



ARTIGOS

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UM INSTITUTO FEDERAL: NARRATIVA DOS (DES) CAMINHOS FORMATIVOS

*Rosenilde Nogueira PANIAGO*

*Instituto Federal Goiano (IF Goiano)*

*Rio Verde, Go, Brasil*

*rosenilde.paniago@ifgoiano.edu*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>*

*Patrícia Gouvêa NUNES*

*Instituto Federal Goiano (IF Goiano)*

*Rio Verde, Go, Brasil*

*patricia.nunes@ifgoiano.edu.br*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-0583>*

*Celso Martins BELISÁRIO*

*Instituto Federal Goiano (IF Goiano)*

*Rio Verde, Go, Brasil*

*celso.belisario@ifgoiano.edu.br*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8693-6384>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma investigação, cujo foco foram experiências formativas do Programa Residência Pedagógica (PRP)–Edital nº 6/2018, em um Instituto Federal de Educação. Objetivou-se identificar as experiências de aprendizagens da docência e analisar a possibilidade da formação para a investigação como contributiva para a práxis. Nesta pesquisa de natureza qualitativa, adotaram-se, como procedimentos de recolha de dados, narrativas dos estudantes, registradas em portfólio e análise documental. Os resultados indicaram como possibilidades de aprendizagens da docência, a interação com os alunos, a participação em eventos e o trabalho com projetos. Contudo, apesar do esforço da instituição em delinear, no projeto institucional e subprojetos, os princípios de uma formação na e para a investigação, a alta carga horária à regência a cumprimestipulada no edital do programa, fragilizou o processo formativo, sendo priorizadas mais atividades práticas em sala de aula em detrimento ao exercício da problematização, reflexão e investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Aprendizagem da docência. Formação na e pela investigação.

## PEDAGOGICAL RESIDENCE IN A FEDERAL INSTITUTE: NARRATIVE OF FORMATIVE PATHS AND DEVIATIONS

**ABSTRACT:** This article presents the results of an investigation, whose focus was the formative experiences of the Pedagogical Residency Program (PRP) - Edital No. 6/2018, in a Federal Institute of Education. The objective was to identify the learning experiences of teaching and analyze the possibility of training for research as a contribution to praxis. In this qualitative research, the students' narratives, recorded in portfolio, and documentary analysis were adopted as data collection procedures. The results indicated as possibilities of learning from teaching, interaction with students, participation in events and work with projects. However, despite the institution's effort in outlining in the institutional project and subprojects the principles of a formation in and for research, the high workload destined for the regency has weakened the formative process, being prioritized, more the practical activities in the classroom to the detriment of the exercise of the capacity of problematization, reflection and investigation.

**KEYWORDS:** Pedagogical Residence. Initial teacher training. Teaching learning. Training in and by research

## RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN UN INSTITUTO FEDERAL: NARRATIVA DE LAS (DES) VÍAS FORMATIVAS

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de una investigación, que se centró en las experiencias de formación del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) - Edital nº 6/2018, en un Instituto Federal de Educación. El objetivo fue identificar las experiencias de aprendizaje de la docencia y analizar la posibilidad de la formación para la investigación como aporte a la praxis. En esta investigación cualitativa se adoptaron como procedimientos de recolección de datos las narrativas de los estudiantes, registradas en el portafolio y el análisis de documentos. Los resultados indicaron como posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje, la interacción con los estudiantes, la participación en eventos y el trabajo con proyectos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de la institución por perfilar los principios de la formación en y para la investigación en el proyecto y subproyectos institucionales, el elevado número de horas dedicadas a la realización ha debilitado el proceso formativo, priorizando las actividades prácticas en el aula. en detrimento del ejercicio de la capacidad de cuestionar, reflexionar e investigar.

**PALABRAS CLAVE:** Residencia Pedagógica. Formación inicial del profesorado. Docencia docente. Formación en y a través de la investigación.

## Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido alvo de intensos debates e pesquisas, em face de várias questões emblemáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica. Questões que perpassam desde as condições de trabalho dos professores, a valorização salarial, à complexidade do enfrentamento dos desafios da sala de aula, considerando as ambiguidades, diversidade e mudanças avassaladoras da sociedade contemporânea, das ciências e das tecnologias. Elementos que impactam, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem e conclamam mudanças nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Não consideramos que a formação de professores seja a causa de todos os problemas da educação, contudo, concordamos com Flores (2014, p.231) “Embora a formação de professores não seja a panaceia de todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas”. Por certo, não há que se falar em melhoria do processo ensino-aprendizagem, se não discutir a formação de professores, tampouco se falar em formação inicial ou continuada sem problematizar a valorização dos profissionais da educação e as condições do trabalho docente.

