

Capítulo 5

**Programa de residência  
pedagógica e formação  
docente: efeitos  
analisados sob a ótica de  
estudantes residentes**

*Ricardo Ribeiro Martins*

## Introdução

A formação docente está alicerçada sobre pilares teóricos e práticos, sendo impreterível articulá-los de modo crítico e reflexivo, a partir de uma perspectiva que posiciona todos os atores sociais escolares envolvidos nesse processo – professores e estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como profissionais da educação básica (professores, coordenadores e gestores educacionais) – como pesquisadores que têm amparo nos dados decorrentes das vivências seja no contexto das IES, seja nas escolas de educação básica.

Majoritariamente, o eixo prático da formação de professores é distribuído entre estágios supervisionados e práticas como componente curricular. Os estágios são elementos contidos na matriz curricular dos cursos de licenciatura que viabilizam o contato direto de licenciandos com espaços profissionais de sua área. Já as práticas, como componente curricular, objetivam o conhecimento e análise de situações pedagógicas sem, contudo, derivar da realização de atividades no mesmo local em que essas situações se dão. Assim, o conhecimento e a análise mencionados podem ocorrer de distintas formas, tais como apresentações de relatos de experiência, situações simuladas, recursos audiovisuais para debates, entre outras possibilidades. Resta dizer ainda que ambos os elementos curriculares têm seus efeitos potencializados quando possibilitam espaços de reflexão crítica da prática vivenciada sob a égide da práxis educativa.

Todavia, há um número considerável de estudantes, conforme evidenciam pesquisas conduzidas por Gatti e Barreto (2009) e Calderano (2015), por exemplo, que compreendem que o estágio curricular supervisionado não alcança, de maneira qualificada, seu propósito de enriquecer a formação de professores ao permitir o contato com locais de prática profissional. Segundo alguns desses relatos, as vivências referentes ao estágio curricular são fragilizadas, especialmente nos casos em que a

articulação entre IES e escolas de educação básica não ocorre de maneira tão intensa.

Frente a esse impasse, portanto, e visando à reconfiguração da proposta de estágio curricular supervisionado, docentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – *campus* Guarulhos inovaram na proposta curricular do curso de Pedagogia ao renomearem o estágio curricular supervisionado (SILVESTRE, 2016). O nome escolhido foi Residência Pedagógica, e tal mudança estabeleceu como propósito o reconhecimento do papel não apenas IES na formação dos futuros pedagogos, mas também o desempenhado por atores sociais da escola de educação básica, considerando todos igualmente cruciais para a qualidade do processo de formação docente.

No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançou um programa homônimo com intuito de “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018). A proposta, que teve em sua origem o objetivo de substituir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi estabelecida, sem lograr êxito com relação a esse objetivo, pelo Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica.<sup>1</sup>

O edital resultou, então, na concessão de 45 mil bolsas, sendo 27 para estudantes do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Ibirité. É em relação, portanto, aos relatos dos estudantes bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que este capítulo se assenta, visando compreender o modo como esses participantes comunicam os efeitos do programa nos seus processos formativos.

Como instrumento de fonte de dados empíricos, foram utilizados os relatórios dos residentes – documento formulado pela Capes e que tem como um dos tópicos a seguinte questão:

---

1 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

"Como a Residência (Programa de Residência Pedagógica) contribuiu para sua formação profissional?"

## O estágio curricular no contexto da formação de professores

Há, em relação à formação de professores no Brasil, a compreensão de que dois grandes paradigmas a norteiam, a racionalidade técnica e a racionalidade prática (SILVESTRE; PLACCO, 2011). Enquanto o primeiro modelo implica a ideia de que o domínio das técnicas pedagógicas é suficiente para o exercício da docência, o segundo deriva de uma precária noção de que a prática de modo isolado e preponderante define o êxito do processo formativo docente.

Como pensar, então, um processo formativo que não priorize os aspectos e componentes teóricos, nem minimize a relevância da teoria com relação aos aspectos práticos da docência? Essa questão orientará a escrita deste tópico, que tem por objetivo salientar o estágio curricular como um dos elementos práticos previstos nos documentos que guiam a formação de professores.<sup>2</sup> Para tanto, serão abordados autores como Silvestre e Placco (2011); Calderano (2015; 2013; 2012); Pimenta e Lima (2006; 2012); Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), entre outros.

