco a formação de professores sendo 15 referentes ao próprio programa. Em cada uma destas produções houve pesquisa, reflexões e leitura que resultaram em análises dos processos vivenciados, podemos então endossar as mais diferentes pesquisas que defende o ensino por meio da pesquisa e o perfil do professor pesquisador e reflexivo.

Em síntese os dados apresentados nesta pesquisa indicam que: O ponto comum entre os colaboradores da pesquisa, é a importância do tempo de imersão na escola. Apesar da carga horaria total do programa ser próxima à carga horaria do estágio curricular, o tempo de desenvolvimento do programa possibilitou que as ações fossem mais coesas entre si numa sequência que a estrutura do estágio curricular não comporta.

Que a possibilidade de validação do PRP como estágio curricular não é compreendida como benéfica ou possível por todos, quanto a isso foram apontados os seguintes argumentos, favoráveis: O PRP possibilita a vivência do espaço escolar como período constante de ações; promove diferentes atividades formativas para além da regência; ainda que em valor insuficiente oferece auxílio financeiro aos participantes; desfavoráveis: Recebe estudantes de diferentes fases do curso, fato que pode comprometer algumas atividades devida aos diferentes níveis de formação dos estudantes; É um período longo de desenvolvimento do programa, com diferentes momentos na escola e na universidade, tal formato é incompatível com a rotina do estudante trabalhador; Alguns residentes realizaram as ações de forma descomprometida uma vez que o programa não compõe o projeto pedagógico do curso, tal situação pode ter propiciado a este estudante formação deficitária no que tange à prática profissional.

Que as práticas desenvolvidas tiveram como fundamento ações individuais dos participantes, fato que gerou discrepâncias de atuação nos diferentes subprojetos, ou seja, a execução do programa não contou com organização colaborativa entre os participantes. Tal condição se mostrou fundamental para o processo de formação dos sujeitos da pesquisa.

Que o programa tem grande potencial também para a formação continuada, fato identificado pelos preceptores ao participarem de ações de estudos e pesquisa. Nesta direção, os momentos de preparação para a regência podem se tornar espaço de formação continuada para os preceptores, e inicial para os residentes com a mediação do professor orientador em suas áreas específicas de formação. A proximidade com escolas que recebem o PRP pode facilitar tal ação formativa.

Diante de exposto neste trabalho defendemos o Programa Residência Pedagógica como ação de formação de professores, porém, ressaltando algumas questões a serem discutidas: É papel da universidade convidar escolas e secretarias e/ou coordenadorias de educação para discussões sobre a inserção desta, na escola e a função cada instituição, sim escolas e secretarias e/ou coordenadorias de educação, pois ainda que uma seja hierarquicamente subordinada a outra ambas desenvolvem seus trabalhos em espaços diferentes, e por vezes discussões realizadas com gestores municipais e estaduais não chegam a todas as escolas.



Formar formadores também é um processo, portanto, propor cursos específicos para preceptores em nível de especialização e/ou formação continuada é uma possibilidade de melhorias do desempenho destes quando da participação no programa ou em outros similares. Além disso, pode também tal formação trabalhar para melhorar o ensino na própria escola básica, incentivando e formando professores para a orientação, ação que pode refletir nos estudantes da escola básica na inserção destes também na pesquisa. Na outra ponta também ofertar formação aos orientadores da universidade. Nem todo professor universitário tem formação para orientar estudantes ainda que mesmo assim o façam. Como mencionamos, é comum que tal função fique a cargo dos professores da área do ensino, porém, todos formam professores. As análises desenvolvidas pela ótica da formação inicial da pesquisadora bem como da atuação profissional permitiram sugerir algo ainda não existente no PRP da instituição assim como em outros programas: o apoio técnico pedagógico. Tal função ainda que desempenhada há quem do que deveria por questões de organização da educação nos municípios e estados, é de fundamental importância nas escolas. A própria universidade que forma os professores da educação básica tem conhecimento da baixa carga horária em componentes curriculares de cunho pedagógico e de gestão pedagógica nos cursos de licenciatura em geral, da mesma forma também é descrito pela literatura tal carência na formação do professor universitário. Portanto, defendemos que o PRP tenha acompanhamento pedagógico de uma equipe pedagógica que auxilie na organização das ações do programa em diálogo também com a coordenação pedagógica da escola e do município e/ou estado.