Por outro lado, qualquer mudança no contexto da formação de professores nas IES, implica levar em conta os decisores políticos, as novas políticas educacionais. Afinal, as políticas educativas implementadas pelos diferentes governos impactam em novas orientações pedagógicas que afetam a Educação Básica e os processos formativos nas IES, tal como ocorre com o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portaria nº 38, de 28/02/2018, cenário em que incide o objeto desta pesquisa.

O PRP não é, necessariamente, um programa novo, na medida em que já existem várias experiências, tanto no campo da formação continuada como inicial de professores, que serão sinalizadas posteriormente. Contudo, aqui trataremos das experiências formativas previstas no Edital nº06/2018/CAPES, cujos objetivos são: aperfeiçoar a formação teoria e prática; incitar a reformulação do estágio supervisionado; e adequar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isto posto, consideramos que este estudo será relevante, pois existem raras investigações que tratam dessa questão. Logo, sem desconsiderar a importância dos vários intervenientes que afetam a Educação Básica e os processos de formação inicial de professores, nesta pesquisa que está sendo realizada por professores que fazem parte de grupo de pesquisa em Educação da instituição e participam como docentes orientadores no PRP, pretendemos identificar as experiências de aprendizagens da docência e analisar a possibilidade da formação para a investigação como contributiva para a práxis no contexto de um Instituto Federal (IF-RP). Delineamos as seguintes questões condutoras da pesquisa: que experiências de formação e oportunidade de aprendizagem da docência são proporcionadas aos residentes<sup>1</sup> no contexto do PRP? O Programa possibilita a formação para a investigação, de modo a contribuir com a relação teoria-prática e caminhar para a práxis?

<sup>1</sup> No PRP os participantes são assim intitulados: os estudantes das licenciaturas - residentes; os professores das IES - docentes orientadores; os professores da educação básica - preceptores.

## Metodologia

Nesta pesquisa registrada no Comitê de Ética, Plataforma Brasil, sob o Parecer de Aprovação nº 3.956.486, adotamos como procedimento de coleta, as narrativas dos residentes apresentadas em portfólios durante a vivência no programa e finalizados em janeiro de 2020 e também adotamos a análise documental do Projeto institucional (RP-IF), submetido ao Edital CAPES nº 6/2018.

As narrativas, como procedimento de coleta de dados, além de serem muito utilizadas em pesquisas em educação, têm sido operadas em nosso grupo de pesquisa há décadas, porquanto, acreditamos que, ao ler ou ouvir as narrativas, revisitamos o baú de nossas práticas pedagógicas e, por conseguinte, nos formamos neste processo. Já os participantes, ao rememorarem as experiências, vivências de aprendizagens docente formativas, selecionam, para narrar, ações, fatos, aspectos mais significativos e refletem sobre estas aprendizagens. Conforme nos diz Abrahão (2014, p.68), “certamente, as narrativas são ressignificadas no momento da narração dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória que permeia a relação narrador/ouvinte”.

O projeto RP-IF é composto por seis subprojetos distribuídos em quatro campi do IF, localizados em várias cidades do estado de Goiás, contemplando os cursos de: Química; Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas. Participaram do programa 170 residentes, sendo que todos residentes elaboraram portfólio ao final do cumprimento das atividades do programa; para efeitos dessa análise, selecionamos dois portfólios de cada subprojeto (exceto Ciências Biológicas, por ter 3 subprojetos) para serem analisados, em face da representatividade das respostas e pelo interesse em participar. Como forma de salvaguardar as suas identidades, eles serão identificados pelas iniciais de seu nome, seguidas da inicial da sigla do curso. Assim, de Pedagogia, temos PPM, BPM; de Química, temos PQRV e MQRV; de Ciências Biológicas, temos PBRV, ABRV e IBC e, por fim, de Matemática temos JLMU e SMU.

Os dados foram tabulados e analisados consoante às três diferentes fases de análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos dados; 3) a inferência e a interpretação (Bardin, 2013).