A partir desse propósito, um ponto que merece destaque é a complexidade da docência na contemporaneidade, uma vez que pensá-la do ponto de vista do saber docente implica deixar de restringi-la ao eixo da erudição e não reduzir à prática. A esse respeito, Tardif (2011) diz que:

[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo

2 O outro corresponde às práticas como componente curricular já explicitadas no texto introdutório deste capítulo.

do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2000). Por isso sempre me pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2011, p. 10-11).

Enfatizo, com base nas considerações apresentadas por Tardif (2011), que são especificamente essa interdependência e a interferência dos dois polos de saberes que compõem o estágio curricular enquanto eixo formativo, devendo posicioná-lo como elemento central em relação aos propósitos da formação de professores.

Assim, levando em consideração a escola articulada às outras realidades sociais, organizacionais e humanas, tanto de docentes como de discentes – além dos demais atores sociais envolvidos no contexto da educação formal –, insere-se o estágio curricular, cuja importância tem sido minimizada por alguns alunos e professores de IES, bem como por professores e administradores das escolas-campo de estágio (SILVESTRE, 2016; PIMENTA; LIMA, 2012; CALDERANO, 2012; SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Ainda em franco diálogo com o argumento supracitado, por meio de um exercício ativo de reconhecimento do estágio curricular como eixo da formação docente, Gatti e Barreto (2009), quando pesquisavam a formação docente e analisavam Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 71 cursos de Pedagogia, ressaltaram a seguinte observação acerca dos estágios curriculares:

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120).

Nesse sentido, ao considerar as condições e problemas atuais relativos à formação de professores, Gatti (2016) nos alerta a respeito do estágio curricular como um “ponto crítico” do processo formativo, uma vez que, segundo a autora:

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI et alii, 2008). Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno (GATTI, 2016, p. 167).

Ainda em relação aos impasses que atravessam tanto as práticas de ensino quanto os estágios curriculares no âmbito da formação acadêmico-profissional de professores, Silvestre (2016) apresenta uma relevante reflexão, fornecendo o que entende ser uma explicação para as críticas que os elementos do processo formativo enfrentam. Para a autora,

[...] embora seja óbvia a importância das práticas de ensino e dos estágios curriculares nos cursos de formação, as bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica, isto é, ainda não venceram a relação linear e refratária que estabelecem entre o conhecimento científico e a prática da sala de aula. Em outras palavras, os currículos de formação ainda hierarquizam o conhecimento ao pôr em destaque aquele que se aprende na universidade e desvalorizam o conhecimento prático, dando ao primeiro uma maior importância (SILVESTRE, 2016, p. 148).

Como enfrentamento dessa problemática, Andrade, Aparício e Haas (2015) defendem que o estágio curricular deve ser um espaço problematizador, instigante e avaliativo, ou seja, um dos principais pontos das práticas de formação docente, com a participação dos discentes, da universidade e de todos os professores envolvidos, tanto os da universidade quanto os da escola-campo de estágio.

As reflexões tecidas por Calderano (2015) também evidenciam a importância do modo de conceber e operar o estágio para os estudantes de cursos de licenciatura. Desse modo, a autora enfatiza a capacidade de influência do professor formador (orientador de estágio) implicado com esse eixo da formação docente, deixando claro que a falta dessa orientação repercute negativamente nos licenciandos, uma vez que “[...] a ausência da orientação do professor da universidade, a sua omissão, também influencia as ações dos acadêmicos, aumentando a dispersão na ação dos estagiários” (CALDERANO, 2015, p. 3333). A autora destaca, ainda, que:

A análise dos dados, desta forma concebida, deixa pistas de que o professor de estágio da universidade exerce um poder significativo na condução do estágio. Seus modos de lidar com o estagiário e de se relacionar com a escola básica revelam uma concepção – explícita, ou não – sobre o estágio e sobre a formação docente (CALDERANO, 2015, p. 3333).

Pimenta e Lima (2012) ressaltam o estágio curricular como elemento que extrapola o eixo prático da formação docente, na medida em que representa uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção. Essa atividade é articulada, por sua vez, à prática, integrando o que as autoras reportaram como práxis, devendo ser este, então, o estatuto a ser assumido pelo estágio curricular no âmbito dos cursos de licenciatura.

