

Programa Residência Pedagógica (PRP): teoria e prática na formação de Rede para saberes profissionais da docência

Wanderléa Pereira Damásio Maurícioⁱ

Lourival José Martins Filhoⁱⁱ

Resumo

Este artigo objetiva compreender quais são as percepções dos professores do Curso de Pedagogia sobre os acadêmicos, em suas aulas articuladas ao Programa Residência Pedagógica (PRP) como formação de Rede. Na pesquisa foi utilizada análise textual discursiva de Moraes (2003). Os pressupostos teóricos estão embasados em Nóvoa, Tardif e Soares. Como questão norteadora, indaga-se quais as percepções dos professores do Curso de Pedagogia, durante suas aulas, quanto à imersão dos acadêmicos no PRP. Os professores conseguem perceber quais são os estudantes que participam do Programa Residência Pedagógica, devido a sua participação nas aulas e nos campos de conhecimentos: bases teóricas, conteúdos; experiência; e saberes da escola/creche. A imersão e a práxis transformadora são destaques que fortalecem a formação inicial e continuada para a formação de Rede.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; docência; teoria e prática; saberes profissionais; formação de rede.

*Pedagogical Residency Program (PRP):
theory and practice in network training for professional teaching knowledge*

Abstract

This article aims to understand the perceptions of Pedagogy Course teachers about academics, in their classes linked to the Pedagogical Residency Program (PRP) as a Network formation. In the research, discursive textual analysis by Moraes (2003) was used. The theoretical assumptions are based on Nóvoa, Tardif and Soares. As a guiding question, we ask about the perceptions of the Pedagogy Course teachers, during their classes, regarding the immersion of academics in the PRP. Teachers are able to understand which students participate in the Pedagogical Residency Program, due to their participation in classes and fields of knowledge: theoretical bases, content; experience; and knowledge from school/daycare. Immersion and transformative praxis are highlights that strengthen initial and continued training for Network formation.

Keywords: *Pedagogical Residency Program; teaching; theory and practice; professional knowledge; network formation.*

ⁱ Pós-doutora em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de Ensino Superior na Rede Municipal de Ensino de São Jose - SC. E-mail: wanderleadamasio@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6596-2281>.

ⁱⁱ Pós-doutor em Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professor titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: lourival.martinsfilho@udesc.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8464-7236>.

*Programa de Residência Pedagógica (PRP):
teoría y práctica en la formación en red para el conocimiento profesional docente*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender las percepciones de los docentes del Curso de Pedagogía sobre lo académico, en sus clases vinculadas al Programa de Residência Pedagógica (PRP) como formación en Red. En la investigación se utilizó el análisis textual discursivo de Moraes (2003). Los supuestos teóricos se basan en Nóvoa, Tardif y Soares. Como pregunta orientadora, indagamos sobre las percepciones de los docentes del Curso de Pedagogía, durante sus clases, respecto a la inmersión de los académicos en el PRP. Los docentes son capaces de comprender qué estudiantes participan del Programa de Residência Pedagógica, debido a su participación en clases y campos de conocimiento: bases teóricas, contenidos; experiencia; y conocimientos de la escuela/guardería. La inmersión y la praxis transformadora son aspectos destacados que fortalecen la formación inicial y continua para la formación de Red.

Palabras clave: Programa de Residência Pedagógica; docencia; teoría y práctica; conocimientos profesionales; formación de redes.

1 PONTOS DE PARTIDA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das políticas públicas de formação inicial do Governo Federal em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e as Instituições de Ensino Superior. Em outras palavras, o PRP:

é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022, p. 1).

Entende-se que o estágio curricular dos cursos de Licenciatura faz a ponte entre a teoria e a prática pedagógica, com a inserção dos estudantes nas instituições de ensino, no entanto, além da inserção, o PRP possibilita também a imersão, estimulando o estudante a participar efetivamente de todas as ações da escola/creche, tanto na gestão quanto nos espaços pedagógicos e administrativos, nas feiras pedagógicas, reuniões de conselho de classe, nos encontros de pais, entre outras possibilidades que a escola /creche oferta.

O objetivo deste estudo foi o de compreender quais são as percepções dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação aos acadêmicos, em suas aulas articuladas ao PRP como formação de Rede. Destaca-se a palavra Rede trazendo as

contribuições de Magda Soares (2014) no campo, principalmente, da Educação Infantil/Alfabetização, quando a autora se refere a rede “como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção” (Soares, 2014, p. 150). Segundo o conceito dado pelo Dicionário, uma rede: “É feita pelo entrelaçamento de fibras que são ligadas por nós ou entrelaçadas nos pontos de cruzamento” (Dicio, 2021). Este entrelaçamento é o propósito maior da relação de um trabalho de Rede. E de qual Rede se está falando? Dos entrançamentos das Instituições do Ensino Superior e sua comunidade acadêmica, das Secretarias Municipais de Educação e de seus preceptores/professores, dos gestores, dos profissionais que atuam nas escolas-campos, que têm o objetivo de qualificar o ensino e a aprendizagem, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Apesquisa foi organizada com as seguintes finalidades: compreender como funciona o Programa Residência Pedagógica; discutir sobre alguns saberes pertinentes à docência na formação inicial e continuada; e refletir sobre o reconhecimento, por parte dos professores, das IESs como formação inicial de Rede. A questão norteadora do estudo foi: quais as percepções que os professores do Curso de Pedagogia têm, durante suas aulas, quanto aos acadêmicos que participam do PRP e quanto a suas posturas/competências profissionais aliadas como formação de Rede?

Ao fazer a leitura desse texto, convida-se o leitor a compreender o quão importante é o PRP para os educadores, professores, gestores, para os alunos, as famílias e demais atores que participam das instituições educativas.

2 OLHARES TEÓRICOS

O cenário do Programa Residência Pedagógica apresenta um coletivo de rede interessante para se pensar a profissionalização docente: professores universitários que ensinam/aprendem com professores de salas de aulas da Educação Básica, os quais ensinam/apreendem com os residentes na atuação e profissão docente, enfim, todos esses atores participam da educação em processo de coletividade. Então, pergunta-se: o Programa Residência Pedagógica pode conjunturar a formação de Rede? Lendo Nóvoa (2011, p. 16), percebe-se que o autor traz uma interrogação interessante para este cenário:

“O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional?”.

