

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

RAFAELA ROSSATO DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

UBERLÂNDIA – MG

2024

RAFAELA ROSSATO DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciada
em Ciências Biológicas

Orientadora: Prof.^a Dra. Ariádine Cristine de
Almeida

Coorientador: Me. Youry Souza Marques

UBERLÂNDIA – MG

2024

RAFAELA ROSSATO DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado para a obtenção do grau de Licenciada no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 18 de abril de 2024.

Profa. Dra. Ariádine Cristine de Almeida, Universidade Federal de Uberlândia, MG

Dra. Viviane Rodrigues Alves de Moraes, Universidade Federal de Uberlândia, MG

Prof. Ma. Ariane de Souza Siqueira, Universidade Federal de Uberlândia, MG

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma investigação sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), suas implicações na construção de saberes docentes, bem como apresentar algumas reflexões relacionadas aos objetivos da Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018. Para isso, buscamos articular tais reflexões com os saberes docentes, que incluem os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os procedimentos de ordem metodológica consistiram no uso da ferramenta *Google Forms*, com cinco questões abertas e uma fechada, envolvendo a participação de sete discentes do PRP, para posterior análise de conteúdo. Além das análises e reflexões a partir dos quatro saberes docentes, foram identificadas duas novas categorias com base nas análises das respostas obtidas, e que dizem respeito às características gerais do PRP e ao mercado de trabalho. Foi possível perceber que o PRP contribui para a aprendizagem da docência e com exercício da prática educativa dos licenciandos em formação, com destaque para o planejamento e execução de atividades práticas. Ao mesmo tempo, foi evidenciada uma fragilidade quanto à dimensão teórica e sua transposição para a prática educativa frente aos desafios do trabalho escolar, uma vez que os discentes apontaram experiências desafiadoras durante a participação no PRP, com destaque para as suas inseguranças e seu preparo para o mercado de trabalho

Palavras-chave Formação de Professores; Análise de conteúdo; Saberes docentes; Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This work consists of an investigation into the Pedagogical Residency Program (PRP), its implications for the construction of teaching knowledge, as well as presenting some reflections related to the objectives of Ordinance No. 38, of February 28, 2018. To this end, we seek to articulate such reflections with teaching knowledge, which includes professional training, disciplinary, curricular and experiential knowledge. The methodological procedures consisted of the use of the Google Forms tool, with five open questions and one closed, involving the participation of seven PRP students, for subsequent content analysis. In addition to the analyzes and reflections based on the four teaching knowledge, two new categories were identified based on the analysis of the responses obtained, which concern the general characteristics of the PRP and the job market. It was possible to see that the PRP contributes to teaching learning and the exercise of educational practice by undergraduate students in training, with emphasis on the planning and execution of practical activities. At the same time, a weakness was highlighted regarding the theoretical dimension and its transposition into educational practice in the face of the challenges of school work, since students pointed out challenging experiences during participation in the PRP, with emphasis on their insecurities and their preparation for the work market

Key words: Teacher training; Content analysis; Teaching knowledge; Pedagogical Residency Program.

Sumário

1	O Programa Residência Pedagógica.....	6
1.1	Equipe da Residência Pedagógica.....	7
1.2	Formação inicial em contexto.....	8
2	Procedimentos Metodológicos.....	8
3	Resultados e Discussão.....	11
4	Considerações Finais.....	16
5	Referências.....	17

1 O Programa Residência Pedagógica

A formação inicial de professores traz em seu histórico “diferentes embates nas ações e programas de formação de professores propostos pelo Estado e que estes envolvem pesquisadores, movimentos sociais e entidades contra as ações de adesão do governo a uma política neoliberal e influenciada por organismos internacionais” (Silva, 2018, p. 309). Deste modo, a proposição e o exercício de programas relevantes para a formação docente ganha destaque, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pelo Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010, p. 4). E o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído por meio da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, ambos coordenados pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O mesmo foi proposto inicialmente em 2007, com o nome “Residência” pelo então senador Marco Maciel (Partido Democratas / Pernambuco). Todavia foi sugerido a substituição para o termo mais amplo “Residência Educacional”, em consonância com o previsto no Artigo 65 da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como uma possibilidade para melhorar a formação docente. Na época, o programa “Residência Educacional” previa uma carga horária mínima de 800 horas, além da oferta de bolsa para os participantes (BRASIL, 2007). No entanto, somente em 2009 a proposta foi analisada em audiência pública Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC), mas infelizmente recusada apesar de sua relevância, por depender de recursos financeiros para sua execução, como a concessão de bolsas, além das negociações de uma política nacional de formação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (SILVA e CRUZ, 2018).