Apontando ainda para uma distinção entre ação e prática, sendo que esta se vincula às instituições por seu caráter generalista e prescritivo, enquanto aquela é associada aos sujeitos e aos redimensionamentos que a subjetividade confere à realização da prática, Pimenta e Lima (2006) defendem a ideia de que:

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12, grifos das autoras).



Sendo assim, é por meio do confronto dialético entre ação e prática que se insere o estágio curricular como um momento da formação em que os estudantes-estagiários estarão diretamente envolvidos com os atores sociais escolares e com a escola de educação básica como lócus de suas reflexões críticas e pesquisas.

A aproximação da realidade escolar, portanto, apresenta importância mais significativa quando vinculada a uma conotação de envolvimento, de intencionalidade. É preciso, por isso, que essa realidade seja analisada e questionada (PIMENTA; LIMA, 2012). Nota-se, aqui, o elemento que as autoras destacaram como fundamental para a contribuição do estágio para a formação dos futuros professores, a saber, a reflexão. Ou seja, para Pimenta e Lima (2012), o estágio colabora inegavelmente, desde que pensado a partir da perspectiva da práxis, demandando dos estudantes-estagiários uma constante e orientada reflexão a respeito de suas vivências, além de uma postura de pesquisadores, uma vez que as autoras sustentam que a própria atividade de estágio deve ser compreendida como pesquisa.

Em diálogo com a proposta de um estágio curricular realizado a partir da articulação indissociável entre teoria e prática, e considerando a reflexão como elemento essencial do processo, Silvestre (2016) destaca que:

Mesmo após a reforma educacional dos anos 1990 [...], os cursos de formação não conseguiram romper com a lógica da racionalidade técnica de conceber o conhecimento e a prática como dois polos antagônicos e dissociáveis. Mesmo com todas as discussões sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, fomentadas e orientadas, inclusive, pelas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, os estágios curriculares desses cursos continuam sendo desenvolvidos de modo desarticulado do projeto de formação, sem considerar a importância da aproximação entre escola-campo e universidade e, principalmente, sem considerá-lo como uma possibilidade de contribuir com o reconhecimento, por parte daquele que está em formação, de que o trabalho

do professor é uma atividade teórico-prática (SILVESTRE, 2016, p. 149).

É ainda com essa mesma linha argumentativa que Nóvoa (2017) defende a instituição de uma “casa comum da formação e da profissão” docentes. Para o autor, essa “casa comum” deve se organizar a partir de uma natureza híbrida pertinente à articulação entre a universidade, as escolas de educação básica e as políticas públicas educacionais. A esse respeito, ele assim discorre:

É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123). O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Assim, a proposta apresentada por Nóvoa (2017) se alinha no reconhecimento da importância tanto dos saberes acadêmico-científicos mobilizados no âmbito da universidade quanto dos saberes investidos de professores(as) da educação básica. O “segredo” enfatizado pelo autor corresponde ao resultado do confronto dialético desses dois conhecimentos, a fim de que se possa constituir o “entre lugar” de natureza híbrida ao qual nomeou de “casa comum”.

Em linhas gerais, e de acordo com a literatura mobilizada, busquei esclarecer o modo com que o estágio curricular é

compreendido em relação ao processo de formação de professores, bem como os resultados de algumas pesquisas sobre a percepção de diversos atores sociais escolares envolvidos com esse processo, seja no âmbito da universidade – na figura de professores e estudantes de cursos de licenciatura – seja no contexto das escolas de educação básica, com professores, estudantes, coordenadores, supervisores e gestores escolares.

Abre-se a possibilidade, por conseguinte, de pensar o papel do PRP para a formação de professores. É, portanto, com esse objetivo que se estruturará o momento seguinte deste trabalho.

## **O papel do programa de residência pedagógica para a formação de professores**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) corresponde a uma iniciativa surgida no âmbito do MEC, por meio da Capes, no ano de 2017, e implementada a partir de março de 2018. A ideia inicial que fundamentava sua concepção era a substituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Em decorrência, entretanto, da insurgência de movimentos que envolveram atores sociais de diversas universidades, a extinção foi combatida, culminando na coexistência de ambos os programas em prol do estabelecimento de uma política de formação docente pautada na valorização do magistério.