Diante dos apontamentos realizados, consideramos que o Programa Residência Pedagógica teve como desdobramento na formação dos professores, para os sujeitos em formação: perceber a escola em toda sua complexidade, compreender a necessidade contínua de formação e a importância real dos saberes e experiências que se desenvolvem nas interações. Para os agentes formadores, reconhecer todo aparato social, profissional e científico que envolve a formação do professor bem como a necessidade também de formação contínua. Aos gestores e formuladores das políticas os dados indicam que não basta propor ações, é preciso oferecer suporte para elas aconteçam de fato. Concluímos que o PRP por suas características tem potencial para efetivamente se constituir como um espaço

híbrido de formação como preconiza Zeichner (2014). Híbrido porque envolve diferentes personagens (orientador, preceptor e residente), e diferentes saberes com o mesmo grau de importância.

Ainda da reflexão realizada por meio dos dados obtidos algumas questões surgiram e levantam questionamentos para pesquisas futuras. Desta relação complexa desenvolvida entre formadores e sujeitos em formação, em que consiste a transformação ocorrida entre o ser estudante e tornar-se professor ? Em que medida, projetos como Residência Pedagógica podem avançar nessas discussões? Quanto aos conceitos de formação de professores, ao buscar o professor pesquisador quem estamos formando? O professor ou o pesquisador? Nas universidades encontramos o professor que pesquisa ou o pesquisador que ministra aulas? Tais questões que surgiram durante o processo de pesquisa e proporcionam novas situações a serem investigadas em futuras pesquisas e que estão imbricadas neste processo de formação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L, PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, p. 1652-1668, 2020. Disponível em: [www.periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837/9345](http://www.periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837/9345). Acesso em: 13 abr. 2023.

ALVES, L. R. *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 3, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?lang=pt#>. Acesso em: 15 abr. 2023.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. D. (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. A Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo, SP: Papyrus, 2001. p. 55-58.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. Ensinar a pesquisar: como e para que. Desafios para a inclusão social. *In*: EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL, PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PEDAGÓGICOS - ENDIPE, XIII, 2006, Recife, PE. . **Anais [...]**. Recife, PE: ENDIPE, 2006. Disponível em: <http://endipe.pro.br/anteriores/13/>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17-34.

ASSOLIN, E. Professor reflexivo: investigando a própria prática escolar. **REVIDE**, Ribeirão Preto, SP, 04 ago. 2019. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/professor-reflexivo-investigando-propria-pratica-e/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, Porto Alegre, RS, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563/19509>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. D. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília, DF: UNESCO, 2008. *E-book*. Disponível em: <https://www.repositoriobib.ufc.br/000000/0000001D.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOTELHO, M. L. D. T. **A compreensão de licenciandos em Química sobre o processo de ensino e aprendizagem**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em

Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQXFCL>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977 CFE /1965**, de 03 de dezembro de 1965. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. E-book. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 09 de jan de 2001a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº. 09 MEC/CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer MEC/CNE/CP nº 5/2005, de 13 de maio de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 227 de 04 de maio de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2007b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 set. de 2009a. 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: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o plano nacional de formação de professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12029.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12029.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 284 de 08 de agosto de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6 de 05 de fevereiro de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2014b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BURAK, D. M. A.; FLACK, S. D. F. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. *In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR*, 10., 2011, Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2011.