O Programa Residência Pedagógica apresenta-se como uma possibilidade de responder também aos dilemas encontrados na Educação e nos momentos de imersão nas instituições de ensino. Como bem registra Nóvoa (2011, p. 18): “O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço, talvez nos possa servir de inspiração”. Portanto, acredita-se que, por meio da imersão, com relatórios, planejamentos, convivências, avaliações, problematizações e *feedbacks*, será possível ter um olhar mais sensível aos processos de ensino e aprendizagem dos professores e estudantes/profissionais. Esse entrelaçamento de professores universitários, professores da Educação Básica e estudantes do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia contribui para melhorar a qualidade do fazer pedagógico e para produzir aprendizagens significativas.

No caso do Programa Residência Pedagógica, o que vai fazer sentido é o processo de imersão que os residentes realizam nas instituições educacionais, confirmando o pensamento de Tardif (2014, p. 20), de que: “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”. E se diria, de forma ainda mais contundente: criam vínculos e identidades! É nesse entrançamento de (con)vivências, observações, pesquisas, estudos e aprendizados que a caminhada vai se fazendo, ou seja, não na rede, mas “de rede” (Soares, 2014). Os olhares e as observações vão estabelecendo relações com os saberes da docência. Este processo é pensado também por Freire como “a teoria da ação dialógica e suas características”, e a essas características estão associadas “a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural” (Freire, 2005, p. 38), ou seja, os estudantes se encontram para a transformação desses espaços institucionais em co-laboração, favorecendo a *práxis*.

Essa relação de unidade teoria e prática não desliga uma da outra, elas se encaixam, convergem. Pimenta (2005, p. 61), ao fazer a discussão destes dois conceitos, salienta que: “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem”, e explica que essa atividade envolve, portanto, “o conhecimento do objetivo, o

estabelecimento de finalidades, e a intervenção do objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social” (Pimenta, 2005, p. 61).

Um aspecto interessante e que aos olhos de Magda Soares (2014), grande pesquisadora na área da alfabetização, precisa ser destacado, é a questão da diferença entre o que se chama “em Rede” e o que se chama “de Rede”. Como explica a autora em uma de suas pesquisas, realizada em Lagoa Santa, o Programa Residência Pedagógica, hoje ofertado “em Rede”, mesmo sendo um Programa federal que abre um leque de oportunidades para a formação inicial dos Cursos de Licenciatura de todo o Brasil, pode ser transformado para se tornar uma formação “de rede”, ou seja, pode possibilitar que professores do Curso de Pedagogia passem a compor essa formação junto ao Programa Residência Pedagógica, fortalecendo o vínculo da formação inicial e continuada dos residentes na ação formativa do próprio Programa.

Sobre a autonomia dos professores para a sua ação profissional e pedagógica, esta deve se configurar como um arcabouço de coletividade e parceria entre pares, e nesse novo tempo, o trabalho “de rede” nunca esteve tão enfático e transformador. No entendimento de Soares (2014, p. 150): “a formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, igualmente e no mesmo ritmo”. A imersão formativa precisa partir de cada segmento envolvido, considerando todos os participantes como protagonistas do processo, e conforme Zabala (1998, p. 28), as instituições educacionais “são uns dos lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções sobre os mesmos e sobre as demais”. Por sua vez, Álvaro Vieira Pinto (1980, p. 13), em sua pesquisa, salienta o seguinte: “o grande defeito que encontro nos educadores é principalmente o de procurar uma pedagogia pronta, quando não existe essa pedagogia pronta. E se existisse seria imprestável”. Portanto, pode-se dizer que não há mais espaços para a transmissão de uma postura pedagógica rígida, engessada.

Um dos questionamentos que Tardif (2014) apresentou ao iniciar seus estudos sobre os saberes docentes e a formação inicial estava justamente impregnado de curiosidade: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” (Tardif, 2014, p. 9). Esses saberes docentes envolvem os conhecimentos, o saber fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas suas docências, nos espaços da sala de aula e nas instituições, a fim de realizar concretamente

as suas diversas atividades. E Tardif ainda interroga: “Qual é a natureza desses saberes?” (Tardif, 2014, p. 9). A natureza desses saberes se faz e refaz no cotidiano da prática pedagógica, o professor mobiliza os conhecimentos acumulados em sua trajetória profissional como ponto de partida para a *práxis*, ou seja, para a troca das experiências e para as assimilações inovadoras.

Discorrendo sobre a educação do século XXI, Bautista-Vallejo; Hernández-Carrera; Souza (2021) trazem uma discussão importante. Eles reiteram que a inovação pedagógica é urgente e que há uma “constelação de produções” (Bautista-Vallejo; Hernández-Carrera; Souza, 2021, p. 190), como a científica, cultural, particular e coletiva, voltada principalmente para uma sociedade cognitiva e tecnológica.

A Humanidade passou por uma Pandemia nos anos de 2020 e 2021. Em razão disso, realizaram-se interações híbridas para possibilitar a continuidade dos estudos em todas as etapas dos níveis de ensino, atingindo a infância, adolescência, os adultos, enfim, as diversas faixas etárias. Sofreu-se e ao mesmo tempo aprendeu-se que a educação precisa urgentemente dar o salto pedagógico com a utilização das tecnologias e suas interfaces (Silva, 2021). Para o autor citado, “os professores se encontram despreparados para o desafio que inclui operar com a dinâmica comunicacional da *internet* e a superação da centralidade do *modus operandi* unidirecional” (Silva, 2021, p. 5).

Da leitura dos textos de Pasini, Carvalho e Coutinho (2020, p. 7) conclui-se que a “educação do novo milênio, após a pandemia, deverá estar permeada por estudos que envolverão a cultura, a partir de intersecções, numa perspectiva que adote o entrelaçamento cultural, onde a própria cultura será vista como entre lugar”. Por sua vez, Augé (1994) traz o conceito de território a partir de um não lugar. Para esse autor, os não-lugares mediatizam todo um conjunto de relações consigo próprios e com os outros que só indiretamente dependem dos seus fins: tal como os lugares antropológicos são produtores de social orgânico, os não-lugares criam uma contratualidade solitária (Augé, 1994).

Na realidade, vai existir sempre um lugar que passa a significar espaço de convivência, seja em ambientes digitais, virtuais ou físicos. Nesse sentido, Castells (1999, p. 16, prefácio) afirma que “todas as grandes mudanças sociais são caracterizadas por uma transformação do tempo e do espaço na experiência humana”. O avanço tecnológico é uma das transformações emblemáticas que envolvem essa circularidade e também

provocam as mudanças no mundo, o que comunga com os saberes da docência no Programa de Residência Pedagógica.