## O programa Residência Pedagógica no contexto da formação inicial de professores

A proposta PRP implementada pela CAPES, Portaria nº 38, de 28/02/2018, não é nova, considerando que já vinha sendo discutida no país desde 2007, porém com diferentes nomenclaturas e intencionalidades. Em 2007, na proposta de um Projeto de Lei Suplementar nº 227/2007, a residência pedagógica foi inspirada na residência médica e teria a carga horária mínima de 800 horas com bolsa de estudos. Entretanto, esse PLS foi desconsiderado no Congresso Nacional com a alegação de que não haveria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo. Em 2014, o PSL 6/2014 determinou a formação docente para a educação básica, incluindo a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos. De modo geral, estes projetos foram frágeis, tanto na questão teórico-metodológico, como no aprofundamento sobre o conceito (SILVA; CRUZ 2018).

Além das propostas supracitadas, outras experiências merecem ser destacadas, como a de formação continuada intitulada “residência docente”, implantada pela CAPES no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Esta proposta equivale a curso de Pós-graduação lato-sensu e internacionaliza capacitar docentes que acabaram de se formar.

Outra experiência com a residência pedagógica cuja incidência é a formação inicial de professores, trata-se do Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido desde 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), por certo, uma das primeiras do país e considerada como inovadora (SILVESTRE, 2016). Para a autora, o PRP da Unifesp é inovador por não ser restrito a uma disciplina, mas por ser organizado de forma articulada, às demais atividades do curso e as escolas, com a utilização de um método próprio que possibilita uma “sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais” (SILVESTRE, 2016, p.151).

No que tange à atual proposta lançada por meio do Edital CAPES nº 6/2018, não encontramos muitos estudos sobre ela, contudo, há que termos em conta, que ela foi alvo de resistência e críticas de pesquisadores e entidades. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), contestaram em nota pública o conteúdo deste edital, repudiando à vinculação do programa com a BNCC e com as avaliações em larga escala. Segundo a nota da entidade, o desenho do programa reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com ações previamente definidas que sinalizam para a imersão pontual do estudante na escola e “[...] consolidam uma relação hierárquica e excludente entre ‘teoria e prática’ e ‘universidade e escola [...]” (ANPED, 2018, s/p).

Também Faria e Diniz-Pereira (2019) discutem as várias expressões utilizadas como residência pedagógica e similar do ponto de vista da formação inicial de continuada de professores e alertam sobre a forma como o discurso da formação prática pode ser apropriado pela sociedade e políticas educativas, negligenciando outros elementos como condições de trabalho e valorização profissional.

Por sua vez, Silva e Cruz (2018) problematizam o PRP, elucidando que a concepção formativa proposta no programa, é vazia de princípios teóricos e políticos. As autoras afirmam que a base para esta afirmação se centra principalmente nas intencionalidades do programa, na medida em que se pretende “[...] vincular as ações de estágio relacionadas as aprendizagens dispostas na BNCC” (Ibid.,p.239) e priorizar as atividades vinculadas ao fazer metodológico.

Conforme depreende-se, as críticas alertam que o PRP vincula a formação a uma intencionalidade pragmática, reduzida ao fazer metodológico-curricular e induz a reformulação do estágio, ferindo, por conseguinte, a autonomia das IES. Além disso, o PRP induz ao cumprimento dos prepostos da BNCC e aplicação de métodos de ensino desprovidas de elementos teóricos. O que nos leva a questionar se o PRP na prática de fato, prioriza a prática em detrimento da teoria?

Há que termos em conta que é fundamental a aproximação do contexto escolar por meio de processos investigativos, de modo a materializar a relação teoria-prática. Flores (2014) contribui ao sinalizar que a investigação pode ser alternativa que potencializa a ligação entre a teoria e prática, não no sentido de aplicação, “[...], mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais [...]” (FLORES, 2014, p.224).

Nesta seara de discussão, consideramos que a formação inicial não dá conta de prover aos futuros professores todas as necessidades formativas, todos os saberes necessários ao exercício da docência. Contudo, vislumbramos que ao menos as IES favoreçam possibilidades de uma formação na e para a investigação e

2 Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_programa\\_residencia\\_pedagogica.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf)

apostamos em processos formativos nas IES que avancem da perspectiva da racionalidade técnica, em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias ao seu contexto, para tendências formativas que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores, “[...] como profissionais reflexivos, investigativos, com capacidade de decisão em face das diferentes problemáticas singulares, ambíguas, incertas da sala de aula, contextos escolares e não escolares”. (AUTORA 1, 2016, p.250).