Em 2012, com a reformulação da proposta inicial, o nome “Residência Educacional” foi alterada para “Residência Pedagógica” pelo Senador Blairo Maggi através do Projeto de Lei (PLS) Nº 284/2012, com o objetivo de resgatar e adaptar as propostas iniciais discutidas a partir de 2007. Entre 2012 até o ano de 2017, o PRP passou por reformulações levando a sua implementação a partir da Portaria da Capes Nº 38/2018, prevendo em seu Artigo 1º:

Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018)

Visto a relevância de ambos os programas, o PRP na atual forma apresenta objetivos relacionados ao aperfeiçoamento na formação do discente, buscando a união entre a teoria e a prática docente e o aprimoramento do estágio curricular supervisionado, ao oferecer ao residente, licenciando participante do PRP, oportunidades para o exercício de sua prática educativa (Brasil, 2018).

Ao mesmo tempo, o PRP se propõe a estabelecer uma comunicação entre as instituições de ensino superior (IES), a escola de educação básica e a sociedade, contribuindo para a consolidação dos princípios indissociáveis da universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão –, como explícito na Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018; “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas”. Portanto, buscando a consolidação do tripé da universidade, esta consolidação tem uma importância ímpar no processo de formação inicial docente, pois segundo Pivetta, *et al.*(2017, p. 378), “a qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento uno e multidimensional”.

1.1 Equipe da Residência Pedagógica

Desde sua instituição o PRP é composto por uma equipe selecionada conforme chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PRP do Edital CAPES Nº 06/2018, deste modo a equipe do PRP é composta por membros da IES, sendo o coordenador institucional e o docente orientador. Há também os residentes que, de acordo com a Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, no Artigo 4º, Inciso I, correspondem aos discentes matriculados em cursos de licenciatura e que tenham concluído pelo menos 50% do curso, ou que estejam matriculados a partir do 5º período. Há também a colaboração de preceptores, que são docentes da educação básica vinculados à rede pública de ensino

Quanto aos membros presentes na IES, evidenciamos o coordenador institucional, responsável pela execução do projeto institucional, apresentando funções relevantes junto ao PRP. O docente orientador apresenta a função de planejar e orientar as atividades dos residentes de um subprojeto relacionado ao curso de licenciatura no qual estes pertencem. A título de exemplificação, o graduando do curso de Ciências Biológicas só pode se vincular ao subprojeto de Biologia. Entretanto, alguns editais interdisciplinares prevê a seleção de graduandos de dois cursos ou mais. Já os preceptores acompanham e orientam os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Segundo Lemke e Hentges (2023), os residentes identificam os preceptores como fontes de motivação e inspiração diante dos desafios e problemas encontrados a partir da execução dos projetos previstos, o que torna a experiência proveitosa tanto para os residentes quanto para aqueles que os auxiliam em sua formação inicial. Nesse contexto, “a troca de ideias entre os residentes e preceptores é destacada como um elemento que suaviza angústias e incertezas, contribuindo para o desenvolvimento do projeto de maneira global” (Lemke; Hentges, 2023, p. 1516), tendo papel fundamental no processo formativo dos residentes.

Nessa perspectiva Lima e Marques (2021) destacam que o PRP oferece experiências significativas para a formação docente, ao mesmo tempo em que promove uma discussão embasada em estudos teóricos sobre metodologias para abordar as dificuldades identificadas. Além disso, as autoras abordam o tempo que os residentes passam na escola, ressaltando como isso contribui para uma experiência mais enriquecedora e profunda no ambiente escolar. Assim, nesse processo formativo, os residentes têm um maior tempo dentro da escola campo, sendo “estimulados a refletirem sobre o fazer docente, sobre o que percebem dá/na relação com os

alunos, sobre seus desempenhos quando assumem o protagonismo em sala de aula” (Assunção; Marques, 2023, p. 06).