Ao realizar a leitura dos textos de Pitano (2017), e trazendo esse sujeito híbrido e social para os saberes da docência, percebe-se que este autor entende que “a capacidade de dimensionar o tempo, recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro são atributos que o ser humano, inconcluso, foi desenvolvendo” (Pitano, 2017, p. 3). Esse termo, inacabado, utilizado por Freire (2005), aprimora a percepção daquilo que salienta Pitano (2017, p. 3) sobre o inacabamento que lhe é característico, “porque assim se reconhece através da consciência. E como o ser humano, a realidade que o condiciona também é inacabada. Como processo histórico, ambos se modificam dialeticamente”. A dialética, aqui, entendida como interação pedagógica e social, dialógica e autônoma, construtiva e ética. Para completar, Maurício (2015, p. 69) reitera que, na contemporaneidade, as várias possibilidades de acessos, espaços e relações propiciam o rompimento com as formas de ensino “bancário” (Freire, 2005), dando lugar à circularidade, à dialogicidade e às mais diferentes formas comunicacionais para impulsionar o surgimento de um novo paradigma de educação.

O ciclo gnosiológico, em Freire (1996), aproxima as aprendizagens e os saberes de quem aprende e de quem ensina. Como explica o educador: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p. 31). Com relação a esse protagonismo de sujeitos, Martins Filho (2019, p. 87) apropria-se dos fazeres pedagógicos de Freire e instiga o docente a levar em conta “a curiosidade das crianças”, com a finalidade de “promover atividades em que a oralidade esteja presente enquanto prática de fazer perguntas. Incentivar o debate”. E vai além, incentivando os docentes a fazer “tempestade de ideias, ou seja, rodas com as crianças, contar histórias, solicitar que dramatizem, que oralizem, que divulguem, que socializem” (Martins Filho, 2019, p. 10), a fim de que sejam realmente docentes protagonistas, possibilitando o despertar dos questionamentos no processo de aprendizagem, constituindo-se entre Redes de saberes.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa realizada foi de natureza exploratória, porque buscou levantar informações sobre um campo de trabalho (Severino, 2007); também foi descritiva, pois caracterizou determinada população com a utilização de técnicas padronizadas de dados, como o questionário. Para a análise dos dados, optou-se pela análise textual discursiva que, conforme Moraes (2003, p. 191), abrange quatro focos primordiais que são: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente; e um processo auto-organizado.

Levando em conta esta estrutura, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) desmontagem dos textos: estudo das diferentes concepções apresentadas em pesquisas sobre a temática em questão;
- b) estabelecimento de relações: definição das dimensões de análises, que foram baseadas nas percepções dos professores do Curso de Pedagogia e nas relações dialógicas com os residentes do PRP;
- c) captação do novo emergente: exposição das percepções diante de toda a classificação textual e desconstrução do material; construção de um texto próprio e imersivo sobre as relações de professores, de estudantes e de Rede com vários autores; estabelecimento de vínculos entre os dados da pesquisa, a teoria e a compreensão própria; lançamento de um olhar sobre o que está em discussão e sobre as análises, envolvendo uma nova conjuntura: docência, formação inicial e continuada.
- d) processo auto-organizado: contendo as análises dos dados empíricos, teóricos e qualitativos, com as possíveis considerações/reflexões.

O *Corpus*, explica Moraes (2003), se concretiza na totalidade do estudo, que engloba os registros, as análises e as considerações.

Quanto à abordagem, pode-se dizer que foi qualitativa, fazendo uso de diversas referências epistemológicas.

O público alvo foi constituído pelos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia e pelos estudantes residentes que atuaram no Programa Residência Pedagógica.

Como instrumento para a coleta de dados utilizou-se um questionário que foi realizado pelo formulário Google e enviado a 14 professores das respectivas turmas do Curso de Pedagogia e a 20 estudantes residentes. Nove profissionais atuantes com estudantes residentes em disciplinas no Curso de Pedagogia devolveram o questionário, e 15 residentes responderam ao questionário.

Na caracterização, optou-se por construir duas dimensões de análises: a primeira dimensão compreendeu os Professores do Ensino Superior, e a segunda, os Estudantes residentes participantes do Programa Residência Pedagógica.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Primeira Dimensão

Construiu-se um questionário no Formulário Google gerando um link e enviando para professores do Curso de Pedagogia de um Centro Universitário público e gratuito da Grande Florianópolis.

4.1.1 Professores do Ensino Superior

Os participantes da pesquisa foram nove professores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os acadêmicos precisam estar cursando a 5ª fase do Curso de Pedagogia para poderem participar do PRP. Em virtude da Pandemia da COVID 19, a partir de 2020, os acadêmicos passaram a realizar as atividades on-line. Durante a semana, em horários estabelecidos por alguns períodos, estão junto de suas preceptoras, atuando nas unidades de ensino, e à noite, estão em sala de aula, no Curso de Pedagogia. Foi pensando nas demais disciplinas do referido Curso que o presente estudo aconteceu, fazendo-se a seguinte pergunta: como os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia percebem esses estudantes residentes nos contextos das suas disciplinas?

Com relação ao perfil dos participantes da pesquisa, são professores que atuam como docentes há mais de 20 anos no Ensino Superior (55%), tendo, portanto, vasta experiência profissional; quanto à formação, dos nove professores, 92,2% são mestres e doutores, e os demais são especialistas.

Ao se perguntar se conhecem o Programa Residência Pedagógica, obteve-se as seguintes respostas: oito professores afirmaram conhecer o Programa Residência Pedagógica e um assinalou que talvez conheça. A resposta consolida uma importante ação do referido Programa, que é a promoção de seminários a cada semestre, com apresentações de trabalhos dos residentes, o que aprimora e enriquece a imersão das atuações pedagógicas envolvidas com as disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, além de socializar o referido Programa na comunidade acadêmica.