Nesta perspectiva, tal como presumem Pimenta e Lima (2017), as práticas de estágio supervisionado podem se configurar como momentos formativos que incitam os futuros professores a caminharem para a práxis. Entendemos aqui a práxis como a materialização da teoria-prática, ou seja, o modo como os licenciandos vão pensar os elementos práticos da docência, das questões emblemáticas do processo ensino-aprendizagem, embebidos da teoria, o que significa problematizar, analisar e intervir nos elementos da prática à luz dos elementos teóricos.

Nesta direção, Pimenta e Lima (2017, p.255) defendem o estágio como aproximação da realidade que, “[...] pode apresentar formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados, contribuindo para a ressignificação dos cursos de Licenciatura em sua questão central: a articulação teoria e prática”. As autoras defendem o professor como intelectual crítico-reflexivo que implica no exercício da reflexão subsidiada pela teoria, com vistas à transformação da prática pedagógica mediante a própria transformação do docente. Isto posto, apresentaremos algumas informações recolhidas na pesquisa.

### **Aprendizagem da docência no contexto do Residência Pedagógica: como ocorrem e quais os (des)caminhos formativos?**

Com o lançamento do Edital nº 6/2018, houve uma problematização no IF, quanto a aderência ou não ao programa. À luz do debate externo, com destaque a ANPED, questionamos intensamente alguns dos requisitos do edital, principalmente, no que tange à carga horária a cumprir de regência e da perda da autonomia quanto aos princípios da nossa proposta de estágio, já bem encaminhada para a consolidação de práticas consubstanciadas na articulação teoria-prática e aproximação por meio da investigação e reflexão. (Autores, 2018, 2019).

Não obstante, há que destacarmos que nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciaturas do IF, são pontuados como princípios balizadores do estágio,

A práxis na formação do professor; A pesquisa como princípio articulador da relação teoria-prática; A vivência em diferentes processos e espaços educativos necessários à constituição da identidade docente; A articulação da instituição-campo de estágio e o IF. (Resolução nº 064/2017 de 20 de outubro de 2017, IF).

Conforme depreende-se, fica evidente a preocupação com a articulação teoria-prática e a aproximação ao cotidiano da escola por meio da investigação e a reflexão. Então, em meios a embates emergiram pontos de vistas divergentes e congruentes a respeito da adesão ao PRP. Apesar dos pontos divergentes e problematizações desencadeadas, houve uma concordância geral no sentido de que o momento exigia a participação do IF, considerando o alto índice de evasão nas licenciaturas (Autores, 2019) e a falta de motivação dos licenciandos para o exercício da docência. Não obstante, em que pese os desafios, temos que ter em conta que as práticas exitosas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) foram fundamentais para a manutenção



dos licenciandos na formação em face do oferecimento de bolsas, da vivência e das experiências de inserção à docência (Autora 1, 2016, 2018). Logo, mesmo receosos, percebemos que não poderíamos deixar de concorrer ao Edital nº 6/2018.

Imbuídos do desejo de manter a nossa identidade de trabalho com o estágio, procuramos cumprir com os requisitos do edital, mas sem descuidar da relação intrínseca da teoria-prática e tampouco das práticas de estágio perspectivadas na investigação, problematização e reflexão já iniciada em nossas licenciaturas, tão defendida atualmente. Conforme Pimenta e Lima (2017, p.105), “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação de professores considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”.

Isto posto, temos que ter em conta, que uma coisa é pensar uma proposta, outra é como ela se materializa no conjunto das práticas institucionais. Logo, além de procurarmos alinhar as práticas do PRP com o trabalho formativo já sendo desenvolvido no estágio, fizemos um compromisso de acompanhar todo o processo formativo com um olhar investigativo, o que resultou as informações apresentadas a seguir.