BÚRIGO, E. Z.; PEREIRA, L. H. F. Saberes para ensinar Matemática na escola primária: traços de sua institucionalização nas escolas normais rio-grandenses. *In: BÚRIGO, E. Z. et al. (Org.) Saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2020.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q7PJ3QqNzCPKWksfZx9PZCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CANÁRIO, R. Escola - Crise ou Mutação? *In: AA.VV. Espaços de Educação, tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 141-151.

CANEDO, D. P. Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA - ENECULT*, 5., 2009. Salvador, BH. **Anais [...]**. Salvador, BH: UFBa, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CARVALHO, A. M. P. D; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009

CARVALHO, D. P. D. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & educação**, Bauru, SP, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4Klf6NkTM3DBzN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 6, n. 11, p. 169-195, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CASTRO, M.B. D; LUFT, H. M.; WEYH, C. B. O movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação. *In: JORNADA DE PESQUISA, XXIV; JORNADA DE PESQUISA, XXIV; JORNADA DE EXTENSÃO, XX; SEMINÁRIO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA, IX.*, 2019, Ijuí, RS. **Anais [...]**. Ijuí, RS, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12383>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CAVALLI, S. C. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores. **Dia a Dia Educação**, Paraná, PR, p. 1-19, [20--]. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CEE. Brasil: Mestres e Doutores 2019. **Destaques CGEE**, Brasília, DF, ano 3, n. 3, p. 1-6, 2020. Disponível em:

[https://www.cgee.org.br/documents/10195/7211569/CGEE\\_destaquecgee\\_MD2019.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/7211569/CGEE_destaquecgee_MD2019.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital 6: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica**. Brasília, DF, 01 de março de 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital 7: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 01 março 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Instui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 28 fev. 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituirp-pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Regulamento da concessão de bolsa e do regime de colaboração no programa de residência pedagógica e no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Brasília, DF, 28 fev. 2018d. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721). Acesso em: 16 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Mestrado Profissional: o que é? **CAPES**, Brasília, DF, 03 jul. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 11 jan. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plataforma Sucupira - Cursos avaliados e reconhecidos**. Brasília, DF: CAPES, c2022. Disponível em:



<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COSTA, F. P. *et al.* A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. *In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS - SETEPE*, V; COLÓQUIO DAS LICENCIATURAS QUE INTEGRAM O PIBID/UERB, I, 2014, Pau dos Ferros, RN, **Anais [...]**. Pau dos Ferros, RN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979.

DIAS, A. Formação do magistério do ensino secundário: instituições e projetos de hegemonia (1931-1942). *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, XXVI, 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 03 maio 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogos: revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan.-jun., 2014: Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 05 maio 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 35, p. e217314, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCjyvv6PJChn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2023.

DUVOISIN, I. A; CAETANO, A. C. M. A Formação de Professores Pós-Pandemia: Um Convite para Repensar a Escola Brasileira. **Revisa sistemas, cibernética e informática**, v. 18, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.iiisci.org/journal/risci/FullText.asp?var=&id=CA320MH21>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

FERREIRA, S.M.; MARIOTINI, S. D. O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2015.

FICHEIRO: Brazil Rio Grande do Sul location map.svg. *In: WIKIPÉDIA*: a enciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Conte%C3%BAdo\\_aberto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Conte%C3%BAdo_aberto). Acesso em: 8 out. 2009. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brazil\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\\_location\\_map.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brazil_Rio_Grande_do_Sul_location_map.svg)

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FREITAS, L. A. A.; FREITAS, A. L. C. A prática docente a serviço da transformação social. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, X.*, 2011. Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUC/PR, 2011, p. 10149-10760. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6095\\_3857.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6095_3857.pdf). Acesso em: 07 maio 2020.

FREITAS, Z. L.; CARVALHO, L. M. O. D.; OLIVEIRA, E. R. D. Educação de Professores da Universidade no Contexto da Interação Universidade-Escola. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012.