Ao se questionar os professores do Ensino Superior sobre os saberes, as competências e habilidades que servem de base ao ofício de professor, perguntando ainda quais conhecimentos os profissionais mobilizam diariamente nas salas de aula, os mesmos registraram os seguintes conhecimentos: da área, da disciplina, do conteúdo. Destaca-se, aqui, o conhecimento do conteúdo em si, isto é, os saberes do processo de ensino aprendizagem e da escola em geral, o conhecimento empírico, que implica saber como "dar aula" (conhecimento experiencial), e o conhecimento de base teórica, que sustenta a reflexão da própria prática pedagógica. Também se faz necessário compreender que no exercício da docência os professores têm que lidar com a instabilidade da sala de aula. A esse respeito, Nóvoa (2011, p. 18) afirma que "Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas". O referido autor reitera a importância dos conhecimentos necessários à formação docente, mas entende que a educação se dá na relação de um com o outro; não se pode pensar nos saberes, se não se pensar que eles acontecem entre pessoas.

O saber dos professores, segundo Tardif (2014, p. 11), "[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc." Já Martins Filho (2019, p. 87) salienta que: "para esses professores a leitura de Paulo Freire contribui sobretudo em uma dimensão existencial, mas não no sentido de se apropriar das ideias de Paulo Freire e a partir delas fazer diferença na prática pedagógica". Em sua obra "Saberes profissionais docentes", Tardif (2014) apresenta três fios condutores para a compreensão do conhecimento, sendo um deles saber e trabalho. O autor afirma que "os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares,

de uma Pedagogia institucionalizada, etc.” (Tardif, 2014, p. 8). E ainda destaca o saber dos professores como conjuntura dessa realidade social materializada (Tardif, 2014).

Ainda citando Tardif (2014, p. 9), este autor também vai trazer como fio condutor a diversidade dos saberes, “provenientes de fontes variadas e de natureza diferente”, afirmando que devem ser considerados pertinentes à prática educativa. E outro fio condutor que o autor considera importante é a temporalidade dos saberes, visto que, na sua visão, o saber é “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Tardif, 2014, p. 10). Em síntese, os três fios condutores correspondem aos saberes e às funções, aos variados tipos de saberes e às histórias de vida e de carreira profissional que os docentes vão construindo ao longo de suas atuações na docência, compondo um cenário diverso de possibilidades e de transformação.

Quando questionados se, durante os períodos de aula nas suas disciplinas, os professores conseguem identificar quais dentre os estudantes estão fazendo o Programa Residência Pedagógica, os docentes mencionam algumas características e certos comportamentos que os mesmos apresentam para que sejam identificados, e afirmam que esses acadêmicos têm uma participação ativa nas aulas, sempre relacionando a teoria com experiências vivenciadas no Programa. Geralmente, os professores tomam conhecimento da residência a partir dos próprios acadêmicos, que trazem relatos de suas vivências para reflexão coletiva. De acordo com os professores, os estudantes falam com orgulho que estão fazendo a residência. Quase todos são atenciosos, espertos e dedicados. Essas atitudes emergem das reflexões de Freire (1996) quando ele diz que: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática do ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 1996, p. 7). Ainda citando o autor, há um itinerário “em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p. 7).

Os objetivos do Programa vão se sustentando na premissa de que é preciso “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Brasil, 2020, p. 1); nos desafios e nas atuações dos residentes em seus vários espaços educativos, a ponto de serem percebidos pela própria ação coletiva.

Quando se perguntou se consideram que o Programa Residência Pedagógica está conseguindo trabalhar a formação inicial e a imersão pedagógica (teoria e prática) nas

Escolas e Creches, de forma significativa, quase todos os professores participantes (seis) afirmaram que sim. E trouxeram exemplos importantes, tais como: “Porque possibilita uma aproximação real dos contextos educativos” (Part. 1); “Consegue unir a teoria com a prática” (Part. 3); “Porque as três dimensões do programa estão sendo contempladas na Educação de forma eficiente, efetiva e eficaz” (Part. 4); “Proporciona uma práxis qualidade e grande conhecimento teórico” (Part.5); “Pois estamos proporcionando um momento de trabalhar mais próximo da realidade das escolas que alinham teoria e prática” (Part. 6). Apenas um participante registrou que não tinha condições de tecer considerações a respeito dos resultados do Programa porque os desconhecia (Part.2), e dois não responderam à questão.

Em sua pesquisa, Nóvoa (2011) apresenta uma importante contribuição para pensar o século XXI ao afirmar que

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2011, p. 14).

Com efeito, a realidade atual exige um profissional da educação com saberes docentes significativos, tanto para si mesmo quanto para o outro. Como reafirma o autor citado, este já era um futuro anunciado e os anos de 2020 e 2021 proporcionaram a reinvenção das práticas pedagógicas e dos meios de atuação profissional. Nas discussões reflexivas realizadas, compõem-se cenários da docência e da profissão docente. Ainda lançando um olhar que focaliza perspectivas de aprendizagens ao longo da vida, quanto à articulação da formação inicial e da formação em serviço, Nóvoa (2011) acrescenta:

atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2011, p. 15)

O Programa Residência Pedagógica tem atuado sob a perspectiva de uma formação inicial de professores que trazem em sua bagagem saberes plurais, diversos, profissionais, temporais e que sustentam a autonomia e o protagonismo nos sujeitos aprendentes em formação inicial e continuada de Rede.

4.2 Segunda Dimensão

Na segunda dimensão também se construiu um questionário e foi gerado um link por meio do formulário Google que foi enviado aos residentes do PRP. A amostragem foi composta de 15 estudantes da Licenciatura em Pedagogia, residentes do PRP.

4.2.1 Residentes do Programa Residência Pedagógica

Inicialmente, perguntou-se aos estudantes se eles tinham participado do PRP e se obteve 15 respostas positivas. O Gráfico 1 é ilustrativo a esse respeito.

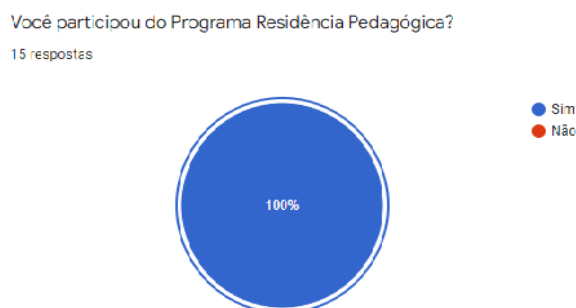


Gráfico 1 - Participantes do Programa Residência Pedagógica
Fonte: Os autores (2022).

No Gráfico 1, percebe-se que todos os estudantes participaram do PRP. O PRP é dividido em três módulos e cada módulo tem a duração de 138 horas. Nesse período, há três etapas:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Brasil, 2020).