O Pibid, iniciado em 2007, visa possibilitar aos estudantes o contato com a realidade das escolas antes do início dos estágios curriculares, ou seja, ainda na primeira metade dos cursos de licenciatura. Já para o PRP, a principal finalidade é viabilizar a imersão de estudantes matriculados na segunda metade de cursos de licenciatura no universo das escolas de educação básica.

Este capítulo salientará as características do PRP, haja vista que os dados empíricos analisados são decorrentes das atividades realizadas por 27 estudantes do curso de licenciatura

em Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, que participaram efetivamente, bem como ressignificaram as ações previstas pelo Edital Capes nº 06/2018.

Contudo, o PRP da Capes/MEC guarda íntima semelhança com a proposta homônima de estágio curricular do curso de pedagogia da Unifesp – *campus* Guarulhos (ANDRÉ, 2017; SILVESTRE, 2016; SILVESTRE; VALENTE, 2014). De acordo com Silvestre (2016), tal proposta foi nomeada de Programa de Residência Pedagógica devido às características exclusivas dos estágios curriculares da instituição. Segundo ela, o PRP parte do pressuposto de que o estágio corresponde a um eixo essencial para a formação acadêmico-profissional de professores, uma vez que se encontra intimamente vinculado ao que foi positivado no projeto pedagógico do curso,

[...] não o limitando a uma simples disciplina, mas organizando-o de forma articulada às demais atividades do curso e às escolas-campo, por meio de uma metodologia própria, que possibilita não só a “apropriação do processo de trabalho pedagógico”, mas também uma “sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (Unifesp, 2010, p. 12), alinhando-se às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (SILVESTRE, 2016, p. 151).

Silvestre (2016, p. 151) atribui um caráter inovador ao PRP, por se configurar como uma reformulação da própria finalidade dos estágios curriculares e da formação de professores, haja vista a comparação do programa com as formas tradicionais dos estágios curriculares que são organizados e desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

Em relação à compreensão da proposta como uma ação inovadora, Silvestre (2016) afirma que o PRP se sustenta em quatro princípios: a) “Formar professores para atuarem na escola

pública”; b) “A imersão como um dos princípios básicos da RP”; c) “Os acordos de cooperação como forma de consolidação das parcerias” e; d) “Dupla transitividade: Entre os processos de formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores da rede” (SILVESTRE, 2016, p. 152-160).

Os princípios básicos orientadores do planejamento e da execução desse PRP definem, em primeiro lugar, que a residência pedagógica deve ser realizada, obrigatoriamente, em escolas da rede pública, com o compromisso subjacente de formar bons professores para realizarem suas atividades após o período de formação também em escolas públicas.

Para que esse compromisso seja alcançado, é instituído também um período de imersão em que os estudantes-estagiários deverão cumprir a carga horária da residência pedagógica nas escolas-campo de estágio. A imersão demanda dos “residentes” uma etapa de observação participativa e registrada; um planejamento da intervenção, em conjunto com professores tanto da universidade quanto da escola-campo, denominado “Plano de Ação Pedagógica (PAP)” (SILVESTRE, 2016); um período para a realização das ações previstas no PAP, que são impreterivelmente acompanhadas pelos professores formadores, ou seja, conforme a proposta do PRP da Unifesp, os da escola de educação básica que recebem os residentes; e, por fim, a última fase da imersão corresponde ao fechamento das atividades por parte dos estudantes residentes, que são avaliados pelos professores formadores nesse momento.

Destaca-se, nesse processo de residência pedagógica, a elaboração e execução do PAP. A esse respeito, Silvestre e Valente (2014) salientam que:

A realização de um PAP coloca em relação de cumplicidade a escola e a universidade, por meio do residente, do professor da escola-campo e do preceptor. Constituinte eixo central das atividades de residência, o PAP leva em conta,

praticamente, boa parte das variáveis que estão presentes no dia a dia das escolas, na realização do ofício docente. O PAP busca criar condições para que se possa ser desvelado o movimento dialético existente entre a lógica do campo do saber e a lógica da aprendizagem, visão sobre o ato de ensinar em que o profissional da educação, responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem que conhecer e saber mediar (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 96).

