



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSO DE PEDAGOGIA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

CATALÃO
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. Nome completo do autor: Kátia Alves de Oliveira

Nome completo do(a) orientador(a): Dulcéria Tartuci

3. Título do trabalho

Título: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/07/2024, às 22:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátia Alves de Oliveira, Usuário Externo**, em 25/07/2024, às 07:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0092747** e o código CRC **63B33CCA**.

KÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSO DE PEDAGOGIA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Professora Doutora Dulcéria Tartuci

CATALÃO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Oliveira, Kátia Alves
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSO DE
PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS / Kátia Alves
Oliveira. - 2024.
221, CCXXI f.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2024.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, gráfico.

1. Formação de Professores. 2. Programa Residência Pedagógica.
3. Estágio. 4. Pedagogia. I. Tartuci, Dulcéria , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 262 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE KATIA ALVES DE OLIVEIRA.

Aos vinte e quatro dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às 9h30min, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Dulcéria Tartuci - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Kátia Silene da Silva - FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UNB - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Kátia Alves de Oliveira, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestra em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e quatro dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três.



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/08/2024, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **KATIA SILENE DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2024, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RICARDO ELEUTERIO DOS ANJOS, Coordenador(a)**, em 02/09/2024, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0100031** e o código CRC **F331EBCA**.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
aproximações e distanciamentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dulcéria Tartuci

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores e inclusão.

Agência de Fomento: Capes

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dulcéria Tartuci
PPGEDUC/UFCAT – Orientadora

Prof.^a Dra. Kátia Silene da Silva
FAE/UFCAT - Membro Interno

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

Catalão, 24 de maio de 2023.

Aos meus alunos e alunas, que me fazem professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os anjos enviados, que de alguma forma me ajudaram e estiveram comigo nesta caminhada.

À minha orientadora, professora Dulcéria Tartuci, por ter acreditado em mim, por ter feito com que eu também acreditasse, pela paciência, gentileza e disponibilidade em todo processo de construção desta pesquisa.

A todas as preceptoras, residentes e docentes orientadoras que compartilharam comigo suas vivências no Programa de Residência Pedagógica da UFCAT e fizeram possível este trabalho.

Às professoras Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dra. Kátia Silene da Silva, por me concederem a honra de terem suas participações neste trabalho como membros da banca examinadora.

À minha mãe e minha irmã, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

À minha família: sobrinhos, padrasto, cunhado e tios, pelo carinho.

Ao meu querido Matheus, por me ceder seus ouvidos nas sucessivas leituras destas páginas, pelo respeito à minha dedicação aos estudos e à pesquisa, por todos os copos de água, pelo cuidado incansável, pelo apoio nos momentos difíceis e pela confiança na minha capacidade.

Às minhas companheiras de trabalho do Jardim de Infância 3 - Gama pelo apoio e companheirismo. Em especial, à Marly e à Ana Paula, por todas as vezes que me cederam o espaço da escola para a realização das entrevistas e momentos de estudo.

Às minhas amigas Katiuscia e Adriana, pela amizade, disponibilidade e generosidade nos momentos difíceis. E a todas as minhas amigas/irmãs que estiveram vibrando energias de força para que eu cumprisse esta jornada.

Aos meus colegas de mestrado, de modo especial à Rafaela e ao Lucas, pelas ligações de motivação e luz.

Ao meu querido professor Marco Carvalho, pelos conselhos acadêmicos e de vida, pelos puxões de orelhas e por lá no início da graduação ter aberto os meus olhos para imensidão do mundo. Gratidão por ter plantado a semente da pesquisa e continuar presente na minha vida se alegrando com a minha colheita.

À minha querida professora Léia Adriana, por ter deixado gravado na minha memória que os esforçados também podem ter uma chance.

À Capes, pelo apoio financeiro, e aos colegas e professoras do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), que por meio das nossas discussões contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN). A pesquisa refere-se ao Programa de Residência Pedagógica como instrumento da Política de Formação de Professores no contexto da Capes, apresentada em 2017, com intuito de propor reformulações ao Estágio Curricular Obrigatório. Todavia, Estágio e Programa de Residência Pedagógica se desenvolvem de forma semelhante: dinamização na segunda metade da formação; atividade de prática profissional de cerca 400 horas, promoção da relação entre teoria e a prática. À vista disso, buscamos investigar o Programa de Residência Pedagógica e a relação com o Estágio do Curso de Pedagogia da UFCAT, de forma identificar e descrever o modo como o Programa de Residência Pedagógica tem se configurado e a articulação entre o Estágio e o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da UFCAT. Para tal, optou-se pelo recorte temporal dos Editais da Capes n. 6/2018 e n. 1/2020, referentes ao Programa de Residência Pedagógica. E para auxiliar a referida investigação utilizamos o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de Stephen Ball e colaboradores, os quais defendem que as políticas educacionais recebem diferentes sentidos a depender das demandas das instituições e como são interpretadas por seus atores. Em conformidade com o referencial teórico-metodológico escolhido, além da investigação documental, foram dinamizadas entrevistas semiestruturadas com sete participantes da edição de 2018, dentre residentes, preceptoras e docentes orientadoras e seis participantes da edição de 2020. A recontextualização e as formas de interpretação dos atores do Programa, apontaram a integração do Programa de Residência Pedagógica da Capes ao Estágio da Pedagogia da UFCAT. Essa integração foi traduzida pelos atores do Programa como espaço e tempo na formação oferecida no curso de Pedagogia da UFCAT que elenca como princípios fundamentais o protagonismo da escola e de seus agentes na formação dos futuros professores, o estreitamento da relação entre a escola local e a UFCAT, bem como a formação continuada pela imersão também das preceptoras e docentes orientadora nas vivências na escola-campo e nos momentos formativos de problematização e reflexão das experiências vividas na escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Programa Residência Pedagógica. Estágio. Pedagogia.

ABSTRACT

The discussion on the developments of the PRP for the training of educators goes through broad contexts as the objectives of the program are overdetermined by the historicity of educational policies and perspectives, however, the program is configured in the context of undergraduate courses in higher education institutions and in basic education schools, locus of the program's development. And it is in the dynamics between prp and internship within the training institutions, contexts of preparation of teaching praxis, that this research is concentrated. Investigations about PRP become fundamental, because at the same time that the program presents similarities with the proposals of the internship, its objectives induce reformulations based on their experiences. These reformulations, aimed at the adequacy of teacher training curricula and pedagogical proposals to bncc. In fact, there are new debates about teacher training, especially practical and vocational training. Therefore, considering that, like the internship, prp is a professional practice activity, in which both occur in the second half of the course, providing about 400 hours of activity of supervised activities and recommending the relationship of theory and practice, this research seeks to understand: What are the principles and guidelines of prp and internship? How are they understood and translated by their actors in pedagogy courses? Is there articulation between the proposals?

From these questions it is proposed to investigate the Pedagogical Residency program and the articulations with the Internship in the Pedagogy course of the Federal University of Catalão, in the contexts of the notices n. 06/2018 and n. 01/2020 of CAPES. It seeks to investigate the PRP and the articulations with the Internship in the Pedagogy course, in order to describe the principles and guidelines of the Institutional Program of Pedagogical Residency at IES; identify the guidelines for the Compulsory Curricular Internship for the courses of the IES; identify and describe how the PRP has been configured and the articulation between the Compulsory Curricular Internship and the HEI PRP. To this end, the theoretical-methodological construction is based on the Policy Cycle Approach (BALL; MAINARDES, 2011) and policy practice (BALL; Maguire; BRAUN, 2016), that will help in the understanding of prp in apparent and unapparent areas, in a non-verticalized analysis, giving prominence to all policy actors, especially those who receive and act in policies within the institutions. The research will be organized from the documental analysis and will have as methodological procedure the semi-structured interview and defined as guiding teaching participants; teachers and resident students.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Residency Program. Internship. Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Ampae	Asociación Multidisciplinar Para las Artes Escénicas
ANDE	Associação Nacional de Educação
Anfope	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BNC-FC	Base Nacional Comum para Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Campus Avançado Catalão
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEP	Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
CEB	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPEC	
CEPEX	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Catalão
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CP	Centro Pedagógico
Conarcfe	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
Consuni	Conselho Universitário
Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DEM	Democratas
EaD	Educação a Distância
Ebap	Escola de Educação Básica e Profissional
ECO	Estágio Curricular Obrigatório
E-mec	Sistema eletrônico do Ministério da Educação de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDP	Fórum Nacional em defesa da Escola Pública
ForGrad	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação - <i>Global Education Reform Moviment.</i>
Ideb	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
Mudes	Movimento Universitário de Desenvolvimento Social
NEPPEIN	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAP	Plano de Ação Pedagógico
Parfor	Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC- Pedagogia	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PR	Partido da República
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Pró- Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
Repu	Rede Escola Pública e Universidade
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Sesu	Secretaria de Educação Superior
UaB	Universidade Aberta
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade Federal de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
Sesu	Secretaria de Educação Superior
UaB	Universidade Aberta
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade Federal de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos editais que regulamentaram o PRPErro! Indicador não definido.

Quadro 2 - Sistematização dos editais que regulamentaram o PRPErro! Indicador não definido.

Quadro 3 - Relação trabalhos publicados no XIV Reunião de Didática e Prática de Ensino e no 2º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Catalão (CEPEX)..... Erro! Indicador não definido.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2020 Erro! Indicador não definido.
Gráfico 2 - Matrículas em cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2018 Erro! Indicador não definido.
Gráfico 3 - Matrículas em cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2019 Erro! Indicador não definido.
Gráfico 4 – Concluintes dos cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino Erro! Indicador não definido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONSTRUINDO LENTES E OLHARES DO/PARA O PESQUISADOR	28
2.1 Lentes e olhares da pesquisadora	29
2.2 Iniciando o diálogo sobre a metodologia	31
2.2.1 <i>Levando o contexto a sério: uma metodologia de análise contextual</i>	43
2.2.2 <i>Técnicas de pesquisa: abrindo a caixa de ferramentas</i>	47
2.2.3 <i>Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa</i>	48
2.2.4 <i>Participantes da pesquisa</i>	50
3 DELINEANDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	52
3.1 O conceito de professor reflexivo: os movimentos iniciais	52
3.2 Caminhando por uma perspectiva de prática reflexiva	59
3.3 Caminhando para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos	64
3.3.1 <i>Uma perspectiva de estágio para discutir o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio</i>	70
4 O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	76
4.1 Qualquer semelhança não é mera coincidência: as políticas para formação de professores da década de 1990 a 2020	76
4.2 O Cenário das Licenciaturas no estado de Goiás: o que os números evidenciam?	92
4.3 A instituição da Universidade Federal de Goiás: a formação de pedagogos	98
4.3.1 <i>A extensão como processo de expansão e interiorização da UFG: o Campus Avançado de Catalão</i>	100
4.3.2 <i>O Curso de Pedagogia: da UFG a UFCAT</i>	102
5 IMERSÃO E FORMAÇÃO: ANTECEDENTES DO PRP DA CAPES	110
5.1 Antecedentes do Programa de Residência Pedagógica da Capes: indefinições dos Projetos de Leis para um modelo de residência	110
5.2 Antecedentes do Programa de Residência Pedagógica da Capes: outras propostas de imersão na residência pedagógica	115
6 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PRP DA PEDAGOGIA: A VINCULAÇÃO DO PRP DA PEDAGOGIA AO ECO	123
A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA: A VINCULAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA AO ESTÁGIO	123
6.1 A recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia: o projeto da Pedagogia	123

6.2 A recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da pedagogia: a relação Capes/UFG/UFCAT na construção do programa	129
6.2. A imersão	134
<i>6.2.1 A relação da BNCC e do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia: os desafios da integração teoria e prática no ato de planejar.</i>	140
<i>6.2.2 A imersão na Educação Especial: desenvolvendo o olhar e a escuta sensível</i>	142
<i>6.2.3 O Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia no contexto de imersão no ensino remoto</i>	147
<i>5.2.4 A formação acontece para todos: a imersão das docentes orientadoras e dos preceptores</i>	155
6.3 Vinculação do Programa de Residência Pedagógica ao Estágio	158
6.4 Adequação dos cronogramas	163
6.5 Recursos materiais: as bolsas de incentivo	166
6.6 A valorização da pesquisa no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia	173
6.7 Aproximação escola/universidade	179
7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	193
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	210
APÊNDICE 01 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica	210
APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Discentes/Residentes do Programa de Residência Pedagógica	212
APÊNDICE 03: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: Preceptores no Programa de Residência Pedagógica	214

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, “Residência Pedagógica e Estágio em Curso de Pedagogia: aproximações e distanciamentos”, desenvolveu-se no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, e vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN).

A motivação para pesquisar o Programa de Residência Pedagógica partiu das nossas próprias experiências na primeira edição do programa em 2018, mas em instituições distintas, eu como ex-residente do curso de Pedagogia e a professora Dulcéria, orientadora desta pesquisa, como coordenadora institucional de projeto.

Em nossos diálogos e compartilhamentos iniciais, foram surgindo questionamentos sobre a forma como o Programa de Residência Pedagógica se desenvolvia e era organizado dentro das instituições, considerando que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolviam um programa de Estágio¹ e que a segunda edição do Programa de Residência Pedagógica, organizada pelo edital da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (Capes) n. 01/2020, retirou a obrigatoriedade das IES de o reconhecerem para efeito de cumprimento do Estágio.

É importante ressaltar que, ao iniciarmos a construção do projeto de pesquisa iniciou-se também o período de isolamento social em razão da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (covid-19). As atividades do Mestrado em Educação da UFCAT começaram em março de 2020, no entanto, foram canceladas, adaptadas ao ensino remoto e retomadas no segundo semestre de 2020. Todas as instituições de ensino se adaptaram às circunstâncias, das escolas de educação básica ao ensino superior, o que refletiu em todo desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica.

Nossos projetos e planos foram readaptados, outros cancelados. E isso foi para além das nossas atividades acadêmicas e da pesquisa. Assim como todo o mundo, estávamos em meio ao caos que se iniciava com a covid-19, fator determinante para a crise econômica e social. Contudo, no Brasil, a crise foi agravada pelo negligenciamento da disseminação do vírus e do seu tratamento; descrédito do então governo. Como saldo, após dois anos do vírus, tivemos milhares de vidas perdidas e o nome do Brasil entre os países com maior número de mortes no mundo.

Na primeira versão do projeto de pesquisa, discutimos a possibilidade de fazer um

¹ Neste trabalho as pesquisadoras optaram por referirem-se ao Estágio Curricular Obrigatório como Estágio.

estudo entre as instituições goianas com projetos contemplados para o Programa de Residência Pedagógica no Edital n. 01/2020. Nos aproximamos de algumas IES, secretarias de educação municipais e coordenações regionais de educação do estado de Goiás por telefonemas e *e-mails*. Esse processo foi realizado quase todo a distância, o que o tornou mais moroso, mas ainda assim conseguimos parcerias e anuências à pesquisa. No entanto, em razão do curto prazo para o desenvolvimento da coleta de dados após a aprovação do Comitê de Ética, direcionamos a pesquisa ao Programa de Residência Pedagógica da UFCAT, suas instituições parceiras e aos seus atores.

O Programa de Residência Pedagógica dentro das discussões sobre a formação de professores, das práticas educativas e das políticas para formação de professores foi eleito como a possibilidade de ser um objeto de grande relevância e com um amplo leque de possibilidades de estudo.

No decorrer da construção e amadurecimento da pesquisa, percebeu-se a complexidade do Programa de Residência Pedagógica, que se constitui dentro de um contexto político de reformas, criação de novas políticas educacionais e de formação de professores advindas de proposituras neoliberais e conservadoras que exigem do pesquisador um olhar sensível e consciência crítica capaz de compreender como as políticas são realmente produzidas, traduzidas pelos seus envolvidos e seus condicionantes.

Nesse sentido, nesta pesquisa, consideramos compreendê-lo como um programa de formação com finalidade orientadora da prática docente instituído dentro de uma política educacional de formação docente. Ou seja, o Programa de Residência Pedagógica possui objetivos e diretrizes que orientam a formação inicial e continuada, carregado de um discurso de proposituras de uma política normativa que o utiliza como um meio à reforma.

Em 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) inaugurou a Política Nacional de Formação de Professores com o lançamento do Programa de Residência Pedagógica (Programa de Residência Pedagógica), previsto pelo Decreto n. 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Nesse contexto, o programa foi criado sobre o pressuposto de que a remodelagem da formação inicial do professor influenciará, substancialmente, o processo educativo resultando em melhorias na qualidade da educação, tendo como objetivo promover o aperfeiçoamento do Estágio nos cursos de licenciatura. Dando continuidade ao preconizado pelos projetos anteriores de que os insucessos do ensino são de responsabilidade da formação ineficiente dos professores. Os projetos anteriores ao Programa de Residência Pedagógica da Capes serão discutidos posteriormente no capítulo 4 deste trabalho.

O Programa de Residência Pedagógica foi recebido com certa animosidade por várias esferas do campo educacional brasileiro. Além das universidades, entidades representativas como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Rede Escola Pública e Universidade (Repu) se manifestaram contrárias ao teor dos editais do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID lançados em 2018 e assinaram coletivamente uma nota de repúdio (ANFOPE, 2018).

Na nota, entidades repudiaram a imposição da nova Política de Formação de Professores que submete os programas de formação inicial docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E alegaram no documento que, ao passo que as IES são garantidas pela autonomia universitária e a nova Política não pode obrigar as reformulações nos projetos dos cursos de Licenciatura, o Programa de Residência Pedagógica se torna uma estratégia do MEC para inserir a BNCC nos programas de formação inicial e interferir nas concepções das propostas de formação das IES (ANFOPE, 2018). Porém, mais tarde, o que seria uma imposição camuflada à formação de professores, toma materialidade com a Resolução n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As entidades também ressaltam que a ênfase na formação prática, ligada ao saber executar o roteiro da BNCC, “[...] incorre em uma visão reducionista da formação de professores”, que limita a formação ao “como fazer”. Nesse sentido, a nota traz que o programa não propõe um projeto que estabeleça a unicidade entre a teoria e a prática, mas, sim, uma desvinculação que fragmenta e reduz a formação a um “[...] como fazer descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã.” (ANFOPE, 2018, p. 2).

Acompanhando o posicionamento das entidades representativas dos diversos campos de defesa pela educação brasileira e da formação de professores, o Fórum das Licenciaturas da

UFG - Regional Goiânia também divulgou nota de repúdio ao primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica e ao encaminhamento dado pela reitoria, que colocou a adesão ao programa como uma decisão individual de cada unidade acadêmica (UFG, 2018).

Quanto à orientação da reitoria à adesão ao Programa de Residência Pedagógica, o Fórum das Licenciaturas da UFG se pronunciou de forma incisiva e direcionou a sua fala também a sua comunidade acadêmica trazendo no texto que:

A possibilidade de adesão voluntária de qualquer Unidade Acadêmica ou de docentes, em particular, fere o projeto de formação de professores dessa Universidade e a autonomia universitária, ao desconsiderar os debates historicamente realizados, as práticas construídas e as concepções materializadas nos documentos institucionais. (UFG, 2018, p. 1).

E justifica sua colocação ressaltando que o Edital n. 6/2018 da Capes confronta os aspectos das políticas de estágio constantes na Lei n. 11.788/2008, da Resolução n. 1539/2017, da Resolução n. 1557/2017, da Resolução n. 2/2015 e a autonomia universitária, quando traz uma proposta de estágio que pode não estar de acordo com o modelo formativo dos projetos das licenciaturas, podendo não se relacionar ao itinerário formativo dos cursos; por não ter presente no discurso do texto a pesquisa como eixo metodológico; por ultrapassar o limite de 15 residentes/estagiários por professor orientador; por não viabilizar o funcionamento de turmas de estágio com menos de 24 estudantes; quando interfere diretamente nos projetos dos cursos de licenciaturas da Universidade e quando tenta submetê-la à BNCC por meio das imposições do Programa de Residência Pedagógica.

Nesse ínterim, vale ressaltar que o estranhamento e repúdio ao Programa de Residência Pedagógica da Capes também ocorreu por receio de que o programa recém-lançado significasse a substituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) já consolidado dentro das IES que o desenvolviam. Ao serem apresentados os *slides* contendo o esboço da nova Política de Formação de Professores em outubro de 2017, o Pibid não estava presente em seus instrumentos e estratégias como foi o caso do Programa de Residência Pedagógica, isso gerou discussões quanto à continuidade do Programa e resultou em debates e movimentos em sua defesa. Logo, em fevereiro de 2018, no lançamento oficial da Política, o Pibid aparece juntamente com o Programa de Residência Pedagógica como um de seus instrumentos, porém, agora, dentro dos moldes da nova/velha Política de Formação de Professores para Educação Básica.

Mesmo com o pronunciamento contrário à adesão do Programa de Residência Pedagógica, algumas Licenciaturas manifestaram interesse em participar do Programa. Por

efeito, a UFG desenvolveu seu projeto institucional e concorreu ao Edital n. 6/2018, com subprojetos dos Campi Goiânia (Geografia e da Física), Cidade de Goiás (Filosofia e Educação do Campo) e Catalão (Pedagogia, Física, Matemática, Letras Português e Educação Física).

As primeiras seleções dos participantes para os subprojetos da UFCAT foram divulgadas e organizadas por meio dos Editais n. 10 e n. 12 de junho de 2018, lançados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás, pois, à época, a universidade ainda se configurava como Campus integrado à UFG, desenvolvendo suas atividades como Regional Catalão. De acordo com o cronograma apresentado, os estudantes iniciaram as atividades no Programa de Residência Pedagógica no mês de agosto.

Na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, foram 240 bolsas para residentes distribuídas entre os três Campi. O Campus Goiânia recebeu 48 bolsas divididas entre os subprojetos dos cursos de Geografia e Física. No Campus Goiás, foram 48 bolsas disponibilizadas aos cursos e subprojetos de Filosofia e Educação do Campo. E o Campus Catalão, por sua vez, recebeu 144 bolsas, ficando 48 bolsas para o curso de Pedagogia e as demais sendo distribuídas em cotas de 24 bolsas aos cursos de Física, Matemática, Letras Português e Educação Física.

Já para o Pibid, na sua edição de 2018, foram disponibilizadas pela Capes 694 bolsas para discentes, distribuídas nos Campi Goiânia, Jataí, Catalão e Cidade de Goiás em todas as Licenciaturas (UFG, 2018; CAPES, 2018). Na segunda edição, em 2020, o Campus Catalão já havia se tornado UFCAT e pôde concorrer aos Editais n. 1/2020 e n. 2/2020 com projeto próprio para ambos os programas, sendo contemplado com 192 bolsas para residentes e 144 bolsas de pibidianos.

Além das vagas de bolsas, também houve vagas para voluntários em cada núcleo. Na UFCAT, as 192 bolsas para residentes foram distribuídas aos cursos/núcleos das Ciências Biológicas/Biologia (24), Educação Física (16), Física (24), Geografia (16), Interdisciplinar - História e Sociologia (16), Letras-Português (24), Letras-Português-Inglês (16), Matemática (24), Pedagogia Núcleo 1 (16), Pedagogia Núcleo 2 (16). Para o curso de Pedagogia, no total foram 40 residentes.

E, quanto ao número de escolas participantes e preceptores do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto da Pedagogia da UFCAT, na primeira edição em 2018, foram selecionadas 4 escolas e 6 preceptores dessas unidades. E, em 2020, foram selecionados 4 preceptores para atuar em 4 instituições do município de Catalão.

O Programa de Residência Pedagógica tem como locus a escola pública, o local da prática futura do estudante de licenciatura. Baseia-se, de acordo com a Portaria n. 38/2018, 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” (BRASIL, 2018, p. 2).

O Programa de Residência Pedagógica busca inovar por meio de ações que aproximam o futuro professor da prática profissional docente, promovendo: uma maior articulação entre teoria e prática; adequação das propostas curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); estreitamento e ampliação da relação entre as IES de formação docente e as escolas que recebem os egressos (CAPES, 2018).

Assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica faz parte da proposta da Política Nacional de Formação de Professores, que tem como discurso a intensificação da formação prática nos cursos de licenciatura integrando instituições formadoras e escolas da educação básica. Para participação nos programas, as IES, públicas e privadas com e sem fins lucrativos, concorrem entre si sendo avaliadas sob o edital vigente, em critérios de elegibilidade da instituição e do curso de licenciatura proponente e adequação dos projetos e subprojetos a serem desenvolvidos nas escolas-campo e aos objetivos dos programas.

Na primeira edição 2018/2019, em que os editais dos dois programas foram desenvolvidos simultaneamente, mais de 4.200 escolas distribuídas em 1.400 municípios foram núcleos de desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas. Na proposta da segunda edição 2020/2021, o programa contemplou 60.000 estudantes, sendo 30.096 do Programa de Residência Pedagógica. Já em 2022, foram 30.800 bolsas para os residentes.

O Pibid, instituído em 2007 no âmbito do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), teve seu desenvolvimento direcionado, especialmente, às demandas da formação inicial nos cursos de licenciatura destinado à docência no Ensino Médio, em escolas “com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM”, conforme descreve a Portaria Normativa n. 38 (MEC, 2007, p. 2). Em 2009, o Pibid passou a ser desenvolvido no âmbito da CAPES, nas modalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuindo o número de projetos e bolsas de forma geral (CAPES, 2009). E a partir de 2018, com a Portaria n. 45/2018 da Capes, no que se refere aos critérios para seleção dos bolsistas, o PIBID é redirecionado aos discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura, ficando a cargo do Programa de Residência Pedagógica a segunda metade da formação, que é destinada, geralmente, à preparação prática obrigatória.

O Programa de Residência Pedagógica na estrutura e organização colaborativa é semelhante ao PIBID e quanto aos participantes do Programa de Residência Pedagógica: como residente, o(a) discente do curso de licenciatura; como preceptor, o(a) professor(a) da escola-campo - escola de educação básica, que acompanhará e orientará as atividades a serem desenvolvidas pelos residentes; como docente orientador(a), o(a) educador(a) da IES responsável por planejar e orientar seu núcleo de residência pedagógica na unidade escolar; como coordenador(a) institucional, o(a) educador(a) da IES responsável por organizar e acompanhar todas as atividades da residência pedagógica da sua instituição.

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica apresentado pelas IES é composto por subprojetos e núcleos organizados por áreas. Os núcleos são formados pelo docente orientador, preceptores, residentes bolsistas e voluntários. Quanto a sua organização, conforme aspectos levantados, vem sofrendo alterações a cada edição, determinadas em seus editais n. 06/2018, n. 01/2020 e 24/2022, conforme Quadro 01, abaixo.

Quadro 1 - Sistematização dos editais que regulamentaram o Programa de Residência Pedagógica

Edital n. 6/2018	Edital n. 1/2020	Edital n. 24/2022
45.000 bolsas para residentes	30.096 bolsas para residentes	30.840 bolsas para residentes
144 bolsas para residentes do Campus Catalão, sendo 48 para o curso/subprojeto da Pedagogia	192 bolsas para residentes da UFCAT sendo 40 para o curso/subprojeto da Pedagogia	165 bolsas para residentes da UFCAT, sendo 45 para o curso/subprojeto da Pedagogia
Submeteram proposta às IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos que possuíam cursos de licenciatura participantes do Prouni.	Submeteram proposta às IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuíam cursos de licenciatura participantes do Prouni.	Submeteram proposta às IES Públicas e as IES Privadas.
Participaram os cursos de licenciatura da modalidade presencial ou Sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB).	A serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB).	Instituições privadas e públicas

Quadro 1 - Sistematização dos editais que regulamentaram o Programa de Residência Pedagógica

Edital n. 6/2018	Edital n. 1/2020	Edital n. 24/2022
Total de 440 horas, distribuídas em 18 meses, organizadas por módulo contemplando: 60h de ambientação 320h de imersão – incluindo 100h de regência 20h para construção de relatório 40h de Avaliação e socialização	No mínimo 23 horas mensais no total de 414 horas, distribuídas em 18 meses, organizadas em 3 módulos de 6 meses contemplando: · 86h de ambientação · 12h planejamento · 40h de regência	No mínimo 23 horas mensais no total de 400 horas, organizadas de acordo com as particularidades das áreas contempladas no projeto institucional.
Subprojetos divididos em núcleos por áreas, formados por 1 docente orientador, 3 preceptores que vão acompanhar 8 ou 10 residentes.	Núcleos organizados por áreas prioritárias - Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e gerais de residência pedagógica - Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia. Formados por 1 docente orientador, 3 preceptores que vão acompanhar 8 ou 10 residentes.	Subprojetos divididos em núcleos por áreas, formados por 1 docente orientador, 3 preceptores que vão acompanhar até 6 residentes (5 bolsistas e 1 voluntário).
Reconhecimento da carga horária das atividades realizadas pelo residente para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.	Reconhecimento da carga horária das atividades realizadas pelo residente para aproveitamento dos créditos no curso.	Reconhecimento da carga horária das atividades realizadas pelo residente para aproveitamento dos créditos no curso.

Fonte: Elaboração própria com base nos editais da CAPES (06/2018; 01/2020 e 24/2022)

Também participam do programa voluntários, educadores e discentes aprovados, mas não classificados na seleção da IES. O quadro evidencia algumas especificações contidas nos três editais do Programa de Residência Pedagógica com o intuito de apresentar as alterações nas normativas do Programa entre uma edição e outra. Destacamos que as alterações na proposta do Programa partem, sobretudo, da luta das IES pela autonomia das suas propostas formativas e da adequação aos contextos. Assim, as instituições se unem reescrevem o Programa.

Ainda, recentemente, o Ofício Circular n. 1/2021-DEB/Capes, devido à adequação orçamentária da Capes, limitou o cadastro de novos bolsistas de iniciação à docência e residentes até o mês de maio de 2021, prejudicando o desenvolvimento de projetos que podem ficar com poucos residentes, dada a impossibilidade de substituir aqueles que saíram dos programas por algum motivo.

A delimitação da pesquisa se torna mais precisa em torno da relação entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio, à medida que se compreende que a forma de condução dos projetos formativos pode variar de acordo com a compreensão do Programa de Residência Pedagógica por parte de cada instituição. Portanto, ficaria a cargo das normativas do programa para estabelecer o lugar do Residência Pedagógica dentro das instituições, propondo ou não uma relação com o Estágio já desenvolvido em todas as IES.

Para constituição desta pesquisa, nos embasamos na perspectiva do Estágio como espaço e tempo de e para a construção de aprendizagens significativas, promovidas a partir das relações estabelecidas entre o conhecimento teórico vivido no interior da sala da universidade, recontextualizado e reelaborado criticamente nas situações reais do contexto da escola e da sala de aula da educação básica. À vista disso, o Estágio como componente curricular se realiza como momento formativo de reflexão e formação coletiva entre estudantes, professores da escola e da universidade partindo da realidade concreta, reelaborando o vivido e construindo novos conhecimentos para transformar contextos reais.

Desta forma, o Estágio não se caracteriza como laboratório fechado de experimentação prática em situações previsíveis de simulação da realidade na aplicação de roteiros ou receitas didáticas, está para além da observação para aprender a dar aula e lidar com uma turma. É um mergulho na escola e na sua dinâmica, passando pelo estudo de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em seu currículo, seus projetos, suas concepções de avaliação; na relação entre professores, alunos e demais profissionais; pelas características da comunidade em que está inserida; pelas concepções de práticas educativas; pelo processo de ensino-aprendizagem; pelas políticas internas da escola e pelas normativas de nível macro que determinam os elementos da escola que influem na práxis docente. Um espaço/tempo de imersão na realidade aparente, para problematização, investigação e reflexão dos contextos não aparentes da complexibilidade da escola, para formação de professores como intelectuais críticos-reflexivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, qualifica o estágio entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, como locus de “associação entre teorias e práticas” e deixa a cargo dos próprios sistemas de ensino o estabelecimento de normas para o seu desenvolvimento em sua jurisdição (BRASIL, 1996). Na mesma direção, a

Lei n. 11.788/2008, norma base para a organização do Estágio e do Estágio Não Obrigatório (ENO), define o objetivo do estágio como “a preparação para o trabalho produtivo de educandos” dentro das instituições de ensino de todas as etapas da educação. Essa lei conceitua o estágio como componente dos projetos de cursos direcionados “à aprendizagem de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular” e também designa a sua formatação aos projetos de cursos.

O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFCAT (UFG, 2017) foi construído quando a universidade estava vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG) ainda como Regional Catalão. Isso posto, consta em seu texto como normativa institucional a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) n. 1.557R - alterada pela Resolução CEPEC n. 1.612/2019 - que regulamenta os cursos de graduação da UFG, enquanto seus estágios são orientados pela Resolução CEPEC n. 1.539/2017, alterada pela Resolução do CEPEC n. 1.673/2020.

A Resolução CEPEC n. 1.539/2017 tem como princípios da política de estágio nos cursos de licenciatura uma organização curricular que “possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na docência, gestão, planejamento e avaliação do processo educativo”; a formação cultural e ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; a formação para a prática docente que valorize a diversidade; a pesquisa como parte da prática docente e a articulação entre as formações inicial e continuada. A partir desses, o estágio se configura como espaço para formação de valores éticos que orientarão a prática dos futuros professores e como eixo de aproximação da práxis docente.

O Estágio da Pedagogia da UFCAT, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2/2015 e com as Resoluções CEPEC n. 1539/2017 e n. 1673/2020, possui carga horária de 576 horas distribuídas entre as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino em Educação Infantil I e II, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão I e II e em Educação Especial e Inclusão I e II. As disciplinas são organizadas nos quatro últimos semestres do curso, tendo cada uma, um total de 96 horas direcionadas à parte teórica da disciplina e às atividades práticas desenvolvidas nas escolas-campo do município. Cada curso de Licenciatura possui um coordenador de estágio e professores orientadores, os quais poderão orientar, cada um, 15 (quinze) alunos.

As atividades do Estágio da UFCAT são sistematizadas de forma que o aluno se aproxime, conheça e analise a realidade da escola-campo; desenvolva atitude investigativa movendo aparato teórico e a realidade observada para construção do projeto de estágio; em seguida o desenvolva; e, ao final, apresente a sistematização de sua experiência na escola-

campo que demonstre compreensão da realidade e as contribuições para a construção individual e coletiva da formação docente (UFG, 2017).

O Programa de Residência Pedagógica faz parte de uma política de formação de professores para a educação básica; por efeito, incide sobre a organização e funcionamento da escola. Nesse programa, assim como no Estágio, são envolvidas as instituições formadoras do docente: a universidade e a escola, bem como os atores que fazem parte do processo formativo. Valendo-nos de Pimenta e Lima (2017, p. 105), que trazem o trânsito entre as instituições formadoras como meio de construção de relações, aprendizagens, saberes e compreensão da realidade para assim ultrapassá-la e transformá-la, construímos a concepção que o Programa de Residência Pedagógica se inscreve como possibilidade de desenvolver como o Estágio, “[...] como espaço de questionamento e investigação”. Da mesma forma, temos na definição do Programa de Residência Pedagógica no Edital n. 06/2018 da Capes, conforme ressalta Cavalcante (2020, p. 208), o discurso do trabalho colaborativo entre a escola e a universidade “como responsáveis por todo conhecimento de ordem prática e esta como articuladora de saberes científicos”.

Na aproximação ao Programa de Residência Pedagógica, na exploração de seus editais, ressaltamos a alteração quanto ao reconhecimento das atividades realizadas no âmbito do programa. O primeiro edital previa a obrigatoriedade do reconhecimento das atividades para efeito de cumprimento no Estágio, já os editais seguintes, n. 1/2020 e n. 24/2022, alteraram a redação e trouxeram a possibilidade do reconhecimento das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica para efeito de “aproveitamento de créditos” no curso. À vista disso, indicamos uma mudança de concepção em curso por parte da CAPES, que pode afetar a forma que as IES desenvolvem seus projetos de Estágio e do Programa de Residência Pedagógica, concebendo-os como campos formativos que podem ou não se articular.

A discussão sobre os desdobramentos do Programa de Residência Pedagógica para a formação de educadores caminha por contextos amplos à medida que os objetivos do programa são sobredeterminados pela historicidade de políticas e perspectivas educacionais. Todavia o programa se configura no contexto dos cursos de Licenciaturas das Instituições de Educação Superior e nas escolas de Educação Básica, lócus do desenvolvimento do programa. E é na dinâmica entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio dentro das instituições formadoras, contextos de preparação da práxis docente, em que se concentra esta pesquisa.

A partir das nossas pesquisas exploratórias ao Programa de Residência Pedagógica e nos aproximando de projetos que se apresentam exitosos (GIGLIO, 2020; PALADIAN, 2014; PIRES, 2017), consideramos que investigações acerca do Programa de Residência Pedagógica

se tornam fundamentais, pois, ao mesmo tempo que o programa apresenta similaridades com as propostas do estágio, seus objetivos induzem a reformulações baseadas em suas experiências. Reformulações essas, direcionadas à adequação dos currículos de formação docente e propostas pedagógicas à BNCC. Por efeito, suscitando novos debates quanto a formação de professores, sobretudo a formação prático-profissional.

Portanto, diante das aproximações, consideramos que assim como o Estágio, o Programa de Residência Pedagógica é uma atividade de profissionalização, na qual ambos ocorrem na segunda metade do curso, prevendo cerca de 400 horas de atividades supervisionadas e preconizando a relação da teoria e da prática. Sendo assim, esta pesquisa busca compreender: Quais os princípios e diretrizes do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio? Como eles são compreendidos e traduzidos por seus atores no curso de Pedagogia da UFCAT? Há articulação entre as propostas?

A partir desses questionamentos, propõe-se investigar o Programa Residência Pedagógica e as articulações com o Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia da UFCAT no contexto dos Editais n. 6/2018 e n. 1/2020 da Capes, de forma a descrever os princípios e diretrizes do Programa de Residência Pedagógica na IES; identificar as diretrizes para o Estágio Curricular Obrigatório para o curso de Pedagogia da IES; identificar e descrever o modo como o Programa de Residência Pedagógica tem se configurado e a articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UFCAT.

A pesquisa se mostra como a construção de um caminho no qual nem todos os passos, conquistas, pedras e tropeços podem ser aqui percebidos, mas todas as vivências do percurso pairam neste manuscrito e, sobretudo, na formação da pesquisadora. Pensar a formação de professores, com olhares mais atentos à discussão das políticas de formação, é um desafio no qual é necessário o mergulho em seus contextos, nos âmbitos não aparentes, para compreender a sua essência e influências nas práticas dentro da escola.

A sistematização deste trabalho se inicia no percurso teórico-metodológico da pesquisa, segundo capítulo do trabalho, passando pela construção das lentes e olhares da/para pesquisadora, em que se apresenta sob qual perspectiva o objeto e seus determinantes serão vistos, bem como pela perspectiva da pesquisa quanto ao homem e a sociedade que interagem com o objeto e o modificam. Em seguida, apresenta-se a construção teórico-metodológica, que se apoia na Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e na Atuação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), as quais auxiliarão na compreensão do Programa de Residência Pedagógica em âmbitos aparentes e não aparentes, em uma análise não

verticalizada, dando relevo a todos os atores da política, sobretudo àqueles que recebem e atuam nas políticas nos interiores das instituições. O capítulo se encerra com a apresentação dos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos *Delineando compreensões sobre a formação docente*, onde a reflexão foi organizada a partir dos movimentos iniciais do conceito do professor reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2006; ZEICHNER, 1993), em seguida, a construção da reflexão a partir da experiência (DEWEY, 1979a; 1979b; ZEICHNER, 1993) e posteriormente, a construção de uma perspectiva de formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA; LIMA, 2017; PIMENTA, 2006a; FREIRE, 2017; 2018; 2021), chegando a construção de *Uma perspectiva de estágio para discutir a Residência Pedagógica e o estágio*.

O quarto capítulo, *O contexto político-social de implementação do programa residência pedagógica*, aborda o contexto de instituição das políticas educacionais e de formação de professores a partir da década de 1990 até 2020. O capítulo busca com auxílio da literatura discutir, de acordo com a cronologia das políticas, as concepções presentes no discurso que perpassa as instituições e determina a prática docente, a escola e a sociedade como um todo.

O quinto capítulo, *Imersão e Formação: antecedentes do Programa de Residência Pedagógica da Capes*, busca compreender, a partir do movimento das políticas educacionais e de formação de professores nas últimas três décadas o cenário atual da constituição do Programa de Residência Pedagógica, bem como, seus princípios, antecedentes e outros projetos de residência que se desenvolveram com características semelhantes. A discussão se organiza de forma cronológica abarcando a transição e constituição das políticas no contexto social.

O sexto capítulo, *A recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia: a vinculação do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia ao Estágio*, apresenta o Programa de Residência Pedagógica da Capes sob interpretação e tradução dos atores do programa desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da UFCAT para compreensão da relação entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio.

2 CONSTRUINDO LENTES E OLHARES DO/PARA O PESQUISADOR

Compreendemos ser crucial que a professora-pesquisadora(o) desenvolva um olhar crítico e metódico sobre o homem e a realidade em que este se insere para o desenvolvimento de investigações acerca das problemáticas educacionais. A base epistemológica confere à professora-pesquisadora(o) uma visão crítica de um homem e de um mundo em que o objeto se constitui e se desenvolve.

Nessa direção, a professora-pesquisadora(o) precisa estar consciente de seu compromisso: que a sua pesquisa produzirá apontamentos que devem modificar a realidade. Portanto, carece ser pensado, antes de tudo, em que homem e em que mundo está operando, pois serão estes que vão receber os resultados da sua pesquisa.

Compreendemos a pesquisa como atividade teórica que indaga e constrói a realidade, como ação que dela se alimenta e a ela retorna como produto das reflexões empreendidas pelos pesquisadores (MINAYO, 1994). A realidade é construída historicamente pelas mãos dos homens que, à medida que se constroem socialmente no movimento da história humana, produzem sua própria existência e, por consequência, a deste mundo.

Esta pesquisa concentra-se na configuração e nos impactos do Programa de Residência Pedagógica para as propostas institucionais de formação de pedagogos, sobretudo, buscando investigar as articulações do programa com o Estágio do curso de Pedagogia. Buscamos compreender como os atores envolvidos no desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica o decodificam e o traduzem em suas práticas cotidianas, analisando o programa como parte de uma política de formação de professores para educação básica em seus contextos, que determinam as práticas nas instituições formadoras e consequentemente na escola.

Reconhecemos o desafio de trabalhar com a perspectiva de duas instituições formadoras, a escola e a universidade, seus contextos e vozes, por isso, a iniciativa para utilização do ciclo de políticas. Compreendemos que o método analítico do ciclo de políticas nos oferece possibilidades para compreensão do objeto da pesquisa em seus determinantes. Proporcionando, a partir da análise do contexto da influência, no qual o Programa de Residência Pedagógica vem sendo debatido, juntamente com a nova Política de Formação Docente, os instrumentos legais instituidores, bem como os atores da escola e da universidade que o interpretam e o fazem como política orientadora para a prática docente.

Para tanto, explicitamos as teorias e instrumentos escolhidos para iluminar e desenvolver o caminho da pesquisa, assim como, seus sujeitos e contextos. Iniciamos pelas

lentes com que enxergamos o objeto, o mundo em que ele é constituído e o homem que o produz. Em seguida, expomos a teoria metodológica do ciclo de política e da atuação de políticas, as quais se fazem como a luz que nos possibilita compreender o Programa de Residência Pedagógica em seus contextos, sobretudo, a partir das perspectivas dos seus atores, para, então, analisarmos a relação que se estabelece entre o estágio e o programa. E, por fim, descrevemos os participantes da pesquisa e seus contextos.

2.1 Lentes e olhares da pesquisadora

O homem afirma sua humanidade na transformação da natureza, a adapta a si e se contrapõe a ela. Dessa forma, a natureza passa a ser objeto manipulável, surgindo o “trabalho sobre a natureza”, bem como a consciência da operacionalização de determinados meios e recursos para se alcançar determinados resultados (SAVIANI, 2019, p. 35). Para sobreviver, o homem tira da natureza, “ativa e intencionalmente”, o que for necessário para sua subsistência e, com isso, transforma a natureza e cria seu mundo (SAVIANI, 2013, p. 11).

O trabalho como atividade humana de caráter produtivo, “contrariamente à atividade animal”, torna-se forma de acumulação da experiência dos homens. Através deste trabalho, o homem mostra-se em seu produto, “[...] imprime-se no seu produto” e objetiva-se no mundo. Por meio, “[...] das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano.” (LEONTIEV, 2004, p. 176).

Portanto, a condição de humanidade não é garantida pela natureza aos homens, mas é produzida por eles mesmos. O homem não nasce homem e, porquanto, também não sabe como tornar-se, necessita aprender como formar-se e produzir sua existência. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (SAVIANI, 2019, p. 35). Ao interferir no mundo social, de forma a se objetivar nela, “Em [...] um processo dialético de intercâmbio que ocorre entre os homens e sua criação social (a sociedade). A evolução humana na sociedade está indissoluvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem que mantém e alimenta a sociedade.” (SUCHODOLSKI, 1979, p. 35 Apud PIMENTA, 2006, p. 85).

Dessa forma, “cada indivíduo aprende a ser um homem”. O que é lhe garantido biologicamente não lhe faz um homem; “[...] é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O processo de aquisição do que nos faz homens se desenvolve por meio da apreensão do conteúdo objetivado. Portanto, as condições e os meios materiais e imateriais que constroem nossa humanidade são apreendidos pela prática histórica e social. E para discutirmos assuntos que constituem o homem e a sociedade de fato, não é válido desvinculá-los dos meios pelos quais se objetivam no mundo, pois também determinam a organização social, política e cultural, bem como as representações intelectuais sociais.

O objeto de pesquisa não se constitui e tem sua continuação isolado historicamente. Existem elementos determinantes que contribuíram para sua existência e manutenção tal como é. E esses determinantes precisam ser considerados na pesquisa, pois, sem eles a representação da realidade do objeto não seria verdadeira.

Assim, a compreensão do objeto da pesquisa caminha na sua realidade concreta, no fenômeno social, pelos fatores que o sobredeterminam. Esse processo não se realiza no campo das ideias e teorias; como reflexão crítica da realidade, tem início na “atividade prática social dos sujeitos” e seu “[...] ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.” (FAZENDA, 1994, p. 82;79).

Nessa direção, o próprio contexto real do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, guiado pelo referencial teórico do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, nos guiará às categorias de análises para compreensão do desenvolvimento do Programa na UFCAT. Da mesma forma, compreender as relações, organização, estrutura e dinâmica que atuaram como fatores condicionantes para existência e manutenção da política em questão, como produção social que se concretiza na materialidade dos contextos da escola e da universidade.

Para compreensão de uma política em educação, é fundamental considerar que os discursos políticos são atravessados pela ideologia dominante e os indivíduos são interpelados em sujeito pelo reconhecimento com essa formação discursiva. O assujeitamento ideológico acontece sem a percepção dos indivíduos. Pêcheux (1985, p. 133) nos explica essa assertiva por uma teoria não-subjetiva da subjetividade “[...]na relação entre o conceito de inconsciente (no sentido freudiano) e pelo de ideologia (no sentido marxista)”. E busca em Althusser a teoria não-subjetivista do sujeito para explicar a relação entre inconsciente e ideologia, “[...]recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados [...]” na dissimulação da exploração constante na relação entre as classes.

Segundo Pêcheux (1988, n.p. Apud BRASIL, 2011, p. 173), “o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpretação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso.” Os sujeitos são

sujeitados pela ideologia para produzirem o discurso; “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia [...] não há aliás realidade sem ideologia.” (ORLANDI, 2007, p. 47-48). Pêcheux (1975, Apud ORLANDI, 2007, p. 46) diz que ideologia e inconsciente são estruturas-funcionamentos, que possuem a característica comum de se ocultar em seu próprio funcionamento, produzindo evidências do sentido e do sujeito na constituição do sujeito.

Dessa forma, as evidências do sentido e do sujeito agem pelos chamados esquecimentos. Deixam transparentes as formações discursivas dominantes e apagam o fato de sermos sujeitos a uma ideologia. Assim,

[...] a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro. [...] Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. (ORLANDI, 2007, p. 47).

O sujeito é produto da relação entre ideologia e história. Os sentidos não existem sem a formação ideológica e, na formação discursiva, ela dirá o que vai ser dito e o que não será. Somos atravessados, sem saber, pelo discurso dominante que se constrói antes mesmo da nossa própria constituição como sujeitos. De forma não diferente, se constituem os discursos políticos.

Demerval Saviani (1999; 2013) aponta a escola como aparelho ideológico do Estado, solidarizado aos ideais da classe dominante, que tenta estabelecer sua própria hegemonia política e cultural. Ele também elucida que, o caminho para a construção de homens e mulheres livres está no domínio daquilo que os dominantes dominam: os conteúdos culturais. A escola tem papel importante para o desenvolvimento social, ao passo que, a partir da aprendizagem significativa dos conteúdos em experiências igualitárias de estímulos culturais, considera os educandos como indivíduos concretos, os quais são condicionados pelas condições reais da sociedade e, portanto, preparados para elas.

A conscientização e a construção do pensamento crítico-reflexivo são urgentes. Compreender os determinantes da educação proporciona, ao educador, novas formas de atuação nas políticas, o insere nas arenas de debate e o coloca em posição de luta em defesa de uma educação emancipadora, que oferecerá ao indivíduo o descortinamento dos intentos reais daqueles que necessitam da sua força de trabalho.

2.2 Iniciando o diálogo sobre a metodologia

Neste momento, dentro das instituições formadoras, perambulam diversas políticas que possuem características distintas ao que se refere a sua obrigatoriedade, ciclo de vida e pontos de origem. Essas políticas têm caminhos diferentes, algumas são produzidas fora da escola e da universidade ou em seus interiores, em instâncias macro e micro. Com caráter sugestivo ou rigorosamente recomendado, ou são consideradas como discursos da moda, que dependem do sentido interpretado por seus atores para sua materialidade ou rejeição.

Salientamos que, para discussão do Programa de Residência Pedagógica e de sua relação com o estágio, caminhamos pelo debate das políticas de formação de professores em busca de compreender de que forma são delineadas e quais perspectivas de estágio e Programa de Residência Pedagógica se desenvolvem nas instituições. Para tanto, a construção da abordagem teórico-metodológica desta pesquisa perpassa o caminho da apreensão de conceitos essenciais para a caracterização do objeto da pesquisa. Faz-se necessário, para construção do conhecimento, uma definição do conceito de Política, políticas públicas e seus instrumentos.

Encontramos em Bobbio (1998, p. 956) a definição mais adequada ao conceito de Política como prática social humana estabelecida pela relação de poder entre os indivíduos e o Estado. O autor conceitua Política como *práxis* humana definida pela relação de poder entre os sujeitos, na qual o Estado se faz presente, também como sujeito, ao que se refere a ordem ou proibição de algo que tenha reflexo em toda sociedade. Essa relação é exercida pela conquista e conservação dos meios “[...] (entre os quais se contam como principais o domínio sobre os outros e sobre a natureza) que permitem alcançar justamente uma *vantagem qualquer* ou os *efeitos desejados*” (BOBBIO, 1998, p. 955).

Nesse contexto, Secchi (2010, p. 1-2) se utiliza da definição de Bobbio (1998) para diferenciar o termo Política, como *práxis* social, enquanto *Politics*; e traz sua conceituação de *policy*, na materialidade da política, sendo praticada como resposta às demandas da sociedade. O conceito de política, como orientação e estratégia para decisão e ação concreta, caminha na direção da definição de política pública como “diretriz [...] intencional [...] elaborada para enfrentar um problema público [...] em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. Para este, o campo de atuação das políticas públicas se circunscreve ao que é definido pela política (*policy*), ao que se refere aos conteúdos concreto e simbólico, bem como ao seu processo de objetivação.

As políticas (*policy*) são como teorias. Quando fundamentadas logicamente, na essência do problema, são capazes de “[...] ligar causas e consequências explicativas”, materializam-se em ações para responder ao problema público (LASSANCE, 2021, p. 63).

As políticas públicas são caracterizadas por ações que atendem a um problema público, independente se as propostas e decisões são originárias de um agente estatal ou não. Podem ser diretrizes estruturantes, diretrizes intermediárias ou operacionais, bem como formadas por outras políticas que corroboram com sua operacionalização (SECCHI, 2010).

Os atores políticos são plurais. São agentes individuais, grupos e organizações que buscam nas arenas políticas terem influência e serem ouvidos na constituição das agendas políticas (SECCHI, 2010). Salientam-se as redes de governança, que dão espaço ao terceiro setor na parceria público-privado, na qual o setor atua onde o Estado é insuficiente. O terceiro setor atua em setores sociais, como na educação, por meio das organizações sociais (OS) que são corresponsáveis na execução das políticas públicas.

Para compreender a relação público-privado e a abertura para o terceiro setor no Brasil, Sá (2014) e Queiroz (2018) nos apresentam que, a partir da década 1990, tem-se novas formas de acumulação do capital, contexto resultante de cenários anteriores. O Brasil, entre a década de 1930 a 1970, ampliou suas atividades na economia, investindo na criação e compra de empresas e indústrias para o desenvolvimento da infraestrutura e fortalecimento da economia nacional.

Nas décadas de 1960 e 1970, de acordo com Pinheiro (1995, p. 75) “[...] produziram-se políticas deliberadas de concentração de renda, objetivando fortalecer uma classe média capaz de oferecer dinamismo ao mercado interno”. O crescimento econômico do período, segundo Rego e Marques (2010, p. 170) “[...] aprofundou as contradições estruturais da economia e os problemas decorrentes de sua enorme dependência em relação ao capital internacional”. No decorrer dos anos 1970, esse cenário se modifica por alguns fatores, mas sobretudo o endividamento externo combinado com o choque do petróleo, que resultou em uma crise econômica.

A participação do Estado nas atividades produtivas é reduzida sob a justificativa de que para solucionar a crise do capital seria necessário a regulação do mercado, diminuindo a força econômica do Estado e injetando no setor privado por meio das privatizações, terceirização de serviços e “[...] substituição dos serviços estatais por entidades vinculadas ao terceiro setor.” (QUEIROZ, 2018, p. 62). Assim, acontece a redefinição da relação capital e Estado. Nessa redefinição da dinâmica, os serviços públicos e as políticas sociais recebem interferência de novos agentes, surgem novas convenções, as quais vão produzir novas estratégias, para acumulação do capital, que refletirão no campo educacional.

O terceiro setor ganha espaço e conquista direito a voz na constituição das agendas políticas. O Estado atua como o controlador e regulador dos processos, enquanto as instituições

sem fins lucrativos, fundações e institutos privados organizam e implementam com recursos públicos as políticas públicas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014; COSSIO; SCHERER, 2018).

A relação público-privado foi se intensificando e pode ser percebida na maior participação das organizações e instituições privadas na definição e desenvolvimento das políticas públicas.

Segundo Queiroz (2018), o processo de mundialização da economia, disfarçado de globalização, envolve diferentes atores, os quais, entre as suas ações, para a expansão das atividades produtivas, está a transformação de bens sociais em serviços passíveis de serem explorados por instituições vinculadas a grupos econômicos, nos quais destacam-se as multinacionais. Essa reestruturação centraliza o poder econômico e político nas mãos dos que detêm as forças produtivas. Nesse contexto, reformas conjunturais nos campos sociais de ação do Estado se configuram como meio para solidificação e viabilidade do processo de acumulação do capital e as reformas do campo educacional são prescritas “ [...] segundo os referenciais dos organismos internacionais, particularmente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e Banco Mundial.” (QUEIROZ, 2018, p. 57).

Esses referenciais se materializam nas políticas educacionais para assegurar a acumulação de capital e utilizam de várias formas de poder para se instituir. As orientações dos organismos internacionais asseguram às políticas e ao currículo da escola “[...] prática da gestão empresarial no cotidiano escolar, mediante a relação entre o público e o privado, percorrendo desde a gestão administrativa, a gestão pedagógica do ensino, cujo foco a ser alcançado é a elevação do desempenho escolar referendado por valores quantitativos.” (QUEIROZ, 2018, p. 58).