GALIAZZI, M. D. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A. relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org).* **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

GILBERTO, I. J. L.; FRANCO, M. A. D. R. S. Observatório da prática docente como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas. *In: FRANCO, M. A. D. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. C. (org.).* **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 17-34.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. D. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 24, n. 3, p. 7-25, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7534>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. *E-book*. p. 157-164. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod\\_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf). Acesso em: 23 jun. 2022.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Conheça o Brasil, População, Educação. **Educa IBGE**, Rio de Janeiro, RJ, [2019?]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**: Realeza, PR. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, [2021a]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/realeza.html>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**: Laranjeiras do Sul, PR. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, [2021b]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/laranjeiras-do-sul/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**: Chapeco, SC. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, [2021c]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/chapeco/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**: Cerro Largo, RS. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, [2021d]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/CERRO-LARGO/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados**: Passo Fundo, RS. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, [2021e]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/passo-fundo/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA - IEESC. **A Educação Catarinense**. Florianópolis, SC, [20--]. Disponível em: <https://iee.sed.sc.gov.br/a-escola>. Acesso em: 04 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Sobre o IFPR**. Paraná, PR: IFPR, 2021. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

JESUS, M. A. O. D.; GOMIDE, A. G. V. A formação de docentes em nível médio no Estado do Paraná: Entre interesses e intermediações. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, PR, p. 1-29, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1027-4.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

LEITE, A. E; GARCIA, N. M. D. A formação inicial de professores e o livro didático de Física: passos e descompassos. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 2, p. 411-430, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n2/1516-7313-ciedu-24-02-0411.pdf>. Acesso em: 07 de maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2007.

MADEIRA, M. C.; SILVA, R. M. A. D. **Ensinar na universidade**: didática para professores iniciantes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MALACARNE, V. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná**: Formação e atuação. 2007. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2007.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2009. Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Hotel Glória, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139846/ISSN2175-7054-2009-6066-6077.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, MG, v.22, p. 11-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MICHELS, C. B. Missão de estudos ao Uruguai: mudanças no sistema de ensino do Rio Grande do Sul (1913-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43445/pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MIZUKAMI, M. D. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2016.

MORITZ, G. O; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. D. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, XI.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, II., 2011, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul./set. p. 699-716, 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mm8xztGfGW37CXqyVcWWDbK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v.12, n. 45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, PT: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: Proposta para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, SP: UNESP, 2011. p. 199-210.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/679>. Acesso em: 08 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Plano estadual de educação 2015-2025**. Paraná, PR: SEED, 2015. *E-book*. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 17 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Fundação Araucária Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (personalidade legal de direito privado, sem fins)**. Paraná, PR: SCTES, 2017. *il. color*. Slides 9 e 10. Disponível em: [+https://www.tecconcursos.com.br/blog/noticias/concurso-ifpr/](https://www.tecconcursos.com.br/blog/noticias/concurso-ifpr/). Acesso em: 15 abr. 2023.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Revista Quadrante**, Lisboa, PT, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/issue/view/1178>. Acesso em: 8 maio 2020.

PEREIRA, L. D. S.; COUTRIM, R. M. D. E. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 23, p. e7376, jan. 2021. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7376/4920>. Acesso em: 31 maio 2022.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62/52>. Acesso em: 06 maio 2020.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PRADA, L. E. A; VIEIRA, V. M. O; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu, MG. Anais [...].* Caxambu, MG: Hotel Glória, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Porto Alegre, RS: Assembléia Legislativa, 2015. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNoymas=62157&hTexto=&Hid\\_IDNorma=62157](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNoymas=62157&hTexto=&Hid_IDNorma=62157) Acesso em: 15 abr. 2023