### **Experiências de formação e oportunidade de aprendizagem da docência no contexto do PRP**

As narrativas sinalizaram que o PRP proporciona várias experiências de formação e aprendizagem da docência por meio da aproximação dos residentes com a escola de Educação Básica,

*Participar do Residência possibilitou conhecer o exercício do professor e aprender sobre a rotina da sala de aula de uma instituição de ensino; trabalhar diferentes métodos de ensino. [...] em contato com a escola é possível conhecer seus desafios diários e aprender com eles. (IBC).*

*Aprendi que o professor é um mediador do conhecimento e para tanto, deve dominar o conteúdo, ter controle da sala de aula, respeitando os alunos, sabendo ouvir e questioná-los, buscando entender como o aluno chega a suas conclusões. (JMU).*

*Aprendi desde a interação com os alunos, a dinâmica do ato de ministrar aula, o imprevisto de situações em sala de aula, a velocidade que rege o tempo para ministrar a aula, a distância da teoria, a multiplicidade de individualidades, entre outros [...]. (SMU).*

Fica evidente o quanto o programa oportunizou o contato com as práticas de sala de aula, interagindo os residentes com os alunos e incitando-os a mobilizarem diferentes estratégias de ensino para o ensino com as diversas áreas de conhecimento oferecidas pela instituição. Enfim, tal como o estágio, o PRP propiciou a materialização da teoria-prática. Conforme Flores (2014, p.223), “O estágio tem sido entendido como um elemento central na formação de professores e como espaço privilegiado para superar a falta de articulação entre a teoria e a prática”.

O destaque das narrativas é para as aprendizagens em relação a interação professor e aluno e ao uso de diferentes métodos de ensino,

*Tivemos que estudar muito, planejar atividades que atendessem a todos e se não desse certo, mudaríamos o método; pesquisamos antes de planejar as aulas; conhecemos os nossos alunos antes de desenvolver atividades. (BPM).*

*Cada dia com os alunos me proporcionava uma aprendizagem diferente, eu aprendi muito com eles. Aprendi a amar a diferença. O programa ajudou ampliar a minha visão acerca dos alunos que tem dificuldade em aprendizagem [...]. Me encantei pela inclusão. (PPM).*

Assim, as experiências da vivência escolar, no processo de observação de aulas, da interação com os alunos contribuíram para que os futuros professores refletissem sobre as maneiras como se desenvolvem o ensino-aprendizagem, adquirissem representações sobre o que é ser aluno, sobre as práticas de ensino dos professores que consideram significantes. Vivência, que, por certo, vão consolidar a aprendizagem da docência, porquanto, conforme anuncia Flores (2014, p.219), “Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas, de crenças e de práticas [...]”

Apesar das narrativas evidenciarem diversas possibilidades de aprendizagem da docência, principalmente, do ponto de vista da elaboração, de planejamento, do trabalho com os alunos e da mobilização de diversas estratégias didáticas em sala de aula, consideramos que a docência implica uma postura investigativa e reflexiva sobre os diversos intervenientes que interferem nos processo ensino-aprendizagem, o que justifica o nosso olhar sobre a discussão tecida a seguir.

### **Os caminhos formativos do RP-IF: prática ou formação para a investigação a caminho da práxis**

Defendemos aqui a formação para a investigação de modo a preparar os licenciandos para a construção da práxis, iniciando já na formação inicial, um processo de investigação que aborda os diversos elementos acerca do ensino-aprendizagem, como pontuam Pimenta e Lima (2017) ao elucidarem a importância de o estágio ser desenvolvido como atividade investigativa e como “uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, como construção pedagógica que traz o estágio com pesquisa e como pesquisa”

Imbuídas destes princípios teóricos e epistemológicos sobre a importância da investigação no estágio, pudemos identificar que no RP-IF é sinalizado que o eixo de articulação dos subprojetos será o trabalho com projetos na perspectiva da investigação e problematização

*A realização de estágios sobre a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta [...]. (Projeto RP-IF,2018).*

É previsto, pois, o trabalho com práticas investigativas como eixo que articulará os diversos subprojetos. Da mesma forma, as atividades realizadas nos diversos subprojetos previam um caminho de formação para a investigação, fato sinalizado nas vozes dos residentes, a começar pelo processo de ambientação na escola:

*O processo de conhecer o ambiente escolar, fazer o diagnóstico foi importante para conhecermos nosso ambiente de trabalho e identificar as possíveis possibilidades de ações e intervenções, com base nesses dados. (ABRV).*