Quando se perguntou por quanto tempo os estudantes permaneceram no Programa, as respostas foram variadas. Conforme mostra o Gráfico 2, mais adiante, 46,7% participaram durante 18 meses e completaram os três módulos; 20% participaram durante 12 meses e outros 20% permaneceram durante alguns meses e completaram até dois módulos; e 13,3% participaram do PRP apenas durante seis meses. De acordo com

Maurício (2015), e conforme os relatos de Preceptores e Residentes, a implementação do PRP tem colaborado para que os/as graduandos/as tenham um novo olhar e uma atuação qualitativa na Educação Básica articulada ao estágio com o propósito de fortalecimento da sua formação.

Quanto tempo você participou do Programa Residência Pedagógica?

15 respostas

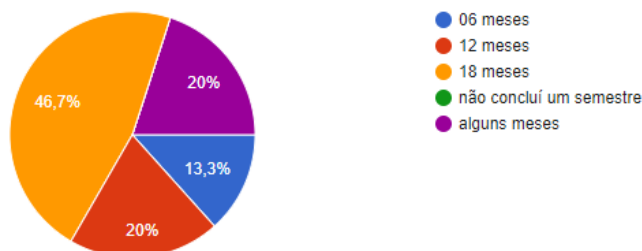


Gráfico 2 - Tempo em que permaneceram no PRP
Fonte: Os autores (2022).

Quando questionados sobre a docência, os residentes foram unânimes em dizer que consideram que o PRP possibilitou a compreensão da função de um/uma professor/professora no processo de ensino e aprendizagem, como mostra o Gráfico 3 a seguir.

Sobre a Docência, você considera que o Programa Residência Pedagógica ajudou a compreender sobre a função de um/uma professor/Professora?

15 respostas

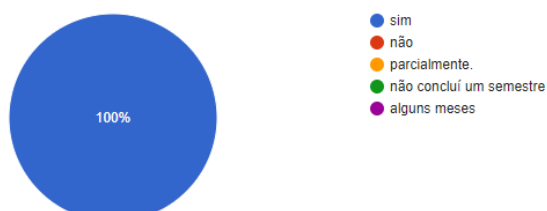


Gráfico 3 - Compreensão sobre a docência e a função de um/uma professor/professora
Fonte: Os autores (2022).

O entendimento sobre a docência é um difusor especial que reitera o quanto esse Programa contribui para a formação dos professores. A ideia de reflexão-ação-reflexão evidencia o quanto é dinamizador esse Programa na vida dos residentes. Tardif (2014, p. 16-17) assim se expressa sobre a importância do saber e do trabalho profissional: “Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima

relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. E o PRP tem esse princípio como processo formador na docência.

Ao se perguntar aos residentes quais os autores que estudaram durante a sua docência, os mais citados foram, nesta ordem: Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Paulo Fochi e Magda Soares. Paulo Freire traz o diálogo para pensar à docência quando comenta: “A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (Freire, 2001, p. 31). E nessa relação discute os processos interativos, a docência que são as aprendizagens tanto do docente quanto do discente como aporte no ensino e aprendizagem.

Por sua vez, Antônio Nóvoa aponta uma saída para a formação dos professores. No entender desse autor: “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Nóvoa, 2011, p. 23). E ao focalizar a formação docente, considera a escola como lugar de autoconhecimento, de reflexões e de histórias de vida.

Abordando o tema dos conceitos estruturantes com foco na Pedagogia do Cotidiano, Carvalho e Fochi (2017, p. 15) explicam que, com “as situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo” Já Magda Soares discute os processos de alfabetização e letramento e afirma que: “É no exercício da profissão, ao se defrontarem com a responsabilidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, que os professores se ressentem da falta daquilo que deveria lhes ter sido ensinado em sua formação para a profissão” (Soares, 2014, p. 171).

Quanto aos demais autores que apareceram nos registros dos residentes, destacam-se: Ostetto, Rosinete Schmitt, Ivo Dickman, Cesar Nunes, Vygostsky, Agostinho, José Pacheco, Emilia Ferreiro, Grassi, Almeida, Duarte, Libânio, Nogueira e Valente. Cabe ressaltar que, para fortalecer o olhar, tornando-o sensível aos principais aspectos e fazeres pedagógicos, é necessário aprimorar as fontes de leitura, as proposições pedagógicas, o itinerário profissional e a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo, ainda em relação aos elementos necessários para atuar como docente, a Ilustração 1 mostra os principais requisitos apontados pelos residentes.



Ilustração 1 - Elementos necessários para a Docência
Fonte: Os autores (2022).

Os residentes entendem que, para atuar como docentes, precisam ter empatia, compromisso, conhecimento, prática, amor, entre outros elementos que são fundamentais para a prática pedagógica. A imersão no processo de aprendizagem junto às instituições de ensino possibilita o que diz Martins Filho (2019) ao citar Paulo Freire:

Também a partir da leitura de Paulo Freire alterou-se o fazer docente, o caráter metodológico a prática pedagógica se alterou a partir da leitura de Paulo Freire, pelo caráter político tanto na docência quanto na sociedade. Estudar Paulo Freire implica numa opção de vida na construção e na feitura de um outro mundo, de mundo com outras cores, outros sons, outros tons, um mundo mais inclusivo (Martins Filho, 2019, p. 90).

Dentre as palavras destacadas pelos residentes estão: pesquisa e leituras significativas. Na realidade, o conhecimento como propulsor da aprendizagem vai além da “leitura do mundo” (Freire, 2001). E aqui se pode registrar a palavra diálogo que, embora esteja intrínseca nas demais palavras, merece ter um destaque especial porque, em conformidade com Freitas e Forsters (2016): “No que se refere às contribuições para o ensino, destaca-se a importância do diálogo com a experiência da escola, realizado entre as atividades curriculares, visto que ampliou a compreensão acerca dos desafios à gestão escolar”. É pelo diálogo que a iniciação ao conhecimento fortalece a parceria, as formações e as implicações de estudos qualitativos.