Há também as redes de políticas globais, cujos participantes são diversificados, sendo formada também por atores transnacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como, *think tanks* — “pesquisadores-consultores individualmente e/ou associados a empresas de prestação de serviços educacionais”; organizações não governamentais; empresas privadas que oferecem formação, treinamento, recursos didáticos e outros serviços educacionais — “os pacotes educacionais”; e grupos de interesses diversificados (GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016, p. 853). Nessa direção, Ball (2014, p. 220, Apud GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016, p. 853) traz que as redes de políticas se constituem em um novo espaço “[...] entre agências multilaterais, governos nacionais e

negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas”.

Para que o discurso político se transforme em ações, as políticas públicas elaboram meios e mecanismos que Secchi (2010) define como “instrumentos”. Esses instrumentos “tomam a forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais [...]” (SECCHI, 2010, p. 8); e demais atos para viabilização das ações planejadas.

Segundo Lassance (2021) Os problemas das políticas públicas são “complexos e multicausais”, e geralmente, “há causas que ocorrem em raias próprias e precisam ser trabalhadas em paralelo” (p. 63). Nesse contexto são instituídos os programas como ações estratégicas de enfrentamento para cada microproblema causal que justifica o macroproblema da política pública. Então, o planejamento e a ação de vários programas relacionados ao mesmo macroproblema são fatores chaves para o desenvolvimento de políticas integradas, “[...] elas só são integradas se o forem por seus programas” (p. 64). Os programas agem no microcontexto pois “[...] são o espaço de detalhamento no qual se consegue, com maior refinamento, focalizar o público-alvo, estimar recursos, escolher indicadores e definir metas” (p. 64). As metas das políticas são planejadas para atuarem no problema a longo prazo, os programas por sua vez, também possuem metas e estratégias focais das quais são esperados retorno a curto, médio e longo prazo.

Para delimitação do Programa de Residência Pedagógica como objeto de pesquisa, consideramos compreendê-lo — e delimitá-lo — como programa de formação em que a finalidade orientadora da prática docente é instituída dentro da nova política educacional de formação docente. Ou seja, o Programa de Residência Pedagógica possui objetivos e diretrizes que orientam a formação inicial e continuada, carregando um discurso de proposituras de uma política normativa que o utiliza como um meio para a reforma.

Interpretar o Programa de Residência Pedagógica como estratégia para solução de problemas encontrados na formação inicial de professores, assim como é descrito em seus objetivos, é vê-lo na perspectiva de que as políticas educacionais são ações dos agentes políticos em resposta às demandas sociais e econômicas da sociedade. Entretanto, analisá-lo por essa ótica marginaliza os demais atores e momentos relacionados aos processos de políticas.

As arenas de debate e construção das políticas educacionais não se encerram quando estas tomam forma de texto, pois o processo de construção delas continua nas instituições às

quais são destinadas por meio do trabalho de todos os envolvidos no contexto. As políticas acontecem e tomam forma, de fato, na atuação dos atores das instituições — na pesquisa em questão —, e dentro das instituições formadoras: na escola e na universidade.

A forma que os atores e instituições compreendem e interpretam as políticas pode variar dentro dos mesmos espaços, e com membros de um mesmo grupo. As políticas falam de formas distintas com os atores, pois a interpretação é consubstanciada pela subjetividade deles, juntamente com suas ideologias, o papel que exercem, os lugares que ocupam, os contextos que estão inseridos, e a objetividade das instituições que os abrigam. Essas especificidades influem nas capacidades, potencialidades e limites das instituições na atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A responsabilidade da atuação das políticas está sobre aqueles que vão traduzi-la diante da materialidade dos recursos e das condições reais, e disponíveis, de cada espaço de encenação. As interpretações, por vezes, caminham em direção “de um processo fragmentado de “consertar” problemas [...]”, no entanto, o debate entre as políticas em desenvolvimento dentro dos espaços resulta em efeitos cumulativos que subsidiam processos políticos posteriores e transformam as instituições (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). As políticas oportunizam mudanças que se otimizam, e que podem continuar, até mesmo, após sua extinção.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21- 23) afirmam que “[...]colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo [...]” que demanda de seus atores a decodificação e interpretação exigindo-lhes um grande esforço em dar sentido às prescrições que “[...] não consideram a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional [...]”. As políticas são destinadas aos espaços educativos crendo que estes corresponderão às demandas; “[...] a política é fácil, as atuações não são”. Assim, as políticas não são adaptáveis ao contrário: os contextos que se adaptam às políticas. E isso leva ao que Ball “[...] chama de “implementação não criativa” ou o que poderia ser chamado de implementação performativa [...]” ou seja, quando as respostas são superficiais — constantes apenas nos documentos institucionais para vista e prestação de contas —, elas não ocasionam, de fato, em mudanças pedagógicas ou organizacionais.

Os sentidos das políticas empreendidos no discurso dos sujeitos, ao que se inscreve na Análise do Discurso (AD), Orlandi (2007) nos traz que as condições de produção do discurso — contexto imediato, contexto social, histórico e ideológico — e o interdiscurso — memória — determinam suas significações. As traduções dos sujeitos não são apenas produtos de decodificações “são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que

estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...] pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção.” (ORLANDI, 2007, p. 30).

Nas condições de produção, os discursos funcionam de acordo com certos fatores e sofrem uma antecipação pelo dizente, pois ele é o responsável por pensar no efeito que causará no seu ouvinte. Assim, as relações de sentido os fazem interdependentes e contínuos, em que um dizer tem relação com outro e “[...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como dizeres futuros.” A relação de forças, por sua vez, vem nos mostrando que o lugar socialmente ocupado pelo sujeito é característico do que ele fala; “a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.” (ORLANDI, 2007, p. 39-40).

Esses aspectos teóricos para análise das formações discursivas podem ser considerados também para análise do contexto da influência das políticas educacionais de formação de professores. O momento do convencimento empreendido nas arenas de debates e confluências dos discursos dominantes é característico da antecipação, em que os sujeitos travam o debate direcionado ao que o público geral deve ouvir. A interpretação e atuação do sujeito ocupante de certa posição e lugar dentro da instituição é determinada pelas relações de poder impostas nas relações hierárquicas dentro dessas mesmas instituições, logo, as palavras têm seu sentido modificado dependendo da posição e lugar daqueles que as dispõem.

Esses mecanismos de funcionamento do discurso, segundo Orlandi (2007) e Brandão (2004) estão sob um imaginário do outro. As formações imaginárias projetam a posição dos sujeitos no discurso, “dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar estratégias de discurso.” (BRANDÃO, 2004, p. 44). As identidades dos sujeitos são resultantes desse processo de projeção imaginária de posição do outro nas condições de produção do discurso.

Neste trabalho as vozes da pesquisa são os atores das políticas educacionais, ou seja, atores no sentido de representarem o texto das políticas de diferentes formas, de modo que este se torne uma pequena parte da produção, mas que se inscreve em uma multiplicidade de leituras. Diante das vozes dos discursos desta pesquisa veremos que as políticas podem ser interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Aqui, assim como Stephen Ball, utilizaremos o termo atuação como interpretação do termo *Policy enactment*, no sentido que as políticas encenadas são colocadas em ação, não apenas implementadas.

Para análise teórico-metodológica relacionada às políticas educacionais para a formação de professores, nos apoiamos no referencial analítico de Stephen J. Ball (HOSTINS;

ROCHADEL, 2001; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O autor propõe o método de pesquisa de política a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policycycle Approach*), na qual o processo de elaboração das políticas é um ciclo contínuo composto por três contextos: da influência; da produção de texto; e da prática. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 256) a concepção de relação entre os contextos presentes nesse referencial “[...] é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado”. Além disso, Mainardes (2006) explica:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais [...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (p. 48).

As teorias do ciclo de políticas e da atuação contribuem com as pesquisas de políticas de formação de professores, pois conforme Mainardes (2020) estas pesquisas permitem uma análise ampla dos contextos. No ciclo de políticas, as políticas e as práticas não se distanciam, pois as políticas partem das exigências reais e buscam atender as situações problemas; afetam as práticas e, por consequência, os sujeitos, como: professores, alunos, pais e todos da comunidade escolar; e trazem consequências, também, para as classes sociais, produzindo desigualdades ou as intensificando.

O ciclo de políticas traz uma perspectiva mais analítica e expressiva e permite que as pesquisadoras e os pesquisadores ultrapassem as análises mecanicistas, lineares e descritivas (MAINARDES, 2020). Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 253), a abordagem do ciclo de políticas “[...] é particularmente, produtiva na análise das atuais políticas globais”, pois articula o global e o local. Ressalta-se no referencial o aspecto importante de descentralização do Estado — como instância na qual as políticas são produzidas —, e das instituições — como receptoras e implementadoras.

Ball, Bowe e Gold (1992, p. 19 Apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 256), os precursores do ciclo de políticas, tinham como preocupação central “o trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas”. O sentido de recontextualização empregado pelos autores caminha pela teoria de Bernstein (1996, p. 254, grifo do autor) que consiste, por uma breve descrição, na teoria do dispositivo pedagógico que oferece por meio de suas “regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação” a gramática inerente ao discurso pedagógico, e essas regras são interligadas hierarquicamente no campo da produção, reprodução e transformação da cultura.

Para Bernstein (1996, p. 255) o discurso pedagógico consiste no conhecimento transmitido pela escola, “[...] é a comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada”. O discurso pedagógico embute dois discursos que se relacionam: o discurso que transmite as competências — o discurso regulativo —; e o que transmite a ideologia dominante e cria a ordem social — o discurso instrucional —, de forma que o primeiro se sobressai ao segundo. O discurso pedagógico é um discurso sem discurso, se apropria de outros discursos, “[...] trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p. 259).

O discurso por meio da recontextualização se desloca do lugar de sua produção e parte para outro contexto no qual será recolocado e relacionado a outros, originando discursos recontextualizados. A gramática recontextualizadora — que constitui e regula as relações dentro do discurso pedagógico —, no processo de construção de novos ordenamentos, transforma “[...] os discursos em discursos imaginários e cria, assim, *um espaço para a atuação da ideologia*.” (BERNSTEIN, 1996, p. 265, grifo do autor).

A teoria da atuação de políticas envolve processos de interação com a realidade em interpretação e recontextualização, isto é, “tradução do texto em ações e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 157). As políticas são decodificadas, codificadas e interpretadas pelos atores dos espaços que elas se dirigem, mas as políticas também fazem o sentido dos atores, pois delineiam seus papéis, “maquia-os, produ-los, articula-os.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17).

Ball, Maguire e Braun (2016) mencionam que alguns estudos trazem como as políticas são colocadas em prática, mas no sentido de implementação, que por eles é visto como um processo linear, o qual exprime uma hierarquização e uma segregação dentre os atores das políticas dentro do processo de atuação. Essa implementação é vista de forma vertical. Em contrapartida, o conceito de atuação de políticas dentro do ciclo de políticas é dinâmico e não-linear, e concebe o todo do processo de construção das políticas, de forma que os espaços onde são traduzidas compõem uma parte do todo que envolve o complexo processo.

É no contexto da influência “[...] que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. (MAINARDES, 2001, p. 51). E no contexto da influência das políticas de formação de professores, grupos de interesse disputam as perspectivas do papel do professor na sociedade para impor uma concepção de formação. É nesta arena que os discursos ganham forma e as vozes serão reconhecidas como legítimas ou não, aqui alguns discursos terão mais autoridade e serão

reconhecidos como dominantes, e outros não, formando um “[...]discurso de base para a política”. (MAINARDES, 2001, p. 51).

Nessa mesma direção, Lopes e Macedo (2011, p. 256) trazem que:

Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos.

E ainda, Mainardes (2001, p. 51) acrescenta que “[...] há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência”. É nesse contexto que as “políticas públicas normalmente se iniciam, [...] [onde] os discursos políticos são construídos” (BALL *et al.*, 1992, p. 19 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Cria-se um discurso de defesa da política, com conceitos e objetivos que vão legitimá-la. Torna-se um “contexto complexo de luta por hegemonia” diante a variedade de ideias, concepções e interesses opostos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

A transição de um contexto a outro segundo Ball, Bowe e Gold (1992, p. 21 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 257) é marcada pela noção de representação, na qual a forma que os atores das políticas às compreendem como texto e as traduzem em suas práticas, geram novas recontextualizações. Nessa direção, Mainardes (2011) traz que no refinamento da teoria do ciclo de políticas, em suas pesquisas, Ball e Bowe nos orientam que investigações sobre políticas devem analisar, sobretudo, a formação discursiva da política e as interpretações dos atores em seus contextos reais da prática educacional. Essa forma de análise crítica das políticas “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (MAINARDES, 2011, p. 50).

A abordagem do ciclo de políticas oferece às pesquisadoras e pesquisadores a visão para análise da política educacional do macrocontexto — quando do contexto da influência e de texto —, e em microcontexto, — quando do contexto da prática. De acordo com Power (2011), as pesquisas ainda encontram dificuldades de relacionar esses contextos e encontrar “os detalhes” dentro do macrocontexto. E por vezes, as dificuldades se referem ao próprio referencial analítico que não consegue abarcar todos os nuances da análise: descrevem a política global e apresentam dificuldades em relacioná-la à atuação local; isolam o contexto da prática das políticas que o determinam; traduzem a política como texto ignorando sua continuidade nos

outros contextos; e pouco dizem sobre como as instituições e seus atores atuam dentro das possibilidades e limites dos objetivos das políticas.

O Programa de Residência Pedagógica, por ser um programa recente no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os termos “residência pedagógica” não encontramos textos que se referem a atual configuração do programa — como um programa de atuação nacional dentro da nova política de formação de professores. Contudo, encontramos teses e dissertações que descrevem programas institucionais que trazem concepções e traduções das instituições formadoras e de seus atores quanto às perspectivas próprias dos projetos que se assemelham ao Programa de Residência Pedagógica da Capes, e que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao que se refere a pesquisa relacionada ao estágio, realizada no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), e utilizada como levantamento para aproximação ao objeto de estudo, indicamos que se fazem necessárias pesquisas que abordem os programas e práticas nas instituições formadoras em seus determinantes políticos, relacionando políticas e processos práticos, pois as políticas desenham as instituições e delineiam suas práticas.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) afirmam que o contexto da influência está ligado a interesses mais pontuais e específicos do ponto de vista ideológico, e os textos políticos, portanto, são “[...] produto de múltiplas influências e agendas [...] intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política, são construídos com uma linguagem que reflete os interesses públicos gerais”. As políticas também podem ser fortemente influenciadas ou desenhadas por práticas e redes de políticas globais, transmitidas pelo “empréstimo de políticas”, e “compra” de “soluções” de problemas difundidas nos mercados — acadêmico e político —, bem como pelo “patrocínio” e “imposições” dos organismos multilaterais.

Os textos políticos são objetos concretos produzidos historicamente e situados em um momento e espaço, logo, suas disputas não se findam na constituição da formalidade legal. Por vezes, o texto se mostra incoerente e contraditório, mas sua continuidade se efetiva na interpretação e encenação de seus atores. O espaço e o momento histórico são considerados no contexto da prática e incidem na forma de atuação. É nesse contexto que as políticas validam ou não sua materialidade.

Os textos políticos vão receber diferentes sentidos a depender das demandas dos contextos que serão encenados. Os autores do texto político, por mais que tentem direcionar o entendimento dos leitores ao redigi-lo utilizando mecanismos discursivos, dificilmente vão conseguir controlar as traduções que os atores das instituições farão. As políticas são

construídas em teias de negociações com grupos de interesses diversos, com perspectivas distintas, e seu texto será produto deste emaranhado — que por vezes se mostra ao leitor confuso e contraditório. Outro fator é que um texto político é integrado a outro de uma outra política já em atividade, o que torna maior a complexidade do texto, e mais complexa sua decodificação.

Os textos são escritos de forma que permitem ou não a interação dos leitores. Os textos políticos para Ball e Bowe, 1992 (apud MAINARDES, 2006, p. 50) são *readerly* (prescritivo) ou *writerly* (escrevível), em que o controle dos sentidos permitiu ou não a atuação dos atores do contexto da prática. O texto *readerly* limita a interpretação e produção do sentido do leitor — as políticas seriam como roteiros e normas que não permitem interpretações e improvisos dos atores, não há diálogo com o texto. No texto *writerly* o leitor tem espaço para construir sentidos participando da sua produção, mas no contexto da prática, na recontextualização. Uma política pode ser distribuída: nas duas formas de texto; ou seus textos integradores podem representar um misto de *readerly* e *writerly*.

A forma como os atores interpretam e encenam a política pode variar de acordo com a forma que recebem a política e como ela é vivenciada dentro das instituições. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 79) nos mostram no estudo de caso empreendido em quatro escolas que “[...] materiais de políticas são transformados em ideias práticas” e observações e formação “[...] são traduzidos em linguagem da prática, as palavras para ações, abstrações para processos interpretativos”. As políticas educacionais determinam de maneiras diversas as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, e dialogam de formas distintas com seus atores e instituições:

[...] dentro de regimes de políticas e os discursos de políticas que apontam praticantes como profissionais [...] por meio da linguagem do currículo e pedagógica e por intermédio das possibilidades subjetivas que a relação com conhecimento e com aprendizagem em política se torna possível. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Destarte, intervém diretamente nas culturas institucionais e determinam os papéis dos sujeitos. Nos últimos anos temos percebido a eleição da figura do professor como figura principal para o desempenho da escola, destinando a ele a responsabilidade do sucesso e do fracasso de um sistema de ensino, se tornando objeto de políticas com discurso de promoção de melhorias à educação.

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que os aspectos materiais, interpretativos e discursivos são inseparáveis e cruciais para a decodificação e interpretação na atuação das

políticas educacionais dentro das instituições. Os três aspectos viabilizam a conceptualização do processo da política e fornecem a compreensão de como a política é praticada por seus atores nas instituições.

Para os referidos autores o significado é considerado de duas maneiras: interpretação e tradução. A primeira é uma leitura superficial a qual atribuiu sentido à política — “o que o texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial [...] é feita em relação à cultura e a história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

A interpretação é realizada no interior das instituições, é um processo político institucional, e envolve o “convencimento pedagógico” da política (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1985, p. 26). “A interpretação é um compromisso com a linguagem da política”. Já a tradução está mais perto da linguagem da prática, [...] é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática”. Esta está voltada para a elaboração de textos institucionais, normativas e diretrizes internas; colocando-a em prática, atuando coletivamente com os pares em contextos de formação, debates, reuniões, bem como, “empréstimos de ideias e práticas” de outras instituições, etc. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

A recodificação é transformar a política em “[...] materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações [...]” em relação aos contextos da prática nas instituições. A tradução, segundo os autores, acontece em situações “em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e produção em cada caso” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

Interpretação e tradução são atuações de políticas que ocorrem em momentos diferentes do processo e se relacionam de formas diferentes com a prática: a interpretação é o que fazer e a tradução é o como fazer. Em todo processo de interpretação, tradução e recodificação a distância pode ser significativa entre os textos normativos originais e a prática. É um processo de produção complexo que envolve a compreensão dos sentidos contidos nos discursos das políticas.

2.2.1 Levando o contexto a sério: uma metodologia de análise contextual

As dimensões contextuais determinam a forma de atuação das políticas educacionais, contudo, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), “[...] o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como

restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tendem a ser negligenciadas” na elaboração das políticas e pesquisas acadêmicas.

As políticas adentram instituições com características diversas e distintas, pois segundo Ball, Maguire e Braun (2016), cada instituição de ensino possui um público, uma história específica, uma cultura, uma localidade, uma infraestrutura, perfis profissionais, desafios para o ensino-aprendizagem próprios e tantas outras particularidades que interagem entre si. Na obra *Como as escolas fazem as políticas* (2016), os autores supracitados sistematizam pesquisas realizadas em quatro escolas da Inglaterra e buscam, a partir de uma tipologia própria de análise, apresentar o papel dos contextos na atuação das políticas. Os pesquisadores ressaltam que o estudo organiza as características dos contextos nas investigações de políticas educacionais, “[...] não como um modelo abrangente, mas como um dispositivo heurístico para incentivar a investigação e o questionamento e para, frequentemente, iluminar aspectos deixados de lado da política em cena” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). A tipologia construída por eles dispõe as dimensões contextuais em: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Segundo os autores, as políticas são praticadas:

[...] em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes [...] um quadro de políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas *interpretativas* subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Os contextos situados se referem “aos aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola”, como a localização, sua história e cultura, bem como o público que atende. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38) Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam a relação entre localidade e público por meio dos dados levantados no estudo de caso das escolas Atwood, George Eliot, Wesley e Champion, cujo corpo discente reflete à área de captação. Contudo, esse não é o único aspecto determinante, as instituições de ensino constroem sua identidade a partir do ethos da comunidade escolar e também das demandas que lhe são atribuídas pelo seu público. Nessa perspectiva, as características e qualidades da instituição também determinam a “matrícula”.

As culturas profissionais se referem a “*ethos*, valores e o envolvimento dos professores” no contexto da prática profissional, buscando compreender se e como eles moldam a atuação de políticas. Cada instituição possui culturas profissionais que direcionam seus membros a

comportamentos e perspectivas coletivas que, por sua vez, incidem na atuação das políticas, bem como se manifestam em processos de resistências individuais. A área de especialização, o lugar que ocupa, os horários de trabalho, entre outros, vão definir a forma de interpretação e tradução da política. Aspectos subjetivos vão determinar fortemente como o ator da política a vê e como a traduz em sua prática cotidiana.

O contexto material diz respeito aos aspectos físicos, aos recursos financeiros, às tecnologias e à infraestrutura das instituições de ensino. As características e qualidades da estrutura física dos espaços educacionais dizem muito sobre como as políticas serão concretizadas. Uma escola que não tenha um espaço específico para biblioteca ou até mesmo salas de aulas — ambientes em que se exerça a capacidade de alunos e alunas nas atividades planejadas e desenvolvidas no âmbito do estágio e do Programa de Residência Pedagógica —, vai impactar na formação de estagiários e residentes. Estes terão perspectivas diferentes sobre os momentos formativos em relação a seus pares que vão desenvolver essas etapas em escolas com situações distintas.

O contexto externo abarca aspectos como as relações externas e entre instituições; a responsabilização dos professores; e “[...] as pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas [...]”, como as classificações das avaliações externas, as quais “[...] tanto local como nacionalmente, formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57).

Nesse sentido, Ball (2001; 2005; 2011) nos traz que as transformações econômicas, desde o fim do século XX, forjaram um novo modelo educacional em que a concepção das políticas sociais, educativas e econômicas, específicas de cada Estado-nação, passam a compor uma concepção única de política cuja centralidade deixa de ser os propósitos sociais e passam a se basear na competitividade econômica. A educação é sujeitada às determinações do mercado, enquanto a escola se modifica e se molda ao mesmo padrão (BALL, 2001). Nesse ínterim, as políticas começam a utilizar tecnologias que operam mudanças não só na estrutura e organização das instituições, mas também como mecanismos utilizados para operar mudanças na *práxis* docente, alterando o significado do que é ser professor. Segundo Ball (2005, p. 546), performatividade e gerencialismo são tecnologias das políticas que transformam e geram “[...] novos valores, novas identidades e formas de interação”; ressignificam nossa “identidade social” e, com isso, o papel da educação.

E nesse movimento reformador mundial das políticas educacionais, ao professor e a escola são imbuídas a cultura de responsabilização sobre os problemas do ensino, da prestação de contas dos resultados e das sanções quando estes (os resultados) não são adequados, sendo-

lhes imposto o que os pesquisadores Heimans, Singh e Glasswel (2017) conceituam como *responsability* e *accountability*. A responsabilidade indica o comprometimento individual da escola e do professor em alcançar os objetivos do Estado de “igualdade social e qualidade educacional”, *accoutability* se refere a prestação de contas dos resultados traduzidos nas categorias das avaliações externas.

Diante das reflexões acerca do referencial metodológico de Ball, Miguire e Braun (2016) abordado por esta pesquisa desenhou sua sistematização e análises. Os dados coletados a respeito do macrocontexto do estudo serão organizados e dispostos abordando os quatro aspectos que envolvem as instituições formadoras e seus atores. Depreende-se que as condições objetivas e subjetivas em que as políticas se desenvolvem no macrocontexto determinam a efetividade delas.

Para análise do microcontexto — análise documental de um *corpus* constituído de portarias, editais e manifestos de entidades, transcrição de entrevistas — nos orientamos pela sistematização apresentada por Mainardes (2006), baseada no referencial de Ball e Bowe (1992) que sugerem um roteiro dinâmico de aspectos a serem considerados e elencados no desenvolvimento da pesquisa no contexto da prática e nas suas análises, a saber:

Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Contexto dos resultados/efeitos

- 1 - Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?
- 2 - Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais

desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

3 - Há consequências inesperadas? Quais?

4 - Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

5 - Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

6 - Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

7 - O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?

8 - Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? (MAINARDES, 2006, p. 67-68, grifos nossos).

Amparadas pelo referencial teórico-metodológico explicitado a seguir descreveremos os métodos de coleta de dados e os participantes da pesquisa.

2.2.2 Técnicas de pesquisa: abrindo a caixa de ferramentas

Reconhecemos o desafio de trabalhar com a perspectiva de duas instituições formadoras, seus contextos e vozes, por isso, tivemos a iniciativa de utilizar o ciclo de políticas. Compreendemos que esse método analítico nos oferece possibilidades para compreensão do objeto de pesquisa em seus determinantes. Visto que, reúne ferramentas para analisar o contexto da influência, no qual o Programa de Residência Pedagógica vem sendo debatido juntamente com a Nova Política de Formação de Professores. Da mesma forma o contexto da produção dos textos legais instituidores da formação docente e o contexto da prática, onde os espaços educacionais traduzem o Programa. Para tanto, considerando a diversidade de procedimentos metodológicos que o referencial analítico nos oferece para coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Levamos em conta três fontes discursivas acerca do debate do Programa de Residência Pedagógica e da sua relação com o Estágio. A primeira se valerá dos documentos oficiais relacionados às políticas e diretrizes relacionadas à formação inicial de professores; do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes de outras propostas de imersão docente em programas como o Programa de Residência Pedagógica; das normativas de estágio no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFCAT; e dos projetos institucionais do Programa de Residência Pedagógica.

A segunda envolverá o debate teórico relacionado ao âmbito das políticas de formação de professores e às práticas durante o Estágio e Programa. E a terceira compreende a escuta e análise das vozes das docentes coordenadoras(es), residentes, preceptoras(es) que atuam no Programa, de forma a compreender as concepções que construíram e as relações que

desenvolveram com o Programa de Residência Pedagógica, tendo em conta o lugar que ocupam e sua função no programa.

As entrevistas foram mediadas por roteiro prévio, orientado aos objetivos da pesquisa. Essa técnica, segundo Manzini (2004), apresenta-se como interações sociais que auxiliam na descrição do fenômeno estudado, na tradução e compreensão de sua totalidade.

As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2021 e sofreram adaptações quanto aos processos para a sua dinamização, de forma a contemplar também os ambientes virtuais, considerando que no período em questão ainda se mantinham recomendações preventivas de ordem sanitária de distanciamento social. Como ambiente virtual e forma não presencial recorremos a definição dada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa:

Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa. (BRASIL, 2021, n. p.).

As entrevistas foram adaptadas aos meios ou ambientes virtuais e dinamizadas pela plataforma virtual *Google Meet*², que possibilitou a interação síncrona entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Para tanto, os informantes da pesquisa foram previamente esclarecidos e instruídos sobre os objetivos da pesquisa, o teor do roteiro da entrevista, a gravação da entrevista para fins de transcrição e o registro da autorização da participação da pesquisa.

Após as transcrições das entrevistas, os diálogos foram organizados previamente em assuntos levantados a partir da leitura individualizada das entrevistas, que, posteriormente, foram agrupados e analisados nas convergências e divergências entre os discursos. Assim, foi possível elencar categorias de discussão e análise por meio do que é evidenciado nas vozes da pesquisa e também nos contextos apresentados por Ball, Maguire e Braun (2016).

2.2.3 Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa

Para compreender como tem-se desenvolvido o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio no curso de Pedagogia da UFCAT a partir das vozes dos atores do Programa, foram

² *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo.

eleitos participantes das duas edições desenvolvidas na instituição, percebendo o Programa como dinâmico e passível de interpretações e atuações distintas, determinadas pelas condições objetivas em que são traduzidos pela função e subjetividade de tradutores.

Inicialmente, para inclusão das docentes orientadoras como participantes da pesquisa, foi eleito como critério de inclusão a participação ininterrupta por todo período de desenvolvimento de cada subprojeto do Programa de Residência Pedagógica na Pedagogia. Dessa forma, foram eleitas participantes que atuaram somente na edição de 2018, somente na edição de 2020 e também participantes que atuaram nas duas edições do programa. Contudo, em razão da ausência de docentes orientadoras que se adequaram nesses critérios, foram selecionadas as docentes orientadoras que desenvolveram projetos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia ininterruptamente. Compondo o quadro de participantes, havia duas docentes orientadoras que atuaram na edição de 2020 e uma docente orientadora que atuou durante todo o processo de desenvolvimento do subprojeto da Pedagogia durante a edição de 2018 e 2020.

Para seleção dos preceptores manteve-se o critério de participação em todo o desenvolvimento do subprojeto da Pedagogia em cada edição do Programa. Em razão do quantitativo de preceptores participantes nas duas edições, foi possível selecioná-los seguindo também o critério de inclusão de participação em cada edição e nas duas edições. Cinco preceptoras foram contatadas, e destas, três aceitaram participar da pesquisa.

Em relação aos residentes, inicialmente, foi determinada uma amostra que compreendesse 10% do número de participantes em cada subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia da UFCAT, totalizando 9 residentes entrevistados. Para tanto foram contatados 12 residentes, entre os quais aceitaram 7 residentes.

Ou seja, foram configurados como critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa:

1. Preceptores: ter participado da edição do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT de 2018, durante todo período de desenvolvimento do projeto (18 meses); ter participado da edição do Programa de Residência Pedagógica de 2020, durante todo período de desenvolvimento do projeto (18 meses); e ter participado das duas edições do Programa, nos 18 meses de duração dos projetos.
2. Docentes orientadores: ter participado durante todo período de desenvolvimento (18 meses) de algum dos subprojetos do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia; ter participado dos dois subprojetos do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia pelo período total de desenvolvimento do projeto.
3. Residentes: ter participado da edição do Programa de Residência Pedagógica de 2018,

durante todo período de desenvolvimento do projeto (18 meses); ter participado da edição do Programa de Residência Pedagógica de 2020, durante todo período de desenvolvimento do projeto (18 meses).

4. Preceptores, docentes orientadores e residentes: aceitar participar da pesquisa.

2.2.4 Participantes da pesquisa

Os grupos de participantes desta pesquisa que aceitou compartilhar suas experiências vivenciadas no desenvolvimento dos Programa de Residência Pedagógicas regidos pelos Editais Capes n. 06/2018 e n. 01/2020, totalizou 13 atores, que, em sua maioria são mulheres, composto por 12 mulheres e 1 homem.

As vozes das entrevistadas e do entrevistado serão identificadas com nomes fictícios colhidos no Cerrado Goiano. As docentes orientadoras e as preceptoras receberão nomes de árvores e flores da flora goiana, as residentes e o residente serão identificados pelos frutos das árvores, todos encontrados em regiões do Cerrado. A escolha por esta forma de identificação dos participantes foi motivada pela origem e trajetória formativa da pesquisadora, que é goiana e teve a oportunidade de iniciar e dar continuidade em sua formação profissional em instituições federais no estado de Goiás.

A docente orientadora Ipê do Cerrado atuou nas duas edições do Programa de Residência Pedagógica na UFCAT. Atua há 26 anos como professora formadora de Estágio e possui uma vivência de 12 anos de efetivo trabalho em escolas de Educação Básica. A docente orientadora Flamboyant atuou no Pibid em edições anteriores, também atuou profissionalmente na Educação Básica por nove anos e há 14 anos tem se dedicado a formação de professores no Ensino Superior. A docente orientadora Caliandra atuou anteriormente em outros programas de formação de professores, como o Prolicen e o Pibid, durante nove anos como professora da Educação Básica e atualmente completou 26 anos de professora formadora na mesma instituição. Vale ressaltar que todas as docentes orientadoras têm formação em Pedagogia.

A preceptora Sempre Viva atuou nas duas edições do Programa de Residência Pedagógica e anteriormente como professora formadora na preceptoria do Estágio na escola, ao todo possui 20 anos de experiência. Atuou nas Edições do Programa de Residência Pedagógica como preceptora na sala de recursos especiais e como professora em turmas de integração inversa. A preceptora Flor de Pequi já atuou no Pibid e tem 11 anos de atuação nas escolas do município de Catalão. No Programa de Residência Pedagógica de 2018,

desenvolveu seu papel de preceptoria na Educação Especial. A preceptora Colestenia, por sua vez, atuou também na formação de professores como docente orientadora de Estágio e como professora substituta na Universidade. Na preceptoria dos residentes na edição de 2020, atuou na modalidade de Educação Especial. Além disso, também possui 20 anos de efetivo trabalho na educação básica.

As residentes Araticum e Mangaba durante boa parte da sua formação atuaram no ENO e, juntamente com as residentes Cagaita e Buriti, atuaram no subprojeto da Pedagogia de 2018. No Programa de Residência Pedagógica de 2020, atuaram a residente Baru, Guabiroba e Ingá, sendo que este último atuou anteriormente no Pibid.

Para caracterização dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia participantes desta pesquisa, elencamos as experiências anteriores na trajetória de formação profissional, considerando que as condições objetivas a que os atores foram expostos influenciam na interpretação e tradução das políticas.

3 DELINEANDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Historicamente, os pontos em debate acerca dos modelos formativos para o exercício da docência partem de concepções e pressupostos distintos sobre os objetivos da educação pública, do papel do professor e do processo de ensino aprendizagem para a construção de modelos de sociabilidade e de homens e mulheres (LIBÂNEO, 1985; 1990; SAVIANI, 2013; SUCHODOLSKI, 2002).

Quando nos inscrevemos no debate sobre formação de professores, trazemos incorporado em nosso discurso perspectivas ideológicas e epistemológicas que orientam nossa visão do que vem a ser educação e o papel da escola e do educador. Isso posto, a formação de professores deve promover “situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais culturais e ideológicas da própria profissão docente.” (GIMENO, 1990, n. p. apud GARCIA, 1997, p. 54).

Neste capítulo, buscou-se trazer a construção teórica da perspectiva do professor como crítico-reflexivo, partindo da valorização da experiência e da reflexão crítica na experiência para pensar no estágio e no Programa de Residência Pedagógica como momentos formativos que une a escola e a universidade na construção do pensamento crítico sobre a *práxis docente* do futuro professor. É estando imersos, não emersos, na escola, que compreendemos os fatores que determinam e condicionam o processo de ensino-aprendizagem. Mas fala-se de imersão no sentido de estar vivendo, sentindo conscientemente e ativamente como sujeito que integrado à realidade escolar reflete criticamente sobre os fatos e consegue ultrapassar as barreiras sociais, econômicas e culturais para desenvolver coletivamente uma educação de qualidade.

Organizou-se a discussão, a seguir, como caminho para a construção da compreensão sobre conceitos importantes para esta pesquisa: inicialmente, aborda-se o conceito de professor reflexivo; em seguida, tece-se reflexões sobre a importância da experiência; e, por fim, comenta-se sobre a perspectiva de formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos.

3.1 O conceito de professor reflexivo: os movimentos iniciais

Nóvoa (2009, p. 36) argumenta a favor de devolver a formação de professores aos professores, “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Entretanto, a historicidade das políticas para educação e para formação de professores nos aponta que a formação de professores passa a ser organizada por agentes que,

por vezes, estão fora da escola e que enxergam o papel do professor como corroborativo aos planos sociais e econômicos do projeto de sociabilidade.

Segundo o autor, profissionais como médicos, engenheiros ou arquitetos exercem papel importante no processo formativo dos futuros companheiros de profissão. No entanto, o mesmo não é visto na formação de professores. Na condução da formação de professores, outros grupos foram tomando o espaço e o papel do professor formador foi secundarizado. Nóvoa (2009, p. 36) explica que se refere “a um conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa.”.

Nóvoa (2013) ressalta que, desde a década de 1980, tem-se verificado um movimento de mudanças nas políticas e práticas no campo da formação de professores. Novas concepções, como professor reflexivo e professor pesquisador, foram construídas e difundidas. Outras perspectivas da prática docente foram surgindo e incorporando “uma série interminável de textos e de ideias que contribuíram para uma redefinição deste campo”. No entanto, o autor salienta que “[...] é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante a revolução nas práticas”. Ou seja, o discurso progressista é dominante, mas o mesmo não é constatado nas práticas. (NÓVOA, 2013, p. 199).

O termo professor reflexivo, segundo Libâneo (2006), já vinha sendo discutido na literatura desde a década de 1970 e toma maior proporção em relação à formação de professores na década seguinte no âmbito das reformas educacionais, não necessariamente pela fecundidade das contribuições ao ensino ou a formação, mais pela popularização do discurso. O conceito de reflexão no centro da discussão da ação do professor colocou em evidência as discussões sobre a formação de professores, o que pode ter sido oportunizado pelo movimento reformista para “[...] reestruturação produtiva e políticas de ajustes no âmbito do capitalismo [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 60) ou pela percepção de que o professor tem papel importante para a melhoria do ensino. A formação de professores se torna uma das peças-chaves para os projetos de reformas globais dos sistemas de educação (GARCIA, 1997).

Os conceitos de prática reflexiva, professor reflexivo e professor pesquisador, difundidos pelas pesquisas da época, trouxeram contribuições significativas para a valorização do sujeito professor, sua prática e sua formação, considerando-o como intelectual e produtor de conhecimento, como uma voz participativa e deliberativa em uma escola e em um sistema que se projetava democrático, contrapondo-se ao tecnicismo das décadas anteriores (PIMENTA, 2006a). Para Pimenta (1999), as discussões sobre o professor reflexivo, ao estabelecerem

relação entre formação e profissão como parte dos saberes específicos da docência e seus condicionantes materiais, “[...] sugere[m] o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.” (PIMENTA, 1999, p. 30-31). Contudo, a princípio, apresenta-se uma breve reflexão de como os conceitos desenvolvidos de modo isolado e distorcido de seu real intuito para a educação e formação de professores podem ter corroborado com a instauração da ideologia de mercado aplicado pelo neoliberalismo nas políticas da época (PIMENTA, 1999).

A literatura (PIMENTA; GHEDIN, 2006; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1997) indica Donald Schon como sendo o propagador do conceito de reflexão. Segundo Pimenta e Lima (2017), Schon alimenta-se do conceito de experiência e de reflexão na experiência, teorizado por John Dewey, bem como do conhecimento tácito, por Luria e Polanyi, a fim de propor uma perspectiva de formação de professores baseada “[...] na valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (p. 41). Os trabalhos e as discussões empreendidas pelo autor dão relevo à formação de professores e às discussões sobre a epistemologia da prática. Schon desenvolve o conceito de reflexão-na-ação, destacando o professor como produtor de conhecimento proveniente de sua prática, como conhecimento tácito e pessoal.

O termo reflexivo perpassa o mundo em uma reforma educativa no ensino e na formação de professores e ganha mais força em países como Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia, Singapura, nos países da América do Norte e no Brasil (ZEICHNER, 1993). Desde a década de 1990, o modismo do termo professor reflexivo ocupa as discussões e produções educacionais, “confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2006a, p. 18). De repente, tudo que está inserido no contexto educacional é incorporado no discurso de prática reflexiva e “com isso o termo reflexivo perdeu virtualmente qualquer significado” (ZEICHNER, 1993, p. 15).

O movimento se propaga e ganha força como uma reação de insatisfação às reformas que consideram os professores como técnicos que operam passivamente sobre diretrizes impostas de “cima para baixo” por agentes externos à escola. O conceito advogaria pela tomada de consciência por parte dos professores em ocupar um lugar ativo e exercer o papel de redator dos propósitos, objetivos e formas de seu trabalho, isto é, “o reconhecimento de que o ensino precisa se voltar às mãos dos professores.” (ZEICHNER, 1993, p. 15).

O conceito caminhava também na crítica contra a concepção de que a produção do conhecimento para a qualidade do ensino partia dos especialistas da universidade. Salientava que o conhecimento também pode ser produzido pelos professores da escola. O que poderia contribuir com a significação do conceito de *práxis* na docência. No entanto, como aconteceria a reflexão da prática e da teoria? Uma reflexão mal elaborada poderia levar a um rompimento entre as instâncias formativas da profissão docente.

Acentua-se uma divisão na produção do saber. Além disso, a relação entre escola e universidade é vista numa esfera hierarquizada, na qual o conhecimento se produz na universidade, sendo instituída uma noção de que o professor da escola está constantemente sob a avaliação do professor da universidade – o pesquisador. Segundo Charlot (2006), o embate da produção do conhecimento científico se estende em razão das diferenças estruturais entre o trabalho do professor da escola e o pesquisador.

O pesquisador da universidade discute o ensino que é um fenômeno social com seus determinantes e sua dialética dentro dos contextos educacional, político e econômico. Portanto, devido a sua complexibilidade, a totalidade deste fenômeno pode ser almejada, mas a pesquisa não conseguiria esgotar suas demandas. O ensino é determinado por um valor social e político, tem seus objetivos e suas metas, uma função em si; a pesquisa analisa, mas não pode estabelecer o que deve ser feito; pode apontar teorias e estabelecer categorias que vão resultar em caminhos possíveis para a prática. Os professores da escola têm as urgências cotidianas das situações de ensino, todavia a pesquisa não consegue atender todas as exigências da sala de aula. (CHARLOT, 2006).

[N]unca a pesquisa consegue abranger a totalidade da situação educacional. [...] a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser. [...]. Não se pode misturar um discurso político e um discurso científico. Assim, há uma diferença estrutural entre um ato pedagógico, o ato de ensinar, que sempre tem uma dimensão política, e a pesquisa, que deve ser mais prudente, que deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser. (CHARLOT, 2006, p. 90).

O pesquisador utiliza métodos científicos, e o professor, no ato de ensinar, utiliza de valores e perspectivas ideológicas. A pesquisa realizada em sala de aula é diferente, não é a mesma desenvolvida na lógica do pesquisador. Charlot (2006) afirma que dificilmente o professor da escola vai conseguir ser os dois com o rigor científico que exige a “pesquisa acadêmica, tradicional”, pois:

[...] o objetivo da pesquisa não é o da ação. [...] É impossível assumir, ao mesmo tempo, os dois papéis: o de professor e o de pesquisador. Dois papéis diferentes. Mas é possível um professor ser pesquisador, inclusive na sua própria sala de aula, quando um outro professor assume o cargo de ensinar, em certos momentos. Mas acho que devemos aceitar a ideia de que, no sentido estrito da pesquisa, pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação. (CHARLOT, 2006, p. 103).

O autor orienta a nossa compreensão que, para o professor-pesquisador, é impossível de atuar nos moldes que o conceito foi difundido inicialmente. Porém, a relação entre pesquisa e ensino seria possível, num sentido mais concreto e real, quando o professor da escola em sua *práxis* pedagógica adotasse “[...] o espírito de pesquisador, sem estar fazendo uma pesquisa com todo o rigor clássico do método, de se estar com o espírito sempre aberto para descobrir o que está acontecendo na sala de aula”. Outra possibilidade é a pesquisa sendo realizada de forma conjunta entre professores da escola e da universidade “[...] há a possibilidade de equipes, de conjuntos de pesquisadores mais professores”, onde ambos os lados fossem conscientes de suas próprias limitações e possibilidades de ação e das limitações e possibilidades do outro. (CHARLOT, 2006, p. 103).

O conceito de professor reflexivo vinha carregado de um discurso de emancipação do professor frente à produção do conhecimento para sua prática – conhecimento como produto da reflexão de sua prática cotidiana. Porém, o que acaba ocorrendo nesse período é que os professores se tornam consumidores das investigações dos pesquisadores de fora da escola e, sobretudo, passivos às imposições ideológicas das políticas neoliberais de mercado do período (LIBÂNEO, 2017).

O processo de reflexão dos professores é atravessado pelo condicionamento da ideologia liberal, que os encerra na ação isolada das condições sociais, focando na autorreflexão dos problemas internos da sala de aula. A emancipação do nosso pensamento e da nossa prática do assujeitamento à ideologia dominante é um processo contínuo que envolve a concepção de reflexão como prática social. Portanto, é determinada pelas condições sociais e institucionais que subordinam a prática docente.

Quando a reflexão da ação se volta para si mesmo, ignorando seus determinantes e se esvazia da “cultura objetiva” (GIMENO, 1999, n. p. apud PIMENTA, 2006a, p. 26), não há a transformação da realidade.

Temos no período uma sociedade neoliberal em transformação que deposita no professor e no ensino um papel importante para suprir as novas demandas da redemocratização, buscando a implementação de “um modelo da social-democracia que propiciasse uma maior e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural [...]”. (PIMENTA, 2006a,

p. 40). Entretanto, em outra direção, nas propostas para formação de professores temos a oportunização de conceitos como professor reflexivo, que são incorporados nos discursos subentendendo uma reflexão no processo de desenvolvimento profissional, mas escondem interpretações equivocadas em suas variações conceituais, que corroboraram com o inculcamento do ideário político-econômico-social que se instaura.

Nessa direção, Wood (2003 apud MARTINS; LIMA, 2005, p. 53) ressalta que:

[...] qualquer programa político que vise a estimular e a orientar a organização da sociedade civil a partir dos interesses específicos e corporativos em um nível de consciência coletiva mais elementar contribuirá apenas para criar movimentos sociais que não sejam antagônicos ao capitalismo ou mesmo que assumam uma postura que favoreça sua dinâmica.

De maneira geral, é possível apontar diversos aspectos a partir disso. Como exemplo, ocorre a supervalorização na formação continuada que movimenta o mercado educacional de qualificação profissional, resultado das mudanças na sociedade do conhecimento globalizada, na qual, para se manter no emprego ou sair do desemprego, o profissional busca por sua conta a requalificação profissional. Além disso, a formação inicial é aligeirada na indústria do diploma, incluindo para os professores na ativa que não possuem formação adequada. Na sequência, dá-se início ao processo de desqualificação e descentralização da formação de professores nas universidades e institutos e, por conseguinte, à abertura e expansão das instituições privadas de ensino superior. Assim, aumentam os investimentos por parte do Estado em programas de formação continuada, que não oferecem continuidade. Por fim, as políticas de avaliação do ensino apontam ao professor a responsabilização e o controle sobre seu trabalho.

O foco na figura do professor e no que ocorre dentro da sala de aula dá relevo e centraliza a função da escola como *locus* de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, esvazia a escola de sua função social-política e abre espaço para atuação das políticas neoliberais que tinham um discurso de qualidade de ensino, mas baseado na “centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências).” (FREITAS, 2002, p. 141). Como consequência, os saberes necessários à formação do professor para atuar na escola são simplificados e se transformam em competências, o que corrobora com o intuito do governo em empreender menores investimentos na educação e na formação de professores.

No Brasil, as reformas educacionais articularam um modelo formativo para formação básica da classe trabalhadora adequada ao contexto de reestruturação produtiva (FALLEIROS,

2005), fundamentalmente alterando também a perspectiva de formação de professores que caminhava alinhada à proposta.

Segundo Libâneo (2017), o modelo anterior de exploração “[...] que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetidas – e treinado rapidamente pela empresa [...]” (p. 120), abre espaço para um novo tipo de trabalhador, sob um regime de exploração modificado, com habilidades que atendam às exigências científica-tecnológicas, o que [...] se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global” (p. 121). As empresas não conseguem mais desenvolver em treinamentos rápidos as habilidades e competências necessárias a seus empregados, portanto, a escola se torna foco de mudanças curriculares. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (FALLEIROS, 2005), tendo “[...] como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado.” (LIBÂNEO, 2017, p. 121).

O conceito de reflexão oportunizado nos discursos das reformas educacionais esvazia a perspectiva do professor reflexivo da dimensão política-epistemológica e a transforma em um discurso da moda no Brasil, corroborado também por pesquisas descontextualizadas, sem análise crítica ou que não seguem os critérios para validação que geram “[...] apropriação generalizada, banalizada e meramente discursiva” do termo. (PIMENTA, 2006b, p. 46). Observa-se a tecnização da reflexão como produto de influências globais de políticas de alguns programas de formação norte americanos e ingleses que influenciam a constituição das políticas brasileiras. A desqualificação da universidade, dos professores, da identidade profissional docente por meio da operacionalização da ação, transformando professores em executores de roteiros de ensino são exemplos das consequências dessas políticas. (PIMENTA, 2006b).

A crítica apresentada trouxe uma breve exposição de como os conceitos de professor reflexivo, prática reflexiva e professor pesquisador foram oportunizados em pesquisas locais e globais, centralizando o professor em sua prática e a esvaziando do seu caráter social e político, bem como pelas políticas neoliberais como um possível meio de preparação e adestramento do professor à ideologia que se instaura e se perpetua nas esferas social, econômica, política e cultural no Brasil. O que nos propomos a apresentar nesta seção é como o conceito se situou no contexto político na década de 1990 no Brasil, e suas interpretações equivocadas oportunizadas por discursos ambíguos das políticas em constituição e das influências estrangeiras, trazendo intempéries à prática social crítica do professor e ao seu processo formativo.

A seção seguinte dará atenção ao exposto, direcionando a uma perspectiva de formação de professores baseada na abordagem da prática reflexiva. Como podemos ultrapassar o conceito e utilizar suas contribuições para, de fato, compor uma perspectiva prática reflexiva crítica e emancipatória na formação docente?

3.2 Caminhando por uma perspectiva de prática reflexiva

Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional? Isso deve ocorrer, pois nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Leva o professor a ir além das paredes da sala de aula, e nos coloca em contato com os fatores subjetivos e objetivos que determinam a prática docente. Somente podemos operar no real e concreto, “intencional e deliberadamente” para transformá-lo, quando os seus determinantes nos têm e nos fazem sentido e quando as consequências das nossas ações podem ser compreendidas. (DEWEY, 1979a, p. 27).

O pensamento reflexivo – para ação reflexiva – não segue um conjunto de passos ensinados na universidade, uma vez que é uma qualidade do ser professor construída na observação ativa das experiências vividas. Na ação reflexiva, o professor conhece e se reconhece no contexto social em que está inserido, nos fatos e nas situações cotidianas e opera sobre elas, buscando meios para obter respostas e atingir os objetivos propostos no processo de ensino.

As situações de aprendizagem, para Dewey (1979b, p. 37), acontecem na interação entre as condições objetivas e as condições subjetivas, ou seja, as experiências se realizam nas condições do meio em interação com “[...] necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso; [...] uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]”. Nesse sentido, a experiência não acontece no vazio, desconectada da realidade social, as condições subjetivas se subordinam às condições objetivas. De acordo com Dewey, não basta a escola e o professor terem ciência dos fatores que condicionam o processo educativo, precisam saber utilizar pedagogicamente os determinantes sociais e as condições objetivas da experiência e compreendê-las como fatores que levam qualidade às experiências.

A natureza da experiência possui em si a relação de dois elementos: o elemento ativo e o elemento passivo. Nesse sentido, para Dewey, a qualidade da experiência, que determina a continuidade do processo educativo, se resume em ação e sofrimento. Ação no sentido de agir sobre o que é experienciado e sofrimento no sentido do experienciado agir sobre nós.

Promovem mudanças no objeto e em quem o modifica. No entanto, a mudança só será uma transição significativa se “relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam”. (DEWEY, 1979b, p. 152). A continuidade da educação é resultado das consequências que advêm deste movimento de transformar a experiência e transformar-se por meio dela. Continuidade, interação, ação, sofrer, reflexão e transformação constituem o conceito de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1979b).

A reflexão da experiência resulta em atitudes intencionais e planejadas e na compreensão de suas consequências. A experiência reflexiva decorre de um movimento de atitudes metódicas que transformam a ação e o sofrer em aprendizagem significativa: “a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a pôr experimentalmente em prova” (DEWEY, 1979b, p. 167).

No âmbito da formação de professores, a reflexão da experiência decorre das situações da prática profissional ou das situações planejadas e supervisionadas no contexto da formação inicial na universidade e na escola, no sentido de compreender e aprender na experiencição, empregando significado, transformando, transformando-se e aprimorando sua prática. A experiência para aprendizagem só é exitosa quando houver reflexão durante o processo e de suas consequências, pois, se não houver reflexão, os resultados são automáticos e o processo irrefletido, o que impede os princípios da interação sofrer transformação.

Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante. Para Zeichner (1993) “se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

A perspectiva de formação de professores como prático reflexivo percebe que as experiências coletivas vivenciadas no contexto profissional docente devem ser reconhecidas e valorizadas como fonte para o desenvolvimento de novos conhecimentos. A reflexão crítica quando suscitada às práticas dos professores em formação direciona ao reconhecimento que o processo formativo para a docência é contínuo e permanente e, na melhor possibilidade, que os cursos de licenciatura somente formam professores para ingressarem no ensino. Portanto, é responsabilidade das universidades e seus programas de formação docente infundir nos futuros professores “[...] a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Dewey nos explica que não bastam métodos sistêmicos para “investigação e verificação” (ação reflexiva) (ZEICHNER, 1993, p. 18), pois “deve haver o desejo, a vontade de empregá-los”. (DEWEY, 1979, p. 38). Para tanto, o teórico nos traz que é necessário o desenvolvimento de três atitudes que são as principais para a constituição do processo reflexivo. A primeira atitude é denominada de “espírito aberto”, mas seu significado está longe do sentido de “espírito vazio” ou “entrem; não há ninguém em casa”. (DEWEY, 1979a, p. 39). O futuro professor deve ter suas próprias convicções e opiniões, mas essa atitude:

[...] inclui um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não só a sua; de pôr sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras.

As ações do professor reflexivo não são isoladas ou limitadas à sala de aula, porque são sociais, ou seja, determinadas por contextos mais amplos e construídas coletivamente dentro da escola. Nessa atitude, reside a criticidade. O professor, em uma postura crítica, carrega suas convicções e perspectivas do homem como ser social e político operante em uma realidade complexa que exige compreensão de seus determinantes para a ação. Desse modo, está constantemente em diálogo com seus pares e toda comunidade escolar para resolução dos problemas, delimitando objetivos, avaliando coletivamente as práticas desenvolvidas na sala de aula e produzindo novos saberes coletivos para a prática docente.

O dar ouvidos a várias vozes caminha para o sentido democrático da educação e da constituição da escola. Todos são ouvidos e o consenso determina o que fazer e o como fazer na escola. O saber ouvir nas experiências ativas ressignifica o sentido de ação reflexiva, porque transporta o professor da ideia de reflexão isolada da sua prática e o leva para a compreensão de que seu planejamento, suas decisões e o enfrentamento de problemas não são ações solas. Passa a compreender que suas ações são constituídas socialmente com seus pares dentro da escola em um processo dialógico, no qual todas as vozes e a realidade educacional, política e econômica são consideradas, proporcionando novas sínteses e a mudança de perspectivas. Por fim, vai em direção também da necessidade de considerar e refletir acerca de outras teorias, outras vozes além da sua e da escola, buscando constantemente as melhores formas de agir e desenvolver a sua prática, em uma relação dialética constante com o conhecimento teórico e empírico para a construção da *práxis* docente.

A segunda atitude é referida pelo teórico como “de todo coração”, mas no sentido adequado à prática profissional. Traduz-se em dedicação e entusiasmo ao ensino, no envolvimento consciente com seu processo e nos contextos que estão inseridos, pois o professor

deve, sobretudo, reconhecer seu papel dentro das esferas, as quais realiza seu trabalho: o contexto social, político e econômico, a comunidade situada, a escola e a sala de aula. O comprometimento com o ensino nos coloca em contato com os contextos e nos faz indagar sobre eles, questionando e refletindo criticamente sobre as possibilidades de ação para o enfrentamento das barreiras à educação crítica e emancipatória.