E é em relação à execução do PAP, atividade reconhecida como “a mais significativa para a formação do residente” (SILVESTRE, 2016, p. 157), que é ressaltada a reflexão de Silvestre:

Nessa fase, são explicitados os saberes advindos da experiência dos professores que ajudam os residentes que, por falta de vivência com as práticas de ensino, não conseguem desenvolver algumas atividades propostas. Durante a preceptoria<sup>3</sup>, esses saberes são transformados em conteúdo da própria formação do residente, fomentando discussões sobre a sua importância para o desenvolvimento da ação docente (SILVESTRE, 2016, p. 158).

O reconhecimento dos professores da escola de educação básica como formadores dos estudantes residentes representa uma avançada consideração dos saberes mobilizados por aqueles que operam a atividade de trabalho docente, permitindo retomar a viabilidade da “mútua fertilização” ou da “interfertilização” do conhecimento.

Ademais, tal concepção demanda da IES uma colaboração efetiva em relação às parcerias estabelecidas com as secretarias de educação e com as escolas de educação básica envolvidas no PRP da Unifesp – *campus* Guarulhos. Desse modo, insere-se o terceiro princípio que rege e ampara o programa, a saber, o

---

3 Nomenclatura usada para fazer referência ao processo de orientação, por parte dos professores da UNIFESP – *campus* Guarulhos, que são preceptores das atividades relacionadas à residência pedagógica

estabelecimento de acordos de cooperação formais com as secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, e com as direções das escolas, a fim de que as atividades possam ser institucionalizadas (SILVESTRE, 2016).

Em relação a esse último princípio, Silvestre (2016) enfatiza que o PRP se incumbe não apenas da formação dos estudantes do curso de Pedagogia, mas também dos professores das escolas-campo, característica que é compreendida como uma “dupla transitividade do programa”. Isso merece ser mais uma vez destacado, pois faz parte do pressuposto de que “o conhecimento produzido na universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola” (SILVESTRE, 2016, p. 161).

Portanto, evidencia-se que a via para a parceria entre universidade e escola se faz plausível em relação ao modo como o próprio trabalho docente é compreendido, a saber, como fonte de saberes investidos/operados por professoras e professores das escolas-campo que realizam a atividade de trabalho docente.

Sendo assim, é também processual e formativo o propósito que as IES devem assumir a fim de que as professoras e os professores reconheçam os saberes mobilizados cotidianamente no exercício de suas atividades. A aposta é que estabelecer e buscar alcançar esse objetivo, pode colaborar para o reconhecimento da unidade pertinente aos elementos teoria e prática no âmbito da formação docente.

Frente ao exposto em referência ao PRP da Unifesp – *campus* Guarulhos, abre-se espaço para sua comparação com a proposta coordenada pelo Governo Federal desde 2018. Assim, conforme consta no site da Capes, o Programa de Residência Pedagógica vinculado ao MEC integra a Política Nacional de Formação de Professores e visa “[...] induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018).

Amparado, então, no propósito de qualificação dos cursos de licenciatura que, de acordo com a proposta do MEC, devem “assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (BRASIL, 2018), o Programa de Residência Pedagógica estabelece quatro objetivos:

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

Frente ao escopo e aos objetivos do PRP vinculado à Capes, importa sublinhar seu caráter incipiente, o que implica uma escassez de literatura acadêmica e científica a seu respeito. Por isso, inclusive, utilizou-se literatura referente a estágio curricular para auxiliar na compreensão dos propósitos do Programa.

Silva e Cruz (2018) analisam-no com aguçado teor crítico, citando cinco iniciativas de residência pedagógica no contexto da formação inicial de professores. As autoras ressaltam que são “iniciativas isoladas e fragmentadas” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 233), com exceção da proposta da Unifesp – *campus* Guarulhos. Elas ainda comentam sobre dois exemplos em que



o programa aparece como atividade ulterior ao processo de formação docente inicial:

Como formação continuada, portanto, percebe-se dois projetos em disputas, um que se aproximaria ao cenário indicado por Freitas<sup>4</sup>, lógica de aplicação direta de uma lógica de ensino e formação pautada por um neotecnicismo expressado pelo controle e aplicação de ações. E um outro que pode atender às especificidades da natureza do trabalho docente que requereria uma unidade teoria-prática para a reflexão sobre este trabalho tendo a pesquisa como princípio formativo (SILVA; CRUZ, 2018, p. 237).