Ao se perguntar para os residentes o que FOI BOM e o que NÃO FOI BOM no PRP, destaca-se, em relação ao que FOI BOM:

- a) a preceptora, as idas ao campo da escola, atenção recebida, interação com colegas e com as crianças;

- b) novos conhecimentos, os desafios encontrados, as reuniões com as professoras, a interação com as crianças, tudo;
- c) os planejamentos, as formações, as escritas, as idas ao CEI;
- d) as intervenções, feitas com os estudantes dos anos iniciais, mediados pelos preceptores;
- e) as práticas, oportunidades, estar em sala de aula, tudo;
- f) poder aprender a prática da sala de aula;
- g) toda a formação, pois é um programa que nos qualifica para nossa futura profissão. (Registros dos/as residentes)

Os registros dos residentes trazem elementos fundamentais para as reflexões sobre o PRP. Furim, Castorino e Seluchinesk (2019, p. 249) alertam que a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não surge do saber popular. A escuta e o olhar observador levam a refletir que: “é preciso conhecer o aluno, conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado” (Furim; Castorino; Seluchinesk, 2019, p. 249). E Freire (2005) ainda problematiza quando se refere aos conhecimentos adquiridos e transmitidos a partir da realidade dos sujeitos, dizendo que é isto que torna significativo para os mesmos o processo de aprendizagem. O referido educador faz a seguinte reflexão: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição do objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). No Programa Residência Pedagógica, estas interlocuções precisam estar bem problematizadas. Então, as seguintes falas dos residentes reiteram a necessidade de mudanças:

Tudo, mas principalmente as idas em campo, porque a prática é fundamental para aprendemos como sermos bons profissionais, para aprendermos com os nossos erros. Através da prática conseguimos identificar no que somos bons e também o que precisamos melhorar, podemos tentar de diferentes formas, até achar aquela com que nós nos identificamos melhor (Residente).

Todos os três eixos estruturantes as formações foram maravilhosos e traziam coerência com os temas abordados, os planejamentos realizamos e os feedbacks que recebemos de cada um deles e as socializações que eram realizadas a todo tempo (Residente).

Furim, Castorino e Seluchinesk (2019) contribuem para se pensar sobre as abordagens pedagógicas no PRP por meio do Círculo da Cultura (Freire, 2005), atividade que envolve os conhecimentos prévios dos residentes e dos estudantes, e os aproxima da realidade vivida e experienciada. Para os autores citados (2019, p. 248): “Esses “círculos

de cultura” oferecem a oportunidade de debate, de problematização, de conscientização. O professor, nesse processo, é um animador, problematizador, articulador, líder, evitando toda forma de autoritarismo, promovendo a interlocução e o diálogo”.

Quanto ao que NÃO FOI TÃO BOM, os participantes também deixaram suas contribuições, que servem para se pensar o que pode ser melhorado no PRP. Estas contribuições estão registradas no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 - O que foi bom e o que não foi bom

Foi Bom	Não Foi Bom
<ul style="list-style-type: none"> - Foi bom para o crescimento profissional. - As preceptoras, as Docentes Orientadoras, a Coordenação, a Preceptora, as idas ao campo da escola, atenção recebida, interação com colegas e com as crianças; - Novos conhecimentos, os desafios encontrados, as reuniões com as professoras, a interação com as crianças; - Os planejamentos, as formações, as escritas, as intervenções, feitas com os estudantes dos anos iniciais, mediados pelos preceptores.; - As práticas, oportunidades, estar em sala de aula... 	<ul style="list-style-type: none"> - Em relação a não podermos ir a idas de campo durante a pandemia; - A questão do remoto por conta da pandemia; - Os problemas que viveram com o fechamento da Instituição ao qual estudam foi o mais citado, não possibilitando que outros acadêmicos vivessem essa experiência tão enriquecedora para os mesmos.

Fonte: Os autores (2023).

A Pandemia de 2020 e 2021 separou os professores dos estudantes e com isso foi possível verificar as lacunas que a Educação no Brasil ainda apresenta em virtude dos contextos com poucos investimentos. Oliveira e Pereira Junior (2020) assim se manifestam a respeito dessas lacunas:

Constata-se, no campo das políticas educacionais, que, apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, a dita “sociedade do conhecimento”, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 733).

Considera-se importante registrar que, com a Pandemia, houve muitos aprendizados, mas também ficaram visíveis muitas fragilidades na esfera da educação brasileira, e uma delas refere-se às estruturas físicas das instituições de educação pública, que apresentaram um cenário importante de improvisação para a continuidade dos

estudos. Também se verificou a ineficiência do Estado quanto às políticas públicas para a Educação. Oliveira e Pereira Junior (2020) fazem a seguinte reflexão em suas pesquisas:

Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 723).

A pandemia teve um efeito importante: o de promover as discussões políticas e realizar as intervenções necessárias e urgentes por meio de investimentos nas estruturas das instituições públicas. Em pleno século XXI, percebe-se as fragilidades em relação às tecnologias da educação e principalmente em relação à formação dos profissionais da educação no Brasil.

Para finalizar, quando se questionou se aconselhariam um estudante a participar do Programa Residência Pedagógica, os residentes foram unânimes em afirmar que sim. Citam-se aqui algumas das respostas:

É um programa ótimo para ter experiência na área, para ter muito aprendizados e é um programa muito rico em conhecimento.
Sim, pois traz muitos conhecimentos fora do que aprendemos. Pois é um programa que auxilia muito a como ser um professor na prática.
Com toda certeza, o programa RP é fundamental pois ele te leva da teoria para prática. O aprimoramento com relação à prática pedagógica é imenso e muito interessante ao acadêmico que pretende atuar na área.
Foi muito importante para o meu conhecimento na área da Educação, e acredito que ajudará no desenvolvimento da docência para outras pessoas; é incrível toda a caminhada que passamos pois é uma possibilidade de conciliar teoria e prática além de ter novas perspectivas educativas.
Com certeza, o programa me abriu portas e aprendizado que não alcancei dentro do estágio obrigatório.
Porque é uma experiência única e muito importante para a nossa formação. É um Programa Maravilhoso.
Sim, sem dúvida pois é uma experiência excepcional para o futuro docente (Dados da pesquisa).