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem; uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despendar energia em prender o espírito ao assunto (enfraquecendo, assim, a força útil à matéria e criando um estado de ânimo dividido), é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual. (DEWEY, 1979a, p. 40).

No trecho acima, Dewey explica a partir da relação do ensinar e aprender o sentido da atitude “de todo coração”. O entusiasmo do aluno vai ser despertado pelo próprio entusiasmo do professor com o objeto de estudo. Ao encontro disso, o comprometimento tanto com o que é ensinado quanto com o que será aprendido opera como motivação a questionamentos, sugestões e novas buscas para aprimorar o conhecimento, como força intelectual. “O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter.” (DEWEY, 1979a, p. 40). Essa atitude “[...] é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a *atividade* com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.” (GARCIA, 1997, p. 63).

A terceira atitude seria a “responsabilidade” também confundida como qualidade moral, mas na prática docente ela é um recurso intelectual para o exame das consequências da ação. Zeichner (1993, p. 18) traduz essa terceira atitude como consequências da prática docente: “[...] consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; consequências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos.”. A responsabilidade vai além de atingir os objetivos do ensino, na medida em que está ligada às contribuições que o ensino traz aos sujeitos, “[...] ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado; significa estar disposto a adotá-las, quando seguem, como de razão, qualquer posição já tomada.” (DEWEY, 1979, p. 40-41). “Significa também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.” (GARCIA, 1997, p. 63).

Além dessas atitudes, outras poderiam ser apontadas, mas também caminham pela subjetividade do sujeito professor. Fora da experiência e sem informações sobre ela, não existe a reflexão crítica, embora exista a tendência de agirmos na prática com a “[...] disposição de formularmos juízos com base no mero costume, tradição, preconceito evitando assim o esforço de pensar.” (DEWEY, 1979, p. 42). E essas atitudes são essenciais para evitar que a reflexão caia no comodismo da ação mecanizada. (DEWEY, 1979).

Dewey sugere uma perspectiva de pensamento reflexivo para a prática reflexiva como um comprometimento e interesse na ação que se pratica, “[...] à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (ZEICHNER, 1993, p. 18). Assim, essa perspectiva se constitui como uma forma de desenvolver a prática docente que vai além da busca da objetividade e da racionalidade da operacionalização da ação, implicando motivações subjetivas do ser professor. (ZEICHNER, 1993). No pensamento reflexivo para ação reflexiva, o caráter subjetivo e o caráter objetivo não se separam, “[...] com respeito às finalidades da educação, não é possível promover-se uma separação entre os princípios de lógica, impessoais, abstratos, e as qualidades morais do caráter. O que cumpre é entrelaçá-los numa unidade.” (DEWEY, 1979a, p. 42).

O pensamento reflexivo não toma conta de nossas ações, porque somos dominados pela impulsividade, afirma Dewey (1979, p. 96), pois se pelos imprevistos e circunstâncias do momento, somos sujeitos às influências externas e colocados em situação de subserviência: “cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorável à escravidão [...]”. A ação docente esvaziada da reflexão crítica coloca em julgamento os objetivos da ação. A prática docente como ação rotineira guiada pelos costumes, bem como pelas normativas e diretrizes que não consideram os contextos específicos da escola coloca o professor e sua prática na posição de sujeito, no sentido de sujeição à ideologia dominante. O pensamento reflexivo se torna condição para autonomia e liberdade.

Zeichner (1993), após pesquisas e aprimoramento da perspectiva de prático reflexivo diante da sua própria prática docente, traduz sua visão em quatro características inerentes à prática docente como prática reflexiva. A primeira reside na atenção à própria prática e nas condições sociais que a prática se constitui, de encontro ao conceito de reflexão da prática isolada em si mesma, assim como muitas produções científicas nos Estados Unidos traduzem o processo reflexivo.

A segunda está relacionada ao caráter político do trabalho docente, a responsabilidade às consequências sociais e políticas da ação, que deve, sobretudo, considerar as situações de desigualdade e injustiça postas na escola e na sociedade para rompê-las em prol da

democratização social e política. A terceira concebe a prática reflexiva do professor como construção social realizada no debate com os pares dentro da escola, com “um valor estratégico importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social”. (ZEICHNER, 1993, p. 26). Além disso, tem sentido de crescimento conjunto, como uma rede de apoio mútuo para o aprimoramento profissional (ZEICHNER, 1993).

Essas características são alinhadas pelo autor à perspectiva de professor reflexivo que é consumidor crítico das produções dos conhecimentos realizados por outros pesquisadores, seja da universidade ou de outros professores da escola, bem como pesquisador de sua prática, produzindo também o saber científico otimizado pelo processo de construção e desenvolvimento da sua prática.

Zeichner (1993) busca dar relevo a uma formação de professores que prepare o futuro professor para uma atitude reflexiva que considere a relação da prática na sala de aula com seus determinantes sociais. Nessa perspectiva, na sua atuação profissional, o professor se vê como consumidor e produtor de novos conhecimentos para transformação de sua prática e se coloca como sujeito de ação que não somente segue normativas e planejamentos impostos por outros agentes políticos, sociais e econômicos.

Concordamos com a perspectiva do professor reflexivo como profissional produtor de conhecimento, contudo consideramos importante destacar que o despertar para a prática reflexiva deve iniciar no momento da formação inicial, na relação da teoria e da prática e deve ser construída na formação desenvolvida na universidade e na escola. Para tanto, neste caminho de construção de uma perspectiva de formação de professores, a discussão necessita de outras perspectivas, outros pontos de vista que podem nos dar direcionamento e embasamento para pensar a relação do estágio com o Programa de Residência Pedagógica.

3.3 Caminhando para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos

Anteriormente, foram expostos os movimentos iniciais de difusão dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador e, na sequência, a concepção de prática reflexiva, não como um caminho escolhido para a introdução de uma perspectiva, mas como um caminho de fato percorrido para a construção e desenvolvimento da compreensão dos conceitos empreendidos, basilares e preliminares para a perspectiva aqui em desenvolvimento voltada à formação de professores. Nesta pesquisa, dedicamo-nos à discussão da relação do Estágio e do Programa de Residência Pedagógica, ambos como *lócus* da experiência que se constrói em

situações planejadas e supervisionadas de observação e de intervenção pedagógica na aproximação da prática docente na dinâmica da escola e da sala de aula.

Para defesa da nossa perspectiva de educação, valemo-nos de Paulo Freire, da sua visão de educação problematizadora, dialógica e emancipadora de homens e mulheres, que refletindo sobre si mesmos, sobre seu tempo, sobre as condições e casualidades dos fatos, sobre sua responsabilidade e seu papel neste mundo percebem o poder de escolha e o poder para interferir e modificar a realidade. Assim, almejamos uma educação que dignifique e humanize, inserindo homens imersos à sociedade por meio da compreensão de seu mundo, proporcionando meios para romper o pensamento e compreensão ingênua. Dessa forma, é possível construir a consciência crítica pela compreensão dos fatos como acontecem na realidade, considerando suas circunstâncias e causalidades. Com base nas contribuições do filósofo e por ele (em consideração a sua importância para a educação), damos sequência à continuidade do nosso caminho para uma perspectiva de formação de professores.

O homem está em interação com o mundo, modificando, construindo, reconstruindo e se incorporando ao tempo histórico e se compreendendo nele como ser em construção. Nessa interação com a realidade, o homem “[...] não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade [...] pode ser eminentemente interferidor.” (FREIRE, 2018, p. 58). Interfere na realidade para modificá-la, integra-se ao seu contexto, estabelecendo relações, reagindo às consequências, afetando e sendo afetado por este mundo, objetivando-se e transcendendo.

O homem está situado em um tempo e espaço, faz-se histórico e estando com o mundo, estabelece em sua singularidade relações plurais com a realidade que se orientam pela criticidade. Segundo Freire (2018), isso ocorre por meio de seus atos de “[...] criação, recriação e decisão [...] (p. 56)”, a partir do que movimenta seu mundo “[...] dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos.” (p. 60). Nas relações que estabelece com a realidade capta as interações de sua objetividade, com auxílio da criticidade, por isso sua relação com o mundo é reflexiva e não reflexa. Não enxerga os fenômenos da realidade em sua essência pura, pois sua percepção e compreensão são orientadas também pela visão dos determinantes que o fomentam, o que as tornará “[...] tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica”. (p. 138).

A consciência crítica mostra aos homens e às mulheres a oportunidade da escolha e da ação, transcende a consciência ingênua que “[...] se crê superior aos fatos, dominando os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar”. Observa os fatos, mas se vê fora deles, não reflete, não critica e se deixa dominar. “Simplesmente os capta,

emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade” (FREIRE, 2018, p. 138-139).

É agindo criticamente que se interfere e modifica o mundo, e a ação permeada da criticidade é resultante da integração ao mundo. Nessa relação, homens e mulheres vão se aperfeiçoando e se tornam cada vez mais críticos e interferidores. Humanizam-se integrando-se e passam a ser o coletivo, rompendo o comportamento biológico e instintivo de “[...] adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio das esferas dos contatos, ou sintoma da sua desumanização [...]”. Quando ajustados e acomodados, alheios às relações que os humanizam, se tornam vulneráveis e passivos às imposições, perdendo a capacidade de criar, modificar e interferir, faltando-lhes “[...] a marca da liberdade”. (FREIRE, 2018, p. 58-59).

A partir de Freire, percebemos que os termos reflexão e criticidade caminham juntos, pois se não há a criticidade somos reflexos e não reflexivos. Podemos estar no mundo, imersos e agindo por reflexos sob as imposições opressoras do sistema político-econômico, no qual somos condicionados ideologicamente a sermos passivos às forças que nos mantêm na condição do ser menos, ou seja, dá aos outros a condição de detentores do poder. A reflexão crítica nos faz conhecedores e nos capacita para transformar e sermos transformados.

Nesse ínterim, apegamo-nos ao conceito de criticidade (FREIRE, 2018) para elucidar uma perspectiva de educação e iniciar a discussão para apropriação de uma perspectiva de formação crítica-reflexiva de professores. Criticidade, para Freire, implica inserção e integração de homens e mulheres à representação objetiva da realidade, bem como sua objetivação e compreensão de sua posição e de seu papel em cada contexto como resultado de “[...] trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2018, p. 84).

Para dar prosseguimento à construção de uma perspectiva para formação docente, retomamos a análise crítica de Pimenta (2006) no que tange ao conceito de professor reflexivo que nos direciona a uma concepção de formação docente para o exercício da prática crítica. A autora indica o rompimento com os limites dos conceitos para o avanço à perspectiva crítica da prática, do professor e da formação, a saber: i) compreensão de prática como práxis, na qual o conhecimento se produz por meio da análise “crítica (teoria) e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (*práxis*)” (p. 44); ii) integração da pesquisa à *práxis* docente, concebendo-a também como eixo central e como possibilidade de estreitamento da distância entre a escola e universidade na construção do conhecimento profissional; iii) concepção de desenvolvimento profissional que articula formação inicial, exercício profissional

e seus determinantes concretos; e iv) apoio social da escola e dos pares no desenvolvimento profissional contínuo.

Dessa forma, considerando esses “desdobramentos e possibilidades”, os professores e a escola partem da passividade de meros executores de normativas e diretrizes e caminham para:

[...] uma política de formação e ação docente na qual professores e escolas são considerados como capazes de pensar, de articular saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens. (PIMENTA, 2006a, p. 44).

Para tanto, Pimenta (2006, p. 45-46) aponta ser necessário um “projeto emancipatório” que invista na formação inicial, no desenvolvimento profissional e na escola. Esse projeto deve proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, de maneira a considerar esses espaços formativos com o valor que possuem para a formação humana e social, bem como para a “democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural”. A começar pela valorização profissional com ações que “[...] dignifiquem a profissão docente”, assim como pela promoção de condições adequadas de trabalho que contribuam com a reflexão e a pesquisa de forma que a escola “[...] se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas”. Esse projeto começa e tem continuidade na universidade como instância primeira para formação docente. Pimenta (2006, p. 45) reforça o compromisso da universidade nesse processo para a “sólida formação”, a desenvolver na formação e no desenvolvimento profissional, professores “[...] capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos”.

Sacristan (1999 apud PIMENTA, 2017) aponta que teoria e prática para ação docente são complementares e inseparáveis, não se constituindo somente pela cultura objetiva ou pelo saber prático, mas também como saber teórico-prático em constante processo de reelaboração. Dessa forma, “os saberes teóricos propositivos articulam-se, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 42).

Para além do “poder formativo”, a teoria abre os olhos dos sujeitos e possibilita posicionamentos a respeito dos contextos e condicionantes sociais, históricos e culturais. A teoria oferece aos professores lentes para interpretação e compreensão dos contextos e meios aos professores para agir sobre eles de forma a transformá-los. Dado isso, “[...] a crítica às condições materiais em que ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 42) deve se

caracterizar como tarefa basilar e permanente para formação e profissão docente. Esse processo é oportunizado pela atividade da pesquisa, que se desenvolve a partir da análise e problematização das ações e da prática, relacionadas às construções experienciais de outros autores e pelas lentes de outros campos epistemológicos. (PIMENTA; LIMA, 2017).

Conforme Freire (2017), pesquisa e ensino estão ligados em uma relação na qual um faz parte do outro, em uma dinâmica, na qual “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2017, p. 30-31). A pesquisa, assim como a indagação e a busca, faz parte da natureza da prática docente, mas é necessário que o professor em formação e na profissão perceba essa relação e se assuma como pesquisador.

A busca, a indagação e a pesquisa partem da motivação da curiosidade. Para a curiosidade, é fundamental o pensar crítico, pois, agregado a ela, vai tornando o processo de construção do conhecimento mais metódico e rigoroso, transcendendo da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”. Nesse processo, a curiosidade ingênua, o “saber de pura experiência feito” – o senso comum –, critica-se e, por meio do pensamento crítico, o professor é orientado não à ruptura, mas a sua própria superação. (FREIRE, 2017, p. 31). A partir disso, o professor assume o compromisso de construção da sua própria consciência crítica, bem como a de seu aluno.

Os futuros professores precisam romper da consciência ingênua para a consciência crítica na docência, compreendendo o seu papel e reconhecendo sua “politicidade” para também suscitar a criticidade de seus alunos. A tarefa de educar está longe da posição de neutralidade. A busca de tornar os homens e as mulheres livres por meio da educação e da formação humana afirma a posição de luta por democracia, equidade e respeito. Durante a prática educativa fazemos opções, mostramos nossos valores, tomamos decisões, apoiamos ou nos opomos a algo ou alguém. Demonstrar e defender o que pensamos por meio de nossas ações é exercício ético, “verdadeiramente democrático”, pois não há nada mais respeitoso do que apresentar àqueles com quem nos propomos construir um processo formativo nossas perspectivas, nossas posições e nosso objetivo daquilo que ensinamos, sobretudo, demonstrando respeito também por aquilo que são, o que trazem e o que pensam. (FREIRE, 2021, p. 44-45).

O pensamento crítico, segundo Giroux (1997), começa a partir de duas suposições que vão se desdobrar em outras. A primeira está na relação entre teoria e os fatos e a segunda no fato de que o pensamento não se constitui separado de interesses, normas e valores humanos. A teoria que seria a busca e a pesquisa sobre a realidade ampara o pensamento a não ver mais

os fatos como dados, mas problematizar e analisar criticamente. Pedagogicamente, “[...] isto significa que os fatos, questões e eventos em quaisquer estudos sociais deveriam ser problematicamente apresentados aos estudantes.” (GIROUX, 1997, p. 99).

A relação entre teoria e prática, de acordo com Giroux (1997), levanta outro componente pedagógico para o pensamento crítico: a relação dos fatos com os valores. A forma como nós nos objetivamos no mundo e o modo como construímos a teia de informações que moldam este mundo concreto e histórico vai além de uma atividade individual do nosso cognitivo, porque está ligada também às crenças e aos valores. As ideologias que nos atravessam orientam nossa forma de ver o mundo, o que julgamos importante ou não, essencial ou não. Portanto, ao apresentar aos alunos um novo objeto de conhecimento, deve-se apresentar a relação dele com o mundo real e concreto e sua dimensão ideológica.

Giroux (1997) nos mostra também a perspectiva que rompe com a forma de pensar a crítica tradicional defendida na escola. Na perspectiva tradicional, ensinar a pensar criticamente é ensinar a elaborar a sistematização lógica de um tema com “[...] argumentação sistemática, validade das evidências e determinar se uma conclusão procede a partir dos dados em estudo” (p. 98). Para o autor, temos que ensinar nossos alunos a verem além, sair de seu próprio sistema de referência, questionando os fatos, os conceitos e as verdades absolutas, compreendendo a essência e os determinantes do objeto de estudo explorado, “[...] situando-no criticamente em um sistema de relacionamentos que lhe empreste significado” (p. 99). Portanto, devemos aprender a pensar dialeticamente para, assim, ensinarmos e nossos alunos aprenderem a não pensarem “[...] de maneira isolada e compartimentalizada.” (GIROUX, 1997, p. 100).

O professor como intelectual precisa, no exercício da sua prática, manter a perspectiva crítica, estabelecendo a interação e a relação com a realidade histórica, de maneira a conduzir seus alunos, implicitamente através de sua prática, a viverem ativamente e criticamente de forma livre, ambos assumindo uma postura reflexiva diante das proposituras da sociedade dominante. A criticidade deve fazer parte do currículo escolar como ação pedagógica. A escola não é lugar só de conteúdos técnicos curriculares, é também lugar de debates e discussões sobre os fatores sociais e econômicos, que os relacionam por meio dos valores.

Na prática social docente, inserem-se repercussões contextuais que exigem análise ética e política; “[...] definível de reflexão e imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.” (GARCIA, 1997, p. 63). As situações problemas da prática social não se encaixam às categorias generalistas da técnica e nem devem ser reduzidas a ocorrências instrumentais, nas quais os professores selecionaram formas e

procedimentos para corrigi-las. Dificilmente a racionalidade da técnica conseguirá desenvolver resolução às “[...] características dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.” (GÓMEZ, 1997, p. 99).

O modelo de racionalidade técnica aplicado à formação de professores leva à separação entre as instâncias formativas dos professores, por estabelecer certa hierarquização do “[...] conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional” (GOMEZ, 1997, p. 107). Conforme Gómez (1997), isso ocorre em razão dos pressupostos: de que é na universidade que são produzidos os conhecimentos necessários à prática docente, no entanto, “[...] o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (p. 107); de que o conhecimento profissional teórico preparam o professor para ação na sala de aula, desconsiderando que o “[...] conhecimento básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar” (p. 108).

Portanto, como vencer as barreiras entre a escola e a universidade? Como formar professores para a prática crítica-reflexiva? Como fazer o professor se compreender como pesquisador? Como fazer o discurso conceitual se integrar à prática?

Como resposta possível a tais questionamentos, recorremos a Pimenta e Lima (2017) que dão relevo ao estágio como o momento propício do processo formativo ao desenvolvimento da pesquisa. Por intermédio da ação conjunta entre a escola e a universidade, a pesquisa se torna parte da formação inicial por permear a compreensão dos contextos, das ações e das observações experienciadas na escola ou pode estimular a partir da experiência projetos de pesquisas com a possibilidade de desdobramentos dessa prática após o estágio.

O estágio desenvolvido em uma perspectiva como pesquisa se torna peça-chave para formação crítica-reflexiva dos professores. Nele a relação entre teoria e prática se estabelece e se ressignifica na produção do conhecimento por meio da análise crítica dos fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa entra no cotidiano da escola oportunizada pelo estágio e aproxima as instâncias formativas do professor, a escola e a universidade. A realidade escolar e os contextos em que se desenvolve tomam relevo no processo formativo por meio do debate que propiciam a construção do conhecimento entre os professores formadores da escola, os estudantes e os professores formadores da universidade.

3.3.1 Uma perspectiva de estágio para discutir o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio

Segundo Pimenta (2006, p. 83), “a atividade docente é *práxis*”, tendo sua centralidade no ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2006b; LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 2011). A prática docente se orienta por meio do conhecimento técnico-prático que tem como objetivo desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e garantir que este “se realiza como consequência da atividade de ensinar.” (PIMENTA, 2006b, p. 83).

Como prática social, a docência se desenvolve em determinada sociedade em um tempo histórico, sendo seu *lócus* prático as instituições de ensino; a prática educativa se desenvolve no real existente. Portanto, a compreensão da realidade na qual as instituições se constituem e os processos educativos se desenvolvem “[...] é o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.” (PIMENTA, 2017, p. 47).

No entanto, é importante destacar que os cursos de formação de professores direcionados à instrumentalização técnica –, onde as disciplinas de fundamentos da educação são colocadas em detrimento da prática, e esta, operacionalizada por meio de roteiros de ensino – promovem uma formação profissional insuficiente em que os futuros professores não desenvolvem habilidades para plasticidade e adaptação às necessidades variáveis de aprendizagem dos alunos, bem como para continuação de sua formação por meio da reflexão crítica da prática individual e coletiva (ZEICHNER, 2013).

A formação de professores deve se constituir a partir da epistemologia construída na relação democrática entre o conhecimento profissional, acadêmico e social na interação dos espaços da escola e da universidade. O processo de formação docente se inicia em seu próprio objeto, nas situações reais de ensino-aprendizagem e a elas retornam em reflexões filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas essenciais para interpretação, tradução e transformação no processo de ensino-aprendizagem, da escola e seus indivíduos e de toda comunidade.

Nessa perspectiva, o estágio se evidencia como campo de conhecimento que se integra a todos os momentos da formação, deixando de ser apenas um componente curricular que se caracteriza como momento da prática instrumentalizadora, para ser o ponto inicial da formação do docente como elo entre o campo social e os cursos de formação inicial. (PIMENTA; LIMA, 2017). O estágio oportuniza a construção do entendimento do que vem a ser a *práxis* docente e sua identidade.

Como campo de conhecimento sistematizado como componente curricular, “[...] o estágio não pode ser uma completa preparação para o magistério [...]” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 95), mas durante seu desenvolvimento seus atores – escola, universidade, estudantes e

professores – vivenciam temas basilares para sua prática futura, como: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2017).

A possibilidade de integrar teoria e prática, disciplinas teóricas e disciplinas práticas, no currículo da formação docente, não passa de um “sonho impossível”, pois essa própria perspectiva de integração supõe teoria e prática como “pólos opostos ou complementares” (COÊLHO, 2012, p. 100). De acordo com Coêlho (2012), no entanto, “a relação entre elas é intrínseca, e não extrínseca”. A teoria “jamais será uma produção intelectual a ser aplicada na ação” e “a prática não é a aplicação de conhecimento teórico” (p. 101). Nessa direção,

A teoria não é um conjunto de ideias que ordenaram os fatos, acontecimentos e experiências, mas o pensamento, a compreensão do significado e da gênese da prática. Esta, por sua vez, não é um conjunto de dados e fatos a serem ordenados pela teoria, nem aplicação do que teria sido por ela definido, mas a produção histórico-social do real e do imaginário. (COÊLHO, 2012, p. 101).

Para o autor, o que importa no processo de formação é o que, dificilmente, reformas curriculares com propostas de integração “de fora para dentro e de cima para baixo” poderiam garantir: “que professores e estudantes reconheçam a natureza da teoria e da prática e de sua relação.” (COÊLHO, 2012, p. 101).

Em contrapartida, Pimenta e Lima (2017), afirmando a necessidade do reconhecimento e da compreensão da relação entre teoria e prática, exploram o estágio como eixo articulador entre as disciplinas do currículo dos cursos de licenciaturas e o campo social, assim como a aproximação entre os estudantes estagiários e sua prática futura em atividades de observação da *práxis* docente. Essa atividade se torna mais efetiva por meio da pesquisa, pois, conforme as autoras, é por meio do estágio desenvolvido na concepção de atividade de pesquisa que teoria e prática se fundem nesse momento.

Na perspectiva do estágio como pesquisa, os envolvidos na formação percebem que as demandas para reflexão dos processos de ensino surgem a partir deles mesmos, que as teorias educacionais e pedagógicas não se originam do vazio. A busca para compreender essa prática somente se concretiza por meio da teoria, de modo que a atividade teórica permite o conhecimento da realidade e o planejamento para sua transformação, mas a transformação não é possível somente pela teoria, é preciso agir praticamente. A prática, por sua vez, que não é regada pela teoria, não possibilita a transformação. (PIMENTA, 2006).

As práticas dinamizadas durante o estágio se desenvolvem em uma relação complexa entre escola e universidade. A pesquisa se caracteriza também pelo forte elo nessa relação, possibilitando a compreensão que teoria e prática se fundem em processos formativos pensados a partir da concepção que estas duas instituições são coexistentes na produção do conhecimento para a *práxis* docente, elencando-as como instituições formativas, não apenas na formação inicial, mas como formação permanente dos professores. A escola e seus professores ganham relevo na formação e participam ativamente do processo em uma relação de formar e formar-se.

Para Charlot (2006), a pesquisa não está inclusa na prática cotidiana da sala de aula, em razão dos futuros professores não estarem construindo essa perspectiva na universidade, estão se formando de fato, sobretudo, com outros professores. Os professores da escola, por sua vez, não percebem a utilidade da pesquisa e a veem como enfadonha e complexa. Para o autor, pesquisa e ensino constituem uma relação difícil, até mesmo, por vezes, em razão das condições não apropriadas da sala de aula. Contudo, é necessário que o cultivo da pesquisa esteja presente na formação dos futuros professores. Deve ser orientado que “o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas, para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”, “[...] inclusive instrumentos conceituais para que eles analisem as situações e realizem o trabalho possível.” (CHARLOT, 2006, p. 91-92).

A pesquisa na escola é um desafio, mas é possível por meio do trabalho colaborativo (CHARLOT, 2006), no qual ambos os lados podem ser beneficiados, sobretudo, a escola. O trabalho colaborativo na construção do conhecimento pedagógico promove para os futuros professores e para os professores formadores a reflexão dos contextos em que se instauram as situações práticas, a ação sobre as situações problemas da escola, o reconhecimento da origem da produção teórica, a possibilidade de novas ações que podem se traduzir em resistência para transformação.

A aprendizagem e a construção do conhecimento pedagógico se concretizam nas condições objetivas e subjetivas que a experiência pode promover, mas numa perspectiva de formação que vai de encontro com a experiência instrumentalizadora de formação profissional, numa perspectiva de construção do conhecimento profissional, permeado pela reflexão crítica e troca coletiva.

A experiência se torna o centro, não como *lócus* onde se coloca em prática o que se aprendeu na teoria, mas como possibilidade de observação da *práxis* docente, reflexão sobre seu caráter formativo e também de realização conjunta de atividades supervisionadas de

intervenções e desenvolvimento de projetos pedagógicos que se tornaram produtos teóricos a serem mobilizados, mais tarde, no exercício da docência, em práticas críticas-reflexivas.

O estágio, então, caracteriza-se como campo para experiência da prática docente, que se configura no trânsito entre a universidade e a escola, no qual ambas se constituem como instâncias formativas unidas pelo objetivo da construção do conhecimento para a *práxis* docente. As instâncias formativas se relacionam e seus agentes compartilham espaços e experiências de forma horizontal. Dessa maneira, o discurso hierárquico que atravessa e rompe com a relação entre a escola e a universidade, entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático é desmistificado.

Com isso, a universidade deixa de ser o lugar de produção do conhecimento e a escola o lugar de aplicação. Essa relação que promove a formação docente em um ciclo de construção do conhecimento, na qual seus agentes compartilham, refletem, pesquisam e produzem conjuntamente, propicia o exercício da criticidade quanto ao papel social das instituições que os abrigam, das funções exercidas e da sociedade como um todo em seus determinantes políticos, sociais e econômicos.

O caminho percorrido para a construção das reflexões apresentadas nesta pesquisa nos oferece suporte para defesa do Estágio como espaço/tempo para formação coletiva e permanente, alicerçada na relação dialética do conhecimento teórico-prático, que concebe a escola e a universidade como espaços de produção de conhecimento profissional para a formação de professores.

A formação de professores para a educação básica tem na escola a materialidade para a construção do saber docente. O processo de ensino-aprendizagem não acontece no vazio, mas se desenvolve em uma realidade complexa condicionada e determinada por diversos fatores. Esses fatores nutrem o processo de reflexão para a produção dos campos de conhecimento científico, que retornam à escola por meio de processos formativos, nos quais a prática é ressignificada. Dessa forma, os professores da escola são eleitos como produtores de saberes e guias no processo formativo inicial de novos professores.

No encontro das duas instituições formadoras, professores formadores da escola e da universidade, assim como os estudantes, exercem o papel de interlocutores no diálogo para construção do saber docente, estabelecendo relações entre as vivências e saberes, para produção de significações da *práxis* docente para o futuro professor. Por conseguinte, promovem reflexões para ressignificação das identidades profissionais em constante construção em atendimento da dinâmica social, política, cultural e tecnológica.

Destarte, o Programa de Residência Pedagógica também deve se desenvolver na concepção do diálogo entre a escola e a universidade, não como *lócus* de aproximação da prática numa concepção fragmentada da formação, mas como um momento que traz todo um processo formativo em construção, desenvolvido por várias e diversas mãos, que juntas refletem criticamente a complexidade da ação docente em contextos reais e produzem novos saberes que contribuem para a prática dos professores em atuação, com a escola e o ensino, aprimorados na prática dos futuros professores.

Para compreensão do contexto da influência das políticas de formação de professores, em específico o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, que determinam as concepções formativas desenvolvidas dentro das instituições, o capítulo a seguir aborda o contexto de instituição das políticas educacionais e de formação a partir da década de 1990 a 2019. O capítulo busca, com auxílio da literatura, discutir, de acordo com a cronologia das políticas, as concepções presentes no discurso que perpassa as instituições e determina a prática docente, a escola e a sociedade como um todo.

4 O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O caminho para a construção de políticas para a formação de professores para educação básica, nos três últimos séculos, revela discontinuidades e precariedade nas políticas para profissionalização docente. A historiografia do período remonta o caráter ideológico das políticas hegemônicas, cujas inconstâncias não conseguiram estabelecer um padrão sólido e resistente de formação de professores que combatem os problemas educacionais e sociais (SAVIANI, 2012; TANURI, 2000).

Avançando ao século XXI, temos um cenário de políticas educacionais em movimento em contextos sociais que se diferem em relação aos períodos anteriores, com avanços no acesso a um estrato da população que estava à margem. Entretanto as ações, as políticas e os programas não conseguem atender a emergência e a urgência das circunstâncias problemáticas de estratificação e exclusão social.

Este capítulo busca compreender, a partir do movimento das políticas educacionais e de formação de professores nas últimas três décadas, o cenário atual da constituição do Programa de Residência Pedagógica, bem como os princípios e antecedentes do programa. A discussão se organiza de forma cronológica abarcando a transição e constituição das políticas no contexto social.

4.1 Qualquer semelhança não é mera coincidência: as políticas para formação de professores da década de 1990 a 2020

Desde o início da década de 1990, as políticas educacionais são direcionadas por uma agenda político-econômica orquestrada pelo empresariado nacional, que busca produzir uma sociabilidade neoliberal alinhada aos interesses privados do capital (NEVES, 2005). Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), durante a década, uma agenda educacional, em consonância com o ideário neoliberal da Terceira Via, tem sido construída pela articulação dos empresários em fóruns e documentos com o intuito de intervir e reformar a educação brasileira.

Nesse sentido, as reformas educacionais têm sido influenciadas pelas propostas dos organismos multilaterais disseminados em suas conferências mundiais (NEVES, 2005), que contribuem para a manutenção da ideologia capitalista por meio da “pedagogia da competência”. Tal pedagogia não apenas se concentra em tornar a educação e a escola “[...] mais eficaz[es] e adequada[s] às novas demandas do capital, mas também [em] formar um trabalhador de um novo tipo, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a

chamada sociedade do conhecimento”. Não se trata mais somente de qualificar os indivíduos, mas torná-los “empregáveis” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226).

Apontamos, nos movimentos reformistas focados nos princípios do neoliberalismo desde a década de 1990, os quais elegeram o debate e a atuação de políticas de avaliação e responsabilização das instituições de ensino e de seus atores, como o marco de entrada das corporações e agências internacionais que difundiram os discursos políticos que culpabilizam os professores e a formação docente pelos insucessos educacionais. Diante das novas agendas políticas, econômicas e sociais, as reformas na formação de professores e em suas práticas pedagógicas foram ganhando espaço e prioridade nos discursos políticos de toda sociedade, o papel do professor na educação brasileira passou a ser percebido como fundamental ao projeto de sociabilidade em construção.

Com isso, enxergou-se o papel do professor como um dos meios para continuação do ideário dominante. E, aos cursos de formação de professores, foi relegada a responsabilidade de uma pedagogia necessária para a formação do profissional que correspondesse às exigências do mercado, principalmente da formação profissional do docente da Educação Básica.

Neves (2005) aborda o interesse e a intervenção social do empresariado sob o lema “responsabilidade social”, que antes era compreendido como altruísmo burguês, como ideologia que supera a filantropia social, transformando-se em “algo mais orgânico à classe proletária, operacionalizando, portanto, seu projeto de sociabilidade” (p. 151). A relação entre os aparelhos estatais e a sociedade civil começa, nesse sentido, a ser redesenhada sob os conceitos de colaboração e parceria.

Nessa direção, Ball (2009, n. p., apud HOSTINS; ROCHADEL, 2019) elucida, na discussão teórico-metodológica sobre pesquisas em políticas educacionais, que a privatização é:

[...] complexa, multifacetada e transversal aos diferentes e múltiplos níveis no campo da política: institucional, nacional e internacional. Ela produz mudanças na concepção do estado por meio de uma retórica de parcerias, expansão, diversificação e lucratividade [...] (BALL, 2009, n. p., apud HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 75)

Para Hostins e Rochadel (2019), a complexa inter-relação entre o Estado e as empresas não se define pela proeminência do determinismo econômico, na qual o Estado é inoperante. Este “[...] age em nome de seus próprios negócios nacionais para promover e financiar serviços educacionais e usa as políticas públicas para estimular o investimento externo dinâmico [...]” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 75).

Nesse ínterim, ressaltamos que o movimento das políticas nacionais deve ser observado como produto de “influências e interdependências” das políticas globais e locais. As novas formas de participação da burguesia no contexto da influência das políticas educacionais – “governança, networks, filantropia e administração da performance” – delineiam os limites das relações entre o público e o privado e organizam novas formas de agir e fazer a política e seus novos espaços de debates e constituição (BALL, 2001, p. 102).

Os princípios do neoliberalismo se fundiram às políticas adotadas pelo Estado brasileiro e ganharam representatividade nas políticas educacionais que elegeram o debate e atuação de políticas de avaliação e responsabilização das instituições de ensino e de seus atores, “defendidas pelas corporações e agências internacionais” (IOSIF, 2012, p. 54). E, vale ressaltar que é nesse contexto político em construção que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, foi elaborada.

Diante do debate exposto sobre o contexto da influência das políticas educacionais nas décadas de 1990 e 2000, ressaltamos que o processo de expansão do Ensino Superior e as reformas atuais devem ser observadas com olhos mais atentos, sobretudo, à responsabilidade relegada a este nível de ensino sob a pedagogia necessária para a formação do profissional que corresponda às exigências do mercado, principalmente da formação profissional do docente da Educação Básica.

Nas décadas seguintes, o processo de expansão do Ensino Superior se desenvolveu nas ações de: interiorização e descentralização de universidades públicas e privadas; diversificação da oferta e aumento de vagas; fomento ao ensino a distância; instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); oferta de bolsas e financiamentos estudantis – Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante (Fies) – direcionados à educação privada; programas e bolsas de assistência e permanência nas universidades públicas; democratização do acesso ao Ensino Superior por meio do Enem; expansão e reestruturação dos Institutos Federais e a Lei de cotas (BRASIL, 2006; 2014).

As exigências para a formação de professores moveram a oferta dos cursos de licenciaturas. Em Neves (2011), percebemos que a crescente demanda por cursos de licenciatura oportunizou as estratégias da pedagogia da hegemonia para conservação social no âmbito da educação privada. O professor em busca da formação complementar e continuada ou inicial é impelido à formação em uma IES privada, onde recebe, na maioria dos casos, uma formação determinada pelos ideais do projeto de sociabilidade vigente nos moldes da pedagogia das

competências. A autora também aponta a utilização em larga escala do ensino a distância, que oferece uma formação profissional aligeirada, pragmática e conservadora.

No bojo das reformas educacionais nas décadas, há o movimento para expansão da Educação Superior sob os moldes da pedagogia das competências e da “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005, p. 15). Perspectiva essa que é retomada com mais força e efetividade anos depois.

De acordo com Brito *et al.* (2018), o desenvolvimento das políticas para educação nas décadas de 1990 e 2000 se fez em um cenário de luta e embate ideológico defendido, de um lado, pelos movimentos organizados da sociedade e entidades educacionais; e, do outro, sob a ótica das “políticas neoliberais em curso no Governo” (p. 24). Naquele período, o debate se deu a partir de uma “[...] concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um “prático” [...]” e da orientação aos “[...] parâmetros das políticas do Banco Mundial para a educação básica [...]” presente nas propostas do período (ANFOPE, 2000, p. 18).

Os educadores travaram novas discussões acerca da valorização da educação pública e da formação de professores. Originalmente apoiadas pela Associação Nacional de Educação (Ande), as discussões operaram com um discurso que se opunha ao modelo capitalista de estratificação social, reforçando o sentido da escola e a elegendo como “um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista de cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista” (LIBÂNEO, 2002, p. 49).

As discussões possibilitaram a organização do movimento educacional, que, durante a primeira Conferência Brasileira de Educação (CEB), em 1980, ganha corpo e dá origem ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que, posteriormente, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). E, ao início da década de 1990, tornou-se a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Os debates em relação às políticas educacionais oportunizadas pelo movimento organizado dos educadores incentivaram a reflexão sobre seu papel social e o engajamento em movimentos científicos, sindicais e de classe. O objetivo de definir a identidade dos profissionais da educação ganhou destaque nas discussões, sobretudo, por meio da construção da Base Comum Nacional (BNC) para formação de professores, concebida como um “corpo de conhecimento fundamental” na qual:

A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador [...]. Todas as

licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1983, p. 4, apud BRZEZINSKI *et al.*, 2018, p. 24).

Na mesma direção, Saviani (2020, p. 42-43) traz que seria “[...] antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. Para tanto, deveria ser uma construção conjunta com a participação de toda sociedade, na qual a união de todos os agentes sociais em reflexão crítica sobre o papel da educação, da escola e do professor construíram um documento orientador de forma democrática que abarcaria as dimensões técnico-prática e humanas da formação profissional docente.

Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2020, p. 43).

Na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB), “projeto afinado com as políticas neoliberais em curso” (BRZEZINSKI *et al.*, 2018, p. 24), não se considerou a proposta organizada no Projeto de LDB, de 1993, organizado pelos educadores e entidades educacionais no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Com isso, os educadores direcionaram suas forças em defesa aos ataques à formação de professores.

A discussão sobre o currículo tornou-se o centro da reforma educacional em curso, seguindo a perspectiva de que, se há o desejo de acompanhar as mudanças econômicas ditadas pelos agentes externos, a reforma deve ser interna e profunda. As transformações começaram no discurso do currículo, que traduziram a formação em “[...] sintonia com a vida e com a empregabilidade” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2011, p. 72). O debate em torno de um currículo para educação básica também movimentou a formação de professores (HYPOLITO, 2019).

O Ministério da Educação (MEC) abriu um programa de reforma educacional em consonância com a nova LDB, tendo a reforma curricular como um de seus discursos de base. Assim, “[...] teve início a elaboração de um material para orientar os professores no que se refere aos conteúdos e práticas em sala de aula – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (FALLEIROS, 2005, p. 209). Tentativas de difundir a ideia para um currículo nacional foram empenhadas pelo MEC, ainda, afinado ao governo de Fernando Henrique Cardoso: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

e metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Conceitos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” surgiram para mobilizar discussões que não tinham muitos adeptos na escola e nas pesquisas (FALLEIROS, 2005).

A reforma no ensino superior seguiu o mesmo caminho, tendo a flexibilidade e a avaliação expressas na LDB de 1996 como determinantes no redesenho da estrutura dos currículos. As mudanças se inscreveram também na oferta dos cursos e modalidades (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2011). Em relação às diretrizes para graduação, Freitas (2001, p. 24) coloca-as como processo de “ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e o FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de mercado globalizado”.

A política em curso, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), atribuiu como uma de suas competências “[...] deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995, n.p.). Logo, a LDB, no inciso II do artigo 53, reitera as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), quando dá autonomia às instituições para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996), acabando com a “rigidez dos currículos mínimos.” (FORGRAD, 2000, p. 2). Estas, entre outras ações, consubstanciam as diretrizes da graduação.

No ritmo da reforma, na direção da concepção de formação profissional formada na década de 1990, foi construída a Resolução CNE/CP nº. 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O parecer do CNE/CP n. 09/2001 demonstra, na apresentação, um documento debatido com a comunidade educacional que foi “submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional”. (BRASIL, 2001, p. 2). No entanto o documento demonstra motivação diferente do discurso da comunidade educacional citada, que se motiva e se preocupa com o desenvolvimento e melhoria da educação brasileira. O documento descreve sua motivação a partir dos efeitos das influências econômicas externas e pela qualificação para que o trabalhador corresponda às exigências do mercado global.

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação

para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001, p. 3-4).

Na formação de professores, os embates aconteciam no campo das concepções, entre as medidas e parâmetros orientadores que determinam e nos fazem compreender as concepções de formação no parecer de 2001 do qual destacamos: o retorno ao tecnicismo e o pragmatismo pela defesa do caráter de formação pedagógica:

- em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “aterrizar na sala de aula” [...]
- retirada da formação de professores (curso de pedagogia) das faculdades de educação e das universidades, desarticulando-as como centros de formação de professores com propostas orientadas por parâmetros acadêmicos, científicos no campo da pesquisa [...] do conhecimento crítico sobre educação e sociedade;
- diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para educação básica da educação infantil e não em diretrizes curriculares de caráter acadêmico, tal como os cursos de graduação na IES; é preconizada uma “sintonia fina” entre as agências formadoras e a reforma educativa;
- ênfase ao individualismo, nas competências individuais que faz com que os conhecimentos e os processos formativos não sejam talvez tão importantes [...] (FREITAS, 2001, p. 24).

Ainda com Freitas (2001), podemos refletir como os princípios das reformas educativas mundiais se materializaram nos documentos no Brasil. Segundo a autora, os documentos traduzem, entre outras coisas, a responsabilização dos professores quanto à própria formação, colocando-a como direito do Estado e dever do professor. Além disso, colocam a formação de professores orientada aos problemas da educação básica, portanto, também um problema dessa esfera, a separando das políticas do ensino superior, a avaliação como meio de controle e contenção à resistência e a crítica.

O art. 3º das DCN para formação de professores da educação básica n. 01/2002 elege como princípios orientadores as competências como nucleares e a “simetria invertida”, que defende a coerência e a consistência entre a formação oferecida e a prática (BRASIL, 2002). Tem-se o apelo ao conteúdo programático da realidade da prática. Essas competências são determinadas pelos parâmetros e diretrizes da educação básica. Dessa forma, o currículo da formação de professores é atrelado e se torna dependente do currículo da educação básica.

Segundo Pimenta (2017), o discurso das competências trata o professor como reproduzidor do conhecimento, pois, no contexto da reforma educacional, a preparação para atuar na escola resulta no domínio do conteúdo do currículo, da didática e do conhecimento

pedagógico para ensiná-los. “[...] Os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem e os reinterpretem a partir do que pensam, creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas.” (HARGREAVES, 1998, n.p. apud PIMENTA, 2017, p. 77). O conceito de competência empregado nos documentos leva a uma desvalorização profissional, pois essa formação do professor privilegia o espaço para o conhecimento instrumentalizador, sendo definida pelo pragmatismo da sala de aula, bem como, controlada e avaliada por suas competências.

As DCN caminham em direção à concepção do professor que se restringe à realidade da sua sala de aula, não enxerga além de suas paredes, abandona o diálogo com seus pares e se enxerga como solitário no enfrentamento das contingências da sua prática. Dentro dessa perspectiva, o professor se sujeita ao controle das políticas que o coloca como responsável pelos níveis de qualidade do ensino.

No curso das ações da reforma educacional, ao que se refere a formação de professores, em 2005, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP). O documento central que registra a construção da normativa é o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que teve 22 versões, e, após reexame do Parecer CNE/CP n. 3/2006, as DCNP foram instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006.

Segundo Soares (2010), as DCNP sofreram influências globais e locais. Inscrevem-se também como política que se orienta pelo ideal das políticas da década de 1990 sob as influências da lógica do gerencialismo de mercado, bem como, das influências e perspectivas de agentes internos.

As discussões para formulação das DCNP da Pedagogia têm um início importante em 1998, quando, após convocação do MEC às instituições de ensino superior para discussão e elaboração das DCN, reuniram-se intelectuais, instituições e entidades representativas (Anfope, FORUMDIR, Ampae, Anped, Cedes, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia) para construir projetos. Vários discursos sintetizaram projetos distintos para a formação de pedagogos e foram encaminhados ao CNE. No entanto houve um período de latência nas discussões por parte do CNE, que tentou ganhar a frente na tentativa de criar diretrizes para o curso normal superior (SOARES, 2010; AGUIAR *et al.*, 1996).

As diretrizes para o curso de Pedagogia começaram a ser elaboradas somente em 2005 e foram motivo para muito debate e divergências de concepções quanto a sua finalidade. Segundo Saviani (2012), mesmo depois de finalizadas e aprovadas, as DCNP apresentavam paradoxo devido ao discurso utilizado na construção do texto. Tanto o parecer quanto a resolução, apresentam em seu interior novos paradigmas que se estabeleceram na cultura

educacional, resquícios das influências externas.

[...] ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões [...] (SAVIANI, 2012, p. 58).

De acordo com Saviani (2012), diante do paradoxo evidenciado, as instituições ainda teriam dificuldades de compreender e organizar seus cursos de uma forma que o curso de Pedagogia tenha uma cara única em todo país. O autor traz que o fato pode ter ocorrido em razão da atenção demasiada, por parte do movimento dos educadores, à organização do curso, o que dificultou “[...] o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente.” (p. 59). No entanto Saviani (2012) completa dizendo que esse não seria o único fator, existiram outros fatores como o clima cultural vigente, a característica do CNE de refletir a visão dominante e a abertura à flexibilidade e à criatividade concedidas na organização das demais diretrizes. Para o autor, tudo isso eram marcas das reformas educacionais em curso, que dificilmente permitiriam as DCNP caminharem em direção oposta ao que consta na resolução.

O paradoxo de ser restritiva e excessiva, moveu debates e fomentou divergência na arena política e somente no Parecer CNE/CP n. 05/2005, foi retirada a formação de especialista em educação dos egressos do curso, visto que administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional eram consideradas próprias da habilitação de especialista concedida do curso de Pedagogia. Segundo Aguiar *et al.* (1996, p. 834), a nova configuração superou “[...] de maneira definitiva aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por ‘habilitação’”.

Embora aprovado, o parecer recebeu três declarações de votos e, entre elas, a do conselheiro César Callegari que alertava para o conflito entre o exposto no art. 14 do parecer n. 05/2005 e o determinado pelo artigo 64 da LDB, que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n.p.).

Partindo do princípio de que uma lei somente pode ser modificada em razão de outra lei, o parecer CNE/CP n. 3/2006 traz nova redação ao texto e a formação contínua como prevista pelo artigo 64 da LDB. O que para Saviani (2012), ainda assim, torna explícita a ambiguidade, pois mesmo o documento não abarcando de forma expressa a regulamentação da formação de especialista, ela acaba sendo admitida.

Ainda no espírito da reforma, em 2009 foi lançado o Decreto n. 6.755 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), bem como, também disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (Capes) no fomento dos programas de formação inicial e continuada (ARAÚJO; NUNES, 2020; REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; BRITO *et al.*, 2018).

A formação de professores para educação básica se constrói nas arenas de debate para construção das políticas educacionais e para formação docente, por meio de disputas de concepções quanto ao papel do professor, os primados da teoria e da prática, o *lócus* da formação, a função do estágio, entre outros. Contudo, independentemente das concepções diversas e adversas, há a perspectiva única de que mudanças devem acontecer e que somente serão concretizadas a partir de políticas públicas que traduzam uma formação política, social, ética e técnica que abranja a valorização do professor, discutindo também as condições de trabalho, salário e carreira.

Em 2015, a formação de professores tem um ganho com a substituição das Resoluções CNE/CP n.1 e n. 2 de 2002 pela Resolução do CNE/CP n. 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. A construção das Diretrizes também foram permeadas por disputas que resultaram em evoluções como a compreensão da formação inicial e continuada como um processo no qual as esferas se articulam dentro das instituições formadoras (escola e universidade) de forma democrática e também orgânica, expressa na integração e incorporação do discurso de articulação entre as políticas de educação básica, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Traz o discurso da docência em suas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas e a defende como ações educativas que envolvem o “domínio e manejo de conteúdos e metodologias”, e como *práxis* na articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2015, p. 3).

Pimenta e Lima (2017) trazem uma análise comparativa entre a Resolução n. 2/2002 e a n. 2/2015 e mostram as mudanças de perspectivas nos dois documentos disciplinadores. Enquanto a Resolução n. 2/2002 traz em seus princípios a competência como nuclear, os

conteúdos como meio de desenvolvimento das competências e o reforço ao aspecto prático da formação; a Resolução n. 2/2015 inicia seu texto reforçando o compromisso do Estado em assegurar ao público da educação básica o direito à educação de qualidade, em uma formação como projeto social, político e ético que contribua para que a sociedade seja justa, democrática, inclusiva, valorizando a diversidade, contrária a toda forma de discriminação e que promova a emancipação do sujeitos e grupos sociais.

A Resolução n. 2/2015 mostra-se contrária à perspectiva tecnicista exposta pela Resolução n. 2/2002, que é definida pelo discurso do desenvolvimento de competências e o reforço à formação prática. A Resolução de 2015 ressalta em seu texto uma sólida formação teórica e interdisciplinar e concebe a unidade teoria-prática como *práxis* formativa e especificidade do trabalho docente.

A pesquisa e a extensão, na tríade com o ensino, tiveram espaço significativo na construção da Resolução n. 2/2015 e, nesta perspectiva, são consideradas como parte do processo de construção do conhecimento profissional como “princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 6). Depreende-se, portanto, que a Resolução de 2015 “valoriza a formação do professor como intelectual pesquisador crítico-reflexivo [...] pesquisador de sua *práxis* e da *práxis* educativa nos contextos escolares.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 78).

Em 2015, o MEC divulgou o documento preliminar para Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construído na Secretaria de Educação Básica por especialistas de cada área de conhecimento e etapa do ensino indicados pelo próprio ministério. O debate para construção da BNCC se tornou visível na mídia, no entanto, antes de ganhar espaço na sociedade, há um histórico de debate que não ganhou notoriedade. Segundo Brito *et al.* (2018, p. 63), “nesse histórico estão presentes os chamados “parceiros” pelos agentes públicos. Trata-se de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pelo deslocamento de impostos de grandes corporações”. E, nesse histórico, há as vozes cruciais para o processo que não foram consideradas: os professores da educação básica.

Inicialmente, a construção do documento foi aberta para consulta pública e posteriormente para intervenções e propostas. Entidades como Anfope, Anpae, Anped, Cedes, entre outras, posicionaram-se contrárias às metodologias para construção do currículo. Eram prazos curtos, ausência de debates, audiências sem participações e informações confusas. No entanto as reivindicações não frearam ou modificaram o processo de elaboração do documento de base (BRITO *et al.*, 2018).

O processo de elaboração da BNCC se encerrou em 2018 e, segundo Ximenes (2018,

p. n.), ao final da elaboração da BNCC

[...] temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento. É muito sintomático que o texto tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional. [...] Cabe perguntar então quem apoiou a aprovação com falhas e retrocessos como a instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental.

A figura dos “parceiros” do sistema educacional também é referenciada por Ximenes (2018, n.p.), que os coloca como os vencedores e principais beneficiados com o documento, sendo as vozes que o orientaram.

[...] saiu-se vitoriosa uma macabra coalizão de interesses de mercado, com enorme capacidade de influência a partir dos institutos de bancos e empresas e suas assessorias educacionais, de reacionários do dito “Escola sem Partido”, [...] empresas que prestam serviços direta e indiretamente à educação e pelos institutos, inclusive por institutos empresariais vinculados a bancos. Eles orientaram e conduziram esse processo da BNCC e, flagrantemente, pressionaram o governo e o CNE a aprovar rapidamente. Isso se tornou público em editoriais de jornais, em cartas de ultimato encaminhadas ao Conselho, indicando uma aprovação imediata e sem muita discussão do documento. Com isso, esse mercado ganha previsibilidade para a venda de seus produtos e assessorias, articulada à avaliação de impacto nos resultados de avaliações externas, o que acentuará enormemente as políticas de responsabilização sobre escolas e docentes, já implementadas, em um momento em que o Estado se desresponsabiliza em relação aos demais aspectos do Plano Nacional de Educação. E o fato é que os produtos de mercado educacional já estão em estágio avançado de produção, aqui há uma corrida para ocupar o amplo espaço de mercado aberto pela BNCC. Como o processo de aprovação não conta com a legitimidade necessária no campo educacional, sua implementação torna-se refém desses interesses de mercado, que são a aposta do MEC para concretização da Base, ainda que uma concretização meramente formal, como pode acontecer diante das contradições e fragilidades do documento.

A BNCC foi campo de disputa de poder, no qual um emaranhado de interesses prevalece sobre o direito comum a todos de uma educação de qualidade. Por baixo do discurso de melhoramento e adequação do currículo, temos o intuito de adaptação às exigências do capitalismo, subserviência daqueles nos quais é necessário desenvolver habilidades e competências para manutenção da lógica de mercado.

Nesse ínterim, o contexto político brasileiro se alterou drasticamente. A complexa

conjuntura político-econômica do país vivida desde 2013 (MANCEBO, 2017) resultou no golpe “jurídico-parlamentar-midiático”, que destituiu do governo a então presidente Dilma Rousseff (BRITO *et al.*, p. 44, 2018). Os empresários, que até então haviam se alinhado ao neodesenvolvimentismo das políticas de governo do Presidente Lula, romperam com ele e retornaram ao neoliberalismo. As consequências desse golpe à democracia reverberaram em todos os setores, inclusive em todas as áreas da educação. A partir de então, teve-se um novo governo que se voltou totalmente para as questões econômicas e de mercado. Com isso, as políticas educacionais tomaram novos – velhos – rumos.

Após o afastamento da Presidente e de seu vice tomar frente do Brasil, as portas ao diálogo se fecharam e a educação sofreu retrocessos. As vozes dos educadores e anos de luta contra as concepções tecnicista e conteudista na educação básica e formação de professores são ignoradas. A partir desse momento, a educação passa a sofrer ataques por meio do discurso neoconservador e neoliberal travestido de discurso reformador nas políticas, ações e programas.

Ao que se refere à formação de professores, as modificações se iniciam por meio da nova política de formação de professores, o Decreto n. 8.752/2016 que substitui o Decreto n. 6.755 e o Parfor. Este teve atuação significativa oportunizando aos profissionais em atividade, sem formação em nível superior, a primeira licenciatura, bem como o incentivo à formação em instituições públicas e a valorização do docente. Questões essas não presentes de forma expressa na nova política, na qual também não fica claro o papel da CAPES no apoio e fomento da formação inicial e continuada. Aparentemente, o Decreto n. 8.752/2016 deixa para os seus programas e ações o que trata de forma sintética.