*Inicialmente foi necessário conhecer e se ambientar no local de exercício das atividades. Ocorreram reuniões entre residentes, preceptor e orientadores. Nesse processo de aproximação da escola, analisamos documentos, regimentos escolares, regras internas, projeto político pedagógico e levantamos quais projetos poderiam ser viáveis para executar no período da residência. (MQRV).*



Além da aproximação da escola, por meio de um olhar investigativo, utilizando diversos instrumentos, tais como análise de documentos para o conhecimento das diversas nuances, elementos que interferem no processo ensino-aprendizagem, o Plano de Ação Pedagógica (PAP) do RP-IF, além da regência, deu-se por meio de projetos, por meio de um processo de ação, reflexão e socialização dos resultados

*Os coordenadores incentivam o trabalho com projetos, a escrita das experiências e a publicação de trabalhos científicos e na participação de eventos, sendo algo que proporciona a instigação para a pesquisa. (PQRV).*

*Todas as atividades desenvolvidas, principalmente sob a forma de oficinas e projetos, proporcionaram possibilidade de levantamento de dados para uma análise quanti-qualitativa, possibilitando a visualização de várias áreas de pesquisas a serem desenvolvidas. (SMU).*

O trabalho com projetos definidos após a realização do processo de ambientação e elaboração do PAP, mostrou-se como um caminho promissor para o trabalho com a investigação e o incentivo por parte dos docentes orientadores foi fundamental nesse processo. Nesta linha formativa, importante esclarecermos que, mesmo que os subprojetos apresentassem características específicas de cada área, o projeto RP-IF foi desenhado considerando as seguintes etapas formativas a serem seguidas por todos os subprojetos

1) Formação com vista a preparação dos residentes para o processo de imersão na escola; 2) Imersão no ambiente escolar para realização de diagnóstico; 3) Planejamento do Plano de ação Pedagógica (PAP) a ser operacionalizado por meio de projetos; 4) Desenvolvimento do PAP; 5) Elaboração do Portfólio e socialização dos resultados em seminário. (Projeto RP-IF, 2018).

De modo geral, o processo formativo RP-IF balizou-se nas alternativas orientadas por Alarcão (2011), que envolvem narrativas, os portfólios, a análise de casos, grupos de discussão ou círculos de estudos, a auto-observação e a supervisão colaborativa. Nessa direção, o portfólio foi uma estratégia de relevo,

*O desenvolvimento do portfólio me proporcionou registrar, desde o início, ações vivenciadas no PRP, refletindo a importância da na vivência de situações diversas no cotidiano escolar que incluem a gestão de sala de aula e diversas outras situações. Para realizar o portfólio foi necessária muita leitura e, a partir do momento que você escreve, você faz uma reflexão do que está bom e do que precisa ser melhorado. (PBRV).*

*O portfólio nos ajudou a refletir sobre o que fizemos, pois na escrita pudemos lembrar o que foi vivido no programa com uma visão mais crítica, pudemos conhecer ações que já foram realizadas, e percebemos o que deve ser mudado e aperfeiçoado. Também nos ajudou a aprimorar a escrita. (JLMU)*

*Com a realização do portfólio foi possível a verificação do que estava sendo realizado e a reflexão sobre tudo, fato que auxiliar na minha formação docente. (PQRV).*

Realçamos que os residentes foram orientados a registrarem as vivências em caderno de campo e a sistematizarem os resultados no portfólio de forma reflexiva tal como defendem Pimenta e Lima (2011) ao pontuarem que o estágio, “[...] torna-se espaço de produção de conhecimento sobre a produção docente, o que envolve teoria, prática, reflexão, produção de conhecimento sobre o professor e sua profissão.” (Ibid.p.255).

Não obstante, o portfólio foi pensando como forma de superar a visão técnica do relatório, modelo encaminhado pela CAPES, considerando que apesar de ser uma sugestão, a forma como foi elaborado não dava margem para que os residentes fizessem uma reflexão mais aprofundada do processo formativo vivenciado no programa, ao contrário, seu desenho se aproximava mais de um relatório técnico elaborado após uma aula de laboratório, de práticas experimentais. Já o portfólio foi elaborado vislumbrando uma autorreflexão e meta-reflexão por parte dos residentes.