Como se pode perceber nas respostas dadas, são as descobertas durante a imersão nos campos institucionais, as aprendizagens com os preceptores e Docentes Orientadores e as relações estabelecidas que impulsionam o residente ao fazer pedagógico. Em Brasil (2018) é possível constatar que este fortalecimento da prática pedagógica exige um tempo maior dos residentes nas unidades de ensino, pois é preciso

compreender como a escola se organiza para as ações pedagógicas, além de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola/creche, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o acadêmico da Licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

A formação inicial e continuada é inerente aos conhecimentos necessários à prática pedagógica e Maurício (2022, p. 59) acrescenta que a potencialidade é um fator importante para a aprendizagem e ainda em imersão do ainda não, pois corrobora com o que afirma filósofo Santos (2006, p. 117): “Ainda-Não é a consciência antecipatória, [...] é, por um lado, capacidade, (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade)”. Essa potencialidade atravessa todo o percurso do Programa Residência Pedagógica, prosperando na consciência emancipatória dos sujeitos que participam e intensificando suas práticas pedagógicas no sentido de possibilitar fazeres e saberes significativos para os estudantes. Ainda-Não equivale a poder provocar a mudança, minimizar a exclusão e propiciar saltos positivos para a vida desses educandos (Maurício, 2022).

Não seria possível deixar de mencionar aqui Bautista-Vallejo, Hernández-Carrera, Souza (2021, p.190), que assim se expressam: “algo novo que poderia ser apontado na universidade do século XXI, mas que se conecta com sua natureza, é que dentro dela é possível compreender uma constelação de produção (científica, cultural, pessoal etc)”, confirmando, assim, “o valor de tudo isso para uma nova sociedade cognitiva que é criada, agora mais rapidamente, pelo impacto da tecnologia” (Bautista-Vallejo; Hernández-Carrera; Souza, 2021, p.191).

Toda formação inicial e continuada precisa estar conectada nas tecnologias para efetuar as aproximações com os sujeitos da sociedade digital. Não se concebe mais estudantes do século XXI com professores do século XX. Nos tempos atuais, nenhuma sociedade se desenvolve sem as tecnologias e nenhuma instituição de ensino permanece sem as conexões e os protagonismos. Portanto, o essencial, em todo o processo formativo, são as competências e as ligações de Rede, com as implicações de novos currículos e suas relações no contexto formativo dos profissionais da Educação - principalmente os professores.

Os dados coletados e analisados trazem as contribuições dos Professores do Curso de Pedagogia de uma instituição pública e dos estudantes residentes no processo de aprendizagem quanto à docência na Educação Básica. As duas dimensões de análises

corroboram a importância do Programa Residência Pedagógica como propulsor de formação profissional docente, como Política Nacional e de Formação de Professores, promovendo a qualidade na atuação docente e na formação continuada dos futuros professores.

5 AINDA COMPARTILHANDO - PROPOSIÇÕES

O artigo intitulado “Residência Pedagógica: teoria e prática na formação de rede para saberes profissionais da docência” teve como objetivo compreender quais são as percepções dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia e dos residentes quanto ao Programa Residência Pedagógica. Pretendeu-se, ainda, contribuir para a articulação e o fortalecimento da relação entre a formação inicial do referido programa e a Instituição de Ensino Superior no reconhecimento das ações e atuações pedagógicas intrínsecas à formação docente institucional.

A questão norteadora da pesquisa, que era a de compreender quais as percepções dos professores do Ensino Superior em sala de aula quanto aos acadêmicos que estavam participando do PRP, foi respondida. Os professores reconhecem um diferencial de aprendizado nos acadêmicos e destacam-nos dentre os demais colegas, com algumas percepções, como: participação ativa nas aulas, sempre relacionando a teoria com experiências vivenciadas no PRP, trazendo relatos dessas vivências para reflexão coletiva, se comprometendo com a construção da sua identidade teórica e a ampliação do repertório acadêmico. Estas percepções se relacionam aos diferentes campos de conhecimento: **no campo do conhecimento de base teórica**, apontam a ampliação do repertório teórico, a responsabilidade com a construção de sua identidade teórica; **no campo do conhecimento do conteúdo**, relacionam a teoria com as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica; **no campo do conhecimento experiencial**, trazem os relatos de experiências para as vivências coletivas; e **no campo dos saberes da escola em sua totalidade**, evidenciam que os residentes estão participando do referido Programa, são atenciosos/as, espertos/as, dedicados/as. Além dessas percepções, a aproximação real dos contextos educativos, a junção da teoria com a prática, a eficácia, a práxis qualitativa e o trabalho próximo da realidade, com proposições reflexivas para pensar o século XXI, são destaques que fortalecem a formação inicial e

continuada dos acadêmicos para a atuação docente, na construção coletiva possível em formação de Rede.

No contexto da pesquisa, observa-se que os propósitos do Programa Residência Pedagógica: incentivo à formação docente, relação entre teoria e prática, fortalecimento das parcerias entre as instituições, e aprendizagem de todos os envolvidos, com foco maior nos estudantes em geral, tanto alunos, crianças quanto futuros docentes, visando principalmente à qualidade da formação profissional na docência, foram contemplados. Os cursos de Licenciatura, e em especial, o Curso de Pedagogia, carecem de imersão no campo institucional, e o Programa Residência Pedagógica faz essa ponte. Propõe-se que seja institucionalizada a Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem perder os incentivos das bolsas financeiras que são concedidas a todos os participantes do referido Programa.

Os estudantes poderiam participar do Campo de estágio a partir da 3ª fase, para se familiarizar com os espaços, conhecer os alinhamentos pedagógicos, tais como o Projeto Político Pedagógico, e a cada fase, a partir da iniciação no Campo, emergir nas proposições, tanto pedagógica quanto administrativa, pois, conforme os dados coletados junto aos professores e estudantes, os propósitos de incentivo à formação docente e a relação entre teoria e prática pedagógica, bem como o fortalecimento das parcerias ficam evidentes para a formação docente. Também se pleiteia a possibilidade de concessão de bolsas de incentivo financeiro aos mesmos, em virtude da dedicação exclusiva focada no processo de formação. As Redes de Ensino podem apropriar-se dos fazeres docentes dos estudantes estagiários que poderão caminhar lado a lado com o professor referência, além de também receberem bolsas para a valorização de acompanhamento dos mesmos, em processos intrínsecos à formação.

Como Política Educacional, tanto os estagiários do Curso de Pedagogia quanto os professores da Rede Estadual ou Municipal devem ser incentivados, por meio de bolsas financeiras, a fazer o trabalho pedagógico de imersão junto aos estudantes. Assim como a Saúde, a Educação precisa privilegiar o estágio nos Cursos de Licenciatura, além de formação efetiva oferecida pelas Instituições de Ensino Superior. O maior entrave atual para esses momentos de imersão acontece em virtude do tempo de dedicação ao estágio, pois o trabalho ainda é o maior motivo que afasta os licenciados, tendo em vista a sobrevivência financeira.