O Decreto n. 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, determina seus princípios, objetivos e a organiza primariamente. Estabelece em seu art. 3º que as normativas, programas, ações e iniciativas para a formação de professores e educação básica devem estabelecer relação coerente, estando as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação, a BNCC, os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas e ações suplementares do MEC, as iniciativas e programas formativos organizados pelos estados, municípios e Distrito Federal, todos em consonância. O que já anunciava uma reformulação para adequação deste propósito.

A Nova Política de Formação de Professores gerou um estranhamento e surpresa à comunidade de educadores e entidades representativas, por sua organização a serviço do currículo da educação básica, mas, sobretudo, pela sua construção não dialogada, e brevemente anunciada. A política que foi apresentada em 2017, por meio de 21 slides, demonstrou pesquisas estatísticas que corroboraram com a justificativa inicial que trazia “que, entre os fatores que

podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017). A Política tem em seu discurso que suas ações e instrumentos são para melhoria da educação brasileira, apontando o processo formativo dos professores e a insuficiência de formação como a principal causa para os déficits da educação.

O texto dos slides relatava acolher as diretrizes para formação docente de 2015, anunciou a construção da Base Nacional para Formação de Professores da Educação Básica – BNC – Formação, bem como, suas ações: o Programa de Residência Pedagógica, abertura de novas vagas para primeira e segunda licenciatura na Universidade Aberta (UaB), aproveitamento das vagas ociosas do Prouni para professores graduados e formação inicial para público em geral. Sem muitas discussões, somente como caráter informativo, a apresentação anunciou a consulta pública da BNC – Formação para o ano seguinte.

E em 2017, após uma arena de disputas acirradas, na qual os poucos momentos de diálogo foram conquistados com muita luta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foi instituída, dando o pontapé inicial das reformas no currículo da educação básica e retrocedendo a educação básica por tratar a etapa separadamente das demais.

As tentativas para uma base curricular sempre estiveram presentes até a concretização de uma proposta por uma base nacional curricular “[...] defendida seja pelo MEC, por muitos *think tanks* cada vez mais influentes, seja via entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas, e por muitos acadêmicos, em geral fora do campo do currículo” (HYPOLITO, 2019, p. 188).

Segundo Hypolito (2019, p. 189), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi constituída no ritmo do projeto global de educação, no qual a ideia de um currículo de base está atrelada à avaliação e controle das práticas. Desde o início dos anos 2000, o Movimento Global de Reforma da Educação (*Global Education Reform Movement* – GERM) teve como objetivo “fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais”, dentro de uma política de gerencialismo e das formas de privatização da escola, por meio de três princípios: padronização da qualidade, “[...] a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis”; descentralização por meio da “transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar”, de forma que o controle e o governo sejam realizados pelas avaliações nacionais que agirem sobre a escola e seus profissionais como instrumento de responsabilização pelo desempenho, “por meio de uma gestão de resultados”; *accountability*, como responsabilização e como prestação de contas, dos profissionais da educação pelo desempenho

e performance nas avaliações externas, que acarretam em sanções ou premiações para o professor e para a escola, bem como, por uma “*accountability* de mercado” que estimula a competição entre instituições e a seletividade de escolas.

A escola se torna refém da política de mercado e do neoconservadorismo. E as tentativas de controle perpassam as práticas docentes, e para tanto, estendem-se à formação de professores. E, para que essa via de controle seja de fato efetiva, o currículo da formação docente é atravessado e afetado de forma profunda pelo gerencialismo e conservadorismo (HYPOLITO, 2019). Os conceitos de competências e habilidades são retomados com mais força no discurso para reforma do currículo da educação básica e se tornam centralidades pedagógicas.

A primeira versão da BNC – Formação (BRASIL, 2018), assinada por representantes da sociedade atuantes em áreas da administração pública, nos setores empresarial e educacional privado, explora em seu discurso que a sociedade do conhecimento coloca a escola em posição de nutrir o conhecimento especializado para desenvolvimento de habilidades e valores para suprir as transformações do mercado. Em razão das transformações sociais e econômicas, as exigências da formação dos cidadãos se modificam e, concomitantemente, os processos de avaliação.

Essa BNC se qualifica como um documento que se constrói de acordo com as demandas contemporâneas e especificações da BNCC e considera que, para corresponder às novas exigências, é necessário um conjunto de competências profissionais, “de modo que o docente esteja efetivamente preparado, e consequentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, consequentemente, uma carreira desejada nesta sociedade” (BRASIL, 2018, p. 8).

Os textos que precedem a BNC – Formação, mais precisamente, a primeira e terceira versão do documento, trazem de forma desacertada a visão de que o professor está entre os fatores mais importantes, controlados pela escola e pelo sistema educacional, para a qualidade do desempenho dos alunos, pois ignora a tessitura social, a complexidade do sistema educacional e o coloca na órbita de um só fator. Como também infla ainda mais a responsabilização do professor pelos problemas educacionais, argumentando por meio de pesquisas e relatórios da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico – OCDE e ³ Co.⁴ com dados das avaliações externas de larga escala que indicam que “professores bem-preparados fazem diferença significativa no desempenho dos alunos” (BRASIL, 2018, p.

3

⁴ A McKinsey & Company é uma empresa de consultoria empresarial americana que aconselha empresas, governos e outras organizações em consultoria estratégica.

5).

Nesse contexto, as diretrizes para formação de professores de 2015 não contemplam a perspectiva que se instaura forçadamente, e, diferentemente do que foi anunciado na apresentação da Nova Política de Formação de Professores que a acolhia nas suas reformulações, está sendo substituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e n. 1/2020, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e para formação continuada – BNC – Formação. Temos a troca de uma normativa na qual não cabe a padronização de um currículo para a formação de professores alinhada à BNCC e à formação por competência. (ANFOPE, 2021, p. 26).

Pelas palavras de Dourado e Siqueira (2020, p. 844), o jogo de forças entre a resolução n. 2/2015 e a n. 2/2019 se estabelece onde, na primeira órbita, os “[...] interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares” e, na segunda, “[...] sem ampla discussão e atrelada à imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores”.

A ideia de uma BNC – Formação toma forma com as resoluções atuais, no entanto, não contempla os anseios dos movimentos de educadores, entidades de defesa e sociedade científica da educação. A BNC – Formação instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 esboça o desejo de uma formação de qualidade, contudo, focada nas avaliações externas e na apreensão do conteúdo, o qual não podemos esquecer, que se constrói dentro de uma perspectiva política-econômica de esvaziamento da criticidade.

Se há vinte anos os educadores receavam as “influências globais e internacionais”, atualmente o terror se instaura. As novas propostas para formação de professores tramitam em contextos políticos conservadores, nos quais se promovem a desvalorização do campo científico, a depreciação e a exclusão da Universidade e das entidades educacionais das “arenas públicas de construção dos discursos políticos.” (MAINARDES, 2006, p. 51).\

No movimento das políticas educacionais, encontramos a formação de professores, em passos curtos e lentos, por vezes, em períodos de estagnação e outros de retrocesso. Os avanços são tidos em políticas de governo, que quando destituídos, são também destituídas suas ações e perspectivas exitosas. As autoras Reis, André e Passos (2020) apontam como instrumentos exitosos das políticas de formação o Parfor e as Diretrizes n. 2/2015, sendo este um dos documentos mais debatidos nacionalmente com participação e reconhecimento dos movimentos de educadores e da sociedade científica da educação. O que não ocorre na elaboração das

políticas de cunho neoconservador e neoliberal, em que se encerram as portas para o diálogo.

Com o levantamento do movimento das políticas educacionais para a formação de professores para o contexto da influência da construção, desenvolvimento e atuação das políticas e programas de formação atuais, percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica (Programa de Residência Pedagógica), assim como, a BNC – Formação, constitui-se como componente da dessa nova/velha Política de Formação de Professores. E não podemos deixar de investigá-lo dentro de seu contexto de instituição, considerando todo caminho até seu desenvolvimento e tradução na escola.

4.2 O Cenário das Licenciaturas no estado de Goiás: o que os números evidenciam?

O levantamento que será apresentado nesta sessão se desenvolveu como parte dos procedimentos iniciais para construção do projeto de pesquisa “Formação de professores: sujeitos, políticas, projetos e ações”, a qual esta pesquisa está vinculada. Caracteriza-se como pesquisa exploratória do cenário da oferta dos cursos de licenciatura em Goiás e foi divulgada parcialmente no IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação, em junho de 2021.

Este estudo buscou delinear o cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos para a formação inicial de professores para Educação Básica no estado de Goiás. Ele foi oportunizado pelas discussões iniciais para elaboração do projeto de pesquisa, quando compreendemos ser necessário, para determinar os procedimentos e metodologia da pesquisa, em suas etapas e definição das amostras, construir um panorama dos cursos de licenciatura no estado de Goiás por meio do levantamento quantitativo e geográfico das IES que os oferecem.

Utilizamos os dados quantitativos e qualitativos de forma que as Análises Censitárias – Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do Censo da Educação Superior (Inep) e do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) – revelam-se como reação e qualidade do fenômeno social estudado (MINAYO, 1994).

Para compreendermos como se configura a oferta dos cursos de licenciatura, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Inep, por meio dos resumos técnicos e, assim, tivemos o número de matrículas em relação à categoria administrativa e à modalidade de ensino. A partir deles, trouxemos o esboço do cenário que vem se delineando no Ensino Superior no Brasil nos últimos vinte anos, em específico nos cursos de licenciatura.

E ao que se refere a delimitação do cenário da oferta das licenciaturas no estado de Goiás, consideramos a divisão e organização geográfica de Planejamento do Governo do Estado em dez regiões: Centro Goiano, Entorno do Distrito Federal, Metropolitana de Goiânia, Nordeste Goiano, Noroeste Goiano, Norte Goiano, Oeste Goiano, Sudeste Goiano, Sudoeste Goiano e Sul Goiano (IMB, 2018). Como fonte de dados das IES e cursos ativos, utilizamos o portal e-MEC, base de dados oficial do Ministério da Educação (MEC). A consulta foi realizada no período entre 25 de junho de 2020 e 16 de julho de 2020, revisões em maio de 2022.

Nas décadas de 1990 e 2000, houve o crescimento do setor privado no campo educacional, “uma vez que a educação passou a ser função de toda a sociedade”, como o preconizado pelo Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, bem como, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 (COMAR, 2005). Esse crescimento pode ser visto, sobretudo, na urgência de cursos de formação de professores para os profissionais não certificados, o que favoreceu a expansão do mercado de Instituições Privadas de Ensino Superior de cursos de licenciatura (BRITO *et al.*, 2018).

Nesse período, o MEC criou o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (PROLICENCIATURA), o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UaB) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Contudo as ações do governo eram vistas com preocupação, pois não eram consideradas efetivas para solucionar ou mesmo reduzir o déficit da formação de professores e havia o redirecionamento das verbas públicas para os setores privados que resultava no “[...] crescimento desordenado das instituições privadas” e na “[...] crônica falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores das instituições superiores públicas” (BRITO *et al.*, 2018, p. 30).

Em 2005, temos a emancipação da Educação a Distância (EaD) por meio do decreto n. 5.622 que regulamenta o artigo 80 da LDB, o qual incentiva o desenvolvimento e veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2005). Com isso, o mercado do Ensino Superior, que já vinha sendo impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais e das transformações econômicas e sociais mundiais, ganhou força e conquistou seu espaço no Brasil (BELLONI, 2002). O mercado dos cursos de ensino superior se tornou sedutor e, nos últimos anos, vem mostrando um alto crescimento. Em relação aos cursos de licenciatura no início da década de 2000, houve um crescimento tímido, mas que foi ganhando força devido ao aumento da necessidade de profissionais para educação básica. Todavia este mercado também tem se ampliado com a oferta dos cursos de formação de professores.

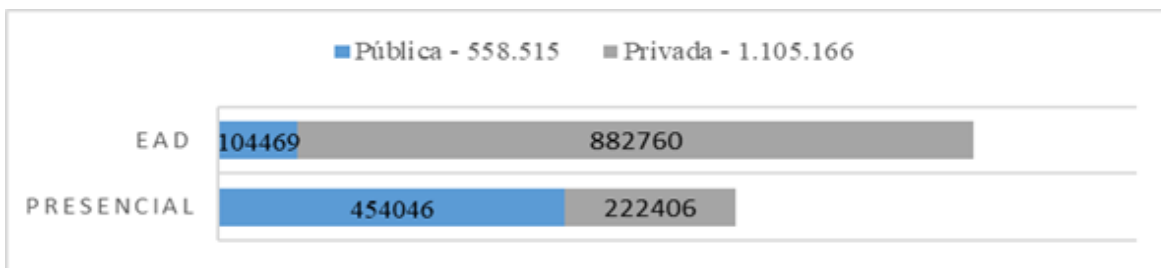
Podemos observar na transição das décadas de 1990 a 2010, o mercado do Ensino Superior se instaurando e o aumento acentuado no número de IES privadas, onde ficou concentrada a oferta dos cursos de licenciatura. Os dados observados no período de 1997 a 2003 revelam um aumento no número de IES no Brasil, sobretudo no setor privado. Nesse período, o número de IES públicas se manteve estagnado, no entanto, as IES privadas tiveram um aumento de 139,77%, aumentando de 689 para 1.652. Ao final desse período, o número de matrículas em cursos de licenciatura totalizava 1.218.269. De 2003 a 2010, as IES públicas apresentaram um crescimento de 207 IES para 278 IES, enquanto o setor privado totalizou 2100 IES. Os cursos de licenciatura atingiram o número de 928.748 matrículas na modalidade presencial, sendo 50,6% em IES privadas; a educação a distância, por sua vez, somava 426.241 matrículas, sendo cerca de 80,5% em IES privadas (INEP, 2003; 2010).

Em 2018, temos no Brasil o marco da modalidade EaD que superou a modalidade presencial em número de matrículas. Totalizaram-se 1.628.676 matrículas em cursos de licenciatura, das quais 50,2% foram na modalidade EAD: “o típico aluno de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura” (INEP, 2019). Os cursos de licenciatura seguiram a tendência e concentraram 62,4% das matrículas no setor privado.

Na sequência, o censo do Ensino Superior referente ao ano de 2019 trouxe o total de 302 IES públicas e 2306 IES privadas em todo país e revelou um crescimento no percentual de matrículas em IES privadas, totalizando 64%. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos em EaD cresceram 3,1%, representando 53,3% dos ingressantes nos cursos de licenciatura, e por sua vez, a modalidade presencial representou 46,7% (INEP, 2020).

Já em 2020, o *lócus* da formação de professores no Brasil se acentuou (gráfico 01). Do total de 1.663.681 matrículas em cursos de licenciatura, 66,43% foram em instituições privadas e 59,34% na modalidade EaD. A formação presencial se constituiu sobretudo em instituições públicas abarcando 27,3% das matrículas, já a formação na modalidade EaD se concentrou na rede privada representando 53,06% do número de matrículas. Ao que se refere ao número de instituições de ensino superior, temos um decréscimo de 6,55% na rede privada em relação ao período de 2019, foram 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil.

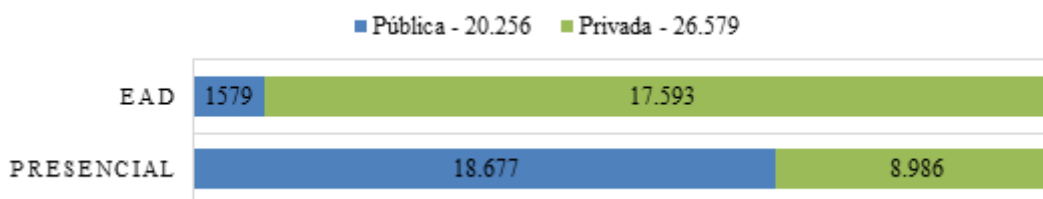
Gráfico 1 - Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2020



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação superior 2020 (INEP, 2021).

No levantamento sobre o cenário das licenciaturas, em específico no estado de Goiás, de acordo com o Censo de 2018, foram 46.835 matrículas em cursos de licenciatura, sendo 56,75% delas em IES privadas. No entanto, diferentemente do cenário nacional, os cursos de licenciatura no estado se concentraram na modalidade presencial, e, por sua vez, esses cursos tiveram seu maior número de matrículas em IES públicas. E os cursos de licenciatura em EaD caminharam com o perfil nacional sendo oferecidos principalmente pelas IES privadas.

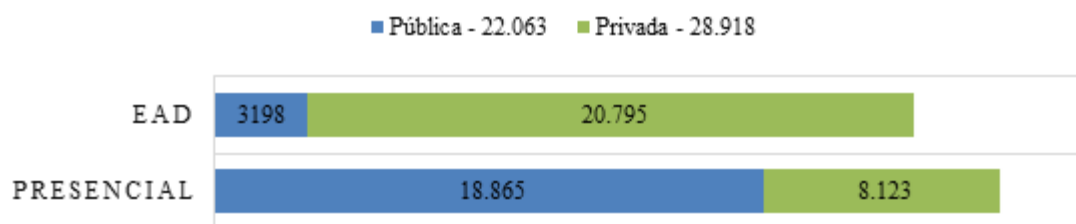
Gráfico 2 - Matrículas em cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2018



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação superior 2018 (INEP, 2019).

Já no período seguinte, o Censo realizado em 2019 apresenta mudança significativa em relação ao período anterior. No período de 2018, o maior número de matrículas em cursos de licenciatura no estado de Goiás se localizava em IES públicas na modalidade presencial, cenário que se modificou em 2019. Temos um crescimento do número de matrículas nas instituições privadas na modalidade EaD. E o típico aluno da licenciatura em Goiás deixou de ser o que frequentava uma instituição pública na modalidade presencial.

Gráfico 3 - Matrículas em cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino – 2019

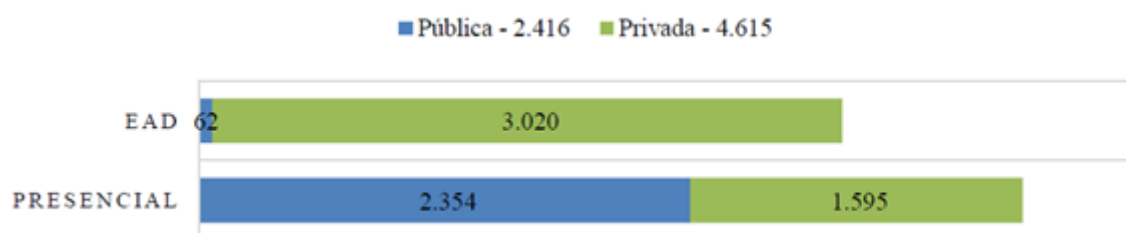


Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação superior 2019 (INEP, 2020).

Em 2020, há uma redução de 3,21% no total de matrículas nos cursos de licenciaturas no estado de Goiás. O decréscimo é ainda maior no total de matrículas em instituições públicas, 12,54%; e na modalidade presencial, que caiu 15,99%. No entanto, a modalidade EaD continuou a crescer e a tomar um espaço significativo do cenário da formação de professores no estado de Goiás. Em relação ao período de 2019, a modalidade teve um crescimento de 10%, sobretudo em instituições privadas.

As matrículas em cursos de licenciatura na modalidade EaD em IES privadas predominam atualmente no estado de Goiás. No entanto, apesar do número de matrículas crescer nos últimos períodos, deparamo-nos com um cenário crítico em relação ao percentual de concluintes dos cursos de licenciatura no estado. Para o número total de matrículas em cursos de licenciaturas divulgados pelo último Censo 2019, temos apenas cerca de 13,8% de concluintes e o percentual de concluintes nas IES públicas é ainda menor totalizando 10,95%. Esses números corroboram para o delineamento de um perfil de formação de professores que se constrói em IES privadas na modalidade EaD (Gráfico 04).

Gráfico 4 – Concluintes dos cursos de licenciatura no estado de Goiás por categoria administrativa e modalidade de ensino



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação superior 2019 (INEP, 2020).

O típico egresso dos cursos de licenciatura do estado de Goiás cursou a modalidade EaD em uma IES privada. Com esses números, percebemos que as políticas têm garantido o acesso ao Ensino Superior, majoritariamente na rede privada, enquanto o acesso à universidade pública é restringido pela falta de investimentos para ampliação de novos campi, novos cursos e aumento de vagas. Ademais, são insuficientes as políticas para permanência dos estudantes.

De acordo com dados apresentados em relação ao número de matrículas, o levantamento realizado nos cursos de licenciatura no estado de Goiás apresenta que o curso de Pedagogia abrange 53,66% do número de matrículas distribuídas em 103 IES (INEP, 2020) e se mantém como o curso de licenciatura mais procurado. Na sequência, temos as licenciaturas em Educação Física, com 7,28%; História, com 6,13%; Matemática, com 5,16%; Biologia, com 4,99%; e Letras-Português, com 3,98%.

Diante da limitação de dados específicos das IES divulgados nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do Censo da Educação Superior, optamos pelo levantamento também a partir do portal e-MEC – base de dados oficial dos cursos e IES –, no qual foi possível levantar de forma mais específica as IES em atividade no estado de Goiás que oferecem atualmente cursos de licenciatura. Para os objetivos desta pesquisa, as informações fornecidas pelos dois bancos de dados se complementam, entretanto, apresentam variações. E essas podem ter ocorrido devido a atualização dos dados fornecidos serem realizadas em período distintos. Todavia as informações se complementam e serviram para identificar e classificar as IES que oferecem cursos de licenciatura de acordo com as regiões de planejamento do referido estado.

De acordo com as informações das IES ativas e seus respectivos cursos de licenciatura, disponíveis no portal e-MEC, 134 IES estão em atividade (MEC, 2020). Entre elas, 10 Instituições Públicas que se dividem nas categorias administrativas federal, estadual e municipal. As IES se dividem por todo o estado, distribuindo-se em maior número pelas regiões Metropolitana de Goiânia – 87 IES; Entorno Goiano – 51 IES; Centro Goiano – 40 IES. Na sequência: Sudoeste Goiano – 34 IES; Sul Goiano – 31; Norte e Sudeste Goiano – 24 IES; Oeste Goiano – 19 IES; Noroeste Goiano – 14; e Nordeste Goiano – 12 IES.

Em suma, a partir do panorama da ofertabilidade dos cursos de licenciatura no Brasil e no estado de Goiás, percebe-se que o acesso ao Ensino Superior tem sido contemplado, no entanto as políticas não têm garantido a permanência dos estudantes nos cursos de formação de professores. Assistimos o setor privado tomar o espaço educacional e tornar o Ensino Superior um mercado de formação a distância, sobretudo, ao que se refere aos cursos de licenciatura. O crescimento acelerado do setor nos leva a refletir sobre qual formação tem-se oferecido aos

futuros professores. A universidade pública precisa traçar novos caminhos que contemplem o aumento da oferta de vagas em IES públicas, bem como a permanência dos licenciandos.

Diante do exposto, é importante destacarmos, que apesar das contradições e dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da sua prática profissional afetarem a atratividade da carreira docente e desmotivar o ingresso de novos professores, ainda assim, a carreira docente mantém uma característica de relevância social: a possibilidade de acesso da classe trabalhadora a uma carreira de nível superior que pode oferecer uma melhor qualidade de vida. Além disso, a carreira tem, cada dia mais, aberto suas portas para a diversidade racial, étnica, cultural e de gênero.

4.3 A instituição da Universidade Federal de Goiás: a formação de pedagogos

No início da década 1960, no período da expansão do ensino superior no Brasil, nasceu a Universidade Federal de Goiás (UFG), em um contexto de diversidade política e social, do qual “torna-se produto [...] ao mesmo tempo em que tenta incorporar essa diversidade” (MENDONÇA, 2010, p. 92). A década foi um marco para a educação no estado de Goiás, pois no mesmo período, também foram criadas a Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959; e a Universidade de Brasília (UnB), em 1961. A instituição das três universidades significou um grande avanço educacional para o Centro-Oeste, como repercussão da política de interiorização em curso (SILVA, 2005).

Nesse ínterim, a UnB foi projetada por Darcy Ribeiro, baseada nos “pressupostos do planejamento racional, modernizado e integrativo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 60) e também “crítico e democrático” (SILVA, 2005, p. 32), buscando a renovação do Ensino Superior e a ruptura com o modelo de universidade vigente. Buscava-se “a superação do modelo arcaico, atrasado e autoritário”, bem como a ampliação da oferta de cursos e de vagas (SILVA, 2005, p. 32). Nesse sentido, o movimento dos estudantes reivindicava uma reforma que proporcionasse mudanças na estrutura e cultura das universidades instituídas, buscando construir uma política acadêmica democrática e que de fato se relacionasse com o contexto sociocultural. E, nessa mesma direção, a UFG buscava seu caminho.

A UFG se iniciou com a reunião das escolas superiores já existentes na capital goiana: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. O estado de Goiás se apresentava em um momento de desenvolvimento da sua área urbana, ainda prevalecendo muitos de seus aspectos rurais. Esse fator não impediu que a UFG continuasse seu desenvolvimento e abrisse novos

curso. Em 1962, a Universidade criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). E nela o curso de Pedagogia iniciou as aulas em 04 de março de 1963, juntamente com os cursos de Letras, Física e Matemática. Ao final da década de 1980, a universidade era constituída por 17 unidades acadêmicas. Entretanto, como vários segmentos da sociedade brasileira, as universidades, incluindo a UFG, sofreram perdas no âmbito da produção acadêmica e científica, bem como, modificações durante o período da Ditadura Militar.

No período, a sociedade brasileira, antes de 1964, viu ser instituído o modelo econômico urbano/industrial, no qual a burguesia apoiava a internalização do mercado interno, ao passo que os trabalhadores sofriam com a inflação do período e passavam a reivindicar por melhores salários e para terem voz ativa na política, os donos do capital defendiam seus interesses lutando pela acumulação do capital. A luta entre as classes se erguia como determinante para reorganização da sociedade. E na conjuntura, os militares ocuparam o Estado em 1964 (BRZEZINSKI, 1996).

Tal como ocorreu em todo Brasil, Goiás sofre com os impactos político-ideológicos do Golpe Militar de 1964 e a estruturação da UFG acontece nos moldes das reformas do período. Em decorrência da Reforma Universitária estabelecida pela Lei n. 5.540/1968, a FFCL da UFG foi reorganizada no Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Educação. Entre essa e outras alterações, segundo Silva (2005), embora parecendo incoerente com a política ditatorial do período, a reforma instituiu a tríade ensino, pesquisa e extensão como mediação da produção acadêmica-científica nas universidades brasileiras.

Conforme traz Mendonça (2010, p. 120), a reforma do período iniciou pela educação, especificamente, pelo Ensino Superior, como importante mecanismo de controle, pois

[...] os estudantes apresentavam-se como porta-voz das necessidades, anseios e reclames para mudanças e progresso. Isso sugere que boa parte do controle social poderia ocorrer via escola/educação[...]. Esta articulava a reorganização do Estado e o desenvolvimento nacional ao projeto educacional.

A extensão, como um dos eixos para unificação do sentido da universidade, constitui-se no ideário brasileiro como elo na relação da instituição com a sociedade, como projeção da cultura universitária ao povo, na consolidação da sua função social. No entanto, nos termos da política do período pós-golpe, a extensão representava também, a expansão do Ensino Superior.

No período, após repressão do movimento estudantil, houve a tentativa, por parte do governo, de direcionar a atenção dos acadêmicos aos projetos de extensão. Silva (2005) e Mendonça (2010) trazem que, além do projeto Rondon, outros projetos, programas e

instituições de extensão entraram em atividade como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), a Operação Mauá, o surgimento de campi avançados, a Fundação Mudes (Movimento Universitário de Desenvolvimento Social) vinculada à iniciativa privada. Os projetos utilizavam a mão de obra dos estagiários acadêmicos com o objetivo de integrar e desenvolver o interior do país, bem como, “aproximá-los dos problemas nacionais, na perspectiva de desenvolver práticas de cooperação e não às disseminadas pelos movimentos estudantis de natureza crítica e subversiva.” (SILVA, 2005, p. 38). No estado de Goiás, a extensão e a interiorização do Ensino Superior tiveram seus objetivos associados e, “através do Projeto Rondon e do Crutac foram estabelecidos campus avançados com objetivos assistencialistas e educativos.” (MENDONÇA, 2010, p. 121).

Contudo, os projetos demonstravam falhas de continuidade e operacionalização e, para supri-las, as universidades criaram os Campi Avançados com o objetivo de atuar como meio de integração e aplicação do conhecimento produzido na Universidade. Nesse ínterim, o município de Catalão buscou a implementação do Ensino Superior na cidade.

4.3.1 A extensão como processo de expansão e interiorização da UFG: o Campus Avançado de Catalão

Catalão, município polo de grande relevância econômica para região Sudeste de Goiás, localizado na BR-050, posição estratégica em via que liga Brasília a São Paulo, continha reservas de minérios em exploração, agropecuária e indústria em desenvolvimento satisfatório. A administração da cidade demonstrou interesse em ter a implementação do Ensino Superior, visto como uma “necessidade cultural e fator de status e prestígio para Catalão.” (SILVA, 2005, p. 38).

Com vistas ao desenvolvimento da cidade, segundo Silva (2005), na década de 1970, o grupo político formado por parlamentares do partido Aliança Renovadora Nacional (Arena) – partido de suporte à política instituída no período – empreende busca a instituições de ensino superior que desejassem estabelecer parceria e oferecer o nível de ensino no município. A intenção era oferecer ensino superior em Catalão, independentemente se fosse de instituições privadas ou públicas. Contudo o ensino superior somente começou a ser ofertado em Catalão na década seguinte.

É importante destacar que, no período, a política de interiorização da universidade pública não teve resultados tão significativos quanto à expansão do setor privado. Segundo Martins (1992 apud SILVA, 2005), o setor educacional privado recebeu do governo incentivos como créditos em financiamentos, isenção de tributos, concessões de bolsas, que se

sobrepuseram aos 4,17% de investimento na educação pública. E apesar do cenário nacional da oferta da educação superior estar em mudança, o estado de Goiás mantinha-se somente com duas instituições: a UCG e a UFG.

De acordo com Severino (2005, p. 33), na década de 1970, a partir das ações do governo militar, a categoria “público” foi reduzida ao sentido “tecnoburocrático estatal” e a dinâmica da sociedade civil se alterou: “não [era] mais a comunidade dos cidadãos, mas a comunidade dos produtores e dos consumidores em relação de mercado”. Nesse sentido, a capacidade do Estado de elaborar políticas sociais foi diminuída, ao passo que a esfera social foi determinada pelas transações comerciais, inclusive no âmbito da educação. Com isso, a construção e atuação das políticas passaram a ser marcadas e se tornaram dependentes das leis do mercado. Assim, as portas foram abertas para um novo grupo educacional que tem se mantido hegemônico até hoje: o grupo de empresários da educação (SEVERINO, 2005).

Nesse ínterim, o movimento de extensão, expansão e interiorização da UFG continuou e o ensino superior chegou a Catalão por meio da organização do Campus Avançado. Em 1983, após processo extenso de discussões e divergências políticas, no interior e fora da universidade, consubstanciado pelos conflitos de interesses políticos e econômicos do intento de estabelecer no município de Catalão um Campus da UFG, deu-se início a implementação do Campus Avançado de Catalão (CAC) (SILVA, 2005).

Após diagnose do município e da região realizada por grupo de docentes e pesquisadores do curso de sociologia da UFG, sugeriu-se, a partir da realidade social e econômica observada, que as demandas necessárias para maior qualidade na Educação Básica da região fossem atendidas com a oferta de cursos de Licenciatura Plena, bem como, curso de Metalurgia e Engenharia de Minas e cursos de extensão na área agropecuária, para preparar o mercado de trabalho estabelecido e para as demandas futuras.

Inicialmente, o CAC funcionava como apoio aos estágios supervisionados e prestação de serviços à comunidade. A partir daí o CAC se desenvolveu de forma rápida. Em 1986, começaram a ser implantados os cursos de Licenciatura em Letras e Geografia, na sequência, em 1988, os cursos de Licenciatura em Matemática e em Pedagogia; Educação Física, em 1990; o curso de Bacharelado e Licenciatura em História, em 1991; e, em 1996, veio o curso de Bacharelado em Ciência da Computação (MENDONÇA, 2010).

Houve grande esforço da comunidade docente para o desenvolvimento do Campus e pressões da comunidade regional para isso. No entanto, a falta de diálogo por parte das administrações do município acarretou problemas que dificultaram o funcionamento do

Campus. Professores e alunos reivindicavam melhores condições de trabalho e atenção às demandas de funcionamento da unidade que refletiam na qualidade do ensino.

Contudo, diante das intempéries, o CAC continuou em expansão e correspondendo à política de interiorização do ensino superior. E, na continuidade de suas atividades, buscou o diálogo com a prefeitura do município, que reafirmou seu compromisso na parceria estabelecida. E em 2005, o CAC deixou de ser Campus Avançado pela Resolução n. 19 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (Consuni) e foi transformado no Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2005).

A partir da nova estruturação e do Convênio de Cooperação firmado com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) para expansão do Campus, novos cursos superiores foram implementados e também os programas Pós-Graduação Stricto Sensu (UFG, 2017).

4.3.2 O Curso de Pedagogia: da UFG a UFCAT

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) iniciou sua implementação em 1987, quando o Campus ainda funcionava como CAC. O curso de Pedagogia foi implementado na UFG em 1963 e reconhecido por meio do Decreto n. 64.617, de 02 de junho de 1969 que serviu de modelo para organização do curso da unidade.

Conforme convênio firmado com a prefeitura de Catalão, a administração do município estava responsável por arcar com a parte financeira e material do CAC. Os docentes e a estrutura da unidade eram mantidos pelo município, mas a escolha da equipe docente e dos coordenadores dos cursos que iniciavam sua atuação eram escolhidas pela UFG (SILVA, 2005).

É importante destacar que a reforma universitária estabelecida pela Lei n. 5.540/1968, sob a influência tecnocrático-militar no período em que a educação foi posta como instrumento para o desenvolvimento econômico do país, alcançou o curso de Pedagogia, quando o retirou da FFCL, organizou a Faculdade de Educação e, por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969, organizou o currículo da formação de pedagogos.

Segundo Brzezinski (1996, p. 76), temos no período um conjunto de ações e instrumentos que resultam de conceitos dentro de uma política que tinha como objetivo a capacitação e o treinamento de profissionais da educação para “atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista.” Suas críticas denunciam um currículo generalista e fragmentado pela separação da formação técnica entre professores e especialistas, gerando a divisão de tarefas, separando a teoria da prática no interior da escola.

A reforma alterou a estrutura do currículo do curso da Pedagogia, dividindo-o em duas partes:

A primeira [...] sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A segunda parte, diversificada e propriamente profissionalizante. [...] Essas áreas desdobraram-se em oito habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação. São elas: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. (BRZEZINSKI, 1996, p. 74).

A formação de pedagogos teria a possibilidade de formar profissionais da educação para cinco áreas: trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional e o curso normal permaneceria com a formação de professores. E ainda, em nível de pós-graduação, era possível haver habilitação em planejamento escolar.

O curso se organizava a partir da reforma e seus instrumentos que o elegiam como licenciatura retirando o título de bacharel. Em uma parte comum, concentrava-se, no curso de Pedagogia, a função de formar todos os profissionais da educação, ao passo que, na compreensão da política de formação em curso, não haveria a necessidade de funcionamento de outros cursos preparatórios para as profissões relacionadas à educação, já que correspondiam a uma só natureza, permitindo modalidades diferentes dentro de uma base comum. E, na parte diversificada, seria o direcionamento para as habilitações.

A formação do professor da escola primária foi direcionada aos Institutos de Educação na modalidade de licenciatura curta e pela lógica empregada na constituição da normativa.

[...] essa alternativa aligeira a formação do especialista e retira da estrutura universitária essa função do especialista, favorecendo a criação de escolas isoladas menos qualificadas para se dedicar à formação desse educador, tornando ainda mais precário o seu trabalho. (BRZEZINSKI, 1996, p.74)

Na perspectiva da política em questão, a formação de pedagogos com o caráter de formação técnico funcionava na lógica que os pedagogos formados na licenciatura adquiriam por direito o título de professor primário, da mesma forma que o professor secundário poderia atender ao primário, desde que recebessem formação das metodologias e práticas de ensino direcionada às séries iniciais do ensino básico, não sendo necessário habilitação específica. E, com isso, a dinâmica que criou força na realidade educacional do Brasil foi que o professor licenciado para o ensino secundário assumia o ensino primário sem atender às especificidades formativas necessárias para a modalidade (BRZEZINSKI, 1996).

A Faculdade de Educação da UFG, assim como outras instituições, conforme nos aponta Medeiros, Araújo e Santos (2021), por iniciativa da própria, organizam de formas diferentes seus cursos. Por meio da Resolução n. 1/70, a UFG reorganizou a estrutura do curso de Pedagogia que passou a formar professores para o segundo grau e especialistas para as funções de orientação, administração e supervisão nas instituições de primeiro e segundo grau. Entre 1971 e 1978, rearticulou sua estrutura interna para subsidiar a formação em recursos tecnológicos, tradução de livros estrangeiros relativos à tecnologia de ensino, desenvolvimento de pesquisas, assessoramento aos professores, testagem de programas de aconselhamento psicopedagógico no curso de Pedagogia e o colégio de aplicação (MOURA, 1998). Nos anos seguintes, a Faculdade de Educação da UFG começou a discutir a formação de Pedagogos e repensar seus moldes, abrindo espaços aos docentes de reflexão sobre a situação educacional e o currículo da formação de professores.

Na segunda metade da década de 1970, novamente a formação dos profissionais da educação para funções docentes e não-docentes sofreram alterações, por meio da Lei n. 5692/1971, que institui as diretrizes para o ensino de primeiro e segundo grau (antiga escola normal) e o “pacote pedagógico” constituído de três indicações do Relator Valnir Chagas que tratavam da formação nos cursos de licenciatura (n. 68/1975), a formação de professores de educação especial (n. 71/1976) e a formação de professores para as séries iniciais em nível superior (n. 69/1975). No entanto, os educadores se mostraram insatisfeitos encarando o pacote como “mais uma arbitrariedade do poder”, que ignorou as vozes dos educadores nas arenas de constituição das políticas sobre problemas da educação, que ninguém melhor do que estes, que os vivem na prática e os pesquisam, para elaborar estratégias para rompê-los (BRZEZINSKI, 1996, p. 81).

As formações para o magistério de segundo grau e do pedagogo em geral poderiam ser acrescidas a outros cursos de licenciatura, poderiam ser oferecidas como curso aberto para aqueles que possuíssem o segundo grau. Desta forma, a formação para o magistério de segundo grau e os especialistas não docentes seriam transferidos para as outras licenciaturas, saindo da Faculdade de Educação e ingressando nos Institutos específicos. E numa quinta proposta, que não foi aprovada pelo CNE, o curso de Pedagogia se encarregava da formação de professores para as séries iniciais.

Contudo o que pode ser percebido é que pouco a pouco, assim como a Escola Normal que foi substituída pela formação de segundo grau pela Lei n. 5692/1971, o curso de Pedagogia seria logo desmontado. Ante a ameaça ao curso de Pedagogia, os educadores iniciaram um

movimento de resistência em todo Brasil. E, conforme Brzezinski (1998, p. 101), “com efeito, as discussões sobre a formação para o magistério foram feitas em diversas instituições”.

Nesse ínterim, o MEC realizou consulta em algumas universidades a respeito de propostas para o curso de Pedagogia. O então Ministro da Educação, Eduardo Portella, solicitou devolutiva do exame feito sobre aspectos das Indicações do Sistema de Formação de Chagas. Nesse mesmo ano, 1979, o Ministro da Educação enviou às IES o diagnóstico de desempenho das licenciaturas. No documento, as instituições formadoras, de maneira sutil, foram responsabilizadas pela má qualidade dos cursos. Com isso, ameaçou o que restou da autonomia da universidade, pois “impunha uma política de formação, advinda de indicações da Ceae/MEC, comissão central que pretendia atrair para si o poder decidir os destinos dos cursos de pedagogia e licenciaturas” (BRZEZINSKI, 1998, p. 102).

Quanto à consulta às universidades federais sobre as propostas para a formação de pedagogos, apenas três instituições foram consultadas e uma delas foi a UFG. Fato que, segundo o professor Ildeu Moreira Coelho, em entrevista fornecida a Brzezinski (1998, p. 103), causou estranheza:

Por que consultar apenas três e porque especificamente Goiás? [...]. Preparamos um documento que a faculdade de educação se manifestou através daquele grupo de professores, que representava quase a totalidade da congregação. Entre outras coisas, o grupo colocava explicitamente que o caminho da pedagogia não era via habilitações. Goiás, portanto, já tinha uma posição.

Mesmo desconfiados, o grupo de educadores da faculdade de Educação da UFG organizou uma proposta que se colocava contra o pacote pedagógico, as Indicações de Chagas, pois reforçava “a preparação do especialista treinado para o domínio das questões didáticas e metodológica, com uma visão tecnocrática da educação”. E ainda, trazia como argumentos que a formação do especialista era limitada às demandas do trabalho docente, até mesmo ao que se referia à especificidade de cada área; que no interior da escola causava a fragmentação do trabalho, o especialista planejava e direcionava o trabalho pedagógico, deixando para os docentes a função de executores de planos e roteiros; e também, o mercado de trabalho já se mostrava escasso para as habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia (MOURA, 1998, p. 66). E sugeria, na proposta, que o curso de Pedagogia

deixaria de formar o especialista habilitado em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar e outros, recuperando a formação pedagógica a sua função essencial: a formação de educadores

docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno (ANDE, 1981, p. 53 apud BRZEZINSKI, 1998, p. 104).

Essa percepção de que era necessário discutir sobre a estrutura dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFG moveu os docentes a organizarem o I Seminário sobre as Licenciaturas da UFG, em julho de 1980, no qual se discutiu, em especial, a crise do ensino básico enquanto resultado da LDB 5692/71.

Dos trabalhos deste seminário ficaram registradas questões como: ampliação da autonomia da universidade; crítica do projeto político Nacional vigente (na área de pesquisa); rejeição das licenciaturas curtas; formação, pela Universidade, não do especialista, mas do educador; denúncia de farsas do sistema, como implicadas nos critérios políticos de contratação, os quais tornam e inócuos, por exemplo, os esforços da Universidade de formação de certos profissionais, como os habilitados em Administração Escolar. (MOURA, 1998, p. 67).

Nas questões levantadas durante o Seminário, permaneceu o objeto da proposta enviada ao MEC pelos docentes da UFG. Segundo Brzezinski (1998), as movimentações para reformulação e transformação do curso de Pedagogia na UFG e também na UCG, antes do início do movimento nacional marcado pelo I Comitê Pró Formação do Educador em 1980, colocava o estado de Goiás à frente nas discussões sobre as transformações no curso de Pedagogia. E, de acordo com Zeratim (2006), após sucessivos debates dos educadores, a proposta da UFG foi o gérmen para as discussões dos educadores que foram transformando pouco a pouco o curso de Pedagogia em licenciatura para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A UFG teve participação ativa na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), mencionada no segundo capítulo deste trabalho, juntamente com outras instituições de todo o Brasil. As discussões na CBE em torno das reformulações da formação dos professores deram origem ao movimento organizado dos educadores registrado na conferência como Comitê Pró-Formação do Educador.

A participação e colaboração no movimento nacional contribuíram para o crescimento dos debates internos sobre a extinção das habilitações técnicas da formação do Pedagogo da UFG. Na ocasião do Simpósio sobre Graduação, reuniram-se de forma democrática, docentes e alunos da UFG, que decidiram, por meio do voto, os princípios e critérios dos currículos dos cursos de graduação de toda instituição. (MOURA, 1998). Sobre o curso de Pedagogia,

conforme Resolução n. 207/1984 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) da UFG (1984, p. 01), foi decidido o regime seriado e que as habilitações de orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram excluídas do currículo e o curso passou a destinar-se “à formação de Professores para o ensino de matérias pedagógicas no 2º grau e para o exercício de magistério nas séries iniciais do ensino de 1º grau.” Com isso, mais uma vez a UFG saiu à frente no Brasil e foi a primeira IES a oferecer o curso de Pedagogia destinado exclusivamente à formação do docente para a educação básica.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia do CAC iniciou sua atuação na região Sudeste de Goiás com os mesmos moldes do currículo oferecido pela Faculdade de Educação em Goiânia. Portanto, formação de professores para o exercício nos anos iniciais do ensino e em disciplinas pedagógicas no segundo grau (Ensino Médio).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-Pedagogia) de Pedagogia, de 1988 a 2002, os cursos de licenciatura compartilhavam a mesma configuração curricular, na qual prevalecia o aspecto 3+1 na formação. Os primeiros três anos iniciais do curso, com aspectos de bacharel, e o último ano, direcionado a formação pedagógica que carregava o aspecto de licenciatura na formação.

França (2020) nos aponta, na exposição de conteúdo extraído de documentos oficiais do então CAC, que os professores do curso de Pedagogia se mostravam preocupados em ter representatividade dentro da Faculdade de Educação para participar ativamente das reformulações em curso. Tal preocupação existia, pois o Campus de Catalão vivia uma realidade distinta da realidade da universidade na capital do estado. Os professores desejavam autonomia didático-pedagógica que até então não era possível.

Em 1989, houve alterações pontuais no currículo que mudou o tempo de integralização do curso noturno, devido à nova disposição das disciplinas na organização do currículo. Em 1992, a Faculdade de Educação se dispôs ao debate teórico-epistemológico da identidade do pedagogo, disposto entre duas vertentes dentro da UFG, que segundo Zeratim (2006, p. 79) demonstrou que a Faculdade de Educação da UFG “havia conquistado sua maturidade intelectual”. Em 1995, houve o reordenamento da matriz curricular da formação de pedagogos, mas sem alterações conceituais (STRAIOTTO, 2017).

Em 1997, a Faculdade de Educação da UFG retomou as discussões quanto à reformulação do curso de Pedagogia motivada pelo direcionamento da formação descrita pela LDB como habilitação técnicas, que destoava do proposto movimento dos educadores na década de 1980. Foram organizadas duas propostas, mas não foram votadas. Em 1999, as

discussões tomaram um redirecionamento, sendo discutidas no âmbito das comissões organizadas pela direção da Faculdade de Educação compostas por docentes e alunos. As comissões se posicionaram contra a perspectiva de habilitação técnica constante na LDB e mantiveram a docência como eixo central da formação. No entanto, em alguns princípios formativos, como “a relação teoria e prática, a conexão entre o ensino e a pesquisa e a sua materialização na formação de professores”, não conseguiram chegar a um consenso (MARTINS, 2007).

Segundo Martins (2007, p. 127), em 2000, a comissão responsável pela condução do processo reuniu os ensejos dos docentes que participaram do processo de construção dos currículos anteriores, bem como, as considerações do movimento dos educadores e as alterações legais e articularam em uma proposta que ampliava o olhar para uma formação de pedagogos, “levando em consideração os movimentos no campo educacional da pesquisa acerca das comunidades rurais, Educação Infantil, movimentos sociais, sindicatos, entre outros, a fim de se compreender os diversos campos de atuação que não há mais como negar as suas existências”. O documento apontou, no currículo do curso, problemas que precisavam ser superados para que a Faculdade de Educação da UFG fosse “capaz de formar o pedagogo com qualidade necessária para a formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. Conforme Martins (2007, p. 128), os problemas eram:

1. a desarticulação teoria e prática; 2. a falta de garantia pelas disciplinas da formação do profissional; 3. a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; 4. separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas; 5. a carga horária das disciplinas; 6. formação restrita, que não leva em consideração as outras áreas de atuação como Educação Infantil, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos.

Alguns desses problemas já eram sentidos e discutidos no interior do curso de Pedagogia do CAC pelos docentes, conforme atas de reuniões apresentadas por França (2020). O documento foi apresentado à congregação, e, após longo período de discussões e embates entre os docentes da Faculdade de Educação da UFG, em 2003, foi materializada uma nova proposta para formação de pedagogo para atuar como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando aspectos da Educação Inclusiva, a atuação do pedagogo em espaços não escolares e alterando a estrutura do currículo para semestral (FRANÇA, 2020).

O debate nacional quanto ao objeto do curso de Pedagogia retornou com o advento das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNP), em 2005. Desta vez, as discussões se iniciaram na Faculdade de Educação da UFG por iniciativa dos alunos. E, para integração e compreensão de todos os discentes quanto às novas diretrizes, a coordenação da Pedagogia

organizou discussões em eventos acadêmicos dando espaço de fala aos alunos. O Movimento da Pedagogia se manifestou em documento de repúdio à concepção tecnicista da docência colocada pelo documento que a descreveu como “um conjunto de técnicas, métodos neutros, deslocados da realidade histórica” (MARTINS, 2007, p. 107). Nesta pesquisa, não foram encontrados registros de alterações curriculares na Faculdade de Educação da UFG quanto às determinações das DCNP.

As alterações surgiram a partir da Resolução CNE/CP n.2/2015, que traz as Diretrizes Curriculares para a Formação de Inicial e Continuada de Professores para a educação básica. As alterações não foram de ordem conceitual, apenas foram incluídas em 2017 no atual PPC do curso de Pedagogia, da então Universidade Federal de Catalão – UFCAT (em transição), alterações da legislação ao que se referem aos temas transversais do currículo.

Apresentamos neste capítulo, o movimento das macropolíticas que determinam a formação de professores nacional. Abordamos o contexto da influência em seus debates e disputas, bem como o contexto da produção de textos normativos cujo discurso nem sempre é claro ou competente. As propostas de formação de professores se mostram inconstantes, mas o discurso capitalista permanece como a voz principal na constituição das políticas. Nesse contexto, ressaltamos, que é imperativo aos professores a reflexão crítica para compreensão pela luta e defesa pela constituição de políticas que combatam a estratificação social e centralização do poder político-econômico.

5 IMERSÃO E FORMAÇÃO: ANTECEDENTES DO PRP DA CAPES

Neste capítulo, adentramos ao Programa de Residência Pedagógica da Capes iniciando pela discussão das propostas que se evidenciaram como tentativas de inserção de programas de imersão na prática antecedentes à proposta atual. Em seguida, apresentamos outras propostas de Residência Pedagógica a partir da pesquisa sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

5.1 Antecedentes do Programa de Residência Pedagógica da Capes: indefinições dos Projetos de Leis para um modelo de residência

A política de formação de professores defendida pelo MEC vem sendo construída de forma unilateral, ignorando a legitimidade das vozes dos educadores e entidades representativas, caracterizando-se como uma política impositiva e reguladora das instituições formadoras. O Programa de Residência Pedagógica, como programa instituído dentro do movimento reformista educacional atual, carrega em seus objetivos a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consonância com a Resolução CNE n. 2/2019 e toda a ideologia que perpassa o discurso desses instrumentos. Buscando levantar e compreender o contexto de construção do Programa, nesta seção será acompanhado o percurso que deu origem ao Programa de Residência Pedagógica.

Para compreensão acerca do Programa de Residência Pedagógica da Capes instituído em 2017 e regulamentado pela Portaria n. 38/2018, ressaltamos três ações normativas não implementadas, mas que orientam a discussão inicial da constituição do programa para proposituras baseadas na historicidade das políticas de formação de professores (SOBREIRA, 2010; FARIA; PEREIRA-DINIZ, 2019; CURADO; CRUZ, 2018; SANTOS; MELO; SOUZA; LIVRAMENTO, 2021; LEAL, 2016; SANTOS, 2020; SILVA; LIMA, 2020).

A primeira proposta de implementação de um programa baseado na perspectiva de residência na formação docente foi explorada pelo Projeto de Lei do Senado n. 227/2007, proposto pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE) — líder do governo do Presidente Fernando Collor no Senado (1990-1992) e Vice-Presidente do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) —, o qual propunha a “Residência Educacional” como um período obrigatório de formação profissional após a formação inicial, podendo ser exigido como pré-requisito para admissão em concursos públicos. A proposta baseava-se na dinâmica da residência médica, que se desenvolve como período “de intensa prática junto a profissionais já experientes [...] quando

não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência” (BRASIL, 2007, p. 3).

O Projeto de Lei acrescentaria aos Art. 65 e 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) a obrigatoriedade para os professores habilitados para docência no Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de realizarem formação profissional de no mínimo 800 horas, condicionada à aprovação e certificação. A proposta justificava a criação do programa, apoiando-se no discurso de uma crise educacional consubstanciada por uma formação insuficiente oferecida “em nível médio, quer os que frequentaram os cursos ‘normais superiores’ ou cursos de pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular como ‘escolas de fins de semana’, todos sem a necessária articulação entre teoria e prática.” (BRASIL, 2007, p. 2). O projeto do Senador Marco Maciel se justifica na culpabilização do professor e das esferas formativas pelos insucessos da escola, caracterizando o docente como inseguro e despreparado às novas demandas da educação.

O Projeto ainda argumenta a favor do modelo formativo desenvolvido nas Escolas Normais, de “intensivo estudo de conteúdo e de metodologia [...] alternavam-se as aulas teóricas e práticas, de forma que fossem adquiridas as principais habilidades e competências necessárias aos futuros mestres.” (BRASIL, 2007, p. 2). As propostas seguintes são complementares e partem da mesma justificativa.

Sobreira (2010) apresenta uma análise da viabilidade da implementação do Projeto de Lei n. 227/2007 na ótica daqueles que seriam os atores do programa (pesquisadoras, coordenadoras, professoras e alunos do curso de Pedagogia), que ressaltam as seguintes preocupações em relação às determinações da proposta: a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas de práticas formativas dentro da escola sem apresentar, de fato, compensação econômica aos residentes, seja em forma de bolsa, seja remuneração; não ser considerada como algo agregador à carreira do professor; a fragmentação da formação, correndo o risco da formação inicial se tornar demasiadamente teórica, com a prática sendo relegada à Residência Educacional; e a excessiva culpabilização e responsabilização dos professores pelas deficiências e insucessos do sistema educacional.

A proposta não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional, os representantes presentes da Comissão Bicameral de Formação de Professores do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e da Coordenação Geral de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC (SENADO, 2009) consideram que o Projeto de Lei “[...] dependeria de uma fonte de

financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.” (CURADO; CRUZ, 2018, p. 230).

A segunda proposta tenta resgatar, com adaptações, a proposta apresentada no Projeto de Lei do Senado n. 227/2007. A proposta do Projeto de Lei do Senado n. 284/2012, foi apresentada pelo Senador Blairo Maggi (PR/MT)⁵, em 2016, do Partido Progressista. Maggi, vale lembrar, se opôs a então Presidente Dilma Rousseff e foi apoiador de Michel Temer, e logo se torna Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento após a destituição da Presidente. O projeto foi anunciado por ele como “Residência Pedagógica”, posteriormente, Residência Pedagógica dos Professores da Educação Básica. Além da alteração do nome, em relação à proposta anterior, foi extinguida a obrigatoriedade da formação como pré-requisito para atuação na educação básica, no entanto, a certificação do programa poderia ser utilizada como título para ingresso em concurso público, bem como meio de atualização profissional para os professores em exercício (BRASIL, 2014).

Uma terceira proposta, constante no Projeto de Lei do Senado n. 6/2014, apresentada pelo Senador Ricardo Ferraço (PMDB/ES)⁶ — em 2016 se desfilou do partido, ingressou no PSDB para apoiar a destituição da então Presidente, torna-se membro da Comissão Especial do Impeachment e se coloca a favor das reformas do governo de Michel Temer — e denominada “Residência Docente” se assemelha em alguns aspectos ao Programa de Residência Pedagógica da Capes (2018), exceto por manter o objetivo de uma formação complementar.

A proposta, assim como os Projetos de Lei anteriormente mencionados, propunha a alteração do Art. 65 da LDB, incluindo as orientações para a Residência Docente: período de formação ulterior a formação inicial, totalizando 2.000 horas, contemplando todas as etapas e modalidades da educação básica; desenvolvimento de parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior, sendo supervisionadas pelos docentes das instituições formadoras e coordenadas pelos docentes das escolas onde seriam desenvolvidas; seria ofertada a licenciados com até três anos de conclusão de curso, em sistemas de ensino que destinariam uma porcentagem de vagas equivalente a um número não menor que quatro por cento do seu quadro de docentes em atividade; os residentes, coordenadores e supervisores receberiam bolsas custeadas com recursos da União, através da Capes; os residentes firmariam termo de compromisso pedagógico com a instituição formadora e com a escola a ser desenvolvida a

⁵ Em 2019, a denominação do Partido da República (PR) é alterada para Partido Liberal (PL).