Posteriormente, as autoras dão ênfase à análise de proposta do PRP da Capes:

[...] aparece uma ideia que é com a prática que os acadêmicos de licenciatura poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno e vivenciando-a, é que se poderá conhecê-la [...]. Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como "aprimoramento" do estágio supervisionado, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

Soma-se à ressalva explicitada nesse trecho a consideração de que o PRP da Capes, embora corresponda a uma política de regulação da formação de professores, pode não repercutir

4 FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

no aprimoramento da qualidade desta e, conseqüentemente, da educação básica. Nesse sentido, é imprescindível que se estabeleça uma “[...] contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 242).

Assim, almejando apurar os efeitos do PRP da Capes junto a estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade do estado de Minas Gerais que realizaram as atividades decorrentes da aprovação da IES no Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, serão apresentados e analisados os dados referentes aos relatórios finais dos residentes vinculados a esse edital.

## **Os efeitos do PRP para os processos formativos de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia**

As atividades do PRP – MEC/Capes analisadas correspondem a um subprojeto aprovado no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Elas contaram com a participação direta de dois docentes orientadores, professores efetivos da IES em questão; quatro preceptoras,<sup>5</sup> professoras de educação básica da escola-campo das atividades de residência pedagógica; 168 crianças,<sup>6</sup> estudantes da escola de educação básica; e 27 estudantes residentes.

A escola de educação básica em que as atividades do PRP foram realizadas está localizada em área vulnerável de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), onde também está situada a IES. Tal proximidade territorial cumpriu, assim, dois propósitos relevantes para a execução das ações

---

5 Houve a seleção de três professoras da escola de educação básica em que as atividades do PRP foram realizadas. Contudo, uma professora preceptora assumiu um cargo na Secretaria Municipal de Educação e a professora excedente assumiu as ações de preceptoria no início do ano de 2019.

6 Destas, eram 78 distribuídas em três turmas do segundo ano do ensino fundamental, no período entre os meses de agosto e dezembro de 2018, e 90 distribuídas entre outras três turmas do ensino fundamental – 2 do segundo ano e 1 do quarto ano, entre janeiro e dezembro de 2019.

relativas ao programa, a saber: a) O estreitamento da parceria entre a IES e a escola; b) A imersão em uma realidade docente concernente a uma escola pública cujo público alvo e a infraestrutura apresentam múltiplas carências.

As atividades de residência pedagógica somaram, para cada um dos estudantes participantes, uma carga horária mínima de 440 horas distribuídas ao longo dos 18 meses de execução do PRP. Entre as atividades requisitadas dos residentes, havia um relatório final acerca do que foi desempenhado no Programa. De acordo com o modelo de relatório sugerido pela Capes, o item correspondente às considerações finais de cada estudante residente pautou o seguinte questionamento: "Como a residência contribuiu para sua formação profissional?" Portanto, serão nas respostas dadas a esse questionamento que se buscará apurar e analisar os dados apresentados, a fim de localizarmos os efeitos decorrentes da experiência de participação no PRP.

Todos os estudantes residentes afirmaram que as atividades e vivências decorrentes da participação no programa colaboraram para uma melhoria de suas formações. Tal assertiva é demonstrada de maneira bastante clara por uma estudante residente no trecho a seguir:

*O Programa Residência Pedagógica mostrou-se como um grande desafio. Através dele pude vivenciar além dos vários aspectos do fazer docente, os vários aspectos da formação de um professor. Assim, aquele Programa me oportunizou pensar a minha formação para além da academia. [...] Assim, a colheita de minha passagem pelo PRP está na seara de produção de sentido e significado que certamente contribuiu, contribui e contribuirá para a construção de minha identidade docente (Manuela,<sup>7</sup> estudante residente).*

---

7 Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios a fim de resguardar o anonimato dos estudantes mencionados.

Em outro depoimento, mais uma vez verificam-se os efeitos da participação nas atividades do PRP.