Contudo, apesar da intencionalidade em prover uma formação na e para a investigação, com o desenvolvimento de projetos, não foi fácil a sua materialização no âmbito das práticas do RP-IF:

*O engessamento de conteúdos que devem ser ministrados não possibilitou o desenvolvimento de muitos projetos interdisciplinares que nos incitem a trabalhar com a pesquisa. (PBRV).*

*Enfrentamos muitas dificuldades pelo conteúdo programático que a preceptora tinha que cumprir, pela falta de oportunidade de nos deixar conduzir as aulas, falta de espaço para que pudéssemos desenvolver nossas atividades e projetos. (LMU).*

*Tivemos dificuldades em trazer inovações e desenvolver projetos, pois a escola e o professor preceptor têm seus ritmos, precisam cumprir metas, planos e conteúdos a serem ministrados. (PPM).*

*A escola não possui muitos espaços para o desenvolvimento de aulas e projetos, como laboratório, recursos diversos. Além disto, os preceptores além de sentirem-se cansados pela quantidade de horas aulas dadas, não possuem muito espaço a ceder em suas aulas e também não tinham muita motivação para nos orientar. (PQRV).*

Fica evidente que as organizações educativas na escola, tanto em termos de cumprimento das orientações curriculares, como as condições de trabalho dos docentes não foram muito favoráveis à inserção de novas estratégias metodológicas ou demais ações pedagógicas por meio de projetos. Neste caso, por vezes, as práticas dos subprojetos se ativeram ao cumprimento das aulas de acordo com a sequência didática já prevista pelos preceptores, de modo que se cumprisse as diretrizes estabelecidas na BNCC e as orientações prescritas nos sistemas de ensino, tendo como foco principal a preparação do aluno para as avaliações externas. Conforme relata

*Um aspecto gritante observado foi o comportamento do professor, que já encontra-se a um bom tempo em sala de aula. A desmotivação salarial, a falta de recursos, a grande extensão da matriz curricular, a necessidade de trabalhar em vários empregos, a indisciplina e desinteresse dos alunos, foram pontos que chamaram minha atenção.”(SMU).*

Outro ponto desafiante no processo formativo do PRP e para a formação para a investigação como contributiva da práxis, foi a intensa carga horária destinada ao exercício da regência em sala de aula indicada no Edital nº 6/2018, sendo que, do total de 440 horas, 100 horas são destinadas à regência. Nesta direção, as vozes dos residentes em sua totalidade sinalizam o desafio do cumprimento da carga horária,

*A quantidade de residentes em uma mesma escola era um desafio, em que todos tinham que cumprir a carga horária obrigatória de regência, e a preceptora não tinha possibilidades de doar tantas horas da sua disciplina. Além disso, esta extensa carga horária, não leva em consideração as particularidades de residentes que estão empregados e/ou com família formada. (SMU).*

*Não foi fácil concluir as 100 horas aulas de regência, trata-se de uma carga horária alta e difícil de ser cumprida para 8 a 10 residentes em uma só escola, e apenas um preceptor que já que uma alta carga horária na escola e, as vezes falta tempo para orientação e estudos. (PORV).*

Fica evidente o desabafo em face da alta carga horária a cumprir no PRP e considerando que são muitos residentes por preceptor, é praticamente impossível se cumprir tais exigências. Alguns encontraram uma saída

*Para que todos os residentes pudessem cumprir às 100 horas foram necessárias duplas. Caso contrário, o professor ficaria sem suas aulas, devido à carga horária. A melhor saída seria procurar outro professor para em ceder suas aulas e suas experiências para compartilhar com os residentes. (JMU).*

A narrativa representativa dos demais residentes, traduz a complexidade enfrentada nos diversos subprojetos para o cumprimento das 100 horas previstas para a regência no PRP. Além da alta carga horária, há de termos em conta que são vários residentes em uma mesma escola, com um mesmo preceptor. Nesse caso, se todos os residentes ministrarem a regência individualmente, o preceptor não mais ministrará aulas. Mesmo que o professor preceptor atue em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio em uma determinada área de conhecimento, é impossível que todos os 10 residentes cumpram com a carga horária mínima de regência estabelecida no Edital nº 6/2018 e ainda sobre aula para os preceptores. Esta situação apresenta-se como um perigo, pois não estaria os residentes substituindo o papel dos preceptores, ao invés de serem aprendentes? Isto por certo, promoveria uma redução de custos para os sistemas de ensino caracterizando o emprego de força de trabalho barata e sem preparação, reforçando ainda mais a precarização do trabalho docente.