⁶ Em 2017, a denominação do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) é alterada para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

residência, estando sujeito a avaliações e à apresentação periódica de Relatório das Atividades Desenvolvidas, Memorial Circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e Produção Pedagógica; seria desenvolvida 60% na área da docência, 15% em atividades administrativo-pedagógicas e 25% na formação pedagógica; e forneceria aos residentes a certificação em nível de pós-graduação de Especialista em Docência da Educação Básica (BRASIL, 2014).

O Projeto de Lei do Senado n. 6/2014 (BRASIL, 2014, p. 3) mantém o teor da justificativa da proposta como estratégia para superação das fragilidades da formação de professores presentes nas instituições formadoras de docentes e nas redes de educação básica, “[...] em direção a uma escola de educação básica de alta qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino”. Na consulta à referida proposta, é possível visualizar ainda a tramitação na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 7552/2014 e do apensado Projeto de Lei n. 5.054/2016, o qual apresenta a carga horária da Residência Docente alterada para 1600 horas.

Santos (2020, p. 153) aponta que as três ações, as quais partem do mesmo ideal e são complementares, apresentam “frágil concepção teórico-metodológica que se evidencia na nomenclatura para o sistema de ação de formação docente: ora chamado de residência educacional, ora residência pedagógica e ora residência educacional”.

Os Projetos de Lei partem da concepção de residência no âmbito educacional vinculada à ideia da residência médica, como formação complementar destinada à professores já habilitados. Outros projetos de formação de professores se desenvolveram com aspectos semelhantes às propostas.

Nessa direção, destacamos a pesquisa realizada por Leal (2016; 2020), na qual a autora traz que o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, a Portaria 206/2011 da Capes que o institui e a proposta do Senador Blairo Maggi compartilham da mesma “[...] representação social de formação continuada ancorada na fragilidade da formação inicial” (2020, p. 58195). E salientamos ainda, Ricci, Braga e Costa (2020), que apresentam o curso de Residência Docente, desenvolvido entre 2014 e 2015, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em uma escola no município de Contagem, com apoio da Capes, nos mesmos moldes da residência desenvolvida pelo Colégio Pedro II.

A ideia de uma Residência Pedagógica retorna, mas agora no Decreto n. 8725/2016, que dispõe da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Porém, ela não é mais pensada como formação continuada ao fim da formação inicial do professor, coloca-se como de “forma a garantir o campo de prática” (BRASIL, 2016). Em 2017, é

apresentada como um programa da Nova Política juntamente à elaboração da Base Nacional para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na primeira versão da BNC-Formação (BRASIL, 2018), o Programa de Residência Pedagógica é anunciado, porém com uma roupagem diferente, defende que a prática profissional deve estar presente na formação inicial desde o primeiro semestre e que seria pertinente ao licenciando estar em contato com a escola toda semana por meio de um programa. Então, na proposta temos uma nova concepção de residência pedagógica que se afasta do modelo da residência médica, realizada após a formação inicial, mas ainda a admite como inspiração.

A proposta apresenta esse período na escola como a Residência Pedagógica, que, segundo o documento, “deverá substituir o estágio [...], pois já é sabido que o estágio ou não é realizado de forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional.” (BRASIL, 2018, p. 33). O documento reforça o discurso de precariedade da formação, indicando que as licenciaturas são, em sua maioria, cursos noturnos e na modalidade a distância. Recorre a pesquisas e estudos que apresentam as deficiências no desenvolvimento do estágio curricular e as utiliza para depreciá-lo, como se atualmente, em todas as instituições formativas, este fosse desenvolvido de forma inadequada.

Essa concepção de imersão colocaria o licenciando, desde o início da formação, dentro da escola. No entanto, para compreensão do que vem a ser a *práxis* docente, é necessário também o conhecimento sociológico, filosófico, psicológico, didático, entre outros, para que o licenciando entre na escola conseguindo refletir com criticidade sobre a realidade escolar e elaborando novas sínteses a serem desenvolvidas em sua prática profissional futura. O conhecimento prático não caminha sozinho. Pensar o estágio ou a residência pedagógica de forma isolada fere a formação para a *práxis*.

Na ótica da proposta, a Residência pedagógica se assemelhava com o Pibid, por abarcar os primeiros períodos da formação, e com o estágio curricular, em sua organização, mas demonstrava ainda uma indefinição quanto ao momento da formação que seria desenvolvida. Na terceira versão do documento, aparece como um componente formativo mais elaborado e se insere na sistematização da carga horária da “parte prática”, integrando às

[...] 800 horas (oitocentas horas) de prática pedagógica sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem [...] na escola ou em ambiente de aprendizagem não escolar, pode ser através de monitoria, estágio, residência pedagógica ou prática clínica, que devem estar intrinsecamente articuladas com os estudos e a prática desde o primeiro ano. (BRASIL, 2019, p. 28-29).

Essa versão apresenta uma concepção de Residência Pedagógica mais amadurecida, no entanto, as dúvidas persistem e ainda há questionamentos quanto à estrutura e dinâmica do programa: por que substituir o estágio se ambos se desenvolvem com a mesma estrutura? O que a residência pedagógica ofereceria de diferente do estágio? O anseio é que estes questionamentos, sem muita esperança, sejam esclarecidos nas normativas seguintes para a residência pedagógica.

Diante da leitura das tentativas anteriores de normatização das ideias precedentes ao Programa de Residência Pedagógica da Capes (2018), desenvolvidas por entusiastas de políticas neoliberais, percebemos o teor e a continuidade das políticas de cunho reformista que partem do pressuposto de que os insucessos do sistema de educação são relegados à insuficiência da formação de professores, depositando em um processo formativo que privilegia o conhecimento de técnicas e métodos o estatuto de receita para a melhora na qualidade da educação. Esse discurso também pode ser percebido na Política Nacional de Formação de Professores para educação básica e seus instrumentos, como o Programa de Residência Pedagógica exposto nos documentos preliminares da BNC-Formação.

A finalização e a constituição de uma concepção do Programa de Residência Pedagógica que decorreu desse histórico se encontram na Portaria Capes n. 38/2018 Edital da Capes n. 6/2018, que dispõe sobre a configuração do Programa. Mais adiante, neste trabalho, será exposto o enfim programa instituído pela Capes.

Porquanto, no próximo item deste trabalho, dá-se notoriedade para outros projetos de residência pedagógica que ocorreram e ocorrem nas instituições formadoras de professores também motivados pela superação do distanciamento entre teoria e prática na formação.

5.2 Antecedentes do Programa de Residência Pedagógica da Capes: outras propostas de imersão na residência pedagógica

A expressão “residência” no âmbito dos programas, projetos e pesquisas educacionais de e para a formação de professores não é recente. A concepção do termo residência como espaço de formação prática na formação de professores vem sendo explorada no Brasil em projetos que caminham tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada. Os programas e projetos de Residência Pedagógica têm origens em contextos distintos para responder a questões diversas, mas se assemelham no que se refere ao objetivo de romper as barreiras da relação entre a teoria e a prática na formação de professores.

É importante esclarecer que as autoras e respectivas pesquisas a serem mencionadas nesta seção foram ressaltadas do levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em pesquisa sobre o Programa de Residência Pedagógica, utilizando o descritor “Residência Pedagógica”, por meio do qual foram encontrados 10 trabalhos e excluídas as pesquisas que não correspondiam a projetos de imersão docente. As pesquisas elencadas aqui nos traduzem experiências na Residência Pedagógica no âmbito da formação inicial e continuada, com egressos e licenciandos, bem como com professores formadores. Além disso, considera a residência sendo ela desenvolvida na perspectiva de estágio ou não, desde que todas fossem desenvolvidas para formação inicial e continuada. Destacamos análises dos programas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Programa de Residência Pedagógica da Unifesp está presente no curso de Pedagogia desde sua criação, em 2006, como modelo de estágio, articulando a formação inicial dos graduandos com a formação continuada dos professores da escola-campo. (UNIFESP, 2020). Motivados pelo “[...] clima institucional da Escola Paulista de Medicina – como escola de excelência [...]”, o grupo de docentes idealizadores do projeto do curso de Pedagogia se propuseram a desenvolver uma proposta para formação pedagógica baseada na “[...] imersão no campo profissional da docência e da gestão escolar. Formar professores na mesma chave de qualidade e investimento formativo necessário à formação de médicos [...]” (GIGLIO, 2020, p.17).

O programa se desenvolve na segunda metade do curso de Pedagogia, em quatro modalidades: Docência em Educação Infantil, 135 horas; Docência no Ensino Fundamental I, 135 horas; Docência na Educação de Jovens e Adultos, 65 horas; e Gestão Educacional, 65 horas. No programa da Unifesp, o docente da universidade é chamado de professor preceptor e o docente da escola de professor formador. E ainda tem a presença do gestor da escola, que também atua como formador.

Poladian (2014) aborda o programa de Residência Pedagógica da Unifesp elencando como proposta inovadora de formação profissional docente para superação do distanciamento entre a escola e a universidade e foca na perspectiva institucional e na prática do docente preceptor do programa para descrever e trazer ao leitor como esta relação pode ser construída.

Nas relações de cooperação entre a universidade e a escola, há a construção de vínculos de confiança entre os professores formadores “[...] indo ao encontro das necessidades formativas do grupo docente da escola”. Em relação às outras propostas, revela avanços por promover o professor da escola como formador “[...] atribuindo-lhe funções de orientação e

acompanhamento do estudante, considerando que boa parte dos estágios são solitários para os estudantes, que assumem o papel apenas de observador.” (PALADIAN, 2014, p. 119-120).

O princípio de imersão foi inspirado “na experiência da tradição de formação médica [...] adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos”. Existem aproximações e distanciamentos entre as propostas da residência médica e da residência pedagógica. Nessa direção, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Unifesp (2020, p. 86) ressalta que

A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação, enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas.

O princípio de imersão considerado no PPC do curso de Pedagogia e nas diretrizes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp se caracteriza pelo momento de contato intenso e sistematizado com as escolas-campo (GIGLIO; LUGLI, 2013). O Programa de Residência Pedagógica se desenvolve de forma mais condensada, etapa na qual o residente tem uma carga horária média de 4 horas diária na escola, desenvolvendo as ações de 3 a 5 dias na semana — abarcando o tempo do docente na sala de aula e o seu período de trabalho pedagógico na hora-atividade.

A partir da discussão empenhada, a autora salienta em suas conclusões que o Programa de Residência da Unifesp é inovador e mostrou iniciativas exitosas quanto à colaboração entre as instituições formadoras, pois promove a formação de todos os envolvidos no projeto.

Pires (2017) traz em sua pesquisa — a qual objetivou analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp no desenvolvimento profissional de professores de uma escola pública municipal de Guarulhos — que a ponte entre a escola e a universidade acontece no momento da formação continuada presente no desenvolvimento do programa. A presença dos preceptores (docentes formadores da universidade) dentro da escola, discutindo e desenvolvendo o Plano de Ação Pedagógica (PAP), transforma o processo formativo dos docentes formadores da escola-campo, pois, além da observação da ação pedagógica, vivenciam a pesquisa nos momentos coletivos de discussões sobre a construção e o desenvolvimento das atividades entre preceptores, docentes formadores da escola e residentes. Diante da perspectiva das docentes participantes da pesquisa de Pires (2017, p. 66), as ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp podem corroborar

para o desenvolvimento profissional dos docentes da escola-campo, ao passo que “[...] contribuem para a construção de saberes necessários à prática docente, para reflexão e mudança dessa prática”. Quando a universidade adentra a escola, “[...] possibilita que ações geradoras de conhecimento sejam oportunizadas no percurso do Programa de Residência Pedagógica”, bem como permite que as contribuições da RP continuem e permaneçam na escola, sendo materializadas nos projetos e materiais pedagógicos criados e desenvolvidos pelos residentes e otimizadas na rotina escolar.

Em Conceição (2018, p. 107), encontramos o relato de uma egressa do curso de Pedagogia da Unifesp, que traz o papel que a Residência Pedagógica exerceu em sua formação profissional. Percebemos nas declarações da então docente, que, mesmo tendo vivenciado anteriormente a experiência formativa profissional técnica direcionada para docência — com ampla carga de preparação na prática —, foi nas experiências sistematizadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP que o vínculo com a docência se estabeleceu.

A egressa expõe que as experiências conjuntas com a docente formadora da escola-campo e a observação de sua conduta na sala de aula lhe proporcionaram o exercício de reflexão sobre a prática docente, na qual pode perceber os condicionantes concretos da formação que estava vivendo e traduzi-los em uma bagagem de conhecimentos que a embasaram para sua prática profissional de hoje; “Sem isso, eu não teria chegado aonde eu, aonde meu pensamento chega hoje, entendeu!?”

Almeida (2020, p. 18) traz a experiência da residência pedagógica desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com licenciandos do curso de História, em escolas no estado da Paraíba, no Programa de Residência da Capes, lançado pelo edital n. 6/2018 de nível nacional. Os planos de trabalhos desenvolvidos no subprojeto de História utilizam o celular e a música como ferramentas metodológicas para o ensino de história nas escolas parceiras do Programa de Residência Pedagógica. A autora acompanhou a prática dessas licenciandas(os) e compartilha a sua perspectiva, expondo que as experiências proporcionadas pelo programa se tornam diferentes de outras formas de inserção no contexto escolar, pois, além de se construírem através do ato de ministrar aulas nas regências, se constroem no planejamento, nos projetos desenvolvidos na escola, na participação ativa na rotina escolar, “como as reuniões de pais, planejamento, eventos escolares, conselhos de classe e demais atividades internas e externas ao espaço da sala de aula”.

O programa oferece um “elo entre o ensino básico e superior, a formação e a profissionalização, o acadêmico e a escola”, conforme afirma Almeida (2020, p. 18). É através da união via processo formativo, o qual se inicia na universidade e se estende a escola, num

percurso coletivo que circunda as duas instâncias formativas e seus participantes, que se constrói a concepção de que entre a escola e a universidade há trânsito livre. Nas falas dos participantes da pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica se constitui como iniciativa até então pioneira por desenvolver tal imersão e tal elo entre as instituições formativas e seus participantes. O que ocorre de forma diferente no estágio obrigatório, que não proporciona uma imersão no contexto escolar, somente a inserção na sala de aula, sendo essa a diferença entre o estágio e o Programa de Residência Pedagógica na perspectiva informada pelos resultados da pesquisa: “enquanto que o primeiro insere o licenciando na sala de aula, o segundo imerge-o na escola como um todo” (ALMEIDA, 2020, p. 269).

Não há uma imersão no ambiente escolar, nas relações sociais. Suas vivências, muitas das vezes, limitam-se a uma intervenção prévia de cumprimento de carga horária de plano conclusivo de curso.

Ainda que o estágio permita uma aproximação entre universidade e escola, há ainda uma fragilidade de conexão e mutualidade, elas se conectam, mas não se entrelaçam, muitas vezes se tornando superficial tal contato. (ALMEIDA, 2020, p. 268).

A partir da perspectiva exposta pelos informantes da pesquisa, conclui-se que o estágio aterrissa o licenciando no chão da sala de aula e o Programa de Residência Pedagógica no chão da escola (ALMEIDA, 2020).

Faria (2018) nos traz, em seu trabalho de abordagem biográfica e autobiográfica, como se formam os sujeitos que participam do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto funciona a partir da ideia de uma residência pedagógica na formação inicial de futuros professores cursistas das licenciaturas da UFMG, no Centro Pedagógico da instituição, em uma escola que pertencente à rede federal de ensino público e abarca o Ensino Fundamental e a EJA, que, juntamente com Colégio Técnico e o Teatro Universitário, integram a Escola de Educação Básica e Profissional (Ebap).

O Projeto de Imersão Docente, inicialmente, em 2011, era denominado Residência Docente e em 2013 passou a ser Imersão Docente para não ser confundido com o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG, que se desenvolveria na esfera da formação continuada.

A imersão docente do Centro Pedagógico da UFMG se desenvolveu como projeto independente do estágio curricular obrigatório, dentro da escola-campo da universidade, sob a gestão dos docentes atuantes na escola e vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, proporcionando “a oportunidade de efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada

em determinadas *condições de formação* que se mesclam às próprias condições de trabalho e formação dos profissionais dessa escola.” (FARIA, 2020, p. 65).

Os licenciandos ingressaram no projeto por editais a partir do 3º período da licenciatura e teriam que ter disponibilidade de 25 horas semanais para desenvolverem planos de ações nos grupos de trabalho, considerando o horário compreendido entre 7h30min e 15h10min, para:

[...] observação de aulas de professores de uma turma à qual o licenciando se vincula como “monitor-referência”; acompanhamento dos estudantes nos horários de almoço e recreação; reuniões de formação com os demais licenciandos e com os professores coordenadores do projeto; encontros de orientação com os professores orientadores; participação em algumas reuniões pedagógicas da escola; preparação de material e planejamento de aulas; e o exercício da docência em sala de aula, por meio da oferta de uma disciplina para um grupo de até 15 educandos do ensino fundamental, cujas aulas são planejadas, discutidas e avaliadas nos encontros de orientação. (FARIAS, 2018, p. 86).

Há também os Projetos Especiais, nos quais as licenciandas e licenciandos ingressam por editais destinados ao acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais ou à colaboração com os setores de acompanhamento estudantil.

As monitoras e os monitores ocupam a escola de maneiras distintas, estabelecendo vínculos com toda a comunidade escolar, colaborando com as atividades de acompanhamento dos estudantes, auxiliando docentes e demais profissionais na proposição de novas ações, fomentando reflexões de todos os envolvidos. (FARIAS, 2018, p. 87).

Salienta-se no trabalho de Farias (2020, p. 349) a perspectiva construída pelos monitores da imersão docente sobre os conteúdos curriculares da escola, onde destacam que tiveram a oportunidade de se relacionar com o conteúdo ministrado nas aulas, traduzindo o que aprendiam nas aulas da universidade ao contexto do currículo da educação básica. Desse modo, puderam descobrir como a Pedagogia se insere ao conteúdo específico, e como o conteúdo se insere à Pedagogia, conforme a fala de um dos monitores. Também tiveram a oportunidade de compreender e estabelecer relações de afeto com os alunos, no sentido de afetá-los e permitir ser afetado por eles, em “*relações pedagógicas que consideravam valores de amizade, de amorosidade, de respeito, de diálogo*”

Eram *vínculos profundos* entre ele e os educandos. Essas relações possibilitavam a ele *descobrir qualidades pessoais dos alunos que muitas vezes passam despercebidas no dia a dia da escola*. Eram a possibilidade de ele *ser depositário fiel dos sentimentos* dos alunos, de construir uma relação educadora com eles, de acompanhá-los de um ano letivo para o outro, de

conhecer suas qualidades individuais e potencialidades. (FARIAS, 2020, p. 349, grifos do autor).

O Projeto possibilitou que enxergassem formas possíveis para seus próprios modos de ensinar, traçando novos caminhos para docência com auxílio dos orientadores e orientadoras, de forma autônoma, a partir das experiências individuais de cada um. A segurança do projeto permitiu que trabalhassem suas inseguranças e ousassem, ressignificando suas formas de pensar a docência.

Ademais, durante o projeto, os monitores descobriram no exercício da escrita — seja em anotações, seja em observações, ou ainda por meio de construção de produtos para publicação — o caminho para compreensão do que é pesquisa, entendendo-a como forma de refletir sobre as suas experiências e de agregar sentidos aos debates e às relações teóricos-metodológicas que estabeleceram com outros autores, bem como de ressignificá-las ao longo desse processo.

A autora nos faz refletir ainda sobre outras experiências que a universidade proporciona de contato com a escola, seja por meio de projetos de pesquisa e extensão, seja por outras ações formativas que inspiram e constroem expectativas e perspectivas sobre essa instituição e a sala de aula, sendo o início da imersão docente.

A divulgação de programas e projetos que corroboram para a construção de modelos formativos que, por sua vez, contribuem para a formação cultural, social e política do professor, são de suma importância, sobretudo nos momentos em que a elevação da qualidade da educação é primordial. Iniciativas que promovam situações e ações em contextos reais permitem a construção do pensamento crítico e reflexivo quanto a prática e a escola. No entanto, o foco demasiado no estágio como *lócus* de formação prática e como momento no qual acontece a relação entre a teoria e a prática pode reforçar ainda mais o distanciamento dos saberes. Entretanto, essa conexão deve ser salientada desde o início da formação, na promoção e construção dos conhecimentos, nas ações e nos debates a respeito das esferas social e política, que influem nos modelos de sociabilidade e nas práticas pedagógicas dentro da escola.

As pesquisas que evidenciam a universidade e a escola ressaltam suas funções sociais, informando a comunidade sobre a importância de suas ações, seus limites e suas possibilidades de melhoramento da coletividade. Compreender as perspectivas de ações sociais e políticas dessas instituições é oferecer à sociedade meios para compreender a realidade e desenvolver práticas para intervir nela.

Embora algumas instituições formadoras já desenvolvam ou tenham desenvolvido projetos semelhantes à Residência Pedagógica, em 2018 a Capes lançou o Programa de

Residência Pedagógica a nível nacional. No próximo capítulo é exposto o Programa de Residência Pedagógica no contexto da Universidade Federal de Catalão no curso de Pedagogia.

6 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PRP DA PEDAGOGIA: A VINCULAÇÃO DO PRP DA PEDAGOGIA AO ECO

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA: A VINCULAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA AO ESTÁGIO

Neste capítulo, será apresentado o Programa de Residência Pedagógica da Capes sob interpretação e tradução dos atores do programa desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da UFCAT para compreensão da relação entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio. Para tanto, passamos pelo Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT e pelo Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia buscando compreender a proposta de imersão no Programa pelo viés documental. Na sequência, trazemos as interpretações dos atores do Programa (Residentes, Preceptores e Docentes Orientadores) a partir das suas vivências para compreendermos como o Programa de Residência Pedagógica se desenvolve no âmbito do curso da Pedagogia e como tem se constituído a relação do Programa de Residência Pedagógica com o Estágio do curso.

6.1 A recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia: o projeto da Pedagogia

O projeto institucional da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da Capes, desenvolvido na UFCAT em 2018, apesar da resistência, foi construído pela UFG, a qual ainda fazia parte da UFCAT, como *Campus Catalão*. Em nossa busca pelo corpus de análises, não conseguimos obter o projeto do Programa de Residência Pedagógica da edição 2018, o documento não está disponibilizado para consulta pública. Portanto, para as aproximações das especificidades do subprojeto do curso de Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica da UFG consideramos, como corpus de análise, somente as falas dos participantes do Programa de Residência Pedagógica 2018.

Em relação ao Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT, edição 2021, ele está disponibilizado no site da instituição e as nossas percepções do documento serão expostas a seguir. É importante mencionar que os subprojetos foram desenvolvidos durante o contexto da pandemia causada pela Covid-19, mas os textos não abarcam estratégias

para o projeto sendo realizado remotamente nos âmbitos da escola e da universidade. Essa discussão será abordada nas falas dos participantes das pesquisas.

O projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT (2021) apresenta uma ideia de continuidade ao se referir ao diálogo e à parceria com as redes de ensino público do município de Catalão-GO, ressaltando que essa prática já vinha sendo vivenciada pelo estágio, Pibid e outros projetos. Porém, também traz a ideia de renovação com a oportunidade da transição entre UFG e UFCAT, em que a UFCAT inicia o processo para construção de uma política e cultura própria para a formação de professores, instituindo o Comitê de Articulação das Políticas de Formação de Professores para viabilidade do processo.

Ao passo que a UFCAT desenvolve as estratégias de articulação com as secretarias de educação municipal e estadual, estabelece também o diálogo que proporciona aproximação à realidade educacional do município e a inserção das redes no debate para a constituição e atuação nas políticas para a formação inicial, o que possibilita a unificação da concepção de que escola e universidade se configuram como instâncias formativas unificadas para formação de professores.

Em seu texto, considera a escola como “*locus privilegiado de formação docente*”, defende a formação crítica-emancipatória, o compromisso social com a educação e a valorização docente (UFCAT, 2021). Na proposta, ressalta a articulação dos programas de formação da universidade, inclusive da pós-graduação, não em só eventos científicos de socialização das experiências, como em seminários, encontros, entre outros, mas enquanto perspectiva de desenvolvimento de construção e integração de diretrizes para uma proposta unificada de formação docente em todas as licenciaturas.

A parte geral do projeto do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT (2020, p. 7), dá relevo às semelhanças entre o Estágio e o Programa de Residência Pedagógica, considera a relação e articulação entre eles, e aborda que a experiência do Programa de Residência Pedagógica, em sua organização, estrutura e dinamização, colabora para “problematizar, avaliar e redimensionar a estrutura atual da administração, supervisão e realização dos estágios, como espaços de formação prática e de pesquisa acadêmica [...]”, corroborando com a construção de uma nova política de estágio que

[...] deverá se articular a uma Política de Formação de Professores que compreende que a prática pedagógica não se reduz ao estágio nos cursos de Licenciatura, mas que se articulada às outras modalidades, poderá instituir uma formação para a prática profissional logo no início do curso por meio de programas de iniciação científica, educação tutorial, monitorias, estágios curriculares não obrigatórios e demais espaços formativos, como as atividades

de pesquisa ligadas aos laboratórios de ensino e pesquisa, ou projetos de extensão e cultura e mesmo a outros programas, como o Pibid (UFCAT, 2021, p. 7).

Portanto, o projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT caminha na perspectiva de construir um projeto modelo para os estágios de suas Licenciaturas, como pode ser observado em seu discurso de fortalecimento do estágio, de promoção da compreensão da relação entre teoria e prática, de aproximação do diálogo entre a escola e a universidade, de promoção de ações que contribuem para a profissionalização e a valorização docente e da imersão na sala de aula.

Encontramos, na proposta do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT de 2021, o eco das diretrizes e normativas do Programa de Residência Pedagógica, que trazem o discurso impositivo da BNCC para a formação docente inicial e continuada, sendo abordado de forma não diretiva, como campo de debate e reflexão coletivo e, ainda, como diretriz que norteia as práticas em sala de aula e a formação de professores. O Estágio se configura como campo de disputa e o Programa de Residência Pedagógica como porta de entrada para a dominação do currículo da formação de professores.

Do mesmo modo, encontra-se entre as justificativas de relevância do projeto, a proposição de políticas que contribuam para uma relação entre a formação inicial e o contexto educacional, que é representado no documento pelos insucessos da educação básica descritos nos índices de evasão, distorção série/idade, bem como, na distorção formação/campo de atuação e formação inadequada dos professores.

Nessa direção, salientamos que o processo de profissionalização docente deve se pautar nas especificidades da dinâmica do ensinar dentro contexto educacional concreto, o qual é determinado por fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos de níveis macro e micro. Isto posto, apontamos que a relação entre escola e universidade deve se constituir como espaço de reflexão concebida de forma horizontal e na perspectiva de valorização da escola como campo sociológico do qual partem os principais elementos para reflexão e proposição de estratégias para a construção de políticas que reconhecem que os problemas educacionais são localizados dentro da realidade de um sistema que é determinado, sobretudo, por fatores políticos e econômicos da sociedade brasileira.

A parceria entre escola e universidade se configura como meio para um processo de formação baseado nas demandas educacionais concretas. Essa integração contribui com propostas e estratégias realizáveis para a melhoria da prática docente e da escola, construídas coletivamente a partir não só de conjunturas, mas do reconhecimento do processo de construção

sócio-histórico da educação. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores é fator de relevância para a qualidade do ensino, porém, não podemos deixar de considerar todo o contexto educacional de forma ampla e levantar que são vários e diversos os fatores que determinam a dinâmica da escola, o processo de ensino-aprendizagem e também a prática docente.

Como apontado anteriormente, no primeiro capítulo, à escola e aos professores são atribuídas a responsabilização e culpabilização pelos problemas educacionais por meio de discursos ideológicos e práticas neoliberais que atravessam o ciclo das políticas educacionais e se materializam em dispositivos de controle, avaliação, prestação de contas e responsabilização direcionados a eles. A legitimação desses mecanismos se inicia pelo discurso dominante de desvalorização e responsabilização social da escola e de seus profissionais durante os debates para construção das políticas, nos quais são apontados o problema, os culpados, e é ignorado o todo, de fato. Por conseguinte, são produzidos textos *readerly* que não oferecem espaço ou margem para diálogo, nos quais cabe às instituições somente a reprodução e inculcamento do discurso que se materializa nas políticas internas das instituições e, por consequência, nas práticas dos profissionais.

Para consecução dos objetivos desta pesquisa, descreveremos a perspectiva do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido no contexto do curso da Pedagogia que desenvolve uma proposta de residência integrada ao Estágio.

O subprojeto da Pedagogia, “Espaços formativos e práticas educativas em diálogo: residência pedagógica, estágio e o curso de Pedagogia”, por sua vez, foi construído objetivando a atender à formação para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, de forma que o aluno participasse também de atividades de gestão, conhecendo todo o funcionamento da escola. Propõe desenvolver a autonomia dos estudantes proporcionando maior ambientação e envolvimento real, ampliando suas experiências no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula e em toda a escola-campo, no planejamento do plano de ação integrado ao contexto real da turma, participação nas ações de promoção da relação escola-família, compartilhando o espaço e vivências com os sujeitos da escola, de forma que tenha maiores oportunidades para construção da sua identidade docente durante a imersão.

O texto apresenta uma concepção de imersão, um maior envolvimento e comprometimento com o processo formativo, por meio do desenvolvimento da autonomia em vivências da prática docente supervisionadas e orientadas, nas quais “[...] é preciso que o residente vivencie as nuances da sua profissão *in locus* e possa protagonizar o processo de

construção da sua identidade docente a fim de construir seus saberes e práticas” (UFCAT, 2020).

Seus objetivos trazem o discurso de promoção do protagonismo da escola na formação docente, bem como da problematização e investigação a partir das práticas da residência e do conhecimento teórico para a construção do conhecimento da docência. Elenca também a necessidade da elaboração de propostas interdisciplinares e inclusivas que abarquem a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial; a sistematização das vivências na escola-campo relacionadas ao contexto sócio-político educacional em relatórios e planos; o reconhecimento do papel do pedagogo a partir da compreensão e desenvolvimento da relação da teoria e da prática nas atividades dinamizadas entre a escola-campo e a universidade; a participação e produção científica dos residentes, preceptores e orientadores em eventos acadêmico-científicos de interação entre os grupos e socialização das experiências vividas para o fortalecimento da relação entre o Programa de Residência Pedagógica e do Estágio.

A perspectiva de trabalho coletivo, no qual estão presentes os residentes, preceptores e as orientadoras do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, é promovida por meio de momentos de socialização das experiências, construções conjuntas, avaliação e planejamento, que acontecem na escola-campo e na universidade, sistematizados em quatro eixos. O eixo dos estudos é destinado à reflexão coletiva sobre os fundamentos teóricos e práticos e legais da formação docente "principalmente da BNCC". O eixo 1 de orientação, análise e reflexão é o momento de reflexão coletiva em que as ações desenvolvidas na escola-campo são planejadas, relacionadas com a teoria e avaliadas. O eixo 2 de recursos, materiais didáticos e objetos de aprendizagem caracteriza-se pela análise, seleção e produção de recursos didáticos utilizados no processo de ensino. Prioriza-se a diversificação de recursos, o uso de tecnologias e o acesso e produção de tecnologias assistivas. No eixo 3 de produção acadêmica e científica, residentes, preceptores e orientadoras produzem e divulgam conjuntamente as reflexões e apontamentos sobre as vivências durante o processo formativo da residência “pedagógica/estágio”. Todos os participantes do subprojeto da Pedagogia devem divulgar trabalhos acadêmicos-científicos relacionados às experiências da residência/estágio.

O texto do subprojeto da Pedagogia traz que a integração da BNCC ao processo formativo acontece por meio de estratégias de articulação junto aos eixos de valorização do trabalho coletivo, que perpassam todo o processo formativo do Programa de Residência Pedagógica. Dessa forma, a BNCC atravessaria toda a formação oferecida na residência, iniciando pelos eixos 1 e 2, em momentos de inteiração, análise e reflexão crítica sobre a

proposta curricular da escola-campo, das etapas de atuação do pedagogo e da BNCC, e posteriormente, nos demais eixos, “todavia, estas estratégias deverão ser instituídas de forma crítica, emancipatória e que propicie ao/a residente de Pedagogia uma visão crítica de educação” (UFCAT, 2020, n.p.).

O texto do subprojeto da Pedagogia da UFCAT não menciona como será desenvolvida a integração da BNCC nos demais eixos da formação. Em uma breve exposição, traz o que vem a ser competência e habilidade dentro da BNCC, mas não incorpora o desenvolvimento das competências para os anos iniciais do Ensino Fundamental no discurso do documento, o que pode ser um indicativo de uma tentativa para ressignificar a obrigatoriedade dos normativas da Capes de integração da BNCC à proposta de residência das instituições.

O conceito de competências e habilidades dentro da BNCC é abordado, mas não está no centro da formação. O subprojeto direciona sua fundamentação para o plano de ação, para os objetivos de aprendizagem-desenvolvimento e campos de experiência, sobre os quais foram “desenvolvidas práticas educativas, enfatizando a avaliação formativa e a aprendizagem ativa, para o desenvolvimento das competências e habilidades que atendam **tais campos**” (UFCAT, 2020, n.p. grifo da autora). O subprojeto, ao ponderar que “a educação das crianças deve ir muito além da aprendizagem de conteúdos” (UFCAT, 2020, n.p.), mostra uma posição diferente do que nos traz as autores Costa, Santos e Rosa (2021, p. 15), ao apresentarem as perspectivas dos projetos institucionais de universidades da região norte do País cuja centralidade está nas competências alinhadas às BNCC, “em um currículo já prescrito, no modo restrito, executável, com viés de padronização/standardização do ensino, tanto nos níveis básico, quanto superior”.

Segundo o subprojeto da Pedagogia, os planos de ação devem se orientar pelos campos de experiências, o que manifesta em um direcionamento pedagógico ao desenvolvimento integral da criança em

[...] espaços de aprendizagem na formação destes futuros professores, tornando-os locais próprios para o exercício da criatividade, da discussão, de formação e do compartilhamento entre os residentes, preceptores, coordenadores e as escolas parceiras. [...] [A]través de projetos de docência que contemplem os objetivos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UFCAT, 2020)

Dessa forma, a proposta da Pedagogia da UFCAT permite que os residentes, ao desenvolverem seus projetos, consigam planejar, desde o início da residência, tendo em mente todo o campo de atuação do pedagogo e o desenvolvimento-aprendizagem da criança em processo de ensino que centraliza nas suas especificidades. O conteúdo não perde sua

importância, mas também não se torna a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, direcionando as ações do programa à aprendizagem de como ensinar o prescrito pela BNCC.

Faz-se importante ressaltar que o Estágio e o Programa de Residência Pedagógica não se configuram como práticas profissionais ou momentos de instrumentalização técnica, assim como as propostas constantes nos projetos de lei que o antecedem, trata-se do espaço/tempo de reflexão da prática futura em situações de interação na/com escola que possibilitam a compreensão do que vem a ser práxis e identidade do docente.

6.2 A recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da pedagogia: a relação Capes/UFG/UFCAT na construção do programa

O Programa de Residência Pedagógica foi anunciado nacionalmente como instrumento de uma reforma política educacional no período pós-golpe, em 2017. No contexto da influência dessa política, as vozes de educadores e entidades representativas foram ignoradas, instaurando uma reforma de cunho neoliberal sob os princípios da padronização da qualidade, da descentralização e da gestão de resultados, que se enraízam no sistema educacional brasileiro por meio do currículo da educação básica e alcança todos os âmbitos da educação. Nesse cenário, são instituídas a BNCC, a BNC-Formação e o Programa de Residência Pedagógica, considerados como instrumentos para introdução e fortalecimento dessa nova política.

Para discutirmos as traduções do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da UFCAT, precisamos retomar o seu contexto de transição entre UFG e UFCAT. O anúncio da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, em 2018, não foi bem recebido por diversas entidades representativas (ANFOPE, 2018) e instituições públicas de ensino superior, incluindo o Fórum de Licenciaturas da UFG, que, em nota de repúdio, se manifesta contrário ao programa e instaura certa animosidade no interior da instituição ao afirmar que aqueles que aderissem ao programa de forma independente estariam ferindo o projeto de formação da UFG e também a autonomia universitária (UFG, 2018). Nessa direção, a docente orientadora Flamboyant - 2020, em entrevista para este estudo, explica um dos fatores que inflamaram a resistência ao Programa de Residência Pedagógica da Capes em outras instituições:

[em] Goiânia, a UFG ela não queria se adequar ao Residência Pedagógica, então houve toda uma resistência. Não sei se você se lembra, que foi no Brasil todo que houve essa resistência porque estava tudo muito obscuro. A proposta do Residência Pedagógica ela saiu quase que junto com a BNCC, e a BNCC teve e tem ainda uma resistência muito grande porque é uma base que unifica toda uma prática, numa cultura escolar totalmente diversificada. Então como você unifica isso? Para atender essas questões do mercado, então teve toda

essa discussão, essa resistência em relação ao BNCC e aí veio o Residência Pedagógica (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

A despeito disso, o *campus* Catalão percebeu possibilidades para o desenvolvimento do projeto de formação de professores da instituição por meio de suas interpretações da Programa de Residência Pedagógica, com isso, representado por um grupo de docentes das licenciaturas, decide submeter subprojetos e concorrer ao edital do programa, assim como outros *campi* da UFG.

No primeiro momento, em reunião com a coordenação do Programa de Residência Pedagógica da UFG, que na ocasião também era coordenação do Pibid, os docentes do *campus* Catalão foram indagados se de fato tinham certeza de que estavam dispostos a assumir o Programa de Residência Pedagógica. Apesar das condições que se apresentavam adversas ao desenvolvimento do programa na instituição, eles declaram que sim. Ao afirmarem disposição ao programa, a coordenação geral do Programa de Residência Pedagógica da UFG também aderiu ao compromisso conjuntamente e submeteu os subprojetos dos cursos de licenciatura que apresentaram propostas.

Porém, a intermediação não ocorreu como o esperado. Sem muitos esclarecimentos da Capes e com o diálogo com a coordenação do Programa de Residência Pedagógica da UFG estando restrito à organização burocrática relacionada às bolsas e documentações. Sobre as informações e orientações transmitidas por esses agentes, os atores do Programa de Residência Pedagógica afirmam que,

[q]uanto a algum tipo de processo formativo para nós quanto professoras não, tínhamos reuniões burocráticas, reuniões para tratar de como encaminhar as questões de..., para tratar algum problema de bolsa. E vez ou outra vinha uma equipe de Goiânia e se reunia com a gente aqui em Catalão, mas para tratar especificamente de questões formais, burocráticas do andamento do Programa. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO - 2018 e 2020, 2022)

não tinha muitos esclarecimentos, sabe Kátia. A gente ficava com muitas dúvidas, nós ficávamos com muitas dúvidas no sentido assim, como vai funcionar esse programa? (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022)

Não, não pela Capes. Porque eu lembro da Capes, representante da Capes só quando fazíamos aquelas reuniões maiores, mas foi no Pibid, era antes de ter o Residência aqui. Foi onde eu lembro de participar. No Residência[...] eu não participei[...] (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022)

Normalmente tudo era mais intermediado pela Universidade. A gente costumava receber da Capes e-mails específicos quando se tratava de algum

questionário para gente falar sobre o Programa, sobre a nossa participação. Questionários mais de caráter avaliativo mesmo. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

No interior do *campus* Catalão, sete cursos aderiram à proposta e iniciaram discussões para o desenvolvimento do programa, em um processo de construção e atuação difícil, pois, como foi apontado pelos participantes do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, não houve instruções da Capes e da Pró-Reitoria de Graduação quanto à forma de organização do Programa dentro dos cursos. Na percepção da Residente Buriti - 2018, nenhum dos atores do Programa de Residência Pedagógica da primeira edição estavam certos de como ele se realizaria, “[...] *nem as professoras, as coordenadoras do Residência Pedagógica estavam preparadas, bem-informadas de como seria o Programa [...] E nem elas mesmo sabiam, elas estavam meio que no escuro quanto a como seria o Residência Pedagógica*”. Foi um programa novo em que todos aprenderam na prática o que era e como o fazer, “[...] *a gente não tinha noção não. Porque como a gente estava começando, os professores deixaram bem claro que eles também iriam aprender com a gente*” (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022).

Analisando esse contexto, apesar das imposições dos objetivos da política do Programa de Residência Pedagógica, relacionados a sua perspectiva de formação de professores, apontamos que a própria Capes abre espaço para interpretações e recontextualizações quando não oferece esclarecimentos sobre a concepção do programa, seu desenvolvimento e continuidade. Isto posto, o Grupo da Pedagogia tem tentado desenhar seu próprio modelo do Programa de Residência Pedagógica, juntamente com os demais membros do programa.

Para esse processo de interpretação do Programa de Residência Pedagógica, foi promovido um evento no âmbito do estágio, um momento de escuta e diálogo entre os docentes orientadores da UFCAT e uma docente representante do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp (Programa de Residência Pedagógica-Unifesp) com o objetivo de ampliar o debate sobre o programa e definir a participação do *campus* Catalão no programa.

No entanto, de acordo com a docente orientadora Flamboyant, as dúvidas persistiram, pois os docentes orientadores da UFCAT acharam que dificilmente a dinâmica do Programa de Residência Pedagógica-Unifesp se encaixaria na realidade das licenciaturas do *campus* Catalão. Apesar da confluência de concepções sobre o estágio e da residência, a dinâmica de organização temporal não era viável ao perfil dos licenciandos da UFCAT, pois ela é constituída de trabalhadores que se matricularam em um curso noturno e tentam conciliar, com muito esforço, a formação e o trabalho. A Unifesp tem uma dinâmica diferenciada, o curso da Pedagogia se desenvolve em turmas nos turnos vespertino e noturno, e o período de imersão do Programa de

Residência Pedagógica-Unifesp é condensado de forma que os residentes acompanhem o trabalho pedagógico em sala e na hora-atividade em ações de três a cinco dias na semana. Uma dinâmica difícil de ser organizada com o público de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos.

Nesse processo de construção do Programa de Residência Pedagógica na UFCAT, podemos perceber o contexto da influência no micro contexto da instituição, no qual seus atores discutem perspectivas formativas que se manifestam na forma de estruturação e dinamização do programa na instituição. Os diálogos e as experiências compartilhadas auxiliaram na compreensão da estrutura de funcionamento do Programa de Residência Pedagógica-Unifesp, mas o *campus* Catalão teria de construir uma proposta de Programa de Residência Pedagógica adequada a sua realidade.

Sem muitos esclarecimentos da Capes e com o diálogo com a coordenação da Programa de Residência Pedagógica da UFG restrito à organização burocrática relacionada às bolsas e documentações, o grupo da Pedagogia foi desenhando o seu próprio modelo de Residência Pedagógica articulado às ações de estágio.

O grupo das docentes orientadoras das disciplinas de Estágio da Pedagogia do *campus* Catalão deu continuidade ao processo de atuação do Programa inspiradas na percepção inicial quanto ao Programa de Residência Pedagógica da Capes, objetivando construir um instrumento que contribuirá para a consolidação de uma política de estágio própria do *campus* Catalão, que, na oportunidade já estava em processo de transição para UFCAT.

E eu acho que no nosso grupo foi diferente, nesse grupo que eu falo pra você, das professoras que encabeçaram, foi um pouco diferente porque a gente sempre esteve muito envolvida com a disciplina de Estágio. E nós entendemos que o Programa Residência Pedagógica pudesse contribuir para consolidação de uma política de estágio mais coerente do jeito que a gente vem lutando todos esses anos... em todos esses anos (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO, 2022).

O desenho do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia foi criando contornos mais fortes a partir da sua segunda edição, no momento já como UFCAT. A docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022) nos mostra que o grupo estava mais experiente e tinha uma melhor compreensão da organização do programa: “[...] quando teve essa segunda edição, já éramos, já estávamos na transição UFG/UFCAT, o grupo estava mais estruturado, já entendia como que era essa questão da própria modulação de trabalhar, por exemplo, em módulos.”

O projeto trazia mais da identidade da instituição, por ter sido criado dentro da própria instituição e com uma grande participação do Grupo da Pedagogia, porque “Quando você muda

a instituição, você muda completamente [...], então o projeto institucional daí já passou a ser o nosso. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO, 2022)

Nessa segunda edição, todo o processo do Programa de Residência Pedagógica na UFCAT foi construído e desenvolvido pela sua própria coordenação, sem intermediações entre ela e a Capes. A esse respeito, destaca-se na fala das docentes orientadoras que a partir do segundo edital do Programa de Residência Pedagógica, a construção e a gestão do projeto institucional se tornaram mais participativas por meio da escuta de seus agentes internos e de sua integração em todo processo, desde a concepção do programa até a atuação nos contextos dos subprojetos. Nesse sentido, a docente orientadora Ipê do Cerrado - 2018 (2022) pondera:

[...] a gente sempre foi mais bem-informado neste edital de 2020 do que o edital de 2018. O de 2018 acontecia, chegava assim e a gente só executava. Já em 2020 a gente fez parte do processo, vamos dizer que de uma forma que é de gestão coletiva mesmo. De decisões coletivas e de bastante informação. Então foi bem diferente, foram duas edições bem diferentes pra nós em termos de execução, de acontecer durante todo o processo. Eu como professora [...] vi muita diferença de um edital para o outro. Eu me senti mais participante, eu me senti agente que realmente foi ativo no edital de 2020.

[...] faz toda a diferença, de você ter uma coordenação institucional na sua instituição onde todas as decisões passam por todas as pessoas envolvidas no processo, do que você ter uma coordenação institucional no outro local e só chegar as tarefas para você cumprir. [...] eu só acho que o projeto institucional de 2020 tem a nossa cara, é a cara da nossa Universidade, tem o histórico da nossa Universidade, tem os objetivos, que a gente pretende não só quando vai concorrer o Residência Pedagógica, mas quando você lê o edital. [...] você vê que os objetivos que estão ali, não são objetivos que foram criados, nascidos a fórceps para atender apenas a um edital, você percebe que são objetivos que fazem parte da Instituição, da Universidade enquanto instituição, enquanto uma universidade pública, gratuita, de qualidade e que faz de tudo para que o aluno que entra ali, que estuda ali, que se forma ali, tenha a melhor formação possível.

Observa-se que a autonomia se torna um fator relevante para os atores do Programa de Residência Pedagógica, a possibilidade de atuar em um projeto em que os objetivos são construídos baseados em suas próprias perspectivas tornam a atuação mais significativa para esses participantes.

O Programa de Residência Pedagógica nasce no contexto do curso de Pedagogia da UFCAT, no qual o Estágio e os programas de formação de professores para educação básica são desenvolvidos em parceria e atendimento à comunidade há mais de 30 anos. Ao longo dessa trajetória, foi se construindo um conceito de práxis docente para um modelo de formação de professores. Inserido nesse cenário, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia busca

combinar a trajetória e a identidade institucional, a longa experiência de seus professores formadores e a relação estabelecida com a comunidade para trilhar seu caminho.

6.2. A imersão

O Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, inicialmente, se construiu com a intermediação da Prograd da UFG junto a Capes, mas os esclarecimentos não eram suficientes e as dúvidas persistiram. Ao iniciar o processo de contextualização do Programa no *campus* Catalão, as docentes orientadoras ainda não compreendiam a perspectiva de imersão docente pretendida pela Capes. Sabia-se que se tratava de uma proposta de imersão na escola, construída a partir da ideia da Residência Médica, mas com a estrutura e organização feita pela Capes. Sabia-se que *“não era igual ao Residência Médica, longe, muito diferente”* (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020)

A ideia de uma Residência Pedagógica semelhante à Residência Médica está presente nos projetos que antecederam o Programa de Residência Pedagógica da Capes. Essas propostas idealizavam uma residência após a formação inicial, um período de formação técnica-profissional dentro das escolas, considerado como pré-requisito para atuação docente ou como uma especialização certificada. Esse período de formação/trabalho na escola foi caracterizado como uma imersão do docente recém-formado nas situações da prática profissional no contexto da escola e da sala de aula.

Desde então, a imersão na escola aparece no discurso das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil, mas já vinha sendo praticada nas políticas de formação de professores dos Estados Unidos (ZEICHNER, 1993; 2013; 2010). Sobre as propostas de imersão dos Estados Unidos, Zeichner (1993; 2013; 2010) nos mostra que elas ocorrem em alguns programas de formação como a antecipação da entrada dos licenciandos na escola e como complementação da formação dentro da escola, na qual os licenciandos assumem a responsabilidade de uma sala de aula como contratados. É nessa direção que caminham as propostas que antecederam o Programa de Residência Pedagógica da Capes.

Podemos observar, nessas propostas, uma extrema valorização da formação técnico-profissional, como se aquilo que é necessário para prática profissional fosse aprendido, sobretudo, na prática. As propostas indicam, ainda, qualificações profissionais rápidas para o mercado de trabalho em atendimento às demandas emergentes dos contextos de ensino.

Em 2017, é anunciado o Programa de Residência Pedagógica da Capes, que surge como uma proposta para aprimoramento do Estágio a partir das experiências de imersão na escola. A

proposta de Residência Pedagógica da Capes se difere das propostas anteriores, por se tratar da sistematização de experiências supervisionadas na escola ainda durante a formação inicial, o que também constitui uma diferença significativa em relação à Residência Médica, que se realiza como parte obrigatória da formação, mas após a formação inicial, como um período de especialização obrigatório.

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura (CAPES, 2018b).

A ideia de um programa que se assemelhe à preparação prática dos médicos está ligada à necessidade de um momento e de um espaço de formação que proporcione experiências em contextos reais de ensino aprendizagem que possibilitem aos futuros professores o exercício da reflexão sobre a relação entre teoria e prática para resolução das situações problemas do cotidiano docente e nesse processo receber uma bolsa como auxílio financeiro e incentivo a formação. A imersão seria a inserção do residente em espaços organizados para tal atividade planejada, não como um laboratório técnico, mas como espaços de prática social que favorecem a observação, a reflexão e a intervenção assessoradas e supervisionadas.

Nesse sentido, a escola e a universidade constroem juntas um espaço para formação dos futuros professores, em ações colaborativas que fomentem a reflexão da prática educativa. A imersão, nesse contexto, se torna coletiva, pois ela acontece para todos os atores envolvidos em seu processo. O desafio se encontra na sintonização das duas instituições formadoras, para o planejamento e sistematização do processo e permanência dos residentes na escola.

A Capes traz a concepção de imersão do Programa de Residência Pedagógica alinhada ao objetivo de desenvolver projetos que fortaleçam o campo da prática e propiciem sua articulação com a teoria, bem como vinculem o planejamento das ações e atividades formativas do professor às orientações da BNCC e, a partir de suas experiências, promovam a reformulação do Estágio.

Não obstante, as instituições, no momento da recontextualização das políticas, objetivam suas próprias concepções e objetivos no que se refere à atuação dos seus membros.

Portanto, buscamos, no subprojeto e no diálogo com os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, compreender sua concepção de imersão desenvolvida.

Segundo o PPC da Pedagogia (2017), a concepção de imersão do Estágio é desenvolvida na escola de maneira supervisionada e organizada por meio de atividades que levam o estudante/estagiário a mobilizar o conhecimento teórico para a reflexão da realidade, produzir novos construtos e modificá-la, compreendendo que teoria e prática são mais do que complementares, são dependentes e coexistentes.

No primeiro Edital do Programa de Residência Pedagógica, Capes nº 06/2018, os 18 meses do programa se desenvolveram em um total de 440 horas; nos editais seguintes, Capes nº 01/2020 e nº 24/2022, 414 horas e 400 horas, respectivamente. Embora as alterações na carga horária do Programa, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia manteve seu formato, oferecendo espaço cativo em seu cronograma para as atividades formativas coletivas de reflexão, estudo teórico e diálogo semanal, com a mesma importância das atividades de observação, intervenção e regência na escola. Para tanto, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia exige uma dedicação além do mínimo solicitado pela Capes.

É importante destacar que o fator tempo de dedicação, quando não surge nos discursos dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia relacionado à bolsa e às dificuldades de conciliação dos residentes com a sua jornada de trabalho, é apontado como um diferencial positivo do programa, uma vez que, quanto mais tempo de dedicação à vida acadêmica em “[...] *atividades ligadas diretamente ao Estágio e ao Residência Pedagógica, [...] mais elementos formativos você tem a oportunidade de construir, de receber, de descobrir acerca daquilo que você está estudando*” (Docente Orientadora Ipê do Cerrado).

A preceptora Flor de Pequi - 2018 também menciona que a bolsa contribui para a disponibilidade de tempo dos residentes, pois, com ela, vem a contrapartida do apoio financeiro, o que leva a um compromisso maior por parte do estudante/estagiário, “[...] *podendo dedicar o tempo deles para o estudo. Porque, eu lembro, que eles iam para Universidade e iam estudar. Tinham os momentos das reuniões, mas tinham os momentos de estudo*”. Assim, a bolsa se configura como um fator importante para a atuação do residente no programa, pois representa segurança e incentivo para que se dedique às atividades necessárias à imersão.

Para a imersão, os residentes despendem de tempo para as atividades na escola-campo, dos momentos de reflexão e de estudos coletivos na universidade e ainda de estudos e planejamentos individuais. Segundo o residente Ingá - 2020 (2022),

[p]or exemplo, no sábado, às vezes, eu ficava depois do almoço até tarde da noite, até umas 8h da noite. No domingo do mesmo jeito. Então assim chegava

a umas quase 7 ou 8h por aí ou mais, [...] a gente passava muito tempo pesquisando material. Pesquisando material e aí para gravar era mais difícil ainda. Nossa Senhora, era... era custoso conseguir gravar um vídeo de um minuto mesmo.

Para a imersão ocorrer com os residentes, de fato, eles fizeram esse mergulho nas atividades do programa e no contexto das escolas-campo em que realizaram os trabalhos. Mesmo no contexto do ensino remoto, em que as atividades do programa aconteceram virtualmente, os residentes acompanharam e experimentaram as responsabilidades das demandas do trabalho das preceptoras-regentes. Contribuíram com o trabalho, não somente nos momentos destinados à regência de aulas, mas também no cotidiano dos grupos de *Whatsapp*.

Da mesma forma, aconteceu no contexto do ensino presencial do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de 2018, que a residente Mangaba – 2018 (2022) descreve como um projeto rico, mas “[...] *extremamente desafiador. Não no quesito, assim, de dificuldades, e não é um projeto difícil, só era um projeto que exigia muito tempo, muita dedicação [...]*”. Os residentes tinham que participar ativamente do contexto da sala de aula em que estavam inseridos e acompanhavam a rotina e o planejamento das preceptoras-regentes e desenvolviam seu plano de ação baseado “*no conteúdo diário mesmo, porque a gente procurava trabalhar o conteúdo que eles já estavam trabalhando, mas de uma forma diferente*” (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

Trata-se de ações que estavam ligadas ao cotidiano e planejamento da turma, em continuidade ao trabalho do preceptor-regente, não eram isoladas ou sem conexão com o conteúdo programático. Ainda, nos momentos de avaliação da regência, com a docente orientadora e preceptora, os residentes eram orientados à escuta e olhar sensível à receptividade dos alunos, como exercício de avaliação da aprendizagem e seus impedimentos.