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS: SPGG, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/upload/arquivos/202104/22150920-atlas-socioeconomico-para-site.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/840>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ROCHA, M. B. M. O ensino elementar no decreto Leôncio de Carvalho: 'visão de mundo' herdada pelo tempo republicano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 43, p.126-147, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a09v15n43.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, C. W. D.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil. **Revista HISTEDBR**, São Paulo, SP, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841>. Acesso em: 2 de abr. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Chamada Pública nº 471/SED/2021 - Processo de Seleção UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação/2021**. Concessão de bolsas de estudo de pós-graduação, na modalidade presencial, do programa de bolsas universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, mantido pelo fundo de apoio à manutenção e ao desenvolvimento da educação superior - FUMDES/2021. Florianópolis, SC: SED, 2021. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/chamadas-publicas/1267-chamada-publica-471-sed-2021/file>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Galeria de Fotos. **SECOM**, Florianópolis, SC, 05 mar. 2023. // *color*. Disponível em: <https://www3.sc.gov.br/noticias/fotos/setoriais/matriz-de-risco-05-de-marco-55398>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP: PUC/SP, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 6.283 de 10 de maio de 1934. Dispões sobre a Criação da Universidade de São Paulo e das providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 de maio de 1934. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19340510&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiros. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso: 2 abr. 2020.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123/226>. Acesso em: 01 maio 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. Donald Schön e o “professor reflexivo”. In: SHIGUNOV NETO, A. S; FORTUNATO, I. (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo, SP: Edições Hipótese, 2017. p. 5-14.

SILVA, C. A. D. O PIBID e a formação docente: um estudo sobre as nuances dessa relação. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, V., 2013, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3552>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, J. G. D. 10 anos do processo de expansão da Rede Federal EPCT. **Blog Josué Graciliano**, Florianópolis, SC, 2014. *il. color*. Disponível em: <https://jesuegraciliano.wordpress.com/reflexoes/10-anos-do-processo-de-expansao-da-rede-ept/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SIQUEIRA, A. P. M; ENS, R. T. A formação em serviço no Paraná: o PDE/PR em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII., 2015, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUC/PR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18446\\_8312.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18446_8312.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

SMITH, P. A percepção como uma relação: Uma análise do conceito comum de percepção. **Analytica - Revista de Filosofia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 1, 109-132, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/2326>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino**: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.



STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 14, p. 61-88, maio/jun./ago., 2000.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Resolução nº 2/CONSUNI CGAE/UFFS/2017 (ALTERADA), de 03 de março de 2017**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chapecó, SC, 2017. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Resolução nº 9/CONSUNI CGAE/UFFS/2017 (ALTERADA), 06 de setembro de 2017**. Chapecó, SC: UFFS, 2017. Estabelece a estrutura do Domínio Conexo entre os cursos de Licenciatura dos campi da Universidade Federal da Fronteira Sul Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0009>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire**. UFFS: Chapecó, SC, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Programa de Residência Pedagógica (RP). **Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó, SC, [2018?]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019-2023**. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2019. *E-book*. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional/planos-anteriores](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-anteriores). Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Graduação em Agronomia (Turma Especial – Pronera) do Campus Erechim (CCAERPRONERA). **Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó, SC, [2020?]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/campus-erechim/cursos/agronomia-pronera/ccaerpronera>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. A instituição. **Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó, SC, [2021?]. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/apresentacao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao). Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Resolução nº 35/CONSCPF/UFFS/2022, de 21 de julho de 2022**. Estabelece diretrizes para a organização do Domínio Conexo no Campus Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2022. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/conscpf/2022-0035> Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Legislação - Conceitos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. Disponível em: <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

VALVERDE, T. M. *et al.* Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 17, p. 67-84, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/152>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. São Paulo, SP: Papirus, 2011. p. 11-35.