O Programa Residência Pedagógica paga uma bolsa de R\$400,00 para os estudantes participarem da imersão nas instituições de ensino, o que ainda é um valor irrisório, e desse modo, muitos dos residentes precisam trabalhar em outros locais para garantir sua subsistência, fato este que os afasta do Programa. A maioria dos países com dados disponíveis em 2016 apresenta gasto público maior com um aluno da educação superior do que com um aluno dos ensinos fundamental e médio (somente Israel e Letônia apresentam a proporção contrária) (Brasil, 2019, p. 19). Diante de um quadro nada promissor para alguns países, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) firma acordo por mais investimentos na educação e propõe 'novo contrato social' para o setor (Nações Unidas do Brasil, 2021). As discussões estão ocorrendo no mundo todo e estão sendo realizadas ações que beneficiam mais de 400 milhões de estudantes e 12 milhões de professores em 112 países (Nações Unidas do Brasil, 2021). De acordo com a Diretora Geral da Unesco:

Hoje, embora aparentemente a urgência imediata da crise tenha passado, devemos continuar mobilizados. É imperativo que priorizemos a educação como o investimento mais poderoso para o nosso futuro comum. Se não investirmos em educação agora, o custo será muito maior para as próximas gerações (Nações Unidas do Brasil, 2021).

Quanto ao Programa Residência Pedagógica como Política de Formação, acredita-se que deveria passar a ser considerado como proposição de imersão no Curso de Pedagogia. Seria a possibilidade de formalizar os entrelaçamentos dos parceiros com tempo disponível, estudantes mais próximos às unidades de ensino e a Instituição Superior em imersão com os principais atores da educação. Ao refletir sobre as possibilidades do fazer pedagógico, propõe-se que, tendo em vista as experiências exitosas do PRP, os Cursos de Pedagogia promovam a imersão dos estudantes nos campos institucionais a partir da terceira fase, por meio do acréscimo de horas, assegurando a esses acadêmicos bolsas financeiras significativas para que dediquem pelo menos meio período ao fazer pedagógico nessas instituições. Percebe-se que uma bolsa de R\$400,00 é insuficiente para a dedicação exclusiva ao PRP, o que determina a não operatividade desses sujeitos nessa dedicação. A medicina já utiliza a dedicação exclusiva de seus graduados e a Pedagogia precisa resguardar essa possibilidade dando condições financeiras para que os estudantes possam continuar seus estudos.

Quanto às Redes e aos Sistemas de Ensino, em termos de formação continuada e valorização da carreira docente, observa-se que é urgente a composição de uma estrutura governamental que possa dar sustentabilidade ao Programa Residência Pedagógica e suas instâncias para receber os estudantes e as Instituições do Ensino Superior como parceiros, em uma receptividade humanizada, tendo o referido programa como política educacional a partir da União, dos Estados e dos Municípios.

Continuar-se-á fazendo mais estudos e pesquisas que integrem a gestão e os preceptores e docentes orientadores que estão ativos no processo do PRP, para que seja realmente trabalhado o referido Programa numa perspectiva de formação inicial e continuada de Rede.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papius, 1994.

ARROYO, Miguel González. ARTIGO - PAULO FREIRE: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out 2022.

BAUTISTA-VALLEJO, José M.; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael M.; SOUZA, Rodrigo Matos de. O conhecimento como problema em uma universidade do século XXI. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 178-194, abr./jun. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000200178&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **EDITAL CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. [PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA]. [online]: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **EDITAL nº 1/2020**. PROCESSO Nº 23038.018770/2019-03. [PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA]. [online]: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 6 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **EDITAL nº 24/2022**. PROCESSO Nº 23038.003851/2022-04. [PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA]. [online]: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 29 abr. 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf . Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Panorama da Educação**: destaques do *Education at a Glance 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-2013-destaques-do-education-at-glance-2019> . Acesso em: 15 out. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Apresentação: a pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47206>. Acesso em: 12 out. 2022.

FURIM, Mara Mone Ferreira Soares; CASTORINO, Adriano; SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 244-257, ago. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1502>. Acesso em: 23 set. 2022.

MARTINS FILHO, Lourival José. Anos iniciais do Ensino Fundamental e Paulo Freire: docentes em diálogo. **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 11, n. 1, p. 80-93, ago. 2019. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2867>. Acesso em: 20 out. 2022.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?** ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC. 2009. Tese (Doutorado) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/127> . Acesso em: 7 out. 2022.

MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. “Ainda não”: alfabetização na educação de jovens e adultos, tecnologias e suas implicações no processo de aprendizagem. *In*: MACHADO, Andreia de Bem; LUCIO, Vera Regina; PEREIRA, Jair Joaquim; PERES, Jackson Alexsandro; FERREIRA, Jussara Carmisini de Lima (orgs.). **Formação de professores: as competências da sociedade digital**. Curitiba: Editora Bagai, 2022. p. 57-68. E-Book.

MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância**: a problemática da evasão nos cursos de pedagogia a distância. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3756> . Acesso em: 10 out. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 25 set. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL (Brasil). **UNESCO firma acordo por mais investimentos na educação e propõe 'novo contrato social' para o setor**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/158238-unesco-firma-acordo-por-mais-investimentos-na-educacao-e-propoe-novo-contrato-social-para-o> . Acesso em: 12 out. 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-734, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> . Acesso em: 4 out. 2022.

PASINI, Carlos Giovani Delevati. CARVALHO, Élvio de. COUTINHO, Lucy Hellen. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Santa Maria: Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

PIMENTA, Garrido Selma. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PITANO, Sandro de Castro. Educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774/>. Acesso em: 30 set. 2022.

REDE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rede/> . Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Gramática do tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco. **Interatividade na educação híbrida**. 2021. Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/interatividade/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SOARES, Magda. Formação de Rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec Nova Série**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, jun. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/0> . Acesso em: 12 maio 2021.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Movimento didático na educação a distância**: análise e prospecções. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102021>. Acesso em: 25 set. 2022.

SOUZA, Alba Regina Battisti de Souza; MARTINS FILHO, Lourival José; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 137-150, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/410>. Acesso em: 15 out.2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1980.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 03/03/2024

Aprovado em: 23/09/2024

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.