Aí eu vou para universidade, eu vou discutir com o aluno, com o professor [...] ‘Como que foi a aula?’ eles podem falar assim: ‘Ah, aquele aluno fulano de tal não participou’. É um dado, mas eu enquanto professora desse aluno eu vou dizer: ‘Mas sabe o que é? Esse aluno está passando por um problema agora. Ele perdeu alguém ou está com um problema na família’ Então assim, é bem diferente, é como se fossem informações quentes, e no outro caso informações mais frias, informações do retrato. O aluno vai lá na sala de aula e tira um retrato do que aconteceu, mas não tem discussão, não tem envolvimento (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022).

O assessoramento dos preceptores e das docentes orientadoras foi primordial para a imersão dos residentes no programa, os diálogos nos encontros coletivos e as orientações foram basilares para o envolvimento com os alunos e com a escola-campo, para a compreensão das

especificidades do público atendido e da rotina de ensino-aprendizagem de cada turma, bem como para construção do projeto e planos de ação adequados ao currículo da escola e à BNCC.

[...] [À]s vezes, a gente tinha um plano livre e, às vezes, não, a gente tinha um plano direcionado. E aí no plano direcionado, com elas lá auxiliando, a gente sabia certinho o que era naquela semana e aí a gente poderia fazer para agregar a semana que a professora já estava dando, para não deixar as crianças confusas. E aí tinha sim, a presença de uma professora da Escola e tinha a nossa professora responsável pelo nosso Estágio, todas duas. [...] E a gente já estava em um caminho em que a gente precisava daquele suporte (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

Eles ajudavam, eles participavam. A gente chegava com a ideia meio que montada e passava para eles. E aí, se tivesse alguma coisa que eles viam que não encaixava de acordo com a idade, de acordo com o grau de desenvolvimento da sala de aula, eles já falavam: 'Olha isso dá certo, mas isso aqui não tá certo' Mas assim, na maioria das vezes, isso foi muito positivo. E assim, eles contribuíram bastante, sabe, para estar desenvolvendo atividades em sala de aula. [...] Eles davam a opinião deles de como que foi depois que a gente saiu da sala de aula; como os meninos reagiram; qual foi o aprendizado... se ajudou, se não ajudou; se contribuiu ou não com o processo deles. Então assim, eles estavam presentes, acho que não teve um dia que eles não tenham participado (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

Então, eu tinha alunos residentes que atuavam com os meus alunos do AEE e eu tinha residentes que atuavam em outras turmas de colegas minhas aqui da escola. Então, eu pegava com elas o conteúdo a ser trabalhado e nós fazíamos uma reunião de troca de ideias, de como seria possível trabalhar aqueles conteúdos. Elas organizavam a aula e aí elas apresentavam a aula para mim e para a professora do estágio, nós fazíamos as pontuações e elas corrigiam. E só depois disso que elas mandavam a aula para a professora da turma.

[...] tem toda uma parte teórica que a gente fazia mesmo no sentido de aula expositiva, porque tem a questão do atendimento, do trabalho que acontece no AEE [...] é preciso caracterizar as deficiências [...] E também uma formação no sentido de, e... como que é o aprendizado, como que é o desenvolvimento, como planejar, como organizar toda dinâmica do conteúdo para esse aluno específico. Então tinha essa fala e durante as reuniões semanais sempre a gente precisava retomar algumas questões (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

Mas aí quanto a questão de apontar as dificuldades, quando elas começam a fazer a regência na sala de aula, a gente continua com esse semanal, com esses encontros semanais. E aí, elas trazem as dúvidas, trazem o que deu certo e o que não deu certo. A gente pensa juntos o melhor caminho para aquela atividade que não deu certo. A gente pensa uma forma de reformular o planejamento para a próxima aula, para esse aluno, elas conseguiram, para elas virem a aplicar melhor o planejamento (PRECEPTORA SEMPRE VIVA - 2018 e 2020, 2022).

[...] a gente acompanhando eles na sala o tempo todo, faz toda a diferença na vida dos alunos. Do jeito de ser professor, criar um jeito de ser professor, ele

não tem jeito de escapular, não tem jeito de fazer fora do que pensa. O que a gente estuda é uma coisa, que a gente faz na prática não é outra não. Ele fica lá estudando, fica lá fazendo Estágio e estudando, está fazendo Estágio e pensando nele, pensando sobre ele. Eles trazem as dificuldades, eles vão atrás dos livros para achar as respostas das dificuldades deles (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA - 2020, 2022).

Percebe-se, na descrição das residentes, das preceptoras e da orientadora, que a organização do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia promovia a imersão na escola de forma assistida e assessorada pelas docentes orientadoras e preceptoras, sendo as orientações realizadas conjuntamente e de forma a motivar a reflexão em todo o processo didático do programa. Desde a ambientação na escola-campo e da observação semiestruturada da sala de aula, os residentes levavam para discussão a objetividade da sala de aula, na qual eram motivados à pesquisa e reflexão das condições e determinantes do processo de ensino, para dessa forma desenvolverem autonomia e criticidade para construírem propostas interventivas e serem capazes de avaliarem suas práticas.

Os residentes mergulharam no cotidiano das turmas, vivenciando a realidade das escolas-campo e conseqüentemente experimentaram na prática as dificuldades do ensino presencial e as frustrações do ensino remoto. A residente Buriti – 2018 (2022) problematiza o contexto da lotação das salas de aula da educação básica e como isso influencia nas práticas pedagógicas do professor e, por sua vez, a residente Baru – 2020 (2022) traz a persistência da concepção assistencialista da Educação Infantil por parte da comunidade atendida, demonstrada pelo descrédito das famílias em relação ao desenvolvimento da criança nessa fase do ensino, agravado pelas fragilidades do contexto do ensino remoto durante a pandemia, assim como é mencionado por outros residentes.

[...] [E]u lembro que nos Anos Iniciais, a gente... eles estavam trabalhando o Sistema Solar e a realidade de uma sala de aula em Catalão é muito crítica. Uma sala minúscula, cheia de alunos. E então, assim, não tem como o professor trabalhar uma coisa assim mais lúdica, de uma forma mais interessante para os alunos. Então eu lembro que nós levamos, e... fizemos com eles móveis do Sistema Solar [...] Eles amaram e eu acho, assim, que ajudou muito o professor na sala de aula, porque foi uma forma diferente deles aprenderem [...] E, então, assim, eu acho que contribuiu bastante nesse ponto, porque a gente procurava trabalhar mesmo dentro do conteúdo do professor, mas de uma forma diferente. [...] Nossa, nos anos Iniciais eu fiquei boba. Ia eu e a minha colega, a gente tinha que ficar na porta. Não tinha como entrar dentro da sala. Aí, para a gente ir para frente da sala de aula no quadro para fazer atividade, a professora tinha que sair e ficar na porta, não tinha como. [...] Por falta de espaço. Amontoados (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

E, às vezes, a gente percebe como algumas etapas da educação básica são desvalorizadas, como por exemplo, a Educação Infantil. Você vê ali não tem retorno, às vezes por 'n' fatores, mas não retorno por quê? A gente tem que problematizar isso também, porque a Educação Infantil quase não teve retorno. Talvez a falta de acesso à internet, talvez porque os pais: 'Não, eles são muito pequenos, deixa para lá'. Então a gente precisa problematizar isso também. Porque ali no Ensino Fundamental, pelo menos para mim, foi notório [...] teve crianças que não participaram, mas foram menos crianças, a quantidade de crianças foi menor. Agora na Educação Infantil, você podia contar nos dedos quantos participavam, quantas crianças participavam. Então assim, a gente tem que pensar tudo isso porque a Educação Infantil é uma fase muito importante do desenvolvimento da criança (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

As análises empreendidas pelas residentes demonstram surpresa e descontentamento com a realidade vivida pelos professores da educação básica, tanto com a postura do sistema educacional em relação à proporção aluno/espço no agrupamento da turma, que afeta a qualidade do ensino por incidir diretamente nas possibilidades de ação do professor e na aprendizagem dos alunos, como também com a postura de descrédito das famílias que não reconhecem o ensino na Educação Infantil como um direito conquistado para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, as observações também sugerem envolvimento e compreensões mais amplas sobre os determinantes do ensino, indicando exercício crítico, para assim atuar na prática futura com criticidade e desenvolver novas estratégias de ação política e de ensino.

6.2.1 A relação da BNCC e do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia: os desafios da integração teoria e prática no ato de planejar.

Nos diálogos com os demais residentes, é possível observar que as dificuldades e potencialidades do programa se apresentam de formas diversas e de acordo com cada contexto de atuação.

Sobre as dificuldades enfrentadas na atuação do programa, as residentes Araticum - 2018 e Mangaba - 2018 abordam a relação obrigatória da BNCC com os projetos e planos de ação como um determinante da atuação que se configurou, inicialmente, como fator de difícil interpretação. A residente Araticum – 2018, ao falar sobre os objetivos do Programa de Residência Pedagógica da Capes, aborda essa relação.

[...][E]u lembro dessa questão de ver os objetivos da Capes e lembro que a gente teve muitas dificuldades. Eu lembro que isso prejudicou um pouco, a questão mesmo da adaptação. E lembro das dificuldades em desenvolver os planos de aula. Porque a gente fazia um plano e não era aquilo que era

exigido pela BNCC. Então eu lembro da dificuldade dos planejamentos de aulas, que não ficaram muito de acordo com os objetivos da Capes. Eu acho que muita coisa a gente ficou muito focado nos planos de aula e na prática mesmo a gente não viveu. [...] Tudo tinha que estar incluído de acordo com a BNCC. Tudo que fosse fazer com as crianças tinha que estar na BNCC, tudo a gente tinha que relacionar (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022).

Na mesma direção, a fala da residente Mangaba - 2018 (2022) também menciona as orientações que recebiam para a construção de planejamentos que relacionassem os conteúdos trabalhados na sala de aula com os objetivos de aprendizagem da BNCC: *“a docente orientadora Y conferia detalhe por detalhe do que estava escrito, os objetivos, questionava atividade, questionava o porquê daquela atividade, porque aquela atividade que a gente escolheu relacionada com o objetivo. Tudo sempre baseado na BNCC”*.

Todavia, foram atividades da imersão no cotidiano do trabalho docente, que a residente Araticum - 2018 (2022) ressalta que ocorreram de forma distinta do modelo anterior do Estágio, em que ela chegou a participar por um curto período antes do Programa de Residência Pedagógica, na qual

[...] das discussões que eu participei no Estágio, as discussões eram em torno da questão do que é ser professor, de toda aquela teoria, muitas teorias em torno da ação do professor. E o Projeto de Programa de Residência Pedagógica tinha mais prática. Prática, BNCC e prática. A gente viu um pouco de teoria sim, mas eu lembro muito de a gente focar mais na prática, a gente apresentar a prática e planejamento de aula (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022).

Apesar da discussão em evidência em torno dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica da Capes os caracterizar como um mecanismo de imposição das políticas de reforma da educação brasileira, buscando inserir a BNCC na formação de professores por meio da atuação dos atores do Programa, a qual se desenvolveria como preparação técnica para aprender a ensinar os conhecimentos eleitos pelo currículo, bem como as habilidades e competências relacionados a eles, ainda assim, as residentes indicam a BNCC como um norteamento para o trabalho em sala de aula.

As residentes também demonstram que as orientações do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia para a aprendizagem da relação das práticas com os objetivos do currículo base trata-se de um exercício de análise entre os conteúdos e objetivos prescritos pelo sistema educacional para compreensão de que maneira se relacionam com as necessidades de aprendizagem e as práticas sociais, bem como a compreensão e relação com os demais elementos da aula. Isso é reconhecido pelas residentes, ao final da experiência, que consideram que o exercício foi necessário para suas formações, contribuindo com a reflexão e compreensão

da didática da aula e com o “[...] *aprendizado no chão da escola ali, na questão do planejamento de aula, com certeza. A gente pôde aprender a fazer essa vinculação com a BNCC*” (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022), o que reverberou na prática profissional atual das residentes, conforme pondera Mangaba,

[n]os quesitos planejamento, execução de aula, não tem dúvidas que ele foi primordial para facilitar até mesmo quando a gente começa a assumir sala de aula pela primeira vez [...]hoje em dia, é muito mais fácil eu fazer esse planejamento, porque desde o início eu sempre fiz como eu fazia no Projeto, que é cheio de detalhes, rico em detalhes porque a minha professora, a Y sempre falava: “Hoje a gente faz um planejamento rico em detalhes, porque a gente nunca sabe o que vai acontecer e quem vai pegar aquele planejamento e assumir. Então, quanto mais detalhado ele tiver, melhor é”. [...] Tanto que lá no colégio, eu sou uma das professoras que tem o planejamento maior, porque eu me acostumei a fazer ele todo detalhado (RESIDENTE MANGABA - 2018, 2022).

Contudo, nos depoimentos das residentes não é possível indicar falas que demonstram que durante o processo formativo do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia conseguiram estabelecer uma relação de análise entre a BNCC e a produção do conhecimento autônomo.

Destacamos que o estudo dos normativas curriculares durante a formação é importante, mas, sobretudo, as IES devem promover uma formação que explore a capacidade crítica dos licenciandos para que consigam refletir criticamente entre a relação do currículo prescrito, a autonomia na produção do conhecimento e suas implicações sociais.

O discurso da vinculação da BNCC à sistematização do currículo e das práticas na formação de professores não é dito pelos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da edição de 2020. Considerando que ambos os editais do Programa de Residência Pedagógica da Capes contemplam em seus objetivos a adequação das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC, inferimos que o enfoque ou não da temática no processo formativo do Programa é resultado de traduções distintas de seus atores. E o fato da edição do Programa de 2020 ter ocorrido no contexto do ensino remoto, durante o isolamento social devido a pandemia, nos indica que a experiência no chão da escola é insubstituível para formação da consciência crítica e autônoma para a reflexão de todos os fatores que incidem sobre a prática do futuro professor.

6.2.2 A imersão na Educação Especial: desenvolvendo o olhar e a escuta sensível

Para a residente Buriti - 2018 (2022), os planejamentos de aula também foram sua maior dificuldade, mas, dessa vez, a dificuldade é mencionada na atuação da Educação Especial. Ao se deparar com Educação Especial, que até então era uma modalidade de ensino desconhecida para a residente, por mais que já atuasse profissionalmente dentro de uma escola, considerou como um desafio desenvolver propostas de aulas adequadas às especificidades dos alunos. *“A minha maior dificuldade [...] foi na elaboração dos planos, porque é totalmente diferente da realidade dos Anos Iniciais e Educação Infantil com Ensino Especial. [...] a gente trabalhava com uma criança autista, então, assim, para mim foi onde tive mais dificuldade.”* Mas o que a princípio era uma dificuldade, com a atuação no Programa e a construção de novas descobertas sobre as especificidades do trabalho docente na Educação Especial, foi se transformando em expectativas, em descobertas, em novas propostas pedagógicas e afeto pelo trabalho: *“[...] é, aí eu já pensava em como elaborar uma próxima aula para o aluno A. É uma motivação. Nossa! É muito bom. Nossa, é uma sensação muito boa.”* (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022). As experiências da residente Buriti - 2018 na Educação Especial ocorreram em uma instituição de atendimento educacional especializado do município. E, quando superada a barreira inicial do desconhecimento, ela foi conseguindo refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento dos alunos e planejar propostas pedagógicas para que isso ocorresse.

[...] a Educação Especial que eu não tinha vivenciado ainda, eu acho que contribuiu demais. Tanto na parte de você elaborar um planejamento completamente diferente do que você elabora para Educação Infantil e os Anos Iniciais, também a questão de você desenvolver, de trabalhar com aquelas crianças, ver o desenvolvimento delas. [...] Eu lembro que tinha um aluno que [...] só ficava no colchonete deitado [...]. E o dia que a gente chegava..., eu não sei se é porque, tipo assim, como se diz: “o santo bateu” ou é porque era uma coisa diferente, que ele fazia todas as atividades com a gente, todas. Ele sentava na mesa, coisa que ele não fazia, pegava as bolinhas de isopor que a gente levava para ele. Não, uma gracinha! Ele não sentava na mesa, mas o dia que ele sentou e ficou na mesa para almoçar eu fiquei boba. (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022)

Durante a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, as experiências na Educação Especial aconteceram também na integração entre a sala de recursos multifuncionais e ensino regular, no Projeto de Equoterapia e no Projeto da Brinquedoteca do Campus Catalão. O projeto da Equoterapia proporciona à comunidade de Catalão atendimentos terapêuticos dinamizados por uma equipe interdisciplinar direcionados a pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Já a brinquedoteca era direcionada ao atendimento de crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes dois últimos ocorrem em ambientes externos à escola.

A Equoterapia foi o mais tranquilo [...] de todos, por incrível que pareça. Porque, quando a gente pensa em Educação Inclusiva, a gente pensa que vai ser o mais difícil [...]. Como a gente ia no dia exato, na hora exata, e lá, como é um Projeto da ASCATE e tem as voluntárias tudo, de manhã era bem tranquilo. Era a parte que menos tinha atendimento, então, desde o início, a gente já sabia, a gente foi lá, conversou com as meninas que trabalhavam e, aí, a gente tinha a idade, nome, a deficiência da pessoa. A gente chegou a trabalhar com adultos, não foi só com criança [...] então, a gente chegava lá e já levava os projetos, as meninas davam uma olhada para ver se dava para aplicar ou não [...]. A gente já mostrava o da próxima semana, que aí se estava tudo ok, a gente chegava com os materiais para aplicar. [...] e era individual, atendimento individual. Então, assim, de uma hora, acho que foi uma hora mesmo o atendimento. De 50 minutos, uma coisa assim, então, quando eles não iam, a gente ficava lá. (RESIDENTE MANGABA - 2018, 2022)

E, no período da manhã, tinha essa transição da gente ir para uma escola de AEE [...]. Por exemplo, eu nunca tinha visto essa brinquedoteca da UFCAT que atendia várias crianças autistas. Então, a gente participava desde a entrevista com os pais até... Então, eu achava, assim, bem diferente, porque eu lembro que a gente entrevistou os pais, para a gente conhecer as crianças e, a partir daí, pensar no trabalho que seria feito na brinquedoteca. E os alunos também faziam rodízio. Uma hora estava em um espaço e em outra hora em outro espaço, então eles iam passando pelos diferentes espaços. (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022)

Aí a gente chamava pessoas da comunidade que queriam ser atendidas. Aí lá tem a clínica que é o CEAPS lá da UFG, e a gente divulgou lá na clínica porque muitas crianças eram atendidas na clínica. Então, lá na clínica, foi divulgado que ia abrir a brinquedoteca com processo pedagógico, dos alunos da Pedagogia, dos alunos de Estágio. E, quem quisesse participar, poderia levar o seu filho, a sua criança. [...] eu lembro que tinha (muitos alunos), e, quando a gente começou, já determinou os horários e cada horário tinha dois. Cada horário duas crianças para eu e minha colega darmos conta de atender. (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022)

Considerando que a formação inicial é basilar na atuação dos futuros professores, ressalta-se que o Estágio e o Programa de Residência Pedagógica desenvolvidos com ênfase na Educação Especial podem oferecer novos sentidos ao processo formativo, por ser o início de um processo que se constrói por meio de reflexões que problematizam as experiências relacionadas ao ensino especial e inclusivo e ao processo contínuo de profissionalização do docente.

O Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de 2018 proporcionou às duplas de residentes experiências em situações concretas de observação, reflexão e ação na imersão de espaços diversos de atendimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, os residentes tiveram a oportunidade de desenvolver um olhar e uma escuta sensível aos alunos e percebê-los como sujeitos, partindo de suas potencialidades para, assim, traçar caminhos e propostas

pedagógicas que corroborem com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos. A despeito disso, a preceptora Sempre Viva - 2018 e 2020 (2022) nos explica qual foi o seu papel nesse processo.

[...] ajudá-los a entender como é o processo da Educação Especial ali na escola regular, a questão da inclusão e desses alunos com deficiência tanto na sala regular quanto na sala de AEE. O trabalho cooperativo que a gente tenta fazer com o professor da sala regular como apoio desse aluno. [...] ajudando essas meninas a pensarem nas crianças com deficiência e no trabalho pedagógico a desenvolver com esses alunos dentro do conteúdo que está sendo trabalhado com esses alunos na sala regular.

Além disso, explica como foi a sistematização da experiência administrada por ela dentro do espaço da escola-campo:

[...]elas vieram para escola e passaram por um período de observação. Primeiro, uma observação participativa ali na sala de recursos comigo, para elas entenderem como é o trabalho da sala de recursos, que não é um trabalho de reforço escolar, mas a gente trabalha as deficiências de cada aluno. Para elas entenderem todo esse processo e aprenderem a ver como é que eu planejo as aulas para esses meninos, para esses alunos. Então, depois que elas faziam essa observação participativa, nós tínhamos a reunião semanal para a gente conversar com elas. [...] então, a gente fazia isso, e, depois dessa primeira parte, elas iam para a prática mesmo, pensar os planejamentos e aplicar na sala de recursos presencialmente.

Assim, Vasconcellos (2017, p. 22) nos traz que o professor deve desenvolver a habilidade de olhar para o aluno e enxergá-lo como sujeito concreto fruto de várias relações, como cidadão “pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito a aprender”.

No caso do Programa de Residência Pedagógica na Educação Especial, durante o ensino remoto, houve uma dinâmica diferente, pois os residentes tiveram o desafio de compreender as especificidades de cada aluno diante de todos os agravantes do período pandêmico em um trabalho desenvolvido inteiramente a distância. As atividades do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia na Educação Especial no contexto do ensino remoto foram desenvolvidas em turmas de atendimento educacional especializado e em turmas de ensino regular.

E, assim, como aqui é uma escola especial, as turmas são muito múltiplas. [...] e, aí, uma coisa que as meninas não estavam acostumadas e elas tiveram um pouco de dificuldade é de pensar um planejamento individualizado. [...]então, isso foi uma coisa que, em geral, demorou mais tempo, foi elas perceberem a dinâmica da escola especial que é pouco diferente [...]. E o

mesmo tema, a mesma história ou o mesmo jogo e adaptar ele para cada aluno. Então isso foi assim [...] e, aí, como elas não tinham o aluno presencial, nem o contato com o aluno, foi outra questão também porque era um diferencial da escola, por ter, ao longo das sucessivas tentativas que nós fomos fazendo, o mecanismo que a gente achou mais produtivo foi elaborar as aulas, disponibilizar as aulas no grupo criado para cada sala da escola. [...] e, depois, nós mandávamos materiais confeccionados e atividades elaboradas e impressas para casa do aluno. [...] então, teve toda essa questão e, aí, para que essa logística funcionasse, o cronograma tinha que ser seguido à risca. [...] então, nesse sentido, os alunos ficaram muito sobrecarregados. E uma coisa que a gente ouvia bastante eles dizerem era: “Nossa, mas não ficou bom ainda.” Aquela coisa, assim, de que você vai fazer uma primeira vez e aquela primeira vez já será suficiente. (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

Então, a gente deu continuidade. Mas como? Como a sala de recursos estava fechada, o que elas fizeram? Eu estava no 5º ano e elas desenvolveram o trabalho delas nas salas de 5º ano e não na sala multifuncional. [...] então, os grupos foram divididos, cada grupo trabalhou uma disciplina específica, o 5º ano, e, então, umas trabalharam Matemática e outras trabalharam Português, História, Geografia, Ciências. [...] Elas adaptaram o planejamento de forma a incluir esse aluno. [...] Foi um trabalho difícil, não foi fácil, tendo em vista que, muitas das vezes, o aluno de inclusão não participa, não teve uma participação efetiva através do grupo de WhatsApp, então, ele não teve uma participação tão efetiva assim. Mas, pelo menos, elas pensaram, entenderam a deficiência que ele tinha, a limitação que ele tinha e tentaram adaptar o planejamento delas para esse aluno. Então, nós trabalhamos nesse molde também na época da pandemia. (SEMPRE VIVA - 2018 e 2020, 2022).

Preceptoras faziam contribuições? Faziam, faziam. Falavam: “Esse aqui para determinada turma não dá, vamos pensar em outro. Essa turma não está nessa fase, está em outra fase, então, vamos pensar em fazer coisas mais simples.” Elas tinham esse papel de tentar explicar para gente qual era a realidade da escola e dizer se aquele planejamento dava para fazer. (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022).

Diante dos depoimentos das preceptoras apresentados, destaca-se a importância do seu papel de orientação e acompanhamento para os residentes nas experiências conjuntas dentro das salas de aula, nas quais atuam como intermediadoras e tradutoras do que vem a ser o trabalho docente na Educação Especial, no contexto em que os residentes não tiveram o contato presencial com os alunos.

Ressalta-se também a tentativa de continuidade do trabalho desenvolvido no contexto do programa no ensino presencial, no qual a dinâmica do Programa de 2020 foi sistematizada de forma a desenvolver nos residentes a percepção de que os alunos como sujeitos devem ser acompanhados com olhares atentos para o planejamento de estratégias e caminhos alternativos para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nós fazíamos as atividades em cooperação com as duas professoras da turma porque tinha um aluno surdo. E ele tinha a intérprete, e ela participava também. E, aí, tinha a professora da turma, a intérprete, a orientadora e a professora preceptora. Todo mundo participava e a gente fazia as atividades e mandava para as professoras das turmas para elas olharem, para poderem ver e dar sugestões. E, aí, depois, a gente enviava para elas, para coordenação na escola imprimir e a coordenação mandava essas atividades para casa dos alunos por meio do transporte escolar. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

No campo da Educação Especial, a gente tinha uma turma ali, com uma diversidade muito grande. Então, a gente tinha que pensar em atividades que, de certa forma, chegassem [...], que abordasse a todos. Então, a gente fez muito material, a gente preparou muitos materiais porque, nesse caso, a gente tinha o contato direto, para além da preceptora, a gente tinha contato direto com a professora regente da sala. Então, assim, a gente conversava bastante com a professora regente, elaborávamos muitos materiais mesmo. A gente mesmo construía: jogo da velha... a gente chegou até a fazer [...] um livro sensorial. [...] e, aí, a gente entregava as atividades escritas e, também, esses materiais concretos que a gente criava para os alunos. A gente deixava na escola para serem entregues aos alunos. E já partia para começar a fazer os outros planejamentos para a quinzena seguinte. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

Então, os nossos residentes, eles tiveram um apoio muito grande das professoras preceptoras [...] foi, assim, uma formação muito intensa de fazer, de trabalhar gamificação, de criar vídeo aulas, cenários, de se pensar em práticas que respeitassem os conteúdos escolares, mas que também desenvolvesse essa profissionalização docente dos residentes. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

Não obstante, as dificuldades em integrar o conhecimento teórico com o conhecimento prático se intensificaram, ao passo que o ensino remoto emergencial não possibilitou o contato direto com os alunos. Contudo, os residentes se inseriram no contexto do ensino remoto de forma que tiveram a oportunidade de compreender que a escola é dinâmica, atemporal e capaz de ultrapassar seus limites e espaços, atendendo os alunos de forma virtual. Além disso, compreenderam que o trabalho do professor deve estar em constante transformação para acompanhar as modificações sociais e tecnológicas.

6.2.3 O Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia no contexto de imersão no ensino remoto

É possível observar, nos diálogos com os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, as distinções entre os dois projetos relacionadas às condições e circunstâncias em que foram traduzidos e interpretados, sobretudo as demandas do ensino remoto, que se

mostraram complexas para os residentes e também exaustivas para as docentes orientadoras e preceptoras que trabalharam remotamente no período de isolamento social.

Diferentemente das atividades desenvolvidas na vigência do Edital n. 6/2018, que foram inteiramente presenciais, a edição do Programa de Residência Pedagógica de 2020 foi desenvolvida nas condições de ensino remoto emergencial, adaptando o ensino normal da universidade, do programa e das escolas-campo ao contexto do isolamento social em razão da pandemia de covid-19.

Apesar das condições adversas, a segunda edição do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia buscou manter a mesma estrutura planejada inicialmente para o contexto do ensino presencial, criando estratégias didáticas pedagógicas para minimizar os impactos causados pelo isolamento social sobre a educação como um todo. As atividades do Programa foram mediadas pelas tecnologias de acesso virtual, bem como métodos tradicionais de ensino. Nas escolas-campo do Município de Catalão, as atividades de regência dos residentes foram dinamizadas pela plataforma digital de videoconferência *Zoom* e por grupos de *WhatsApp*. No entanto, ainda se mantiveram a confecção de materiais pedagógicos físicos e atividades de registro impressas, as quais eram entregues aos responsáveis pelos alunos. As relações pedagógicas de orientação e preceptoria aos residentes também foram mediadas por plataformas digitais.

É importante mencionar que foram várias e diversas dificuldades enfrentadas por todos que atuaram no ensino remoto, sobretudo as barreiras socioeconômicas para o acesso às ferramentas tecnológicas que garantiriam a qualidade do ensino no período, seja na escola ou na universidade, seja por alunos ou por professores. Porém, ainda que com recursos e treinamento escassos, os professores da escola e da universidade persistiram e buscaram romper seus próprios limites e as barreiras contextuais para desenvolvimento de estratégias didáticas e metodologias de ensino mais adequadas à realidade da pandemia. E, nesse ritmo, iniciou-se o Programa de Residência Pedagógica de 2020.

Atuar no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia durante a pandemia foi um trabalho que se mostrou complexo, exigindo de todos os seus atores novas interpretações para atuação. As docentes orientadoras e as preceptoras tinham experiência de atuação no Estágio, algumas no Pibid e no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da primeira edição; os residentes, por sua vez, haviam se aproximado da escola pela contextualização e pedagogização do contexto da prática profissional que acontece nas disciplinas do curso, alguns também pelo estágio curricular não-obrigatório e outros pelas experiências em outros programas e todos pelo próprio processo de escolarização. Todos os atores conheciam o

contexto do ensino presencial e nutriam expectativas sobre o desenvolvimento da nova edição do programa. Entretanto, foram surpreendidos com o contexto do ensino remoto, um momento desafiador que, no decorrer do programa, também se mostrou exaustivo.

Durante a dinamização do ensino remoto, as reuniões de acompanhamento e orientação aconteciam à noite, depois do horário de trabalho das preceptoras e, também, dos residentes, “[...] porque os nossos alunos são trabalhadores e as nossas professoras também, com a carga horária dupla, de manhã e à tarde.” (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT, 2022). Nesses encontros noturnos, os residentes apresentavam os planos de aulas que eram analisados quanto à adequação aos objetivos de aprendizagem previstos na dinâmica do trabalho dos professores regentes. Após as orientações coletivas com a participação dos preceptores, esse primeiro momento era encerrado e as docentes orientadoras continuavam a orientação com os residentes discutindo metodologias, estratégias e ações para o trabalho no ensino remoto.

Nós tínhamos reuniões, eu fazia adequação Kátia, por isso que eu falo que eu ficava 24 horas na Residência. A gente sempre fazia, eu fazia com as professoras preceptoras e com os alunos no contraturno que, normalmente, era à noite, porque os nossos alunos são trabalhadores e as nossas professoras também, com a carga horária dupla, de manhã e à tarde. Então, o que eu fazia? Ou a gente fazia essas reuniões à noite, onde os alunos apresentavam as suas propostas, nós orientávamos nas melhorias, depois ficava com elas para a gente falar sobre o grupo [...] (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

[...] não dava para dizer assim: “Ah, o Residência Pedagógica, ele é na terça-feira, no período da manhã, então só na terça-feira e vou voltar a me envolver com ele”. Então, tinha alunos mandando no e-mail, WhatsApp, final de semana, à noite e você corrigia duas ou três versões de uma mesma atividade, do mesmo plano de aula. Então, assim, é um trabalho muito próximo, muito... (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

Nesses trechos, a preceptora e a orientadora nos mostram que, apesar das ferramentas de comunicação virtual terem corroborado com a manutenção do critério de imersão assessorada e supervisionada da proposta do Programa de Residência Pedagógica da Capes e do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, convencionou-se nas práticas do ensino remoto, em razão da virtualidade das ferramentas de acesso, como disponibilidade integral para atuação na prática profissional e do programa e se mostra como um mecanismo de controle e sobrecarga de trabalho para todos os atores.

A despeito disso, os atores demonstram o quão próximo era o acompanhamento e a orientação na formação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de 2020.

[...] eu sempre fiz... desde o primeiro ano a gente sempre seguiu esse molde de fazer as conversas sempre juntas: as professoras orientadoras, comigo e com os estagiários, os residentes. (PRECEPTORA SEMPRE VIVA - 2018-2020, 2022)

[...] a minha professora dividia assim: cada dia da semana tinha a reunião da dupla com o professor e ela. [...] a gente apresentava o planejamento, falava o que a gente tinha vontade de fazer. Aí, durante dois dias, a gente desenvolvia o vídeo, mandava para elas e elas davam o retorno. Caso tivesse que mudar alguma coisa, a gente fazia as mudanças e mandava de volta para elas, para acho que, na sexta-feira, a gente entregar a versão final e, na segunda-feira, a gente apresentar a aula para os alunos. (RESIDENTE GUABIROBA - 2020, 2022).

E, também, a gente tinha momentos, em dias específicos, com as professoras, para apresentar essa proposta que a gente fazia de intervenção e, até mesmo, para falar sobre o projeto, a gente tinha ali uma reunião em um determinado dia da semana, com a professora e com todos os alunos. E, também, cada dupla tinha um momento com a professora orientadora e com a preceptora em um determinado dia para apresentar o seu planejamento da semana. Então, a gente tinha, nesse caso, dois momentos com as professoras. (RESIDENTE GUABIROBA - 2020, 2022).

[...]a gente tinha os momentos de tirar as dúvidas, que geralmente eram semanais. Aí, toda semana a gente se reunia com elas para poder tirar as dúvidas. E, aí, já aproveitávamos e falávamos do projeto em uma reunião só. Porque tinha a reunião geral, com todo mundo, e tinha a reunião separada com cada turma [...]. Não tinha como fazer geral. Aí, normalmente, a gente fazia uma reunião geral para tirarmos as dúvidas, esclarecer algumas coisas e aí depois fazer separado com cada dupla. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Esse momento também era espaço para discussão e instruções sobre o modo de funcionamento, a didática utilizada e as intervenções realizadas dentro das plataformas de videoconferência utilizadas para as aulas síncronas e nos grupos organizados dentro aplicativo *WhatsApp* para transmissão das ações pedagógicas planejadas para serem realizadas de forma assíncrona sob o monitoramento das famílias. Os grupos se tornaram um canal de comunicação aberto entre a escola e a família, neles, eram enviadas as propostas das aulas de pedagogia em forma de vídeos, áudios, arquivos em PDF, imagens e links para acesso a propostas externas. As famílias ficavam com a responsabilidade de transmitir o material aos alunos e de monitorar sua realização, as professoras regentes e residentes ficavam incumbidas de aguardar a devolutiva das propostas, oferecendo suporte às famílias no tratamento das dúvidas e avaliação de todo o processo de aprendizagem dos alunos.

O acompanhamento e o monitoramento das atividades dos residentes mantiveram o rigor do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia quanto a sua proposta de imersão

que se traduz na inserção na objetividade da escola permeada por processo de reflexão e problematização da experiência.

[...]a gente teve, em todos os campos, os momentos de regência. Mas, devido à pandemia, esses momentos eram, por exemplo, por meio da gravação de vídeos. A gente postava no grupo ou enviava materiais no caso do Especial. Nos Anos Iniciais, a gente também enviava vídeos e também conversava com eles ali por áudios e por mensagens pelo grupo de WhatsApp mesmo. Já tinha retorno, os alunos mesmo mandavam mensagens para gente no particular, quando não era no grupo. No caso dos Anos Iniciais, a gente trabalhou muito com as redes sociais. A gente aproveitava muito o próprio WhatsApp, a questão dos emojis e a gente trabalhou muito em cima disso. Mas essa troca foi, de certa forma, mais fácil, digamos assim. E, no outro campo da Educação Infantil, também eram gravações de vídeos, a gente tinha um dia específico e a gente enviava os vídeos diários. Não tinha muito retorno, ainda mais por ser uma turma de bebês e, às vezes, os pais trabalhavam o dia todo... então, era muito vago, a gente não tinha aquela troca ou retorno pelo menos para saber do material, se o nosso trabalho chegou em algum lugar. Pelo menos a gente espera que tenha chegado. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

No Ensino Fundamental, que foi lá na Escola A, foi o mais interessante, porque... como eles eram maiores, eles tinham mais autonomia para poder mexer em celular e essas coisas. E, aí, a gente conseguia fazer reunião no Meet com eles. Era pelo WhatsApp e com reuniões no Meet com a turma. Não entravam todos, mas nós tivemos um bom retorno nas reuniões na Escola A, nas turmas assim, às vezes, terem 17 alunos por turma. Então, era um retorno bom deles. E, na Educação Infantil, que foi lá na Escola B, foi o mais difícil, porque a Escola não dava muita abertura para gente. Tudo que... todas as atividades que íamos fazer precisava fazer um vídeo sobre a atividade, por menor que ela fosse. Então, nós tínhamos que produzir vídeos e tudo, parecia que a gente estava em um curso de editar vídeos, sabe? Aí, a gente mandava o vídeo para a preceptora, aí ela achava que tinha algum defeito, então a gente tinha que retornar e fazer o vídeo todo de novo. [...] era feito tudo adiantado. Por exemplo, a gente estava aplicando uma aula hoje, mas a da semana que vem já estava pronta. Então... e assim foi essa intervenção, foi a mais difícil. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Como era online, a gente sempre gravava vídeos quando era turma de WhatsApp, porque eu peguei uma turma que era bebê, então eles não eram muito participativos. Mas eu também peguei uma turma do 5º ano, e esses eram mais participativos, já entravam mais, já podiam falar. Então, no WhatsApp, a gente falava com eles e eles respondiam. Nesse período, alguns tinham dificuldade de participação, acho que por ser online, mas com eles a gente participava sim e sempre procurava desenvolver aulas mais chamativas, coisas mais lúdicas, coisas que eles tivessem em casa e a possibilidade de participar mais. E, algumas vezes, a gente planeja aulas com eles pelo Meet. O nosso projeto era sobre contação de histórias, então, a gente sempre contava uma história e planejava uma aula voltada para o tema da história. [...] na turma dos alunos pequenos, a gente gravava o vídeo, postava o link no Youtube. Porque a gente também seguia o que a professora regente da turma fazia, né. Tinha que seguir o modo dela de dar aulas. E essa professora, ela preferia gravar a aula, postar o link no Youtube e mandar lá no grupo de WhatsApp. Então, a gente fazia isso, e, caso a gente tivesse alguma coisinha para falar, a gente falava, grava áudios lá no grupo

separado do WhatsApp, mesmo. Aí, quando era assim, tinha uma participação bem menor que as outras. (RESIDENTE GUABIROBA - 2020, 2022).

Os residentes apresentam a dinâmica do programa desenvolvido durante o ensino remoto nos três espaços que o PPC da Pedagogia elegeu como campo formativo. E se sobressai a interação com os alunos e o retorno que tiveram nas turmas do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, pode-se inferir que as experiências trouxeram aproximação às metodologias para o desenvolvimento das crianças, assim como ao currículo da etapa, à organização do trabalho pedagógico e à dinâmica da escola. No entanto, a relação aluno-professor não foi possível de ser observada pelos residentes em razão da interação entre as crianças e as propostas pedagógicas necessitarem da intermediação direta das famílias – por conta das especificidades da faixa etária, que, por sua vez, não conseguiam administrar a rotina de trabalho com o ensino dos filhos e todas as adversidades do período pandêmico.

Esse momento de experientiação na escola proporciona ao futuro professor o contato com toda comunidade escolar e com a dinâmica da escola, sobretudo com o trabalho do professor regente nas relações pedagógicas com os alunos. A inserção do residente em sala de aula o aproxima da realidade da prática futura, a partir da observação de como o preceptor-regente conduz a aula, os recursos didáticos e as metodologias empregadas, tal qual como percebe os alunos e a sua prática social. Proporcionando a construção das relações entre conhecimentos teóricos e saberes práticos que consubstanciam a construção da sua identidade como professor.

Nessa direção, a residente Baru - 2020 (2022), de acordo com a sua experiência no Programa desenvolvido remotamente, traz que, na sua perspectiva, houve o afastamento do contexto da prática em razão da interação com a dinâmica da sala de aula no contexto convencional de ensino não ter acontecido.

Eu só achei que o que prejudicou o Residência Pedagógica de 2022 foi a questão de ser remoto, apesar de o Ensino Remoto ser presente e ser necessário estudar sobre ele. [...] mas acaba que afasta, afastou um pouco o aluno da prática em si. Porque você dar aulas através do WhatsApp ou do Google Meet é totalmente diferente de você chegar em uma sala de aula e poder dar aulas para 30 alunos, para 25 alunos. A dinâmica é outra e, às vezes, até a sua autoridade, ela tem que ser outra. Autoridade ali no sentido de manter a ordem da turma, ela precisa ser outra. Pelo Google Meet, é fácil, todo mundo está ali com o áudio desligado então, teoricamente, está todo mundo ouvindo. Mas, dentro de uma sala de aula, é diferente. Então, assim, eu achei que a proposta do Residência Pedagógica é muito boa, ela tende muito a contribuir para formação dos professores, mas, em 2020, eu achei que isso aí dificultou por ser remoto, sabe? (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Os residentes da edição de 2020 demonstram que o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia lhes proporcionou experiências significativas durante o acompanhamento do trabalho pedagógico dos preceptores-regentes e das ações desenvolvidas nas regências. No entanto, demonstram que a interação reduzida com os alunos da Educação Infantil e também da Educação Especial, conforme apresentado anteriormente, se configura como um déficit na preparação para a prática futura.

A residente Baru - 2020 aponta a interação interpessoal com os alunos como fator primordial para construção do saber profissional do professor. No mesmo sentido, Vasconcelos (2017, p. 22) coloca o “Relacionamento Interpessoal” como uma dimensão do trabalho do educador dentro da sala de aula relacionada à aproximação cuidadosa e profunda entre professor e aluno “seja em termos de aprendizagem ou de disciplina; [...] é a exigência da relação significativa com um outro, o “olho no olho”, sujeitos em proximidade, o contato humano”. Essa construção é fundamental para a aprendizagem dos alunos e também para o confronto das adversidades em sala. Portanto, faz-se necessário que essa interação seja observada e experienciada pelos licenciandos durante a formação. Contudo, percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de 2020 proporcionou o fortalecimento e a otimização de outros espaços formativos.

Outro aspecto da edição de 2020 foi a formação para o uso de tecnologias e metodologias para o ensino remoto, foi um trabalho que ganhou notoriedade nas falas das docentes orientadoras e dos residentes, visto que as preceptoras ensinaram aos residentes a adequar os objetivos de aprendizagem às ferramentas disponíveis. Foram momentos significativos para a formação de todos os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

As professoras do município tiveram treinamentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação, a escola se mostrou preocupada em tentar minimizar as carências na formação dos professores da rede. Porém, deve ser reconhecida a proatividade e também o empenho das preceptoras ao transporem a didática tradicional e desenvolverem metodologias utilizando ferramentas tecnológicas para melhor atender o contexto de ensino, bem como o preparo dos residentes, não só pelo ensino do uso das ferramentas digitais, mas sobretudo pelo exemplo de compromisso com a própria formação que está em constante transformação e deve estar atrelada às mudanças sociais e culturais.

[...] na Universidade, nós não tivemos nenhuma formação em tecnologia, muito do que nós fizemos foi de cursos paralelos. Agora, os professores da rede daqui de Catalão, todos eles tiveram sim cursos intensos de formação de

ambientes virtuais, não para aprender a montar uma sala virtual, ambientes diferentes, educação a distância, mas vinculado a esse ensino remoto com aulas síncronas e as atividades práticas para os momentos assíncronos. Então, os nossos residentes, eles tiveram um apoio muito grande das professoras preceptoras [...]. Foi, assim, uma formação muito intensa de fazer, de trabalhar gamificação, de criar videoaulas, cenários, de se pensar em práticas que respeitassem os conteúdos escolares, mas que também desenvolvesse essa profissionalização docente dos residentes. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT, 2022).

Você precisa de ver, que gracinha o projeto, que gracinha os vídeos que elas gravaram, as coisas que elas fizeram, o tanto que ficou bem-feito. E a Preceptora A, Kátia, eu desconheço alguém para ter habilidade daquele tanto para ensinar a fazer vídeo, editar vídeo, a recortar. A fazer de novo, não ficou bom? Faz de novo. A historinha não ficou boa, faz de novo. As meninas chegavam para mim e falavam assim: "professora, não aguento mais, eu já fiz esse vídeo cinco vezes." (risos) (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA, 2022).

A formação para adequação e uso das ferramentas digitais como alternativas pedagógicas ao ensino das etapas e modalidades atendidas no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia surge no discurso dos residentes, porém, em sentidos diferentes, como é apresentado a seguir nas experiências desses atores.

Nesse, a gente fazia vários vídeos, porque eram bebês mesmo, turma de berçário, então tínhamos que ser muito cuidadosos. Então, a gente teve algumas dificuldades nesse sentido, a gente tinha mesmo que colocar em prática, tínhamos que gravar e fazer os personagens mesmo. Tínhamos que ser professores. A gente também chegou a elaborar materiais para esses alunos e as atividades a gente basicamente cumpria o que a escola nos passava. Isso foi também algo que nos limitou nesse campo. Por causa disso, a gente teve até algumas discussões por esse campo ter sido tão limitado e não ter nos dado condições para trabalharmos os nossos projetos. [...] nesse campo específico, a escola é bem rígida mesmo. Não sei se isso tem a ver necessariamente com rigidez, mas, assim, por exemplo, a gente tinha um projeto de contação de histórias e a escola tinha um planejamento diário. Então, assim, a gente não tinha liberdade para criar ou propor alguma atividade. A gente tinha que pegar o que eles mandavam e fazer. Mas, de certa forma, foi também uma experiência válida. Então, cada campo teve a sua diferença, sabe? Não teve uma linearidade em relação aos campos mesmo. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

[...] todas as atividades que íamos fazer precisava fazer um vídeo sobre a atividade, por menor que ela fosse. Então, nós tínhamos que produzir vídeos e tudo, parecia que a gente estava em um curso de editar vídeos, sabe? Aí, a gente mandava o vídeo para a preceptora, aí ela achava que tinha algum defeito, então a gente tinha que retornar e fazer o vídeo todo de novo. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

[...] teve uma atividade que propomos para eles gravarem um vídeo no TikTok sobre o tema que a gente estava trabalhando. Eles gravaram e mandaram

para a gente. Eles participavam bastante, por exemplo, a gente criou... naquele Google Forms, algumas aulas com alguns formulários, ali a gente fazia jogos... e, quando eram aulas assim, a gente via que eles participavam muito, eram as aulas que eles mais participavam. (GUABIROBA - 2020, 2022).

Os residentes descrevem o rigor na adequação das propostas didáticas como uma prática das preceptoras-regentes que, dessa forma, os direcionaram à produção de conteúdos digitais que correspondessem às necessidades de aprendizagem de cada grupo e ao cronograma das turmas. Apesar da “*rigidez*”, nesse caso, ter limitado e restringido um pouco a atuação dos residentes ao que já estava imposto no plano de ensino das turmas, atuando por vezes como monitor na assessoria do trabalho do professor regente, ainda assim, sob a preceptoria das regentes, os residentes descobriram novas formas e ferramentas digitais para ensinar, como, por exemplo, a otimização das mídias sociais e suas ferramentas, o uso de aplicativos gerenciadores e de coleta de informações, a ludificação como metodologia para um ensino interativo. Trata-se de estratégias de ensino que podem ser utilizadas em qualquer contexto.

No contexto das formações para o uso das tecnologias e metodologias para o ensino remoto, vemos a inversão do pensamento historicamente construído que traz a universidade como precursora do conhecimento na relação escola/universidade. Nesse momento, as preceptoras demonstraram criticidade ao criarem, para cada etapa e modalidade de ensino, metodologias e estratégias adequadas ao trabalho remoto, bem como ao refletirem e adequarem os objetivos de aprendizagem possíveis à circunstância. Mostraram aos residentes o quão dinâmico é o trabalho docente, que, por ser complexo, exige produção do conhecimento constante.

5.2.4 A formação acontece para todos: a imersão das docentes orientadoras e dos preceptores

Os diálogos com os atores do programa indicam que o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia tem desenvolvido um modelo de imersão baseado não somente na inserção do residente na sala de aula da educação básica. A imersão como princípio da formação no Programa de Residência Pedagógica não acontece somente para os residentes, ela também acontece para as docentes orientadoras e para os preceptores.

O Programa de Residência Pedagógica chega em um momento importante para a Pedagogia da UFCAT, coincidentemente, ele acontece na época em que há a inserção do Estágio em Educação Especial ao PPC do Curso, na qual acontece uma “[...] *unicidade dos*

estágios da Educação Infantil com a Educação Especial e com os anos iniciais [...]”. E, nesse entremeio, “[...] *vem o Residência Pedagógica e ensina a gente a fazer isso. Ensina em que sentido?*”. De acordo com a docente Orientadora Ipê do Cerrado (2022), é vista no Programa de Residência Pedagógica a possibilidade de um instrumento para a reestruturação do Estágio da Pedagogia ao oferecer a oportunidade de os docentes orientadores experimentarem o desenvolvimento dessa unicidade na prática.

As docentes orientadoras vivenciaram o Programa de Residência Pedagógica na Educação Especial, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, de forma conjunta com os residentes e preceptores. A exemplo disso, o residente Ingá - 2020 (2022) nos mostra um pouco como a atuação do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia inseriu também as docentes orientadoras diretamente no cotidiano da escola.

[...] passamos por cada campo. A gente fazia Educação Especial, então, a professora orientadora, a Flamboyant, estava participando com a gente nesse momento e também a preceptora que, no caso, era a Coletânea de Educação Especial. Então, em cada campo, a gente ia desenvolvendo um pouco e a gente, juntamente com preceptora e a professora orientadora, ia participando dessa construção. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

Na mesma direção, a residente Barú - 2020 (2022), anteriormente, também indica a produção conjunta e ativa das docentes orientadoras em relação ao planejamento individualizado para os alunos com deficiência nas atividades do programa: *[...] a professora da turma, a intérprete, a orientadora e a professora preceptora. Todo mundo participava e a gente fazia as atividades e mandava para as professoras das turmas para elas olharem, para poderem ver e dar sugestões.* (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

As docentes orientadoras atuaram no Programa de dentro das escolas-campo, juntamente com os residentes e as preceptoras. A forma de atuação pode ser percebida no discurso dos atores do Programa quando se referem ao processo de orientação dos residentes, uma vez que, na política de estágio defendida por elas, esse processo ultrapassa os direcionamentos da escrita dos projetos e dos relatórios e se constitui como orientação do processo de construção do pensamento crítico, auxiliando nas atividades de estudo e pesquisa, bem como no acompanhamento efetivo das ações dentro da escola-campo, dividindo o espaço com eles.

O estágio realmente orientado e acompanhado pelos professores da UFCAT [...] nós tivemos [...] três turmas do Residência Pedagógica sempre acompanhadas por uma ou duas professoras orientadoras de estágio que não deixavam os alunos de estágios, os residentes, irem para as escolas sozinhos. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO - 2018 e 2020, 2022)

A despeito disso, a residente Cagaita - 2018 (2022) acrescenta: “[...] a professora me acompanhou sim. Ela não ficava dentro de sala de aula, mas ela estava dentro da escola. Eu estava na sala e ela estava dentro da escola [...].”

A interpretação e a atuação do grupo da Pedagogia traduzem um modelo de imersão que envolve também o docente da universidade não de forma indireta somente com a supervisão, mas, assim como a residente Cagaita - 2018 reitera, a presença da sua orientadora fazia parte da rotina na escola. Destaca-se a importância dessa prática, pois percebe-se, na fala dos residentes, a segurança e a confiança que a presença da docente orientadora transmitia para o desenvolvimento das atividades.

Assim, eu tive uma orientadora [...] foi tipo, muito boa mesmo. E ela era daquela de sentar e fazer com você mesmo. E, vamos lá... (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

[...]se no Residência íamos amanhã, hoje ou anteontem que íamos para Faculdade, sentávamos com as orientadoras, fazíamos o plano de aula, elas corrigiam e, aí, a gente ia para escola para desenvolver. (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

O Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia promove o trânsito entre as instituições formadoras para todos os atores do programa. De forma semelhante ao que foi apontado por Pires (2017) no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da UFCAT promove o envolvimento também do docente orientador com a realidade da escola de educação básica e as práticas específicas da sala de aula, assim como leva os preceptores para a universidade para produzirem conjuntamente formas de intervenção em projetos e planos de atividades a serem desenvolvidos nos contextos específicos da sala de aula. Para tanto, como ocorre a imersão para os preceptores que já estão na escola?

Os preceptores foram selecionados para participar do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia por meio dos Editais n. 12/2018 e n. 2/2020. A inserção no programa acontece de forma planejada para se desenvolver em escolas-campo que foram selecionadas e preparadas para serem *locus* de formação, bem como para os professores das escolas.

Trata-se de uma imersão também para os preceptores, bem como para toda escola-campo, permeada pelo exercício da reflexão coletiva sobre a objetividade da escola e o trabalho docente: “Agora se eu vou para a universidade enquanto professora da educação básica, tem o professor da universidade e tem o aluno, aí a gente começa a discutir, são três visões diferentes” (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022). O Programa de Residência

Pedagógica, assim como o Estágio da Pedagogia, pode promover a ressignificação da atuação dos preceptores e de toda escola, pois, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 126), quando os professores discutem e investigam a própria prática pedagógica na escola, é promovida a transformação *“[...]no saber fazer do docente em uma contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da ressignificação social da profissão, bem com o significado que cada professor confere à docência em seu cotidiano e nas relações [...]”*.

A imersão para os preceptores também acontece na formação oferecida no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, à medida que vão se aproximando da Universidade e passam a compreender o processo formativo que ocorre no interior dessa instituição. Visto que, segundo Zeichner (2010, p. 484), as escolas abrem seus portões aos licenciandos e os preceptores-regentes os recebem em suas salas, atuando como guias na formação dentro da escola-campo, mas é comum que “[...] saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade”. Portanto, dificilmente, os licenciandos “[...] têm oportunidade de observar, experimentar e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade”.

A vista disso, a inserção do preceptor nas discussões e na construção dos projetos de intervenção e planos de ação, bem como no debate sobre as vivências nas escola-campo, o aproxima da formação dos licenciandos, possibilitando compreensões que facilitarão o processo de orientação nos espaços formativos da escola, da sala de aula e nos encontros de discussões.

6.3 Vinculação do Programa de Residência Pedagógica ao Estágio

O processo de recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da Capes se inicia com a tradução das interpretações das docentes orientadoras sobre a política em questão, bem como sobre as concepções de formação para *práxis* docente e tem continuidade na atuação dos demais atores do programa, os residentes e preceptores. Destarte, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia busca traduzir, em suas práticas, a vinculação do Estágio ao Programa de Residência Pedagógica idealizada nos discursos de sua proposta e de seus atores.

É importante destacar que, mesmo diante das alterações do Programa de Residência Pedagógica da Capes, conforme o Edital n. 01/2020, que flexibiliza a obrigatoriedade de reconhecimento das atividades do Programa de Residência Pedagógica para efeito do componente curricular do Estágio, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da

UFCAT manteve a proposta do desenho integrado “Estágio/Programa de Residência Pedagógica” por considerá-los campos formativos com a mesma finalidade.

Nos diálogos com os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, foram recorrentes em seus discursos apontamentos sobre a integração do Programa de Residência Pedagógica ao Estágio durante o contexto de atuação do programa desenvolvido na Pedagogia, sobretudo nas vozes das docentes orientadoras e dos residentes que, por vezes, repetiram que o Programa de Residência Pedagógica foi e é desenvolvido como o Estágio, não havendo dinâmicas distintas. Para tanto, apontamos, na fala dos atores do programa, as interpretações e atuações que nos auxiliem na compreensão dessa integração.