VIEIRA, K. S. A formação de professores catarinenses: A produção de Habitus pedagógico nas primeiras décadas do século XX. *In*: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, VIII, 2013, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC 2013. Disponível em: [revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3939](http://revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3939). Acesso em: 10 out. 2020.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 33, n. 65, p.149-166, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454/33236>. Acesso em: 07 maio 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357\\_](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357_). Acesso em: 30 jan. 2023.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social. *In*: MOREIRA, M. A.; ZEICHNER, K. **Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores**. Portugal, PT: Edições Pedagógica, 2014, p. 135-151.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na CONEP em  
04/08/2000

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA COMO POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

**Pesquisador:** ANDREIA FLORENCIO EDUARDO DE DEUS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 26377219.4.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.768.693

**Apresentação do Projeto:**

O Programa residência pedagógica (PRP), surge como possibilidade de qualificação da formação docente. Nasce em um cenário de grande instabilidade da profissão, consequência também do cenário político e social vigente. As políticas de formação de professores no Brasil tem uma trajetória intensa na busca por melhorias, além disso, se constituiu em uma área de pesquisa com grande desenvolvimento. O trabalho propõe a análise dos efeitos do PRP nos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior multicampi em relação ao alcance ou não dos objetivos do programa e a sua contribuição na qualidade da formação profissional de professores. Com cunho qualitativo e com inserção de aspectos quantitativos, a constituição dos dados da pesquisa será por meio de entrevistas com os participantes do PRP na instituição e análise documental do programa e do projeto institucional, quanto à metodologia de análise de dados serão utilizadas as prerrogativas da análise textual discursiva.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Analisar o alcance do Programa Residência Pedagógica como ação de política pública de formação de professores no Brasil. **Objetivo Secundário:** Analisar a compreensão da IES e das escolas campo referente aos objetivos do PRP; Investigar o processo formativo dos professores orientadores da IES; Investigar e analisar a compreensão dos acadêmicos sobre o PRP e

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR **Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prrpg@unioeste.br

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA  
PARA OS COORDENADORES DE NÚCLEO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**MODELO DE QUESTIONÁRIO ON LINE.  
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Público-alvo:** Coordenadores de Núcleo do PRP nos Campi

**Registro:** Questionário on line/ entrevista: Gravação de vídeo e áudio

**Objetivo da entrevista:** Identificar as percepções dos coordenadores locais (nos campi) do programa quanto à eficiência e alcance dos objetivos do PRP na formação dos discentes de licenciatura da IES.

**Nome da Instituição:** Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

**Identificação do Coordenador(a)**

**Nome:** .....

**Sexo:** Feminino ( ) Masculino ( )

**Formação profissional:** ..... **Campus**.....

**Tempo de formação:** .....

**Tempo de atuação no ensino superior:**.....

- 1) Você se candidatou à coordenação local do PRP no campus ou foi indicado?
- 1) Quais cursos de graduação são atendidos pelo PRP no seu Campus?
- 2) O PRP é uma nova proposta para formação dos professores, na sua opinião o que a difere de outras propostas já executadas pelo governo como o PIBID, Prodocência, etc.?
- 3) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades no processo de implantação do PRP no seu campus?
- 4) Quanto a relação da universidade como os municípios e escolas no âmbito do PRP, qual a sua percepção?
- 5) Quanto às condições de logística, a instituição atende à demanda que o programa apresenta?
- 6) A ideia inicial do PRP era operar nos moldes da residência médica, você acha que a estruturação colocada permite tal comparação?
- 7) Você já orientou estágio nos cursos de licenciatura? ( ) Sim ( ) Não, se a resposta for sim, aponte possíveis semelhanças ou divergências entre o estágio e PRP para a formação do professor.
- 8) Com base na questão acima tu achas que é valido, em termos formativos, o aproveitamento das atividades do PRP na carga horária de estágio dos estudantes? Por quê?
- 9) Que análise você faz do PRP com base nas ações já desenvolvidas?
- 10) Qual a relação dos alunos participantes com o PRP?
- 11) Qual a relação dos professores participantes com o PRP?
- 12) Você indicaria mudanças ou ajustes na proposta do PRP?
- 13) Você participou de algum programa semelhante durante sua graduação? Se sim, qual, se não, por quê?