*Considero minha participação no PRP um marco muito importante em minha formação docente em que pude experimentar os desafios e as delícias que a sala de aula pode trazer ao professor. O principal desafio foi lidar com a indisciplina dos alunos, mas fato esse que contornamos muito bem. Apresentar atividades diferenciadas, preparadas com uma intencionalidade específica colaborou muito para que a indisciplina em sala de aula não nos impedisse de viver também nessa sala as delícias do ser professor. Digo delícias me referindo ao olhar atento dos alunos ao ouvir uma história, as perguntas inusitadas que eles nos fazem, sempre tão astutos, mas ainda assim, tão ingênuos. A delícia de ser professor acontece quando meu aluno se encanta e se entrega, quando o aluno que ainda não lê começa a juntar as primeiras letras e me olha satisfeito. Não é preciso dizerem nada, o olhar deles já nos dizem (Cecília, estudante residente).*

Fazendo uso de uma delicada metáfora, a estudante residente apresenta o aspecto menos controlável, e por que não dizer incontrolável, da formação de professores: a dimensão da subjetividade. A condição de transposição dos desafios para as “delícias” enunciadas corresponde a um movimento singular e particular dessa estudante. Entretanto, denota, ao mesmo tempo, as possibilidades de efeitos quando são franqueados espaços de fala para licenciandos revelarem suas vivências no contexto do exercício de sua futura profissão. As delícias são, portanto, imprevisíveis, mas ainda assim possíveis quando orientadas por uma perspectiva crítica e reflexiva.

Embora haja consenso em relação à importância do programa para os participantes, as justificativas são diversas, como pode ser visto a seguir. Um elemento destacado por alguns dos estudantes residentes foi a frequente e enriquecedora interação com as professoras preceptoras do PRP.

*A Residência Pedagógica foi de suma importância na minha formação profissional, me dando a oportunidade de trabalhar com alguém com muita experiência como minha preceptora [nome da preceptora] que muito me auxiliou nas tarefas e também me orientou a respeito do fazer educacional na prática (Machado, estudante residente).*

Em outro depoimento, mais uma vez vemos destacado o efeito do estabelecimento de um contato próximo entre discentes e docentes envolvidos no PRP:

*A participação nas atividades desenvolvidas e aplicadas em sala de aula com a professora preceptora [nome da preceptora] me permitiram aprender, saber lidar ou problematizar situações reais e inesperadas de forma que pudesse apresentar soluções rápidas ou alternativas possíveis para aquele momento aliando dessa forma a teoria aprendida na academia com a prática vivenciada no cotidiano escolar (Cora, estudante residente).*

Merece destaque, também, a menção à articulação entre a “teoria aprendida na academia com a prática vivenciada no cotidiano escolar”. Essa interfecundação da teoria com a prática, tal como salientada por Nóvoa (2017), condiz com o estabelecimento de um aspecto essencial para a formação docente a ser fundamentada a partir e por meio de uma noção de “casa comum”. Tal noção considera que universidade e escola da educação básica contribuam mutuamente entre si em relação aos diversos processos formativos alcançados, tanto por parte de estudantes quanto de professores formadores, da escola de educação básica e da universidade.

Ainda a esse respeito, vejamos o depoimento de outros dois estudantes residentes:

*A Residência Pedagógica contribuiu para minha formação profissional com aplicação prática de conhecimentos aprendidos e compartilhados na universidade. O processo colaborativo entre professores coordenadores, preceptoras e outros residentes foi extremamente enriquecedor. Trouxe uma experiência na prática sobre a prática (Jorge, estudante residente).*

*O Programa de Residência Pedagógica foi bastante importante para a minha formação. Estar em contato direto com uma turma com frequência grande e constante contribuiu para que eu percebesse mais proximamente a realidade da profissão docente. O contato com a professora preceptora foi muito relevante e os momentos de debate das vivências na universidade foram extremamente enriquecedores (Rachel, estudante residente).*

Verifica-se nesses trechos apresentados um destaque para os espaços de reflexão crítica que envolveram, ao longo da execução das atividades da residência pedagógica, todos os atores sociais participantes, a saber, docentes orientadores, estudantes residentes e professoras preceptoras. Tais espaços se tornam imprescindíveis, uma vez que os debates contribuem para o estabelecimento de confrontos dialéticos entre os saberes constituídos na universidade e aqueles investidos pelas preceptoras no exercício de suas atividades.