### **Considerações finais**

As críticas tecidas ao PRP Edital nº 06/2018, por pesquisadores e entidades de renome valoroso como a ANPED, ANFOPE, nos ajudaram em demasiado na análise das experiências, dos (des)caminhos formativos do RP-IF. Ao tencionar identificar quais as experiências de formação e oportunidades de aprendizagem da docência são proporcionadas aos residentes no contexto do PRP, já sabíamos dos desafios desta caminhada. Aliás, a própria inserção do IF já foi ponto emblemático, contudo, apesar dos dilemas, das críticas e tensões em face da adesão ao programa, caminhamos no sentido de manter a nossa identidade com as práticas de estágio assentadas nos princípios de uma concepção formativa que prioriza a formação na e para a investigação.

Não foi uma trajetória fácil, tendo-se em conta, que a alta carga horária a cumprir exigiu o percurso em caminhos não propostos inicialmente, tais como a docência compartilhada e o uso das aulas de outros professores que não atuavam no programa. Nestes (des)caminhos, importante destacarmos as várias possibilidades de aprendizagens da docência ocorrida no programa, que envolvem o contato direto com os alunos na sala de aula, a participação em eventos e atividades de gestão e o trabalho com projetos.

Apesar das possibilidades formativas, a alta carga horária destinada a regência, prejudicou a materialização de um processo formativo a caminho da práxis, considerando que o tempo para estudos, apesar de nossa resistência em não perder a nossa identidade com o estágio, ficou fragilizado em face da carga horária de regência. Logo, mesmo que PRP seja caracterizado como um projeto inovador no Edital nº 06/2018, e do esforço empregado no projeto RP-IF, para a materialização de uma formação na e para a investigação, detectamos resquícios da racionalidade técnica, traduzidos pela priorização da prática, em detrimento da teoria e supervalorização do uso de diferentes métodos de ensino. Há que termos em conta que há décadas

luta-se pelo avanço de modelos formativo assentados em tendências pragmáticas e técnicas para modelos consubstanciados na racionalidade crítica ou epistemologia da práxis.

Então, para avançar da prática para a práxis é fundamental uma sólida formação teórica. A mera aplicação de métodos, estratégias e recursos didáticos, oficinas diversas, desprovidos de elementos teóricos que sustentem as ações e oportunizem novas intervenções não se configuram em práxis, ao contrário, alinham-se mais aos princípios da racionalidade técnica em que os professores são cumpridores e repetidores de tarefas e orientações.

Para além disto, não podemos omitir o fato de que muitas atividades não puderam se efetivar em face do cumprimento das orientações curriculares alinhadas à BNCC e pelo fato das condições precárias das escolas e do trabalho dos professores da Educação Básica. Isto nos faz advogar a necessidade de implementação de políticas públicas que olhem de forma holística para a formação de professores, dialogando e respeitando a autonomia das IES, incentivando a intrínseca vinculação teoria-prática de modo a corporificar vertentes formativas que suscitem a valorização do estágio e PRP por meio da investigação de modo a caminhar para a práxis. Ademais, não basta pensar em programas de formação inicial e continuada descolado da valorização do trabalho docente, com remuneração, carga horária adequada e condições de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. (2ª ed). São Paulo: Cortez, 2011.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis. In Abrahão, M. H. M.B.; Bragança, I. F. S.; Araújo, M. S. (Orgs.). Pesquisa auto (biográfica): fontes e questões. Curitiba: CRV, p.57-78, 2014.

ANPED, A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID. Documento apresentado em audiência pública da Comissão Bicameral do CNE (Conselho Nacional de Educação) em 09 de abril de 2018. Acesso em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf)

AUTORES. Educação e Realidade, 2017.

AUTORES. Educação em Revista, 2018.

BRASIL. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2017, 01 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa. Ludicidade na Sala de aula. Ano 1. Unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 15/11/2019.

BRASIL, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa 5ª a 8ª série. Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 06, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 15/11/2019.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 5 ed. Lisboa: Edições 70, Lda. 2013.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 28 n. 68 p. 333-356 maio/ago. 2019.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores (Org.), Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, p.217-238, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, K A C P; CRUZ, S P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação. E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVESTRE, A. Magali. Práticas de estágio no Programa Residência Pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas Inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p.147-164.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 67-80) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.414>