## ANEXO C - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ORIENTADORES



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO ON LINE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Público-alvo:** Professores orientadores do PRP na instituição de ensino superior

**Objetivo:** Identificar as percepções dos professores-orientadores do programa quanto a eficiência, e alcance dos objetivos do PRP na formação dos discentes de licenciatura da IES.

**Nome:**.....

**Sexo:** Feminino ( ) Masculino ( )

**Formação profissional**..... **Campus:**.....

**Tempo de formação:**.....

**Tempo de atuação no ensino superior:**.....

**Professor do curso:**.....

**Componente curricular que ministra na IES:**.....

- 1) Você se candidatou à orientação do PRP no campus ou foi indicado?
- 2) Você orienta apenas alunos do seu curso de formação, ou de outros cursos de licenciaturas também? Se sim, de quais cursos?
- 3) Você já orientou em outros programas de formação docente como o PIBID ? ( ) Sim ( ) Não Se a resposta for sim, na sua opinião em que se difere o PRP do PIBID ou de outras propostas já executadas pelo governo?
- 4) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades no processo de implantação do PRP no seu campus?
- 5) Quanto a relação da universidade como os municípios e escolas no âmbito do PRP, quais são as suas primeiras percepções?
- 6) Quanto às condições de logística, a instituição atende à demanda que o programa apresenta?
- 7) A ideia inicial do PRP era operar nos moldes da residência médica, você acha que a estruturação colocada permite tal comparação?
- 8) Você já orientou estágio nos cursos de licenciatura? ( ) Sim ( ) Não, se a resposta for sim, aponte possíveis semelhanças ou divergências entre o estágio e PRP para a formação do professor.
- 9) Com base na questão acima tu achas que é valido em termos formativos o aproveitamento das atividades do PRP na carga horária de estágio dos estudantes?
- 10) Que análise você faz do PRP com base nas ações já desenvolvidas?
- 11) Qual a relação dos alunos participantes com o PRP?
- 12) Qual a relação dos professores participantes com o PRP?
- 13) Você indicaria mudanças ou ajustes na proposta do PRP?
- 14) Você participou de algum programa semelhante durante sua graduação? Sem sim, qual, se não, por quê?

**ANEXO D - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA  
PARA OS GESTORES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**MODELO DE QUESTIONÁRIO ON LINE  
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Público-alvo:** Dirigentes das escolas participantes do Programa Residência Pedagógica

**Objetivo:** Identificar as percepções dos dirigentes das escolas participantes quanto a eficiência e o alcance dos objetivos do PRP na formação dos discentes de licenciatura da IES.

**Nome:**.....

**Sexo:** Feminino ( ) Masculino ( )

**Formação profissional**.....**Escola/Município**.....

**Tempo de formação:**.....

**Tempo de atuação na educação básica**.....

**Tempo de atuação na gestão escolar:**.....

- 1) Com se deu o processo de candidatura da sua escola para participar do PRP?
- 2) Quais eram as expectativas da escola em relação ao programa?
- 3) Realizadas as primeiras etapas, quais as principais dificuldades encontradas?
- 4) Em relação aos professores participantes do PRP na sua escola, houve algum tipo de seleção? Se sim, como isso ocorreu?
- 5) Como você percebe o interesse dos professores da sua escola envolvidos no PRP?
- 6) Como você percebe o interesse dos alunos estagiários envolvidos no PRP na sua escola?
- 7) Em sua opinião o PRP contribui para a formação de novos professores?
- 8) Que análise você faz do PRP com base nas ações já desenvolvidas?
- 9) Qual a relação dos alunos participantes com o PRP?
- 10) Qual a relação dos professores participantes com o PRP?
- 11) Você indicaria mudanças ou ajustes na proposta do PRP?
- 12) Você participou de algum programa semelhante durante sua graduação? Sem sim, qual, se não, por quê?