Aliás, o adensamento das discussões sobre as vivências relativas aos elementos práticos do currículo – estágio curricular e práticas como componentes curriculares – é destacado como uma das grandes contribuições do PRP. Em decorrência dessa compreensão, alguns dos estudantes residentes enfatizaram um aprimoramento da formação de professores resultante da participação no programa em comparação com os estágios curriculares:

*A Residência contribuiu para a minha formação de forma mais efetiva e ativa em relação à qualificação e experiência do que o estágio, pois requer um significativo alinhamento da teoria*

*com a prática para o ensino-aprendizagem para com os alunos (Carlos, estudante residente).*

Ainda em referência ao comparativo das atividades de residência pedagógica e estágio curricular, outra participante diz:

*O curso de formação de professores deve fazer com que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer a realidade da escola de forma a possibilitar aos estudantes o conhecimento do campo de trabalho. O estágio curricular supervisionado faz isso de maneira diferente, principalmente pelo período de realização que não é contínuo como foi a Residência Pedagógica (Adélia, estudante residente).*

Seja pelo tempo de imersão na escola, seja pelo requerimento de “um significativo alinhamento da teoria com a prática para o ensino-aprendizagem para com os alunos”, os depoimentos destacados indicam que o PRP cumpriu um de seus propósitos, a contribuição com os estágios curriculares no contexto da formação de professores.

## **Considerações finais**

Com a intenção de retratar alguns dos aspectos relativos ao PRP – MEC/Capes pelo viés dos estudantes residentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, vinculados ao Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, destaquei ao longo deste texto, alguns dos depoimentos contidos nos relatórios finais feitos por eles.

Pude apurar, desse modo, exemplos dos aspectos essenciais relativos ao programa pela ótica dos estudantes que participaram. Conseqüentemente, verifiquei que, a depender do modo como as atividades do PRP são conduzidas e orientadas, faz-se

possível uma contribuição significativa para o processo de formação docente de todos os atores sociais envolvidos.

Merece destaque, portanto, o estabelecimento de um vínculo educativo entre residentes, preceptoras e orientadores, a fim de que a “teoria” constituída e trabalhada no âmbito da universidade pudesse ser sistematicamente confrontada com a “prática” do contexto de uma escola de educação básica, via uma perspectiva crítica e reflexiva, crucial para a formação de professores pesquisadores de suas próprias atividades de trabalho docentes.

Outro aspecto relevante indicado pelos estudantes sujeitos desta pesquisa se refere à importância da realização do programa e o modo como a participação contribuiu para seus processos formativos. O estreitamento da articulação entre a IES e a escola de educação básica e os laços sociais estabelecidos entre os atores sociais de ambas as instituições colaboraram de maneira decisiva com os processos de aprendizagem docente de todos os envolvidos.

Além disso, os discentes residentes demonstraram uma relevante e significativa mudança em relação aos efeitos da participação no PRP quando comparados aos estágios curriculares. Resta clara, portanto, a urgente necessidade de pensarmos o estágio curricular no contexto da formação docente, avaliando se esse elemento tem cumprido seu papel de colaborar para aprimorar não apenas a formação de professores, mas também o exercício das atividades de trabalho docente.

Destaco, por fim, a incipiência das discussões e análises referentes às ações do PRP – MEC/Capes, previstas e realizadas sob a égide do Edital Capes nº 06/2018 – Residência Pedagógica, haja vista especialmente o curto período desde a finalização das atividades, em fevereiro do ano de 2020. Assim, constatou-se um vasto campo de produção para que essas experiências possam ser analisadas e repercutidas, dando continuidade a possíveis descobertas das “delícias” da docência.



## Referências

- ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; HAAS, Célia Maria. O estágio curricular: propostas para sua ressignificação a partir da visão do aluno de Pedagogia. **Revista Contrapontos** [recurso eletrônico]. Itajaí, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5801/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. 2017. Trabalho Encomendado I – GT 08 – Formação de Professores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, p. 1-17, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08i\\_textomarlyandre.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.
- BRASIL. MEC/CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular: o poder de ação e a formação dos professores nele envolvidos. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2668\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2668_texto.pdf). Acesso em: 17 jul. 2016.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Estágio curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012a.
- CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012b.

- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFF)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília (DF): UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, [s. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.
- SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de Estágios no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016, v. 1, p. 147-164.
- SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.
- SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica**: Estágio para ensinar Matemática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.