A docente orientadora Ipê do Cerrado (2022) aponta que a forma como o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia foi organizado se aproxima do modelo de Estágio já desenvolvido na instituição: *“a forma que ele foi organizado, que é uma forma muito parecida com o nosso estágio de muitos anos, com certeza, é também, um dos motivos de ter dado tão certo.”* (PROFESSORA IPÊ DO CERRADO, 2022). Nessa conjunção, o grupo da Pedagogia organizou o Programa de Residência Pedagógica de forma que os residentes desenvolvessem os planos de atividade em escolas-campo que atendam o público da Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. Cada campo de atuação corresponde a um módulo em que as docentes orientadoras e seus respectivos grupos de residentes vão se alternando de forma que compartilhem experiências com todas as preceptoras das escolas-campo.

No diálogo com a docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022), apontamos que a vinculação dos estudantes ao Programa de Residência Pedagógica da Capes como bolsistas e voluntários se constitui como um fator para integração das propostas do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio.

Se a gente vinculasse o nosso estágio todo ao Residência Pedagógica, a gente teria uma classificação bem justa, que seria: [...] todos estariam vinculados ao Residência Pedagógica, [...] mesmo aqueles que não eram bolsistas, eles seguiram todas as orientações do Residência Pedagógica. Então, assim, a gente só trabalhou muito vinculado profundamente ao Residência Pedagógica, nessa concepção de módulos, onde você faria a questão das observações participativas. [...] nós conseguimos fazer um Projeto Único de docência contemplando essas modalidades. Então, o nosso aluno, quando ele elaborou o projeto de estágio de docência, ele fez dentro dessas diretrizes do Residência Pedagógica. Então, por exemplo, ele conseguiu, ao longo de 18 meses, cumprir todo o Estágio, os dois Estágios iniciais e os dois Estágios finais [...]. Porque o entendimento foi: “Olha, é o Estágio vinculado no Residência Pedagógica, então você tem que cumprir mesmo não sendo bolsista.

No Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, tiveram 54 residentes (48 bolsistas e 6 voluntários) em 2018 e 40 residentes (32 bolsistas e 8 voluntários) em 2020. E todos os licenciandos do curso matriculados nas disciplinas de estágio, nesses períodos, desenvolveram o Estágio nos moldes do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

Ao vincular o Programa de Residência Pedagógica da Capes ao Estágio da Pedagogia, a nova proposta segue as normas da Capes, na qual os residentes passam a construir um projeto único que engloba as modalidades e os níveis de ensino contemplados pela formação do pedagogo na UFCAT, bem como o mesmo cronograma. Sobre isso, a docente orientadora Ipê do Cerrado - 2018 (2022) acrescenta que: “[...] *ele tem a carga horária do Estágio e que precisa também atender a carga do Residência Pedagógica, então, não são só as aulas de estágio, tem o contraturno que ele tem que fazer. Ele tem uma carga horária semanal para ser cumprida*”. E a docente orientadora Caliandra - 2020 (2022) afirma que na “[...] *Universidade não tem jeito de atuar no Estágio sem atuar na RP, não tem jeito de atuar na RP sem Estágio. Na nossa Universidade é a mesma coisa*”, duas propostas que foram unificadas.

E, na mesma direção, os residentes complementam a assertiva das orientadoras quando nos contam como o programa lhes foi apresentado.

[...] quando começou o Programa Residência Pedagógica, foi falado para a gente que era o Estágio, era a mesma coisa do Estágio. Então, assim, não teve exatamente diretrizes: o porquê, o que queria? Não. A gente sabia que era tipo como se fosse uma nova, fosse uma reformulação do Estágio. E, no nosso entender, inicialmente, é que a gente teria que fazer Estágio e teria que fazer o Residência Pedagógica, como se fossem duas coisas diferentes e a Faculdade uniu para poder melhorar para a gente. [...] e isso seria algo que precisaria ter no currículo. (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

Assim, no início do semestre, bem no comecinho mesmo, as professoras, ainda na primeira aula, em uma das primeiras aulas remotas, elas falaram que o Estágio seria vinculado ao Programa Residência Pedagógica, até mesmo para os alunos que não estavam participando do Residência Pedagógica. Então, ele iria seguir um cronograma diferente, mas que seriam atingidos todos os objetivos do Estágio. E que na Pedagogia são três campos de estudo e, aí, a gente seguiria todo o cronograma do Residência Pedagógica. Mas, de fato, assim, o Programa foi explicado que ele era para poder desenvolver a prática do professor em formação.[...] Só que, às vezes, alguns alunos não esperavam, porque os que não eram bolsistas tinham que fazer o Programa também. Acabou que todos tinham que seguir o Programa, não tinha como mudar. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

O residente Ingá - 2020 (2022) explica que o projeto do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia teve alterações em relação à proposta da Capes, pois ele se desenvolveria como inicialmente foi o Pibid.

Penso que sim porque, se não me engano, o Residência antes era realizado de outra maneira, era bem parecido com o Pibid. Ele tinha ali os momentos de sala aula, os momentos específicos, mas não era desenvolvido juntamente com o estágio. E, no nosso caso, eu acho que houve esse momento dessa unificação e, portanto, eu acho que a Universidade que optou por isso, que viu como uma melhor forma de estar desenvolvendo o Projeto com os alunos.

Todavia, alguns dos residentes tiveram dificuldade em se adaptar à nova configuração do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, principalmente os residentes da edição de 2018 e os que trabalhavam. Pois, antes do Programa de Residência Pedagógica, as atividades nas escolas-campo eram desenvolvidas no período de 24 meses, todavia, a partir da adequação das atividades ao cronograma do Programa de Residência Pedagógica da Capes, o plano de atividade dos residentes passa a ser desenvolvido em 18 meses. O tempo de atuação é condensado, o que exigiu dos residentes a disponibilidade de mais de um dia na semana para atuação nas escolas-campo e nas atividades de orientação e estudo com as docentes orientadoras e preceptoras.

Porquanto, a proposta do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia divide a imersão em dois momentos, a experiencição na escola-campo e os momentos de reflexão e produção coletiva entre todos os atores do programa na Universidade, que exigem que os residentes dediquem um tempo maior a este momento da formação, diferentemente da configuração anterior no Estágio, na qual as atividades eram dinamizadas apenas na escola-campo, assim como é colocado pela residente Cagaita - 2018 (2022): “[...] no Estágio, a gente tinha opção de fazer ou à tarde ou pela manhã, coisa que no Residência a gente não tinha. A gente tinha que ir à escola de manhã e ir para Universidade uma vez à tarde.”

A fala da residente é oportunizada nesse momento para demonstrar que os residentes não tinham a opção entre uma proposta ou outra, pois eram propostas unificadas que se traduziram no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, desenvolvido como componente obrigatório, assim como Estágio. Na mesma direção, outros abordam como receberam inicialmente o Programa de Residência Pedagógica, no caso o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia que se realiza integrado ao Estágio.

E, como eu trabalhava, para mim, era complicado, coisa que com o estágio era mais tranquilo. Então, eu não recebi bem e acho que várias pessoas não receberam também por conta disso, era por a gente não conseguir se adaptar a ele [...]. Na época, eu trabalhava, então, eu fiz o Residência Pedagógica bem dizer porque era obrigatório [...] a gente não tinha a opção de não fazer porque estava integrado com o Estágio (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022)

Porque, assim, o Residência, querendo ou não, foi um choque porque ninguém foi avisado que iria ser implantado. E, assim, querendo ou não, quem faz Pedagogia, um curso noturno, é porque precisa trabalhar durante o dia, ninguém ali podia se dar ao luxo de ficar o dia inteiro estudando na graduação. (RESIDENTE MANGABA - 2018, 2022).

Apesar da dificuldade de adequação à rotina do trabalho dos licenciandos, a possibilidade de vinculação de todos ao Programa de Residência Pedagógica da Capes é vista, principalmente, como aspecto relevante para a trajetória acadêmica dos estudantes. Dessa forma, mesmo os licenciandos que não recebem bolsa teriam o benefício de participar de um programa junto à Capes e, ao mesmo tempo, realizarem o estágio.

Ademais, a forma de interpretação e tradução do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, integrando Programa de Residência Pedagógica e Estágio, é reconhecida pela Preceptora Flor de Pequi - 2018 (2022), que percebeu seus benefícios à formação dos residentes no programa e defende a continuação do programa.

[...] importante ter e que deveria ter mais [...]. Todos os alunos, para dar oportunidade igual, porque isso aí muda na formação e no currículo do aluno. O aluno que participa do Residência é diferente do aluno que participa só do estágio. As experiências deles são totalmente diferentes. Então, assim, acho que deveria ser para todo mundo.

A integração do Estágio ao Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia pode ser analisada a partir de outras categorias e subcategorias levantadas neste trabalho. No entanto, apontamos aqui as falas dos atores que diretamente se referem à unificação das propostas para termos subsídios para a compreensão de como as propostas se relacionam.

Outro aspecto do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia que indica unificação das propostas é o tempo para integralização da residência, pois, além dos 18 meses do Programa de Residência Pedagógica, os residentes devem cumprir todo período de integralização do Estágio, assim como nos explica a docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022) a seguir. A vista disso, para cumprimento da carga horária proposta pelo PPC e prevista nas normativas para o Estágio da UFCAT, os residentes utilizam os meses finais do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia para redigirem e apresentarem os relatórios finais da residência conforme estabelecido pela instituição, como também é exposto pelo residente Ingá - 2020 (2022) na sequência de citações.

[...] os nossos estágios ainda precisam ser cumpridos em vinte e quatro meses. [...] Quando a gente cumpre o prazo do Residência Pedagógica, com a entrega do relato de experiência, nós ainda ficamos em torno de 4 meses fechando os relatórios do Estágio, você entendeu? Então, o nosso Estágio

ainda é vinculado à disciplina, ao semestre, então, a gente tem, na verdade, ali dentro do Estágio, as regras estabelecidas pelo Residência Pedagógica até o momento que a gente tinha que entregar o relato de experiência em dezoito meses. Só para você ter uma ideia, nós terminamos o Residência Pedagógica em [...] fevereiro de 2022, e ficamos até abril para terminar a disciplina de Estágio. Só que não tinha prática na escola não, era a escrita do relatório. Então, veja bem, a intervenção, a observação participativa e a intervenção prática, nós fizemos nos dezoito meses do Residência Pedagógica. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

*[...] de início, eu pensei, logo quando começou, que seria mais difícil. Porque a gente teria, além do relatório de estágio, a gente tinha o da Capes que era relacionado ao Residência. Então, eu pensava assim: “Vai ser um trabalho um pouco que em dobro.” Mas, durante a evolução do trabalho, eu vi o quanto era enriquecedor as experiências através do Programa, e, além do mais, não houve esse trabalho que eu imaginei que teria.
[...] a gente meio que já foi matriculado no Residência... assim, a partir do momento que a gente estava no Estágio, já estava no Residência também. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).*

Mesmo que todos os licenciandos cumpram toda carga horária do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia como bolsistas ou voluntários, ao encerrar suas atividades enviando os relatos de experiência à Capes, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia continua suas atividades para sistematização dos relatórios finais das disciplinas do Estágio, se preparando para sua defesa aos 24 meses.

Contudo, apontamos um descompasso entre a proposta do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia e o PPC do Curso, pois, até o momento da escrita deste trabalho, não há indicações da relação do Programa de Residência Pedagógica ao Estágio nem menções do programa da Capes no documento. Esse desalinhamento demonstra que o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia ainda está em processo de consolidação e precisa ser reconhecido no PPC do Curso.

A vista disso, torna-se importante destacar que a concretização desse processo pode contribuir com a positividade do programa e combater o aspecto sazonal que está sendo convencionado pela forma de organização da Capes.

6.4 Adequação dos cronogramas

A integração que vem sendo indicada no discurso dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia não se resume em uma simples junção, pelo contrário, se mostra complexa por alguns fatores, mas, principalmente, na organização e na adequação à rotina da UFCAT e das escolas-campo, bem como na rotina dos licenciandos. E a adequação aos

calendários se apresentou como uma dificuldade na organização do programa e na atuação dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

As docentes orientadoras demonstram, em suas falas, que dinamizar o Estágio vinculado ao programa da Capes tem demandado muito esforço, especialmente na adequação dos calendários das instituições formativas. O Programa de Residência Pedagógica da Capes tem um cronograma inflexível, então, o calendário da universidade deve se adequar a ele. Entretanto, a escola-campo possui um calendário que, por vezes, também pode divergir. Trata-se do caso da UFCAT e como relatado com apreensão pelas docentes orientadoras.

Como a gente tem um calendário um pouco diferente, que ainda é resquício das nossas últimas greves e, depois já veio a pandemia, enfim, então o nosso calendário não bate com o calendário da escola da educação básica da escola pública nem estadual nem municipal. Então, o quê que acontece? Você entra num processo seletivo de um programa do MEC, você é selecionado, você tem uma porção de alunos residentes bolsistas, você tem que cumprir com relatório, com prazos, com tarefas, com tudo. O quê que você faz? Assume aquilo, quando você faz isso, você dá de cara com essa incompatibilidade de calendário. Por quê? Porque enquanto tem aula na escola, as férias das nossas alunas começam agora dia 13 de setembro, agora, daqui duas semanas, a escola está tendo aula. Então, se tem bolsista do Residência ou qualquer outro projeto, você não para, você vai pra escola. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO - 2018 - 2020, 2022).

Agora eu não sei te dizer Kátia, como vai ficar esse terceiro Edital, porque nós já começamos o estágio. Olha só, para você ter uma ideia: nós estamos fechando agora o projeto, dia 13 de setembro a gente apresenta os projetos de docência do Estágio e não começamos a Residência ainda. Nós vamos começar as Intervenções na Escola em outubro, porque agora tem um intervalo aí, férias, umas férias da Universidade, da Escola não, da Universidade. Então, nós vamos retornar no dia 17 de outubro já com a primeira Intervenção na Escola, o Edital do Residência Pedagógica está previsto, o Programa está previsto para iniciar em novembro. Nós vamos terminar as Intervenções em dezembro. Percebe? [...] E, aí, eu não sei te explicar neste momento como vai ficar essa organização desse terceiro Edital do Residência Pedagógica. Aí eu te falo, nós estamos sendo prejudicados por conta da política da Capes que começou atrasado a divulgação, aí teve aquelas idas e vindas, quer dizer, era pra sair agora em agosto, jogaram para novembro. Na própria desorganização da Capes, nós estamos sendo punidos, porque como que a gente vai organizar agora? (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT).

O desencontro dos calendários da Capes e da UFCAT também foram mencionados por duas residentes de 2018: “se eu não estou enganada, a gente já tinha começado o Estágio com aquela parte de conhecer as escolas, né. A gente estava aí acho que quarto período e começou, se eu não me engano [...]” (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

Quando a gente começou lá, ao iniciar, era Estágio. Aí, teve até uma polêmica quando passou para o Residência Pedagógica, porque não tinha muita aceitação. Mas, assim, no início, era Estágio, mas a gente não chegou a desenvolver como Estágio. Nós fomos começar a ir às escolas e a desenvolver as atividades mesmo já no Residência Pedagógica. (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

A organização da dinâmica do trabalho pedagógico com os residentes dentro das instituições formativas demanda um planejamento que considere todos os fatores, atores e instituições do processo. Enquanto isso, percebemos que a Política da Capes permanece de forma verticalizada e ignora a realidade das instituições que a recebe, expressando o “[...] *desencontro entre a Capes, Universidade e o transtorno que isso causa na rotina das Universidades*”. E um dos maiores desencontros é o calendário do Programa que demanda das instituições reordenação do trabalho pedagógico para se adequar às exigências e ter acesso às contrapartidas do Programa de Residência Pedagógica.

Com isso, as traduções podem ocorrer ou não no interior das instituições conforme os objetivos da política, pois as interpretações exigem um grande esforço dos atores para que consigam dar sentido às injunções que, por vezes, não fazem sentido nos contextos e espaços específicos e dinâmicos das instituições.

As dificuldades encontradas no contexto da prática podem traduzir um Programa de Residência Pedagógica apenas performativo, não proporcionando resultados concretos como o esperado, mas apenas em seus documentos para efeito de prestação de contas. Entretanto, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia demonstra diligência na tentativa de desenvolvimento de uma nova configuração do Estágio, amparado pelo fomento da Capes e, consequentemente, sob suas normativas. Porém, ele rompe com o discurso impositivo de padronização da formação aos moldes da nova/velha Política de Educação e de Formação de Professores e constrói um projeto baseado também nos princípios construídos em sua trajetória.

No entanto, apesar do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia estar trilhando seu próprio caminho, seus atores não estão livres das pressões e expectativas da Política do Programa de Residência Pedagógica da Capes. A exemplo disso, percebe-se, no diálogo com as docentes orientadoras, que a incompatibilidade de calendários complexifica a tradução do programa e, consequentemente, interfere na rotina das docentes orientadoras e dos residentes, que devem acompanhar e cumprir o cronograma da Capes, da escola-campo e da Universidade. Esse fator tem gerado, como pode observado nas falas das docentes orientadoras, uma sobrecarga de trabalho.

Durante o mês que você está de férias da Universidade, você está na escola. Quando a escola está de férias, tem aula na Universidade, que é mês de julho, nós tivemos aula julho inteirinho. Você entendeu? Então, assim, eu estou no meu quinto ano sem férias. Ou eu tirava uma semana ou eu já não estava rendendo mais. É uma coisa, assim, que a cabeça vai ficando a mil e essa responsabilização mesmo que é uma coisa que você assume e que é também subjetiva. Porque você pode dizer: “Eu não estou nem aí, vou parar com isso.” Mas você não consegue, você não consegue. Então, é o terceiro edital do Residência, cada edital tem a duração de um ano e meio entre um e outro. E, então, nós vamos aí e tem meio ano entre um edital e outro, você fica batalhando pra poder melhorar o próximo edital para também ser selecionado. E, aí, você vai sendo engolido por essa máquina pra você conseguir resultados positivos. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO).

[...] eles ficavam 24 horas, eu não tive férias, Kátia. Eu fiquei 18 meses na imersão com os alunos sem férias, nós, do Residência Pedagógica, não tivemos nenhuma férias. Então, a escola entrava de férias, a gente estava na formação com os nossos alunos e isso porque eles tinham, também, além dos relatos de experiência da Capes, os relatórios de Estágios finais. Porque eles tinham duas funções: o relato de experiência da Capes e o relatório final do Estágio. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT).

O compromisso e a dedicação combinados com as exigências do programa resultam em pressões e expectativas sobre os resultados, que geram como consequência simbólica a responsabilização das docentes orientadoras e sobrecarga em todos os atores do programa. Esse efeito pôde ser observado nas conversas com as docentes orientadoras e preceptoras quando se referiram às duas edições do programa. Aponta-se como fatores que tomam relevo nas falas: a definição e a estruturação de um programa novo, o desafio de desenvolver a formação de forma remota e virtual e a atuação na escola durante o período de isolamento da pandemia na segunda edição do Programa de Residência Pedagógica em 2020.

6.5 Recursos materiais: as bolsas de incentivo

O Programa de Residência Pedagógica é recebido pelo grupo da Pedagogia como um fator que poderia ser utilizado em prol da consolidação da política interna de estágio e da formação de professores, bem como incentivo e apoio financeiro aos estudantes dos cursos de licenciaturas.

A bolsa do programa também se torna um fator relevante nos discursos dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia. O Programa é visto como um ganho, em especial, por oferecer auxílio financeiro em forma de bolsa, sobretudo aos residentes. Este fator impacta a forma de atuação dos atores do programa e torna-se relevante nos discursos, embora haja divergência durante as formações discursivas.

A docente orientadora Caliandra (2022) ressalta o quão significativo é um programa que oferece bolsa aos estudantes, pela compensação financeira ao público de licenciandos que, em sua maioria, é trabalhador; pelas vivências que são proporcionadas e que agregam valor à formação, além de que:

[...]a gente recebeu como a possibilidade dos nossos alunos receberem bolsas, os nossos alunos do noturno, nossos alunos trabalhadores. E qualquer possibilidade de bolsa que tem, a gente costuma correr atrás, porque entendemos o que é para formação e para eles é importante. (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA, 2022).

A bolsa ainda toma relevo no depoimento da preceptora Flor de Pequi - 2018 que menciona a sua importância aos residentes e preceptores, pois se torna uma garantia de que poderão se dedicar ao processo formativo do Programa, e, conseqüentemente, terão este item como uma espécie de facilitador para o estreitamento da relação entre a escola e a universidade.

[...] essa questão da bolsa dos alunos também é importante, tanto para os alunos como para os professores. Porque ele dedica tempo também, o tempo que ele estaria trabalhando, ele está dedicando aos estudos. Então tanto o aluno quanto o professor acabam estreitando muito essa relação da universidade com a escola. (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022).

A docente orientadora Caliandra - 2020 nos explica a relação da bolsa com a dinâmica do Programa, afirmando que a bolsa “[...] é uma peça a mais no tabuleiro”, que “contemporalisa” o Estágio, pois altera as regras e os movimentos e você passa a ter “[...]um Programa que tem que prestar conta, você não passa livre, leve e solta, você está ali, você tem uma responsabilidade maior porque você está recebendo para.” Nesse sentido, a bolsa é um determinante que promove uma maior vinculação dos atores ao Programa de Residência Pedagógica, já que gera mais responsabilidade, comprometimento e dedicação às atividades do programa.

A residente Araticum - 2018 (2022) conta que na apresentação do Programa, a bolsa se configurou como um argumento motivador do discurso das docentes orientadoras para o ingresso dos licenciandos no programa. Agregada à concessão da bolsa se apresentavam outros fatores como a valorização do currículo acadêmico e a imersão orientada e acompanhada na escola.

[...] tinha a questão da bolsa que me ajudaria muito. [...] e a questão também do próprio currículo. É um programa de iniciação à docência muito bom para o currículo de quem tem a intenção de entrar no mestrado, na pós-graduação.

Isso contaria muito, então foi outro motivo que me fez aceitar. (RESIDENTE ARATICUM - 2018, 2022).

No mesmo caminho, a residente Guabiroba - 2020 (2022) menciona que a “*bolsa sempre ajuda*” e para esta afirmação baseou-se em sua própria experiência como ex-pibidiana bolsista. Além disso, percebe os benefícios que programas como o Pibid e o Programa de Residência Pedagógica promovem à formação, por isso encarou o Programa com “*otimismo*”. Por sua vez, o residente Ingá - 2020 (2022) traz que “*é claro que já ajuda bastante o valor que hoje é dado como bolsa*”, contudo ressalta que o valor financeiro da bolsa também pode representar o fortalecimento do Programa: “*deveria ter um valor maior, eu sei que isso é muito difícil, mas talvez isso seja algo que sirva como empurrão para fortalecer o Projeto*”. Percebe-se, deste modo, que a compensação financeira da bolsa pode se configurar como um determinante para a valorização da formação docente.

O residente Ingá - 2020, que é ex-pibidiano, menciona que nos programas, por vezes, faltam candidatos, não porque sejam ruins ou não tenham qualidade, mas “*a questão é que a maioria dos alunos desse curso são pessoas... donas de casa que trabalham e, às vezes, não conseguem participar de um projeto destes.*” Portanto, quando o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia se vincula ao Estágio e, conseqüentemente, segue seu princípio da obrigatoriedade, todos os licenciandos terão a oportunidade de participar do Programa. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022.). Nessa mesma direção, um trecho da fala da docente orientadora Ipê do Cerrado - 2018 acrescenta:

E o fato de que você está recebendo para fazer uma disciplina que você tem a obrigatoriedade de fazer. Então o fato da gente conseguir [...] gente conseguir, unir o estágio com Residência, faz a diferença, faz a diferença com certeza. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO – 2018, 2022.).

Para a docente orientadora Ipê do Cerrado a bolsa teve grande relevância durante a edição do Programa de Residência Pedagógica de 2020, em razão dos agravantes econômicos causados pela pandemia do covid-19.

Eu acho que principalmente em 2020, no edital de 2020, a bolsa fez uma diferença tremenda. Principalmente, por toda a situação da pandemia que a gente viveu, então esses R \$400 reais fez muita diferença na vida de muita gente e para o professor preceptor também. Que eu tenho depoimentos de gente que só continuou porque precisava da bolsa, sabe? Então eu acho que a questão da bolsa é fundamental para a permanência tanto do residente, quanto do professor preceptor. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO – 2018, 2022.).

Esses atores consideram que são grandes os benefícios do Programa para a formação, todavia, também compreendem que a bolsa representa a compensação financeira que se torna um diferencial para um Programa de Estágio, o qual é formado sobretudo por estudantes que necessitam do trabalho remunerado para sua sobrevivência e para se manterem na universidade.

Nessa direção, Costa (2018, p. 20.) disserta que políticas públicas que promovem “[...]o fortalecimento da Educação Básica, o auxílio financeiro a estudantes carentes e o desenvolvimento de estratégias institucionais que aumentem a integração social e acadêmica dos estudantes” corroboram com a permanência e a diminuição da evasão nos cursos superiores por parte dos estudantes em contexto de fragilidade socioeconômica.

O depoimento das outras duas residentes da edição de 2018 indicam sentidos diferentes à significação da bolsa. No diálogo com residente Mangaba - 2018 (2022) é ressaltado que houve problemas na intermediação da Prograd - UFG com a Capes para o repasse das bolsas aos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia. Tais dificuldades causaram o atraso no pagamento da bolsa, e consequentemente transtornos financeiros aos residentes, visto que, alguns deles, neste período, tornaram-se dependentes financeiramente da bolsa oferecida pela Capes. A situação foi tão delicada, que certos residentes chegaram a deixar o trabalho e outros mudaram para um emprego com uma remuneração menor para se adequarem ao cronograma de atividades semanais do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que exigia uma dedicação de tempo maior do que o Estágio.

[...] querendo ou não, quem faz Pedagogia, um curso noturno é porque precisa trabalhar durante o dia, ninguém ali podia se dar ao luxo de ficar o dia inteiro estudando na graduação. Quando foi passado sobre o Residência, foi passado também sobre o auxílio da bolsa que não é muito, mas é melhor do que nada, uma bolsa, com o auxílio financeiro. E com isso muitas pessoas acabaram tendo que sair do emprego, porque a gente tinha encontros à tarde, e quem trabalhava em escolas, na maioria das vezes trabalhava à tarde. E algumas pessoas trocaram de emprego, trocou por um emprego que ganhava menos, para poder ter essa disponibilidade de horário, outras pessoas deixaram o emprego.... E nessa a bolsa simplesmente não caiu [...] (RESIDENTE MANGABA - 2018, 2022.).

A residente Cagaita - 2018 (2022), por sua vez, traz que a atuação em programas como o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que exigem uma disponibilidade maior de tempo, é complexa por concorrer pelo tempo dos licenciandos, que precisam trabalhar para garantir seu sustento e sua sobrevivência. Por esse motivo, inicialmente, não recebeu o

programa de bom grado. Pelo contrário, para a residente Cagaita - 2018, o PPR da Pedagogia veio como uma imposição aos licenciandos em fase de experimentação prática do Curso; e a bolsa se configurou como um mecanismo do Programa de Residência Pedagógica da Capes utilizado no discurso conformador de *“que pelo menos você vai ter uma bolsa no final”*.

No entanto, para a residente Cagaita - 2018, assim como para outros residentes, a bolsa não representava um atrativo financeiro quando comparado com a remuneração que recebiam no trabalho. Os residentes se viram divididos entre a dedicação à formação e o seu meio de sustento.

[...] inicialmente a gente não queria porque como eu estou te falando, como no meu caso e algumas outras pessoas que trabalhavam, era muito complicado. Então, a gente de início bateu o pé, porque não fazia diferença para gente uma bolsa de R \$400,00, só que a gente não tinha a opção de não fazer porque estava integrado com o Estágio. [...] Então tipo assim, de primeiro momento a gente não aceitou, a bolsa não era algo atrativo mas vinha a justificativa: “Ah, pelo menos tem uma bolsa.” (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022.).

Contudo, é importante destacar, que o grupo da Pedagogia ao unir o Programa de Residência Pedagógica da Capes ao Estágio da Pedagogia da UFCAT, desenha um modelo de Estágio que passa a abarcar todos os licenciandos, inclusive os residentes voluntários e os licenciandos que não tinham vínculo com a Capes. Com isso, com excessão do envio dos relatórios a Capes que não é exigido aos residentes voluntários, todos passam a cumprir as mesmas regras do PRP da Pedagogia, bolsistas ou não-bolsistas, inclusive o tempo de dedicação às atividades de estudo coletivo e atuação nas escolas-campo.

O valor da bolsa se apresentou como um fator que influencia a dinâmica do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da UFCAT, iniciando reflexões sobre a concepção de imersão do Programa de Residência Pedagógica da Capes, que desconsidera que o público das licenciaturas é, sobretudo, formado por trabalhadores e trabalhadoras de período integral, dependentes de sua renda, que enfrentam dificuldades no cumprimento de uma carga horária de 20 horas semanais. E, dificilmente, abdicariam do seu trabalho para dedicar-se a um programa cujo valor da bolsa não chega a metade de um salário mínimo.

Embora a segunda edição do Programa de Residência Pedagógica da Capes tenha modificado a especificação da carga horária para no mínimo 23 horas mensais, o Programa, assim como o Estágio, exige momentos formativos de reflexão, estudo e diálogo sobre os fatores que incidem sobre a práxis pedagógica e a dinâmica da escola. A imersão está para

além de estar dentro da sala e aplicar uma aula, ela está na compreensão da realidade, que é promovida pela ação e reflexão, para assim construir elementos e modificá-la. Para tanto, esses momentos formativos são construídos coletivamente sob a orientação e o diálogo com os docentes orientadores e preceptores, sendo necessário um tempo maior do que o mínimo previsto pela Capes.

A docente orientadora Flamboyant - 2020 também levanta a discussão sobre a distribuição de bolsas em programas de formação de professores, no entanto, ressaltando a valorização capital em algumas ciências em detrimento das ciências humanas, como pode ser observado na discrepância entre os valores das bolsas da Residência Médica e da Residência Pedagógica.

[...] a estrutura do Residência Pedagógica era muito desvinculada do Residência Médica, a começar por valores de bolsas, que isso é muito questionado pelos grupos que aderiram na época ao Residência Pedagógica. Como que você paga aí uma bolsa de R \$3.000,00 para o residente em medicina e pagava R \$400,00 para os alunos de licenciatura.[...] então isso tudo ficou muito assim obscuro, nada era respondido, nada era explicado, delineado pela própria Capes. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

O problema é: quanto um residente de medicina ganha? Muito, para sacrificar tudo. Mas agora, quanto que um Residente da Pedagogia estava ganhando? R \$400,00. É igual eu falei, tudo bem, é um dinheiro que ajuda, mas para quem recebia um salário-mínimo e teve que sacrificar o emprego, e aí? [...] eu acho que no Residência tinha que ser um tempo maior para ir lá e executar, mas também um horário que possa, não sei, ou que tivesse dois horários mistos, sabe. (RESIDENTE MANGABA - 2020, 2022).

A respeito disso, na visão da docente orientadora Caliandra, para a exigência de uma disponibilidade de tempo e comprometimento maior, era necessário que o valor da bolsa alcançasse o valor de um salário-mínimo para o “*[...] dinheiro ser mais competitivo, não podia ser um dinheirinho, tinha que ser um dinheirão. Então teve dificuldade, como sempre, a dificuldade de concorrer com o mercado de trabalho dos bolsistas.*” Pois, o valor de R \$400,00 como já mencionado, não se torna incentivo e nem uma compensação ao estudante trabalhador que, por vezes, não consegue conciliar o trabalho e a universidade, e sem possibilidade de escolha, abandona os estudos para manter-se no trabalho e garantir seu sustento financeiro mediante as circunstâncias. (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA, 2022.).

É importante destacar, que a ajuda de custo e o incentivo em forma de bolsa aos residentes, como pode ser observado nas discussões levantadas pelos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, estão fortemente relacionados à discussão do tempo de dedicação ao programa e à interferência na jornada de trabalho do residente. Esse cenário nos

mostra que, apesar do aumento das políticas de ingresso no ensino superior, as políticas e estratégias de auxílio para permanência e incentivo à docência têm se mostrado não adequadas à realidade dos estudantes das camadas sociais desfavorecidas economicamente.

No entanto, também é apontado pelos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que o Programa proporciona um maior envolvimento na formação acadêmica em razão de exigir um tempo maior de dedicação às atividades por parte de seus atores.

Eu acho que pelo, independente disso, a gente sabe que só do aluno ter um tempo para ele estudar já é um avanço. [...] Porque até então, ele faz o estágio, ele vai lá na escola e faz o estágio. Agora não, agora ele... como ele é bolsista, ele faz o estágio, ele vai para universidade em outro período, ele estuda junto com os professores [...] (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2020, 2022).

Portanto, percebe-se uma contradição no que se refere ao fator tempo de dedicação ao programa, uma vez que, ele se apresenta como aspecto positivo que favorece a imersão na escola, mas também, como apontado pelos atores do Programa, representa um aspecto da política que negligencia a realidade do público das licenciaturas, que é composto, principalmente, por trabalhadores de tempo integral que só podem optar por um curso noturno.

Identifica-se que o elemento bolsa também apresenta contradições quando mencionado no discurso das docentes orientadoras. Enquanto, em certos momentos, o valor é apontado por não oferecer uma contrapartida financeira justa aos residentes, tornando-se atrativo e competitivo em relação ao mercado de trabalho, a bolsa também é apontada como um dos fatores de permanência dos residentes e preceptores no Programa.

Neste sentido, a docente orientadora Ipê do Cerrado (2022) menciona que a bolsa representou um auxílio financeiro aos residentes e preceptores, principalmente durante o Edital de 2020, momento no qual proporcionou a minimização das consequências econômicas vivenciadas no contexto de pandemia e isolamento social.

Destarte, apontamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica ao Estágio, enquanto ocorreu como tentativa de vincular todos os residentes ao Programa, promoveu a justiça social entre os participantes; ofereceu oportunidades de acesso aos licenciandos que se encontram no mesmo momento da formação, independente de critérios avaliativos e de seleção; e promoveu a permanência dos residentes por meio da bolsa, mas também pelo acompanhamento, apoio e incentivo aos residentes e preceptores, proporcionado pelo estreitamento da relação entre residentes/orientadores, preceptores/orientadores e residente/preceptores praticada na política de estágio do grupo da Pedagogia.

6.6 A valorização da pesquisa no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia

O processo de imersão do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que foi destacado por seus atores, indica um caminho substancialmente propício para a pesquisa, pois promove experiências mais profundas de imersão à realidade da escola, à sala de aula e à relação ensino-aprendizagem, bem como, à relação preceptor-regente e residente. Ademais, todas as atividades do programa têm início com os encontros formativos em que são desenvolvidos estudos teóricos associados ao diálogo sobre as experiências concretas e deles surgem as construções dos projetos e dos planos de ação; as estratégias pedagógicas; a avaliação coletiva de todo o processo; bem como o exercício da produção científica. Por efeito, as vivências tornam-se substanciais, sendo orientadas à pesquisa como metodologia para o desenvolvimento e reflexão das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

A pesquisa esteve presente nas falas dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia. Destaca-se, nas formações discursivas, a sistematização das experiências como produtos finais do Programa, construídos coletivamente por seus atores.

O residente Ingá - 2020 ao rememorar os objetivos do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, ressalta a pesquisa como objetivo e princípio determinante na tradução do Programa, fortemente presente desde o início das atividades de reflexão teórica na Universidade até as práticas desenvolvidas no chão da escola. A sua interpretação das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia vem trazendo uma proposta de formação de professores, cuja estruturação e organização perpassa a preparação para a docência na educação básica baseada na reflexão e na pesquisa.

[...]eu lembro que era muito forte essa questão do fortalecimento do estágio enquanto pesquisa. E também o fortalecimento da prática pedagógica mesmo na escola, das reflexões. O programa trouxe bastante isso no material que era indicado. [...] o Residência partiu muito desse princípio, de estimular a questão do estágio como pesquisa. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

A preceptora Flor de Pequi - 2018 (2022) também pondera que o desenvolvimento pedagógico do programa associado a valorização e ao estímulo à pesquisa na prática docente apresentou-se como uma potencialidade do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia em relação ao Estágio.

Porque até então, ele faz o estágio, ele vai lá na escola e faz o estágio. Agora não, agora ele... como ele é bolsista, ele faz o estágio, ele vai para universidade em outro período, ele estuda junto com os professores. Ele escreve artigos... No estágio ele escreve? Escreve, mas não tanto quanto

quando ele está em um programa desses da Residência Pedagógica.(PRECEPTORA FLOR DE PEQUI – 2018, 2022).

Da mesma forma, a docente orientadora Ipê do Cerrado também destaca o envolvimento dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia em atividades de pesquisa como um indicativo de êxito do programa.

[...] a quantidade de produtos dos alunos de publicação, de participação em eventos, de apresentação de trabalho de publicação de resumo simples em anais, em eventos, de publicação de resumos expandidos de até textos completos.[...] nós temos aí a oferta de oficinas em alguns eventos, os relatórios finais de estágio e Residência Pedagógica que foram elaborados e a participação desses residentes no evento promovido também com o nome Residência Pedagógica.(DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO, 2022.).

No que se refere à quantidade de publicações científicas, em um levantamento sobre dois eventos organizados pela UFCAT - a XIV Reunião de Didática e Prática de Ensino e o 2º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Catalão (CEPEX) - que aconteceram respectivamente em 2019 e 2020, verificou-se que foram publicados vinte e dois trabalhos que apresentam as vivências do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, todos com a participação dos residentes, preceptores e docentes orientadores (Quadro 3).

Quadro 3 - Relação trabalhos publicados no XIV Reunião de Didática e Prática de Ensino e no 2º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Catalão (CEPEX)

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO PRÁTICA DOCENTE
A IMPORTÂNCIA E BENEFÍCIOS DA LEITURA PRAZEROSA NA EDUCAÇÃO
LITERATURA INFANTIL JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA
MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO: LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM
TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NO COTIDIANO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA
O TEATRO COMO FERRAMENTA PROPICIADORA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOVIMENTO NA INFÂNCIA.
BRINCANDO E JOGANDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
LITERATURA INFANTIL E A CRIATIVIDADE A PARTIR DO LÚDICO NA MATEMÁTICA
LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
LITERATURA: LEITURA E ESCRITA NO MUNDO INFANTIL
A INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
ÁREAS DE CONHECIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DA LUDICIDADE
LEITURA INTERDISCIPLINAR PARA CRIANÇAS: CRIANDO HÁBITOS DE LEITURA E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS
MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: TRABALHANDO DE FORMA INTERDISCIPLINAR COM CRIANÇAS
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE INTERAÇÕES SOCIAIS
TRABALHANDO A AUTONOMIA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
MÚSICA E MOVIMENTO NA INFÂNCIA

PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO INTERDISCIPLINAR: EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Fonte: Elaboração própria pesquisadora com base nos trabalhos publicados no XIV Reunião de Didática e Prática de Ensino e no 2º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Catalão (CEPEX)

Para a sistematização das experiências como produto final das vivências do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, os residentes passaram por um processo de aprendizagem sobre o ensino e a pesquisa no decorrer de todo o Programa. Apontamos o exercício da escrita coletiva como primordial nesse processo.

Essas alunas, essas dez, eu estou com dez, tem uma dupla que está com 37 páginas escritas de projeto. Escreve sobre Educação Infantil, escreve sobre Inclusão, escreve sobre Formação de professores, escreve sobre brincar e contar histórias. São obrigadas a estudar, se veem compelidas a estudar porque tem que escrever, a gente não escreve o que a gente não sabe. (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA, 2022).

Na mesma direção, os residentes percebem a importância da sistematização da aprendizagem sobre a prática docente no exercício da escrita dos projetos, relatórios e outros produtos científicos, indicando a pesquisa como meio e espaço de análise crítica de suas práticas. Destarte, constroem compreensões para integração da pesquisa ao ensino em sua prática futura.

[...] enquanto estagiário, enquanto aluno que até então era professor em formação, a questão ali daquela reflexão sobre a prática, de ter referencial, de pesquisar muito, de escrever bastante porque a gente escreveu e não foi pouco. Então assim, hoje eu olho e penso: “Nossa, o quanto isso foi enriquecedor para gente.” Porque ali a gente conseguia para além da prática a gente estava escrevendo o tempo todo, a gente estava falando da própria prática. Então assim, e para além disso, tem os projetos científicos que a gente fez. E todas as pesquisas, todos os projetos que a gente fez para o próprio Programa foram publicados, divulgados pela Universidade, são dados. (RESIDENTE INGÁ – 2020).

[...] a pesquisa no Residência Pedagógica ela foi muito boa, sabe? E assim, acaba que prepara a gente para uma pesquisa de um TCC, por exemplo. Porque, às vezes, a gente chega assim na universidade e acha que tudo é muito pronto, quando na verdade não é. Você precisa ler, você precisa propor ideias, você precisa pensar. Então eu acho que a pesquisa que exigiu ali na elaboração dos projetos e até na colocação em prática mesmo, você percebe a relação da teoria com a prática. A gente pensa “Ah, eu vou fazer isso aqui”, mas aí a gente vê que isso está ligado a tal autor que o autor pensa assim, e eu acho muito interessante isso. Principalmente, essa pesquisa do aluno ter que buscar o conhecimento, quer seja para pesquisar artigos ou para fundamentar o seu projeto de pesquisa, o seu projeto de intervenção ou seja para poder colocar em prática o que você aprendeu na universidade. Você precisa estudar, não só ir lá e fazer as aulas na universidade e depois

chegar na sala de aula: “Eu vou fazer isso, isso e isso.” Precisa de um aprofundamento maior. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Charlot (2006) nos faz refletir sobre o desafio posto à universidade de formar os professores para o ensino embasado na pesquisa, à vista disso, percebemos, na fala dos residentes, que incentivar a pesquisa acadêmica durante a graduação é diferente de formar professores que compreendam a necessidade e a importância da pesquisa em sua prática escolar cotidiana. Entretanto, essa dinâmica é possível e verificamos que, a partir do relato das interpretações e atuações no Programa, os atores demonstram a integração da teoria e da prática, produzida na relação de reflexão sobre a experiência vivida, presente na produção científica na Universidade, e dentro da escola, na prática profissional docente.

Aponta-se que os residentes, durante o processo formativo do Programa, perceberam a pesquisa não só como produção de dados dentro da Universidade, mas também como lentes para a problematização das situações vividas no chão da escola, de forma a promover reflexões para aprimoramento e transformação da prática. Nesse sentido, a pesquisa como “curiosidade epistemológica” é qualidade necessária ao professor, pois na busca pelo conhecimento ele transforma a si e a sua prática, que por consequência transforma o que está ao seu redor. (FREIRE, 2017, p. 13.). Sobretudo, destaca-se que a pesquisa como metodologia para o desenvolvimento da formação, no Programa de Residência Pedagógica, promove a relação entre teoria e prática, bem como a construção do pensamento crítico para reflexão da realidade e dos fatores que determinam os processos de ensino-aprendizagem.

Os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia também indicam que a forma que o Programa foi desenvolvido, partindo do trabalho colaborativo entre residentes, preceptores e docentes orientadores, inclusive das discussões que geraram as produções científicas, possibilita a aproximação entre as instâncias formativas, valorizando as vozes de todos os atores. Contudo, dá relevo à escola não só como o local de execução das ações, mas como campo de experimentação e produção do conhecimento, delegando aos preceptores o desenvolvimento de papel importante na produção científica que suscita reflexões sobre a prática.

[...]da mesma forma que elas participaram do plano de aula e como elas participaram até o fim, elas participaram com a gente do início ao fim, então que nem eu te falei, a gente tinha dois momentos: o momento de sala de aula e o momento de escrita. No fim a gente tinha mais momentos de escrita, e aí elas tinham que ir uma vez na semana então elas iam nesse dia que a gente escrevia. Então assim, elas participaram na correção, por exemplo, do meu relatório de Estágio. Aí por exemplo, esse que eu apresentei elas participaram também, participaram no sentido de: Leu, gostou, está bom, eu preciso mudar

alguma coisa, eu estou expondo alguma criança? [...] Então elas tiveram todo esse cuidado com a gente de conversar e de falar: “Olha não pode isso aqui, isso aqui está bom.” (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

E aí, como elas eram preceptoras, [...] pegavam na mão das meninas não só para elaborar as aulas, mas também para escrever o projeto. E aí lia o relatório uma vez, duas vezes, três vezes... até o relatório ficar bom. [...] eles são relatórios riquíssimos. (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA - 2020, 2022).

E nos relatórios, todas as duplas, eu lembro que a gente se reunia ali na sala da coordenação da Pedagogia e a gente desenvolvia ali. E o que ficava para finalizar, a gente finalizava em casa e já mandava para a professora. Mas eles estavam presentes sim no relatório. Eles davam a opinião deles de como que foi depois que a gente saiu da sala de aula, como os meninos reagiram, qual foi o aprendizado... se ajudou, se não ajudou, se contribuiu com o processo deles ou não. Então assim, eles estavam presentes, acho que não teve um dia que eles não tenham participado. Assim: “O professor da escola não veio hoje, não vai participar.” Não, em todos os encontros eles foram. (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

Como é postulado pelos residentes e docentes orientadores, as preceptoras estiveram presentes nesse processo de produção científica, por meio do debate e da reflexão entre a teoria e a prática, na universidade e na escola. Suas participações foram cruciais, visto que representavam o conhecimento da realidade prática da escola. Posto isso, na oportunidade do desenvolvimento colaborativo do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, a escola e seus atores apresentam a inversão do estereótipo presente no pensamento sobre a relação escola/universidade. As preceptoras, na representação da escola, participam do diálogo para produção do conhecimento e dos saberes docentes, tornando-se protagonistas do processo formativo dos futuros professores e, também, da sua própria formação. Atuam como guias da atividade prática na sala de aula, auxiliam os residentes na interpretação da realidade escolar e na produção de metodologias e estratégias de ensino, bem como auxiliam na sistematização da experiência para a elaboração dos produtos do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

A discussão sobre as bolsas de incentivo e apoio à pesquisa oferecidas aos docentes orientadores da universidade também é levantada. A docente orientadora Caliandra - 2020 aborda que o discurso de incentivo à pesquisa e à docência, por vezes, se torna meio de incentivo para a competição e a produtividade, reforçando a lógica mercadológica de manutenção e valorização do capital na estrutura da universidade. Entretanto, aponta que os programas de experientiação da docência, por vezes, são preteridos pelos docentes da

universidade, mas a produção científica oportunizada em suas atividades desperta o interesse e transforma-se em um incentivo para a participação de mais docentes orientadores.

A docente orientadora Caliandra - 2020 ainda relata, durante a experiência inicial do Pibid, que alguns professores participantes do programa não tinham interesse na formação de professores e acabavam por tratá-lo como uma “iniciação científica”. Contudo, ao longo do programa esta visão foi se alterando, levando a formação de professores a ser a referência, o que induziu o próprio Programa a ser parâmetro para outros programas. Logo, o Pibid foi se fortalecendo enquanto movimento, [...] *ele se torna um movimento [...] que tem esse interesse maior na formação de professores. E o Residência, [...] como ele nasce a partir do Pibid ele já nasce com essa característica.* (DOCENTE ORIENTADORA CALIANDRA, 2022).

É importante destacarmos que a produção científica referente ao contexto da educação básica constitui elemento de fortalecimento do programa no âmbito da universidade e mesmo do currículo dos docentes. Além disso, torna-se um meio para a aproximação da escola e da universidade, pois atua como atividade de diálogo na qual os atores das duas instâncias formativas propõem, conjuntamente, formas de intervenção e transformação para a escola e para o ensino.

Portanto, ressaltamos que a prática da pesquisa, no ensino, é o caminho para o desenvolvimento da criticidade e do pensamento autônomo para enfrentamento das imposições ideológicas - camufladas nos discursos e textos das políticas educacionais - que reverberam nas ideias e propostas pedagógicas, além de também utilizarem como instrumentos as normativas, os programas de formação, os materiais didáticos, as consultorias educacionais, dentre outros. A busca e produção do conhecimento são meios de resistência.

6.7 Aproximação escola/universidade

Segundo Zeichner (2013), por vezes, acontece a desconexão entre o ensino transmitido pela universidade, nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de experimentação da prática. E assim, dificilmente os estudantes conseguem vivenciar experiências em que poderão desenvolver os métodos que aprenderam na universidade. A partir disso, Zeichner traz os espaços híbridos de formação de professores como superação das convenções hierárquicas, historicamente construídas para promoção de novas possibilidades de aprendizagem, das quais participam os professores da escola e da universidade como atuantes no processo formativo. Também chamado pelo autor de “terceiros espaços”, estes promovem a democratização da ação, de forma que todos atuam no programa de forma igualitária. Ou seja, reúnem o conhecimento prático ao acadêmico.

Os objetivos do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia foram desenhados seguindo essa direção, priorizando a aproximação entre a escola e a universidade, não somente como instituições, que em um dado momento da formação, estabelecem relação circunstancial para o trânsito dos estudantes/estagiários, na qual a escola exerce o papel de “local”. Tal aproximação imbrica ser vista como uma relação mais fecunda e sólida, capaz de quebrar essa “[...] barreira que, muitas vezes, a escola da educação básica, principalmente a escola pública, que é o nosso maior contato, [...] conserva”. (DOCENTE ORIENTADORA IPÊ DO CERRADO, 2022).

Segundo a docente orientadora Ipê do Cerrado (2022), essa barreira é construída pela hierarquização do conhecimento que se convencionou na relação entre a escola e a universidade, baseada no pensamento de “[...] quanto maior o grau de escolaridade que aquela instituição oferece, mais importante ela é. [...] Isso sempre existiu e a gente sempre tentou combater.” Diante disso, o grupo da Pedagogia buscou dar continuidade à relação que já vinha sendo construída com a comunidade escolar por meio do Estágio, mas sob a reorganização promovida pelo Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, para possibilitar uma aproximação “*mais intensa*” entre as instituições formativas.

Nesse caminho, a preceptora Colestênia - 2020 (2022), ao se inscrever para o processo de seleção de preceptores, percebeu pouco movimento dos professores da escola-campo para o ingresso no Programa, considerando que “[...] ainda existe preconceito e ideia de que a universidade fique lá no lugar dela e a escola fique aqui com as suas demandas e com suas questões”. A preceptora Colestênia - 2020 atribui parte do pensamento que convencionou na bifurcação e isolamento da escola e da universidade ao “*olhar da escola no sentido de que a universidade é o lugar da teoria e que, muitas vezes, é uma teoria que não responde às demandas da prática da escola regular.*” (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

Esse isolamento, que acontece com as duas instâncias formativas, como nos indica Charlot (2006), deve-se pela ideia de que a atuação dos professores da escola está sempre sendo observada e avaliada pelos docentes da universidade. Esse pensamento gera uma relação conflituosa, que instaura a ideia de dicotomia entre as duas instituições, e com isso, os atores da escola se isolam na sua prática e os professores da universidade se isolam na produção de teorias.

Por consequência, no processo de formação dos futuros professores, acontece uma ruptura no momento da inserção supervisionada na escola, pois se deparam com problemas práticos, de uma realidade pouco explorada e muito teorizada na universidade, e, sob a preceptoria dos professores da escola, dentro da sala de aula, não encontram apoio nem

referências para relacionar o que aprenderam nas disciplinas de fundamentos e metodologias. Todavia, percebe-se no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia o movimento para superação desse conflito entre a escola e a universidade, sobretudo pela abertura à atuação dos preceptores, que são eleitos para a posição de elo entre as duas instituições, conforme indicam os relatos das preceptoras.

A preceptora Calestênia - 2020 (2022) continua o relato da sua experiência no Programa e nos mostra um cenário em transformação. Conta que ao ingressar como preceptora no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, as professoras da sua escola-campo se mostraram receptivas e colaborativas.

Essa aceitabilidade é fundamental para o desenvolvimento do programa, pois o preceptor tem a função de intermediário entre a escola e a universidade, ele orienta e faz a ponte entre os atores das duas instituições, e, para tanto, necessita do apoio e da cooperação de todos. A escola modifica sua dinâmica para receber os residentes, posto que, apesar de um preceptor ser selecionado para orientar as atividades dentro dela, são necessários outros preceptores-regentes que abrem as portas de suas salas de aula e recebem todas as duplas que ali chegam, assim como nos explica a preceptora Flor de Pequi (2022):

E aí, se tinha uma turma maior a gente distribuía entre as salas para não ficarem aqueles grupos grandes em cada sala, por exemplo, duas em cada sala. A gente faz essa distribuição, sempre fez. E a relação dos professores, mesmo que não estivessem ligados ao Projeto recebendo alunos, pelo menos na nossa escola, era muito tranquila entre o grupo da Educação Infantil. Então assim, a gente nunca teve problemas para estar recebendo. Então assim, lá na escola básica até que relação era tranquila junto aos professores, junto aos diretores [...]. (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI, 2022).

O trabalho com o Programa de Residência Pedagógica exige a mobilização e a organização dos diversos atores da escola-campo, já que todos acabam tornando-se responsáveis pela formação do professor. Porquanto, assim como nos ressalta a preceptora Colestênia - 2020, as professoras foram selecionadas para atuarem como preceptoras bolsistas no Programa, “[...] mas tinha um grupo que tinha que fazer um trabalho [...] que tinha um compromisso [...]”, pois para que o Programa de Residência Pedagógica cumpra seus objetivos são necessárias várias mãos e as preceptoras reconheciam isso, portanto valorizavam a ajuda do seu grupo.

Contudo, durante a pandemia, as professoras tiveram sua rotina de trabalho sobrecarregada pela adequação das aulas presenciais às circunstâncias do ensino remoto. E em

relação a isso, a preceptora Colestênia (2022) acrescenta que os professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação tiveram o acúmulo de tarefas causado pelo excesso de burocracia: “[...] o estado burocratizou muito o processo e tinha muita coisa para ser preenchida. Então, tinha uma gama de atividades extras que nós professores fomos obrigados a cumprir, tinha toda a assistência às famílias e aos alunos [...]”. Diante disso, declara que como “precisava muito da parceria das professoras que foram recebendo os alunos” na residência, por receio de perder a ajuda em razão da sobrecarga, assumiu boa parte das tarefas do Programa. Pois,

[...] não dava para dizer assim: “Ah, o Residência Pedagógica ele é na terça-feira no período da manhã, então só na terça-feira e vou voltar a me envolver com ele”. Então tinha alunos mandando no e-mail, WhatsApp, final de semana, a noite e você corrigia duas ou três versões de uma mesma atividade, do mesmo plano de aula. Então, assim, é um trabalho muito próximo, muito... (PRECEPTORA COLESTÂNIA-2020, 2022.).

Portanto,

[...] muita coisa fui assumindo para mim, porque eu era a base. E deixando o mínimo possível para as professoras que estavam recebendo as alunas nas suas turmas, para ficar assim mais só o trabalho final mesmo. Porque assim, como a gente participava de todo o processo de definição de tema, de... então tinha muito esse, esse fazer. (PRECEPTORA COLESTÂNIA-2020, 2022).

A partir das demandas e responsabilidades conferidas aos preceptores pela proposta do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, a preceptora Colestênia - 2020, baseada em suas experiências e no conhecimento construído durante sua trajetória, que perpassa pela experientiação no Estágio pelo viés da preceptoría e do conhecimento como docente orientadora da universidade, compartilha conosco que a forma de atuação na preceptoría do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia foi diferente das suas vivências anteriores no Estágio da Pedagogia, assim como em outros cursos. Pois, na sua interpretação, o seu papel esteve mais próximo ao trabalho das docentes orientadoras do que as demandas da preceptora parceira da escola que recebia os alunos em sala. E o depoimento dos demais atores do Programa corroboram com esta afirmativa.