## ANEXO E - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PRECEPTORES



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO ON LINE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Público-alvo:** Professores preceptores do PRP na instituição de ensino básico

**Objetivo:** Identificar as percepções dos professores preceptores do programa quanto a eficiência, e alcance dos objetivos do PRP na formação dos discentes de licenciatura da IES.

**Nome:**.....

**Sexo:** Feminino ( ) masculino ( )

**Formação profissional**..... **Escola/ Município** .....

**Tempo de formação:**.....

**Tempo de atuação na educação básica**.....

**Componente curricular que ministra na escola:**.....

- 1) Você se candidatou à preceptoría do PRP na escola ou foi indicado?
- 2) Você acompanha apenas alunos do seu curso de formação, ou de outros cursos de licenciaturas também? Se sim, de quais cursos?
- 3) Você já acompanhou alunos em outros programas de formação docente como o PIBID? ( ) Sim ( ) Não. Se a resposta for sim, na sua opinião em que se difere o PRP do PIBID ou de outras propostas já executadas pelo governo?
- 4) Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades no processo de implantação do PRP na sua escola?
- 5) Quanto a relação da escola com a universidade no âmbito do PRP, quais são as suas primeiras percepções?
- 6) Quanto as condições de logística, tanto a universidade quanto a escola atendem à demanda que o programa apresenta?
- 7) A ideia inicial do PRP era operar nos moldes da residência médica, você acha que a estruturação colocada permite tal comparação?
- 8) Você já acompanhou na sua escola, alunos em estágio nos cursos de licenciatura? ( ) Sim ( ) Não. Se a resposta for sim, aponte possíveis semelhanças ou divergências entre o estágio e PRP para a formação do professor.
- 9) Com base na questão acima tu achas que é válido em termos formativos o aproveitamento das atividades do PRP na carga horária de estágio dos estudantes? Por quê?
- 10) Que análise você faz do PRP com base nas ações já desenvolvidas?
- 11) Qual a relação dos alunos participantes com o PRP?
- 12) Qual a relação dos professores participantes com o PRP?
- 13) Você indicaria mudanças ou ajustes na proposta do PRP?
- 14) Você participou de algum programa semelhante durante sua graduação? Se sim, qual, se não, por quê?

## ANEXO F - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS RESIDENTES



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO ON LINE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Público-alvo:** Acadêmicos participantes do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul

**Registro:** Questionário on line, Gravação de áudio e vídeo

**Objetivo da entrevista:** Analisar a compreensão do acadêmico em relação aos objetivos do PRP em seus processos de formação.

- 1) O curso de licenciatura que você cursa foi uma escolha sua? Se não, explique os por quês.
- 2) Independentemente de ter sido escolha ou não você se identificou com o curso? E com a profissão professor?
- 3) Por que você escolheu esta instituição de ensino para estudar?
- 4) Você trabalha em outra área neste momento? Se sim, em qual?
- 5) Você já atua como professor neste momento? Se a resposta for sim, em que nível de ensino?
- 6) A instituição é acessível para as suas necessidades acadêmicas?  
( ) SIM ( ) Não. Em que medida?
- 7) Quanto a sua participação no PRP, o que lhe atraiu?
- 8) Quanto a organização/estrutura do PRP, em sua opinião ela atende aos objetivos? Por quê?
- 9) Como você descreveria a sua relação com a escola em que realiza as atividades?
- 10) Como você descreveria a sua relação com o seu preceptor na escola?
- 11) Como você descreveria a sua relação com o seu orientador na universidade?
- 12) O PRP foi o seu primeiro contato com a escola? Se a resposta for sim, descreva como foi.
- 13) Você já esteve na escola quando era aluno, agora com futuro professor com você a vê?
- 14) Existe a possibilidade de aproveitamento do PRP na carga horária de estágio curricular. Você pretende aproveitar esta experiência ou prefere realizar o estágio de fora integral no momento adequado do curso?
- 15) Em uma primeira análise, aponte pontos positivos do PRP para sua formação. Agora aponte pontos negativos sobre o PRP em sua opinião.