[...] Então para mim tinha mais a ver o ser professora da disciplina Estágio do que ser professor orientador na disciplina de Estágio, ser professor parceiro na escola. [...] no estágio nós não tínhamos muito contato com parte da elaboração do Projeto, essa parte de troca de ideias. A gente apenas cedia o espaço e os alunos para que eles viessem o trouxessem o já tinha, já chegava na escola pronto. Então o Residência Pedagógica acaba sendo mais amplo, porque a gente acompanha todo o processo desde a escolha do tema,

o amadurecimento teórico, as leituras, as discussões, até chegar na aula ministrada por ele. (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

Era bem dizer isso mesmo, era tipo: o horário que a gente tinha para estudar, tirar dúvidas com a professora, perguntar... Porque como você falou, a gente tinha que fazer um plano de aula inclusivo. Então, a gente tinha acabado de começar o Estágio, a gente estava tentando entender ainda como seria isso. Porque a gente sabia na teoria, mas como seria na prática, como você vai incluir o aluno... então a gente tinha assistência da professora. Se o nosso plano de aula estava sendo inclusivo e se não, o que a gente poderia fazer para melhorar. E aí, depois a gente vinha com o relato sobre aquele plano de aula: se ele aconteceu conforme a gente previu, quais foram os imprevistos e o que decorreu. (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

A gente tinha reuniões semanais. Eu passei por algumas turmas. Teve a parte da Inclusão, Ensino Fundamental, a creche também, no maternal... passei por essas turmas. E todas as vezes os professores da Escolas estavam junto. Eles ajudavam, participavam das reuniões semanais para gente apresentar os nossos planejamentos da semana. E também a gente teve umas vezes em que nós apresentamos todos os trabalhos de semestre, do período para eles, para o professor que estava acompanhando a gente naquele período. (RESIDENTE GUABIROBA - 2020, 2022).

Eles ajudavam, eles participavam. A gente chegava com a ideia meio que montada e passava para eles. E aí, se tivesse alguma coisa que eles viam que não encaixava de acordo com a idade, de acordo com o grau de desenvolvimento da sala de aula, eles já falavam: “Olha isso dá certo, mas isso aqui não tá certo.” Mas assim, na maioria das vezes, isso foi muito positivo. E assim, eles contribuíram bastante, sabe, para estar desenvolvendo atividades em sala de aula. Eu acho que o Residência também ajudou eles e eles muito. (RESIDENTE BURITI - 2018, 2022).

O diálogo com os atores do Programa indica que, na interpretação e recontextualização do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, as preceptoras compartilham com as docentes orientadoras o papel de orientação de todo o processo de planejamento, construção e desenvolvimento das ações. Por esse motivo ele foi reconhecido, pelo discurso da preceptora, como amplo, pois proporciona vivências que reconhecem a importância dos preceptores como interlocutores entre a realidade do campo de atuação profissional do pedagogo e os residentes.

A atuação das preceptoras envolvia participar da orientação dos projetos e planejamentos de aula, desde a reflexão teórica relacionada aos temas dos projetos aos *feedbacks* das aulas ministradas. Os encontros de estudo e orientação eram momentos de trocas entre residentes, preceptores e docentes orientadores e, sobre eles, a preceptora Flor de Pequi (2022) conta como eram realizados durante a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia.

Naquela época [...] toda semana tinha reunião. [...] começava 13h e 30 e ia até 17h e 30, 18h da tarde. Aí assim, sempre as professoras que iam, que

encaminhavam, por exemplo, texto para colocar na fundamentação dos planejamentos ou dos projetos. Era orientação dos professores da UFG, eles que encaminhavam os textos. [...] Então em todo planejamento a gente ia para uma sala da UFG, eu lembro que a gente ia para uma sala lá do segundo andar, e aí os alunos já começavam a trabalhar no planejamento. Já abriam o computador e a gente ficava lá na sala junto com uma das professoras da UFG. E aí eles iam elaborando e a gente olhando, orientando, tudo junto. E a professora da UFG também. Então ficavam construindo os planejamentos junto com a gente e com a professora da UFG nesse rodízio. Uma hora, eu lembro, eu estava com a professora Ipê do Cerrado, outra hora com a professora Y, então, assim, mudavam os professores e os alunos porque atendiam a Inclusão e atendia a Educação Infantil. (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI, 2022).

Juntamente com a preceptora Flor de Pequi, outra preceptora atuava na escola-campo e dividiam a preceptoria de projetos da Educação Infantil e da Educação Especial. O rodízio mencionado refere-se ao revezamento dos núcleos, a partir do qual cada etapa era dinamizada na preceptoria de uma professora da escola-campo responsável. Sendo assim, todas as preceptoras participavam da construção inicial de projetos na escolha do tema, discussão teórica, reflexão da experiência e durante o desenvolvimento orientavam a construção dos planos de aula.

Essa interação maior entre preceptores, residentes e orientadoras no planejamento e desenvolvimento do programa é analisada pela preceptora Sempre Viva (2022) como uma proposta ímpar, a qual tem todo o seu diferencial atribuído às docentes orientadoras, que desde o Pibid vêm desenvolvendo propostas formativas baseadas em concepções que defendem para a formação de professores.

[...] o Residência da Pedagogia é totalmente diferente que o Residência das outras [...] Então, [...] o andar, o rumo, o trilhar desse Programa, a roupagem que esse Programa teve, se deve muito ao que foi pensado por elas. Então, eu acho assim que para gente estar junto, estar conversando, essas reuniões semanais com o professor orientador junto com os preceptores e com os alunos só trouxe ganhos a mais para esses alunos residentes. Porque esse é o momento da construção do projeto delas, e essa construção com referencial teórico, com a visão que elas têm da observação lá do chão da sala de aula só traz maior ganho para esse Projeto, para elas pensarem nas atividades que vão ser realizadas lá na sala de aula. (PRECEPTORA SEMPRE VIVA, 2022).

Na edição de 2020, mesmo ante a vivência do ensino remoto, os encontros semanais foram mantidos em modalidade virtual e síncrona, de modo a suprir o distanciamento do convívio entre residentes e alunos na escola, fortalecendo o diálogo e a troca de experiências entre todos os atores do programa, assim como é colocado pela docente orientadora Flamboyant - 2020: “[...] para que a gente pudesse, minimamente, orientar esses alunos dentro da

expectativa deles também de elaborar as práticas.” E na dinâmica do ensino remoto, apesar da rotina de trabalho intensificada, o compromisso e a parceria das preceptoras são destacados pela docente orientadora Flamboyant - 2020:

[...] foi exaustivo para todo mundo, mas assim, para escola a gente sabe como foi. Pelo despreparo, eu como professora eu falo pelo nosso despreparo. Você imagina esses Professores que ficavam segunda de manhã no virtual, segunda à tarde no virtual e na segunda à noite no virtual comigo? [...] Parceria, demais, foram muito parceiras. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT, 2022).

Em meio ao contexto pandêmico, as preceptoras tentaram se reinventar profissionalmente para produzir e compartilhar conhecimento, buscando novas metodologias, repensando a didática e os objetivos de aprendizagem no ensino da escola e na formação do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia. Com isso, indo à exaustão pela dedicação ao trabalho.

A parceria e o diálogo ultrapassou as paredes da sala de aula e os muros da escola, em um salto, voltando-se para as *“dores, saberes e sabores da docência”* dessas professoras, que estavam ali sofrendo as dores da sua prática, que foram substancialmente agravadas por um contexto inesperado de angústia, incertezas e isolamento, causados pela pandemia da Covid-19. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT, 2022.). E o espaço de comunicação entre preceptoras e docentes orientadoras do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de 2020 foi ampliado para um espaço de partilha em um grupo de WhatsApp nomeado de *“Dores, saberes e sabores da docência”*.

[...] na troca a gente não falava só de trabalho, nós falávamos das nossas dores. Eu chamei esse nosso encontro de dores, saberes e sabores da docência. Nosso grupo chamava esse, inclusive o nosso grupo de WhatsApp, de dores, saberes e sabores na docência. Então foi uma troca riquíssima [...] Então assim,... é a gente se emociona mesmo, mas assim, não foi fácil. Não foi essa coisa romantizada, linda, perfeita, porque não foi. Mas no ponto de vista de formação docentes, eu falo que eu tive uma formação muito, muito proativa, eu lembro de quando a gente foi fazer a apresentação final do relatório de Estágio, foi muito emocionante, todas as alunas choraram muito. As professoras preceptoras também se emocionaram bastante, porque foi isso, choraram bastante porque foi isso, bastante essa coisa da dor, do sabor, do saber. Então assim, foi exaustivo? Foi! mas foi extremamente rico esse aspecto, entendeu? De formação, de aprendizagem, de desenvolvimento da prática e no virtual que eu acho que foi mais desafiador ainda no virtual. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT, 2022).

A emoção se sobressai em todos os discursos quando os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia se esforçam para compartilhar conosco seus processos formativos construídos coletivamente. Foram dores, sabores e saberes vividos em conjunto.

A docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022) traz que a aproximação entre escola e universidade é fundamental, mas que ela não será efetivada só pela universidade ir até a escola e se colocar no papel de formadora e parceira, a relação terá início, quando os professores da escola ganharem voz e forem considerados, também, como agentes formativos. São eles que transmitem as experiências da escola, pois “[...] *vivenciam uma realidade que nós vivenciamos só um dia quando a gente vai lá, uma manhã, ou uma tarde.*”

O estreitamento da relação, de acordo com a docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022), pode ocorrer em práticas que elegem o preceptor como protagonista em ações formativas. Como, por exemplo, a ideia desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, em que as preceptoras eram convidadas a ministrar oficinas de didática aos residentes.

Então elas foram as protagonistas dessa formação naquele momento, você entendeu? Eu acho que a universidade, isso é uma leitura minha evidentemente, ela precisa dar esse protagonismo para o professor da rede. Então por exemplo, ao invés de eu ir lá e só fazer a formação e não dá devolutiva nenhuma eu também preciso pegar essa experiência, esse saber do professor e trazer para dentro da universidade para a formação dos nossos residentes, dos nossos estudantes das licenciaturas. É trazer esse professor para fazer essa formação, é essencial esse vínculo, porque eles têm muito o que dizer, eles têm muito que ensinar da própria organização do trabalho pedagógico, da própria experiência de planejamento das práticas, essa vivência desse professor da rede é pouco valorizada pela universidade, muito pouco valorizada. [...] eles poderiam contribuir e muito na formação dos nossos futuros professores, se a gente criasse esse vínculo deles fazerem parte dessa formação não é? Ou através do curso de extensão ou de palestras, seminários, cursos, minicursos, enfim. Que a universidade tem condições de fazer esses vínculos. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT – 2020, 2022).

Essa é uma estratégia, aplicada pela docente orientadora, que deveria evocar a efetivação do estreitamento da relação entre escola e universidade, gerando um movimento cíclico ao invés do procedimento de mão única já naturalizado. Ao invés de somente a universidade adentrar a escola, a escola também vai à universidade, levando seu conhecimento e seus saberes. O trânsito entre as instituições deve ocorrer em uma relação de partilha, de ida e volta dos saberes na atuação, assim como é dito pela docente orientadora Flamboyant (2022): “[...] *A gente tem uma expertise acadêmica de pesquisa, de conhecimento acadêmico que a*

gente pode sim levar para a escola, agora do ponto de vista da prática, da vivência cotidiana, são eles quem têm.”

A docente orientadora Flamboyant indica, em seu depoimento, a importância formativa do compartilhamento dos saberes. O valor formativo da interação entre as instituições, efetivado pela atuação dos preceptores e docentes orientadores, é agregado ao processo de profissionalização de todos, inclusive dos docentes orientadores, que se abrem de todo coração para a escola.

[...] eu falo de um lugar que não é só do discurso, eu falo de um lugar que eu fiz que deu certo. Então assim, essas discussões, esses diálogos, essas trocas, eu nunca tinha postura de que eu sabia mais que elas, nunca. Eu sempre deixei claro que eu estava ali para aprender com elas também, eu acho que isso foi muito motivador e de fato... então assim, eu te falo com muita tranquilidade que a formação que eu tenho hoje, principalmente no aspecto da gamificação, foi graças as professoras preceptoras, foi graças a elas, o que eu aprendi foi com elas.(DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT- 2020, 2022.).

Na formação de professores para a educação básica, a escola e a universidade desenvolvem suas funções em uma relação horizontal, na qual não há espaço para a hierarquização do conhecimento ou dos saberes.

A docente orientadora Ipê do Cerrado - 2018 e 2020 indica que o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, durante as suas duas edições, tem conseguido promover essa aproximação desejada. De início, pela aceitação de seis instituições que se candidataram ao Programa de Residência Pedagógica, dentre elas instituições que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial (UFG, 2018; 2020), segundo, pelo sentimento de privilégio das instituições habilitadas a participar, e por fim, pela profundidade da relação construída durante o desenvolvimento do programa, percebida também pelo envolvimento e pela dedicação na atuação de todos os atores do programa.

A exemplo disso, a docente orientadora Ipê do Cerrado (2022) conta que não só as professoras preceptoras das escolas-campos participaram diretamente da formação, mas as diretoras também dedicaram momentos formativos aos residentes. Com a abertura desse espaço e inserção de toda a escola, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia tem a possibilidade de “[...]mostrar para as escolas, que a universidade somos todos nós. São eles os que compõem a universidade e os professores são os agentes formativos, que ocupam um lugar muito importante na vida dos nossos alunos que fazem a licenciatura”.

Essa aproximação, que se mostra construída a partir de uma relação intermediada pela atuação de seus agentes, pode produzir contribuições para a formação de todos os seus atores e

para as instituições envolvidas no processo. Destacamos, a partir das falas dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, como contribuições: a compreensão do valor social e cultural da escola, a partir das vivências na escola-campo e das reflexões coletivas entre os agentes das instituições integrantes do Programa; a compreensão da dinâmica da sala de aula; a observação e a experiencição das relações heterogêneas aluno-professor, professor-comunidade escolar; a elevação do professor-regente à professor-formador no Estágio; a renovação da didática e das metodologias empregadas no cotidiano escolar; a formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

[...]ele traz para a gente a oportunidade, principalmente, para os alunos de estarem na escola. Então ele traz essa oportunidade de os alunos estarem ali na escola, de entenderem o processo de ensino dentro de escola, entenderem o funcionamento de uma escola, entenderem como é o planejamento em uma escola. Então desde a parte da observação até o momento da regência todo esse caminho que é trilhado por esses alunos, pelos residentes, só traz crescimento. Crescimento profissional porque esse aluno vai sair diferenciado da universidade. Ele já vai entender o que é uma escola, já vai entender que quando ele estiver em sala de aula vai ter uma sala heterogênea e que não adiante ele pensar em uma atividade geral para todo mundo. [...]Então eu acredito que o Residência traz esse poder para esse aluno residente e também para nós, para toda a escola, para todos os envolvidos. Os orientadores também e a escola como um todo que recebe esses residentes. (PRECEPTORA SEMPRE VIVA - 2020, 2022).

Eu acho que consegue sim, fazer essa aproximação, sabe? Acho que o jeito que Projeto é desenvolvido acho que dá para ter uma relação assim onde um contribui com o outro, sabe? A gente está indo, conhecendo a escola. E a escola, eu acho que são momentos e coisas diferentes para escola também. Então eu acho que é bem, que dá para fazer, para ter maior acesso onde um contribua com o outro. E eu acho isso importante. (RESIDENTE GUABIROBA - 2020, 2022).

[...] eu recebi proposta de emprego e fiz amizades, fiz contatos com diretores e tudo mais no Residência. Então, não tem como descartar. Às vezes, no Estágio poderia ter feito também? Poderia. Mas o que me proporcionou isso foi o Residência. E a gente acabou, como eu te falei, acabou tendo uma amizade porque a gente estava descobrindo as coisas juntos. Então na apresentação que eu fiz, teve diretoras que foram, teve professoras que foram que não eram da Universidade mas que estavam lá para apoiar a gente. Pessoas que estavam felizes com as nossas conquistas, então para mim foi bom. É tipo um network, você vai precisar de contato quando sair da Universidade com um emprego garantido. Então foi muito bom. [...] acredito assim que viam a Universidade bem, porque foram ao evento da faculdade prestigiar a gente [...] E tipo, era um projeto nosso, mas que elas participaram. O aluno quando está desenvolvendo alguma coisa que você ajudou ele a fazer, elas sabiam que faziam parte daquilo ali. Então eu acho que na minha percepção foi muito bom. (RESIDENTE CAGAITA - 2018, 2022).

Então, é sempre vai ser uma avaliação, muito considerando-o diferente de tudo que nós já tínhamos vivenciado. Até uma professora comentou comigo: “Nossa, eu várias vezes já recebi estagiários na turma e nunca foi igual esse ano. Muito diferente.” E isso muito por conta dessa questão em que nesse formato, nós da escola que estávamos recebendo os estagiários, a gente foi protagonista junto com a professora do estágio da Universidade. Então foi um trabalho feito a mais mãos. Mas também o Residência Pedagógica, ele chega em um momento em que nós professores tivemos que dar conta de algumas coisas sem ter muita noção e sem ter tempo. É..., os estágios e as aulas do Residência ajudaram e contribuíram muito com a questão de mídias. Ao passo que tínhamos nós professores com a nossa experiência de sala de aula, mas, às vezes, com dificuldades ainda para essa questão de gravar um audiovisual, editar um vídeo, colocar uma tradução para Libras numa atividade. Os meninos chegam dando conta de todas essas questões tecnológicas e eles vão nos ensinar. [...] Sempre, sempre existe o outro nessa relação de ensinar[...]A gente sai modificado. Então, tanto o professor regente da turma, quanto o aluno, como os estagiários, todos ganham. Sobre isso eu me lembro que tinha uma dupla que eles buscavam muito, porque eles gostavam muito de um material concreto. E, assim, tinha muito a fala das professoras dizendo: “Nossa, eu achei tão interessante. Eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Nossa com foi bom os jogos que eles trouxeram e tal.” Então, esses eram momentos riquíssimos de troca. (PRECEPTORA COLESTÊNIA - 2020, 2022).

A preceptora Flor de Pequi, dentro do contexto da aproximação entre as instituições formadoras - promovida pelas ações do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, nos apresenta o trânsito entre as instituições em ambos os sentidos, no qual a atuação das docentes orientadoras abarcou uma demanda específica do contexto de ensino-aprendizagem das crianças na escola-campo, oportunizando, também, um momento formativo às famílias da comunidade escolar.

[...]é, realmente, assim esses programas não têm como: eles aproximam a universidade da escola e a escola da universidade. [...] agora a gente está sem o Programa na escola, no caso aqui da Educação Infantil, então fica mais distante. A gente não sabe nem o que está acontecendo lá. Porém, quando a gente está com algum programa na escola é totalmente diferente. Por exemplo, eu lembro que quando a gente estava com os Programas da Universidade teve um momento que a gente foi desenvolver um projeto lá na escola e a gente teve uma ideia de ter uma fala dos professores da Universidade com os nosso pais. Porque assim, é.... o pessoal da universidade eles têm um conhecimento teórico assim, eles estudam muito. Então a gente pensou: “Olha para falar sobre esse assunto com os pais, vamos chamar os professores da faculdade?” Mas, por que a gente chamou? Porque a gente já estava com o Projeto deles na escola, então a gente meio que estreitou os laços. E a gente fez uma roda de conversa, foram uns três ou quatro professores da faculdade e fomos conversar com os nossos pais, dos nossos bebês. É, então assim, acaba que quando tem o projeto, enquanto professor de ensino básico, a gente vai para universidade, a gente participa dos momentos de formação e a gente também contribui para formação dos alunos, porque a gente está lá onde realmente acontece. Então é

extremamente importante ter eles. (PRECEPTORA FLOR DE PEQUI - 2018, 2022).

A forma de interpretação e atuação dos atores do Programa de Residência Pedagógica pode traduzir um programa com potencial para se desenvolver como espaço de integração entre as instâncias formativas para aprimoramento dos processos educativos nas escolas. Ressalta-se, também, na ação apresentada, o valor formativo de programas como o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia para os docentes orientadores, pois a partir do trabalho colaborativo adentram na escola-campo e aproximam-se das demandas emergentes da prática dos professores de educação básica. E, por consequência, promovem a sugestão de novas propostas e modelos para as formações inicial e continuada, que correspondam às urgências atuais do cotidiano das escolas.

Não obstante, os depoimentos dos residentes Baru - 2020 e Ingá - 2020, nos mostram que os objetivos das políticas educacionais são determinados pelas concepções institucionais, pelas formas de atuação dos seus atores, bem como pela receptividade da comunidade escolar a qual está inserida, que é condicionada por seus valores culturais, políticos e religiosos.

[...] na Educação Especial a gente teve assim uma abertura para poder trabalhar muito grande, sabe? As professoras estavam muito dispostas: “Nossa, isso é bacana.” [...] Então eu acho que sim, que é possível aproximar apesar de terem escolas mais fechadas que outras.[...] Mas eu acho que é muito bom aproximar a universidade, o conhecimento científico do dia a dia das escolas. Porque a gente vê a importância da universidade, de se trabalhar, de se problematizar. E eu acho importante essa questão, esse objetivo do Programa. Eu não sei se seria possível, sabe? Mas depende muito da instituição, porque tem instituições que são muito fechadas, muito restritas. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Então o que acontecia? Nesse campo específico a escola é bem rígida mesmo. Não sei se isso tem a ver necessariamente com rigidez, mas assim, por exemplo, a gente tinha um projeto de contação de histórias e a escola tinha um planejamento diário. Então, assim, a gente não tinha liberdade para criar ou propor alguma atividade. A gente tinha que pegar o que eles mandavam e fazer. Então por isso eu falo a questão da limitação mesmo. Era mais limitado. (RESIDENTE INGÁ - 2020, 2022).

Na continuação da exposição da sua vivência no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, a residente Baru – 2020 e a docente orientadora Flamboyant - 2020, nos contam um fato que reitera que as práticas dentro da escola são regadas por desafios, que caso ocorram sem a mediação e supervisão dos preceptores e docentes orientadores, podem originar resultados distintos dos que foram idealizados para a formação profissional dos residentes. Os diálogos entre todos os atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia fornecem

subsídios para que os residentes consigam refletir sobre o experienciado e propor caminhos para sua prática futura. Ademais, esse diálogo fortalece as ações cooperativas entre a escola e a universidade.

[...] Era uma região muito difícil de se lidar, porque não é uma região que está aberta a mudanças. Então ela está restrita neste sentido, de não estar aberta às mudanças, sejam elas de atitudes ou de pensamentos. Então a gente tem que tomar cuidado com isso e respeitar também. [...] Lá você não podia trabalhar o arco-íris por exemplo, porque podia remeter a alguma coisa assim... Então a gente ficava até assustado. Estrela vermelha você não podia colocar porque remetia ao PT. Então exigia todo um cuidado assim extremo. Eu achei muito difícil fazer o Estágio lá. (RESIDENTE BARU - 2020, 2022).

Cada professora preceptora me passava a realidade da escola, a realidade que eu falo não só pedagógica, mas de tratativas ideológicas. A gente conversava muito sobre isso. Porque de repente, só para te dar um exemplo de uma aluna que pôs um fundo vermelho no vídeo dela, mas o céu estrelado. Um pai foi lá na escola presencialmente falar que a Professora estava fazendo apologia ao comunismo. Entendeu? As dificuldades enfrentadas? Então nossa, a menina ficou, tadinha, ficou traumatizada e queria até desistir. Eu falei: “Não, é isso que você vai enfrentar na escola. Bem-vinda ao mundo da escola. É isso aí, são as diversidades que nós falamos.” Então a gente conversava muito sobre isso, eu tive uma proximidade muito grande com as professoras. E eu tive que contar com essa proximidade, 24 alunos, 12 duplas, se elas não me ajudassem, nossa, ficava complexo. (DOCENTE ORIENTADORA FLAMBOYANT - 2020, 2022).

É importante destacarmos, que os sujeitos são atravessados pela ideologia dominante, não sendo autores dos seus próprios discursos, mas movidos pelo esquecimento de que são influenciados e controlados pelos ideais histórica e socialmente difundidos. (PÊCHEUX *apud* BRASIL, 2011.). Destarte, vivemos, no período entre 2018 e 2022, o contexto político-econômico capitalista e conservador que dominou o País por meio do sensacionalismo e das fake news. Além de aumentar o abismo econômico entre as classes sociais, os discursos ideológicos do período promoveram e estimularam comportamentos sociais de intolerância, de preconceito e de violência. Ademais, a propagação da desinformação buscou estimular a desvalorização da ciência e desacreditar a universidade. Percebe-se que as práticas desenvolvidas no contexto do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia não estiveram livres desse cenário. A escola, aparelho do Estado e reprodutora da ideologia dominante, se torna, mais uma vez, alvo para o controle do conservadorismo inculcado, que, por efeito, determina os processos e práticas dos agentes educativos.

O controle acontece por meio de políticas globais e locais, reforçado pelas práticas institucionalizadas e não-institucionalizadas, que perseguem a tecnificação da práxis,

separando a reflexão coletiva, social, econômica e científica da ação docente e, por conseguinte, transformando-a em ações individuais, roteirizadas, não contextualizadas e excludentes.

Percebe-se que as experiências no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia promoveram aos residentes o contato com a dinâmica das escolas-campo em sua realidade contextual. Desta forma, os residentes tiveram não só o contato com a sala de aula isolada da materialidade da comunidade na qual estavam inseridos, mas puderam se aproximar de situações que exigem o exercício da criticidade para a superação dos conflitos que influenciam substancialmente a sua prática. A imersão supervisionada, por vezes, causa um choque nos licenciandos ao apresentar a realidade desromantizada da escola, com os desafios estruturais do próprio sistema de educação, que se move conforme a oscilação das políticas capitalistas globais, bem como, interage com os desafios sociais, políticos e culturais dos contextos locais.

A fala destacada da docente orientadora Flamboyant - 2020 (2022) oportuniza o entendimento de como ocorria a relação entre docentes orientadoras e preceptoras, bem como da importância desse diálogo, o qual é a base para a imersão na escola. Uma vez que, essa relação produz elo entre as duas instituições e proporciona ao licenciando compreender a formação para docência como um todo, como uma dinâmica que se realiza pelo trânsito entre as duas instituições, não como algo fragmentado, pensado em separado como: a formação que acontece na universidade e a formação que acontece na escola. A proximidade que a docente orientadora Flamboyant relata, se manifesta em um trabalho coletivo, em que os agentes formativos assumem o compromisso do seu papel na formação e juntos produzem o conhecimento e os saberes para a prática profissional docente.

Destacamos, também, que o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica e o Subprojeto da Pedagogia defendem o desenvolvimento de uma postura crítica em seus residentes para a admissão de práticas elaboradas a partir da reflexão dos contextos e das especificidades de cada aluno. Essa postura, no entanto, somente despertará o comprometimento dos futuros professores para os efeitos políticos e sociais do ensino, ao promover a transformação da consciência individual como consequência das experiências de imersão assistidas na escola. Em contato com os desafios contemporâneos da docência, que fomentam os pensamentos crítico-reflexivo individual e coletivo.

7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este trabalho buscou investigar o Programa de Residência Pedagógica e a relação com o Estágio do Curso de Pedagogia da UFCAT. Para tal, optou-se pelo recorte temporal dos Editais da Capes n. 6/2018 e n. 1/2020 referentes ao Programa de Residência Pedagógica e o aporte teórico-metodológico de Stephen Ball e colaboradores, no qual defendem que as políticas educacionais recebem diferentes sentidos a depender das demandas das instituições e como são interpretadas por seus atores.

O referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Stephen Ball e colaboradores possibilitou estabelecer compreensões quanto ao Programa de Residência Pedagógica e a forma em que se articula com o Estágio dentro das instituições formadoras, por conceber que a produção das políticas não se finda na atuação do Estado, mas tem continuidade no processo de recontextualização realizado por seus atores no interior das instituições educacionais. Ademais, possibilita análises mais abrangentes ao passo que interliga as interpretações da macro-política de formação de professores ao contexto da micro-política do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia da UFCAT.

Na construção desta pesquisa foi possível perceber as aproximações e distanciamentos entre as propostas de Estágio o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, conforme fomos nos aproximando e tomando ciência das interpretações dos residentes, das preceptoras e docentes orientadoras do Programa. Assim como é indicado nas normativas de Estágio da UFCAT, no PPC do Curso de Pedagogia, no Projeto Institucional do Programa, no Subprojeto da Residência Pedagógica da Pedagogia e nas interpretações dos seus atores indicamos as atividades de experiência na escola como fator de aproximação entre as propostas. Da mesma forma, o acompanhamento e supervisão das atividades na escola e nos estudos teóricos para problematização da prática por parte dos docentes orientadores.

Por outro lado, os residentes, as preceptoras e as docentes orientadoras indicam que a carga horária de dedicação ao Programa se configura como um fator de distanciamento. Pois, assim como é indicado no texto, o Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia exige dos participantes disponibilidade de tempo superior ao imposto pelo Estágio, para que assim seja possível contemplar as atividades de vivência na escola e as atividades de construção e reflexão coletiva na Universidade, nos encontros de estudo teórico e problematização da prática.

Outro fator que se difere nos dois processos formativos, indicado pelos atores, é a forma de atuação das preceptoras, que é desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia de forma bem mais participativa e ativa na formação dos residentes, e por

consequência contribuindo bastante para a própria formação das preceptoras e ainda sendo um dos elementos chave para a aproximação entre as escolas-campo e a Universidade. Além disso, a bolsa presente no Programa de Residência Pedagógica é um elemento que se torna crucial ao processo formativo para o público de residentes trabalhadores que não existe no Programa de Estágio.

A análise dos princípios e diretrizes no contexto da produção do texto do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT apresenta um panorama que indica o Programa de Residência Pedagógica da Capes como instrumento que tem oportunizado a reestruturação da Política de Estágio e da Política de Formação Docente da instituição. Contudo, mesmo que tenhamos identificado no desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia alterações na proposta de imersão do Estágio, não é possível afirmar que as interpretações e traduções no âmbito dos demais cursos de formação de professores da instituição caminham para a unificação de uma política institucional de formação docente.

Por sua vez, a investigação do contexto da prática do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que envolve a interpretação das diretrizes do Programa de Residência Pedagógica da Capes, a recontextualização e as formas de atuação dos atores do Programa, mostra a reestruturação do Estágio da Pedagogia que integrou a proposta do Programa de Residência Pedagógica da Capes à Programa de Estágio da Pedagogia. Essa integração é traduzida pelos residentes, preceptoras e docentes orientadoras como espaço e tempo na formação oferecida no curso de Pedagogia da UFCAT que elenca como princípios fundamentais o protagonismo da escola e de seus agentes na formação dos futuros professores, o estreitamento da relação entre a escola local e a UFCAT, bem como a formação continuada pela imersão também das preceptoras e docentes orientadora nas vivências na escola-campo e nos momentos formativos de problematização e reflexão das experiências vividas na escola.

É possível perceber o reflexo das diretrizes da macropolítica educacional, que insere os objetivos da BNCC como orientadores da prática dos residentes na escola e, por consequência, de todos os agentes formativos e em formação do Programa. A vista disso, faz-se necessário prudência na construção das propostas institucionais e na atuação de seus atores, para que o Programa de Residência Pedagógica não seja utilizado como instrumento de descaracterização da formação, diminuindo a participação da universidade e sobressaltando os aspectos praticista e conteudista da BNC-formação.

A pesquisa conjugou vozes de 13 diferentes atores que atuaram em contextos distintos dentro do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia. Foram sete participantes dentre residentes, preceptoras e docentes orientadoras que atuaram no Programa de Residência

Pedagógica de 2018 e seis participantes da edição de 2020. Todos responderam às perguntas organizadas a partir dos objetivos da pesquisa, porém também levantaram livremente as experiências vividas no contexto em questão, que se tornaram cruciais para a compreensão das singularidades do Programa na UFCAT.

Em síntese, as falas dos residentes, das preceptoras e das docentes orientadoras revelam que a proposta do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia inova como um programa de imersão docente ao considerar a voz da escola e de seus professores em todo processo de desenvolvimento do Programa. À vista disso, percebe-se que a concepção de formação de professores presente no Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia transmite ao residente que é na escola e na sala de aula que encontrarão a materialidade que nutre a reflexão para construção dos saberes e do conhecimento profissional docente.

As duas edições do Programa de Residência Pedagógica ocorreram em contextos desafiadores para cada grupo de participantes. A edição de 2018, desenvolvida no contexto de ensino presencial, mostrou-se complexa, por se tratar de um programa novo, que, como tal, foi se desenhando sem muitos esclarecimentos por parte da Capes. Já a edição de 2020, desenvolvida no contexto do ensino remoto, trouxe desafios relacionados à tradução do programa às ações pedagógicas desenvolvidas com o auxílio de metodologias digitais.

Apesar das dificuldades no processo de interpretação e recontextualização, observa-se diligência por parte do grupo da Pedagogia ao traduzir um programa que carrega as concepções de formação construídas no interior do Curso de acordo com a visão da instituição e de seus agentes, que prepara os futuros professores para contextos reais e dinâmicos, para além da execução de roteiros estáticos e generalistas que desconsideram a realidade da escola e as especificidades de cada contexto pedagógico.

Destacamos que a tradução do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia, que desenvolve o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio como uma proposta unificada, promove a justiça social por oferecer aos estudantes das licenciaturas, em sua maioria trabalhadores, a compensação financeira da bolsa de dedicação à formação. A vista disso, apontamos a urgência da positivação do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia para que se torne um instrumento permanente da política de formação de professores, pois a bolsa se torna um fator de motivação e maior possibilidade de dedicação nas ações formativas, as quais são desenvolvidas com o compromisso real com a qualidade da formação de professores para a educação básica.

Ademais, o Programa oferece oportunidades de acesso aos licenciandos que se encontram no mesmo momento da formação, independente de critérios avaliativos e de seleção;

e promoveu a permanência dos residentes por meio bolsa, mas também pelo acompanhamento, apoio e incentivo àqueles preceptores, o que foi proporcionado pelo estreitamento da relação entre residentes/orientadores, preceptores/orientadores e residente/preceptores praticada na política de estágio do grupo da Pedagogia.

Os relatos dos atores do Programa de Residência Pedagógica da Pedagogia apontam a escola como o centro da formação, como campo de observação e vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, não como *lócus* de aplicação de roteiros didáticos elaborados fora da sua realidade. Juntamente com a escola, a figura do professor da educação básica é valorizada nesse processo.

O reconhecimento e valorização da escola e do professor na formação dos futuros professores se mostrou como o ponto de partida para a construção do diálogo e trabalho conjunto entre as docentes orientadoras e preceptoras. O compartilhamento das funções de orientação entre todos os professores formadores oportuniza o fortalecimento da relação escola e universidade, pois demonstram uma parceria na formação de professores, que elege todos da escola como agentes na formação dos professores e rompe com a hierarquização do saber que elege a universidade como instância maior na produção do conhecimento.

Diante das discussões apresentadas neste texto, o estudo sobre a relação do Estágio e do Programa de Residência Pedagógica possui grande relevância para a formação de professores. Por conseguinte, sugere-se expandir a pesquisa para outros cursos da UFCAT e as demais instituições optantes do Programa, a fim de que a divulgação dos dados possibilite novas sínteses do Programa de Residência Pedagógica e promova novos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27, n. 96, p. 819-842. Out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>. Acesso em: 18 de ago. 2022.
- ALMEIDA, M. **Residência Pedagógica**: as representações dos licenciandos em história a partir da música. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.
- ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. In: X ENCONTRO NACIONAL, Brasília - DF, 2000. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontro-nacional-2000.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021
- _____. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em : https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf Acesso em: 04 de nov. 2022.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S.J; MAINARDES, J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, UEPG, 2016. 230p.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**., abr 2002, v.23, n.78, p.117-142. ISSN 0101-7330 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> . Acesso em: 15 ago. de 2020.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. v. 4. Petrópolis: vozes, 1996.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11 ed. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Ver. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

FERRAÇO, R. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014** que dispõe sobre “a residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço” que altera a Lei 9394/96. Brasília: Câmara. 05 de maio de 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 02 de jul. 2021.

MACIEL, M. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel. Brasília: Câmara, 04 de maio de 2007. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

MAGGI, B. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a residência pedagógica do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel. Brasília: Câmara, 07 agosto de 2012. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600066&ts=1594010214550&disposition=inline>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 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, 2020

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro 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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, Graduação Plena, Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL . CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. **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: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-

[bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](#) . Acesso em: 19 de ago. de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 25 de jun. de 2021.

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, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 25 de jun. 2021.

MACIEL, M. SENADO FEDERAL. **Tramitação do Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007.** Audiência pública 15/04/2009. 15 de abr. de 2009. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855#tramitacao_9156034. Acesso em: 20 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de jun. 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 20 de jun. 2021.

BRASIL . Presidência da República. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 19 de mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Rio de Janeiro. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em: 19 de mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/.** Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 02 de mai 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. Catalão-GO: **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/32465-Texto%20do%20artigo-136767-1-10-20141023.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

BRITO, A. R. P. *et al.* **Políticas de Formação do Magistério:** ANFOPE em movimento. [Org.] BRZEZINSKI, I. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 323p.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e Movimento. 6 ed. Campinas: Papirus, 1996. 247p.

ANDRADE, A. C.; COSTA, C. S. C.; CABRAL, M. C. R. Política de formação de professores e professoras no Brasil: O Programa Residência Pedagógica na Região Norte. **REVELLI**, Inhumas, v. 13, 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.12236>. Acesso em: 20 de dez. 2020

BRASÍLIA (DF). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> Acesso em: 09 de jul. 2021.

BRASÍLIA.. Edital n.1,. 2020. **Brasília**: Ministério da Educação, 03 de jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> .Acesso em: 09 de jul. 2021

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (Brasil). **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**, que institui o Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria Gabinete n. 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – Brasília. PRP. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022 Portaria 1691648 SEI CAPES 1689649 Portaria GAB 82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022%20Portaria%201691648%20SEI%20CAPES%201689649%20Portaria%20GAB%2082.pdf) Acesso em: 09 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). Edital n. 24, de abril de 2022, Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais, Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, abril, 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil) . Portaria n.122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf> Acesso em: 22 de ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria Gab n. 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da União, edição 51, seção 1, p.17, março. 2018**.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DISTRIBUIÇÃO DE COTAS E NÚCLEOS. **Divulgação do Resultado Final**. Edital n. 2/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-pibid-distribuicao-de-cotas-e-nucleos-por-ies-pdf> .Acesso em: 06 de nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital n. 2/2020 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. 2020. **Brasília**. 03 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso em: 06 de nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. . Edital n. 7/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Brasília**, 14 de jun. de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/29052018-resultado-final-e-cotas-aprovadas-pibid-pdf> . Acesso em: 06 de nov. 2020.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTE, S. G; GHENDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.89-110.

COÊLHO, M. I. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 255p.

CÓSSIO, M. F.; SCHERER, S. S. Governança e redes políticas educacionais: um estudo sobre o estado do Rio Grande do Sul – RS. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Rio Grande Sul, v. 21, n.3, p. 137-149, set./dez. 2018 – e-ISSN: 2237-8707

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. DOURADO, L. F. A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM QUESTÃO. v. 4. n. 6. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1160> Acesso em: 01 ago. 2022

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062> Acesso em: 19 ago. 2022.

FORGRAD. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Texto aprovado pela Diretoria Executiva do FORGRAD em 12/09/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília - DF, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. 290 p.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. ed.3. São Paulo: Nacional/USP, 1979.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-237.

FARIA, B. J. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]:** experiências de Formação de sujeitos em imersão docente. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte – MG, 2018.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393 Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393> Acesso em: 12 jul. 2022

FRANÇA, P. S. T. **A institucionalização do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão** (1988-2003). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PEDAGOGIA da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

POLÍTICA e educação. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, set. de 2002. p. 136-167.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. x-x.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77 p. Série Pesquisa em Educação, v. 10.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARAES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Autores Associados, 1985. 127p.

GARCÍA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997. p.51-76.

GIROUX, Henry A. Escrita e Pensamento Crítico nos Estudos Sociais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 91-111.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 de nov. 2021.

HEIMANS, S.; SINGH, P.; GLASSWEL, K. Doing education policy enactment research in a minor key, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Cidade, v.38,, n.2,, p.185-196, 2017. DOI:10.1080/01596306.2015.1074428. Acesso em:

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr de 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947. Acesso em: 15 de jul. 2020.

IOSIF, R. G. Estado, governança e política educacional: por que os educadores precisam discutir essa relação? In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p.49-66.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 06 de março de 2022.

LASSANCE, A. **O Que é uma Política e o Que é um Programa**: uma pergunta simples e até hoje sem resposta clara. Boletim de Análise Político-Institucional. n. 27, Mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bapi27art7>

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo : Centauro, 2004. p.352

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

REFLEXIVIDADE e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento reflexivo? In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. PIMENTA, S.G; GHENDIN, E. (orgs.) 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEDAGOGIA e pedagogos, para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 208.

DIDÁTICA. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMOCRATIZAÇÃO da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

LEAL; C. C. N.; GONÇALVES, H. M. Residência pedagógica: representação social de formação continuada. **Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 58189-58200 aug. 2020.Disponível em:. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-289>. Acesso em:

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-69.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-275.

XIMENES, S. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] MACHADO, K. **Fiocruz**, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia> Acesso em: 19 ago. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, S. M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educ. Soc.** Cidade, v. 38, n. 141. out/dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176927>. Acesso em: 14 de mai. 2022.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARX, K. ENGELS, F.. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 61p.

MARX, K. O método da Economia Política. MARX, K. In. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mário Duayer. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.p .x-x.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. MANZINI, E.J. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais[...]** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MEDEIROS, E. A. de; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447> Acesso em: 19 ago. 2022.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão**: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972 1994). 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Juçara G. de. **Uma análise do currículo pré-ativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985)**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

NEVES, M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 83-126.

_____. Entrevistadoras: SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil: entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis - SC, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun de 2011

NÓVOA, A. Nada substituí um bom professor: propostas 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: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OS PROFESSORES e a sua Formação. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A.. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUNES, F. C. M.; ARAÚJO, R. M. B. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Cidade, v. 12, n. 23, p. 11–20, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.300. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/300>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1985.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHENDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

O ESTÁGIO na formação de professores: unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G; GHENDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017. 310p.

PINHEIRO, V. C. **Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América Latina em uma perspectiva histórica**. Planejamento e políticas públicas. n. 12, jun/dez. 1995

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

QUEIROZ, Luiz M. G. **Políticas de educação e terceiro setor: o pacto pela educação do Pará**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/11585>. Acesso em: 10 de out. 2022.

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**, Ouro Preto, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.289. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289> Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS, L. A. M.; DO LIVRAMENTO MELO, A. K.; KALIL DE SOUZA, F. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Ouro Preto, v. 13, n. 26, p. 201-218, 15 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 32 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1999. 99p.

Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**. Rio de Janeiro, n.4 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296> Acesso em: 18 de agosto de 2022.

A PEDAGOGIA no Brasil: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

PEDAGOGIA histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2019. 246p.

PEDAGOGIA histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Revista. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. 137p.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. (Org). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005. p. 31-40.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359> Acesso em: 20 de ago. 2020

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C., CAMPO, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**, São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, M. J. **A construção histórica do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás (1983-2002)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO. 2005.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 14 n. 30, 2020. p. 842–857. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1211>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, S. T. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo**. 2010.(Dissertação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

STRAIOTTO, D. S.. “... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” **homens egressos do curso de pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Cidade, v. x, n. 14 mai/jun/jul/ago. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO. Edital n. 2/2020. Seleção de professores preceptores para o Programa de Residência Pedagógica. Resultado Final. **Universidade Federal de Catalão**. Agosto de 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/579/o/Resultado_Final_do_Edital_02_2020_-_Preceptores_-_Residencia_Pedagogica.pdf .Acesso em: 06 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução 207 de 27 de janeiro de 1984**. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. 1984. Goiás: Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, 1984. Disponível em: <https://ufg.br/n/63397-resolucoes> . Acesso em: 10 de ago. 2021.

BRASIL. CONSUNI. Resolução – CONSUNI n. 19/2005. **Transforma o CÂMPUS AVANÇADO DE CATALÃO, criado pela Resolução CEPEC nº 189 de 07/12/1983 em CÂMPUS CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS e dá outras providências**. Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2005.

BRASIL . CEPEC. Resolução n. 1.557R. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário.

UFG: Goiânia. 2019. Disponível em: <https://cbiologicas.jatai.ufg.br/n/124178-rgcg-resolucao-cepec-n-1557r> Acesso em: 27 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Catalão - GO, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Fórum de Licenciaturas. **Nota de Repúdio do Fórum de Licenciaturas ao Edital nº 6/2018 Capes, referente à Residência Pedagógica**. Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1029/o/nota_forum_residenciapedagogica_22-3.1.pdf Acesso em: 04 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Edital n. 9/2018. **Goiânia**, Pró-reitora de graduação. 11 de junho de 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/296/o/EDITAL_ESTUDANTES_PIBID_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83O1.pdf Acesso em: 6 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Edital n. 10/2018. [Resultado de seleção de bolsas para o Programa de Residência Pedagógica]. **Goiânia**, Pró-reitora de graduação, 01 de março de 2018..Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/296/o/EDITAL_ESTUDANTES_RESID%C3%84NCIA_PEDAG%C3%93GICA_2018_RETIFICADO_PUBLICA%C3%87%C3%83Oret.pdf Acesso em: 6 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Edital n. 12/2018. SELEÇÃO DE PROFESSORES PRECEPTORES PARA O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Inscrições homologadas. **Universidade Federal de Goiás**. 04 de jul. 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/296/o/RETHOMOLOGA%C3%87%C3%83O_PRECEPTOR_RESID%C3%84NCIA_FINAL1_%281%291.pdf Acesso em: 06 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Escola de Filosofia e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Guarulhos, São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf Acesso em: 23 de dez. 2022

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

ZARATIM, J. R. **A reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/2054/1/ZARATIM.pdf>. Acesso em: jun. 2021

ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Tradução A. J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Maria Nóna. Lisboa: Educa, 1993. 131p.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** Como e por que elas afetam vários países no mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. 238p.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica

● **A - Caracterização profissional do docente:**

- Qual sua área de formação?
- Já atuou na educação básica? Se sim por quanto tempo?
- Há quanto tempo atua como docente na formação de professores?
- Há quanto tempo atua na UFCAT?
- Quais as disciplinas que atua?
- Atuou ou ainda atua no Estágio Obrigatório? Se sim, quanto tempo?
- Atuou ou atua no PIBID? Se sim, quanto tempo?
- Ou outro programa? Qual?
- Há quanto tempo atua no PRP?
- Atuou em algum desses Programas simultaneamente?

B- A compreensão dos objetivos do PRP da CAPES

- Quando você participou do Programa de Residência Pedagógica houve momentos formativos de instrução e discussão sobre os objetivos e finalidades do programa? Você recebeu algum material sobre as diretrizes do programa ou pesquisou por sua própria iniciativa?
- Considerando o descrito nos textos normativos e editais da CAPES, qual a sua compreensão sobre objetivos do Programa de Residência Pedagógica?
- Como o Programa de Residência Pedagógica foi recebido?
- Para concretização do PRP nas instituições formativas houve mudanças, alterações e adaptações do texto da política?
- Em relação ao Edital 06/2018 e o 01/2020 da CAPES houve alguma alteração na dinâmica de atuação do PRP?

C- A compreensão do PRP da UFCAT

- Qual a concepção do programa no Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT?

- Qual foi o papel da escola na construção do projeto institucional do PRP da UFCAT? Houve a participação dos atores da escola?
- Em relação ao Edital 06/2018 e o 01/2020 da CAPES houve alguma alteração na dinâmica de atuação do PRP da UFCAT?

D-O papel do docente orientador

- No desenvolvimento do PRP há oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Há algum tipo de pressão? E suporte?
- Ao que se refere a interpretação, tradução e atuação, quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática quanto ao PRP? Como você lida com elas?
- Qual papel do orientador docente no PRP? Quais atividades desenvolveu no PRP?
- Essas atividades eram distintas das atividades desenvolvidas anteriormente no Estágio?
- Qual era o papel dos atores da Programa? Preceptor e o residente.
- Como era desenvolvido seu trabalho com os residentes e preceptores?

E - Relação entre o PRP e o Estágio

- Havia momentos de formação e discussão entre residentes, estagiários e professores formadores (docentes da escola e da universidade)?
- Como o PRP e o Estágio se organizam dentro das instituições formadoras?
- Havia alguma dificuldade quanto a dinamização do PRP e do Estágio? Como você lidava com elas?
- É possível identificar semelhanças, diferenças ou afirmar uma relação entre a proposta do Projeto Institucional do PRP e a proposta de Estágio da UFCAT?
- Na sua opinião o PRP trouxe inovações ao Estágio? Se sim, quais?
- O PRP trouxe modificações a estrutura e organização do Estágio na UFCAT?
- O PRP trouxe alguma outra modificação?
- Na sua opinião qual o impacto do PRP para a sua formação? E para os demais atores envolvidos no seu desenvolvimento?
- Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

F- A relação da Escola e da Universidade

- Na sua opinião como o PRP pode aproximar a Escola e a Universidade?
- Quais contribuições o PRP trouxe para a relação Escola e Universidade?
- Na sua opinião como pode ser construída a cooperação entre as instituições formadoras?

APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
Discentes/Residentes do Programa de Residência Pedagógica

● **A - Caracterização dos participantes**

- Qual idade?
- Em qual cidade reside?
- Quais fatores os levaram a escolha de um curso de licenciatura?
- Qual escola desenvolve o programa?
- Quem foi sua docente orientadora?
- Quem foi sua preceptora?
- Foi bolsista ou voluntário no Programa?
- Quando participou do PRP iniciou em qual período do curso?
- Qual foi seu primeiro contato com a sala de aula da educação básica? Foi antes de seu ingresso no Programa RP?
- Caso não seja, já participou do PIBID, outra etapa do Estágio Obrigatório, Prolicen, atua profissionalmente ou no Estágio Não Obrigatório?
- Quais fatores os influenciaram para seu ingresso e participação no Programa RP?

B - Concepção de formação e objetivos do programa

- Quando você participou do Programa de Residência Pedagógica houve momentos formativos de instrução e discussão sobre os objetivos e finalidades do programa? Você recebeu algum material sobre as diretrizes do programa ou pesquisou por sua própria iniciativa?
- Considerando o descrito nos textos normativos e editais da CAPES, qual a sua compreensão sobre objetivos do Programa de Residência Pedagógica?
- Como o Programa de Residência Pedagógica foi recebido?
- Para concretização do PRP nas instituições formativas houve mudanças, alterações e adaptações do texto da política?

C - A compreensão do PRP da UFCAT

- Qual a sua compreensão sobre a concepção do programa no Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT?
- Qual foi o papel da escola na construção do projeto institucional do PRP da UFCAT? Houve a participação dos atores da escola?

D - O papel do Residente

- Qual papel do Residente no PRP? Quais atividades desenvolveu no PRP? Essas atividades eram distintas das atividades desenvolvidas no Estágio?
- Qual era o papel do docente orientador?
- Qual era o papel da preceptora?
- A professora da turma na qual foi residente era também a preceptora? Qual era o papel da professora regente? Como eram organizadas as atividades com a professora?
- Como foi o planejamento e a construção do Plano de Ação Pedagógica? Quem participou? Como se deu a participação e orientação do docente orientador e do preceptor?
- No desenvolvimento do PRP há oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Há algum tipo de pressão? E suporte?
- Ao que se refere a interpretação, tradução e atuação, quais foram as principais dificuldades identificadas no contexto da prática quanto ao PRP? Como você lidava com elas?

E - Relação entre o PRP e Estágio

- Na escola em que atuou como residente atuavam também estagiários? As atividades eram planejadas conjuntamente? Havia momentos de formação e discussão entre residentes, estagiários e professores formadores (docentes da escola e da universidade)?
- Como o PRP e o Estágio se organizam dentro das instituições formadoras?
- É possível identificar semelhanças, diferenças ou afirmar uma relação entre a proposta do Projeto Institucional do PRP e a proposta de Estágio da UFCAT?
- Na sua opinião o PRP trouxe inovações ao Estágio? Se sim, quais?
- O PRP trouxe modificações a estrutura e organização do Estágio na UFCAT?

- O PRP trouxe alguma outra modificação?
- Na sua opinião qual o impacto do PRP para a sua formação? E para os demais atores envolvidos no seu desenvolvimento?
- Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
 - **A relação da Escola e da Universidade**
- Na sua opinião como o PRP pode aproximar a Escola e a Universidade?
- Quais contribuições o PRP trouxe para a relação Escola e Universidade?
- Na sua opinião como pode ser construída a cooperação entre as instituições formadoras?

APÊNDICE 03: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: Preceptores no Programa de Residência Pedagógica

A - Caracterização dos preceptores

- Qual sua área de formação?
- Há quantos anos concluiu a formação inicial?
- Há quanto tempo atua na Educação Básica?
- Em qual escola atuou durante sua participação no PRP?
- Já atuou como professora formadora no estágio?

B- A compreensão dos objetivos do PRP da CAPES

- Quando você participou do Programa de Residência Pedagógica houve momentos formativos de instrução e discussão sobre os objetivos e finalidades do programa? Você recebeu algum material sobre as diretrizes do programa? Ou pesquisou por sua própria iniciativa?
- Considerando o descrito nos textos normativos e editais da CAPES, qual a sua compreensão sobre objetivos e finalidades do Programa de Residência Pedagógica?
- Como o Programa de Residência Pedagógica foi recebido?
- Para concretização do PRP nas instituições formativas houve mudanças, alterações e adaptações do texto da política?
- Em relação ao Edital 06/2018 e o 01/2020 da CAPES houve alguma alteração na dinâmica de atuação do PRP?

C - A compreensão do PRP da UFCAT

- Qual a concepção do programa no Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFCAT?
- Qual foi o papel da escola na construção do projeto institucional do PRP da UFCAT? Houve a participação dos atores da escola?
- Em relação ao Edital 06/2018 e o 01/2020 da CAPES houve alguma alteração na dinâmica de atuação do PRP da UFCAT?

D - Papel do preceptor atuação no programa

- Qual papel da Preceptora no PRP? Quais atividades você desenvolveu durante o PRP? Essas atividades eram distintas das atividades desenvolvidas pelos professores formadores do Estágio?
- Qual era o papel do docente orientador?
- Qual era o papel do estudante residente?
- Qual era o papel do estudante estagiário?
- Quando você era preceptora haviam residentes na turma na qual atuava como regente? Qual era o papel da professora regente que recebia os residentes? Como eram organizadas as atividades com a professora?
- Você participou da construção do Plano de Ação Pedagógica (PAP)? Como foi o processo?
- Como tem se estabelecido o diálogo com o docente orientador no desenvolvimento do PRP?
- No desenvolvimento do PRP havia oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Houve algum tipo de pressão? E suporte?
- Ao que se refere a interpretação, tradução e atuação, quais foram as principais dificuldades identificadas no contexto da prática quanto ao PRP? Como você lidava com elas?

E - Relação entre o PRP e o Estágio

- Na escola em que atuou como Preceptora do PRP também atuou como formadora com grupos de estagiários? As atividades entre os grupos eram planejadas conjuntamente? Havia momentos de formação e discussão entre residentes, estagiários e professores formadores (docentes da escola e da universidade)?

- Como o PRP e o Estágio se organizam dentro das instituições formadoras?
- Havia alguma dificuldade quanto a dinamização do PRP e do Estágio? Como você lidava com elas?
- É possível identificar semelhanças, diferenças ou afirmar uma relação entre a proposta do Projeto Institucional do PRP e a proposta anterior de Estágio da UFCAT?
- Na sua opinião o PRP trouxe inovações ao Estágio? Se sim, quais?
- O PRP trouxe modificações a estrutura e organização do Estágio na UFCAT?
- O PRP trouxe alguma outra modificação?
- Na sua opinião qual o impacto do PRP para a sua formação? E para os demais atores envolvidos no seu desenvolvimento?
- Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

F - A relação da Escola e da Universidade

- Na sua opinião como o PRP pode aproximar a Escola e a Universidade?
- Quais contribuições o PRP trouxe para a relação Escola e Universidade?

Na sua opinião como pode ser construída a cooperação entre as instituições formadoras?