1.2 Formação inicial em contexto

Visto que o PRP apresenta como principal objetivo contribuir para a formação inicial docente, é importante salientar que segundo Gatti (2008, 2010) a formação inicial é concebida como a fase inicial do processo de preparação profissional, durante a qual são construídos conhecimentos teóricos e práticos, integrados ao estágio supervisionado obrigatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências essenciais requeridas para a entrada na carreira profissional. Durante esta etapa, as experiências vivenciadas promovem um aprimoramento profissional, envolvendo saberes variados, construídos tanto no meio acadêmico quanto a partir de outras experiências pessoais do professor em formação, conforme aponta Silva (2013):

A convicção que emerge é que a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor, pelo agregamento de saberes profissionais, entendidos como conjunto de conhecimentos (teóricos práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor. (Silva, 2013, p. 4)

A respeito da formação inicial docente, o currículo proposto pelo curso de graduação de Ciências Biológicas, grau Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Umuarama, se alinha com objetivos do PRP que dizem respeito à construção de saberes docentes, tendo em vista a natureza da matriz curricular do curso de graduação. Esta prevê disciplinas como Política e Gestão da Educação, Didática, Metodologia do Ensino, Estágio Supervisionado Obrigatório e outras, que trazem em sua ementa conteúdos conceituais/procedimentais teóricos e práticos que contribuem para a formação docente. Além disso, é importante destacar que esta IES está habilitada para desenvolver ambos os programas de formação de professores da CAPES, incluindo o PRP, na qual a instituição respondeu ao primeiro edital em 2018 e foi selecionada como apta para a implementação do programa.

Nesse contexto, o presente estudo busca apresentar reflexões sobre o Artigo 2º da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, no qual dispõe os objetivos do PRP, com foco no Inciso I¹, que prevê aperfeiçoar a formação dos discentes licenciados. Deste modo no presente trabalho investigamos de que maneira as experiências vivenciadas no PRP, do Edital 24/2022, podem implicar na construção de saberes docentes de alguns residentes (bolsistas) do curso de Ciências Biológicas, grau Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Umuarama.

2 Procedimentos Metodológicos

¹ O inciso I: “Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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” (Brasil, 2018).

O presente estudo constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo em vista que “é uma visão sistêmica que pressupõe que os elementos de um evento educativo, por exemplo, são interdependentes e inseparáveis e uma mudança em um elemento implica uma mudança no resto.” (Moreira, 2002, p. 33).

Sendo a metodologia uma parte fundamental para o alcance dos objetivos, foi realizada a aplicação de formulário via *Google Forms*. Segundo Andres *et al.* (2020), o *Google Forms* possibilita gerar formulários, que podem ser usados como questionários em pesquisas, com a possibilidade de criação de planilhas. Além disso, apresenta importantes vantagens como precisão e rapidez na coleta de dados e análise dos resultados (Mota, 2019), sendo a principal ferramenta utilizada no presente estudo.

Levando isso em consideração, foi pensado um questionário que segundo Gil (1999, p.128), é visto “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Deste modo buscou permitir ao residente entrevistado uma sensação de conforto em participar de forma anônima, respondendo questões de cunho objetivo e subjetivo sobre sua participação e suas percepções junto ao PRP.

O questionário elaborado com 06 questões, dentre elas 05 questões subjetivas (abertas) e 01 objetiva (fechada), sendo estas em prol de contemplar aspectos relacionados às expectativas dos residentes ao ingressar no PRP, o alcance de objetivos pessoais e profissionais, as experiências vividas e suas contribuições para atuação no mercado de trabalho e a relevância do PRP quanto ao seu desenvolvimento teórico-prático e a formação docente inicial. Sendo importante destacar que os residentes que aceitaram participar da pesquisa também tiveram a liberdade de responder ou não todas as questões do formulário estruturadas para evidenciar ou não nas respostas os saberes docentes propostos pelo autor Tardif (1991), em paralelo aos princípios previstos Artigo 2º, Inciso I, da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, do PRP.

No contexto da prática educacional, Tardif (1991) propõe a integração de quatro categorias de conhecimento: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Seus detalhes podem ser verificados no quadro abaixo, proposto por Flores e Oliveira (2018):

QUADRO 1 – SABERES DOCENTES DE ACORDO COM TARDIF (1991)

Saberes da Formação Profissional: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes Experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Adaptado de Flores e Oliveira (2018)

Inicialmente foi realizado um pré-teste com uma convidada e não participante como respondente do estudo, a fim de verificar a confiabilidade e assertividade na coleta de dados por meio do formulário. Verificamos a aplicabilidade do questionário para obtenção dos dados e prosseguimos com a coleta remota de dados do público-alvo do presente estudo.

Foram convidados todos os residentes do PRP do Núcleo Biologia da Universidade Federal de Uberlândia, sendo sete no total, selecionados a partir do edital vigente (Edital 24/2022 da CAPES), para uma reunião presencial no campus Umuarama. Todos os sete residentes compareceram na reunião, por meio da qual foram compartilhadas as informações sobre a presente investigação e os principais objetivos previstos. Após instruções, os residentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando o conhecimento da pesquisa e seu interesse de participação. Ressaltamos que todos os dados coletados foram cuidadosamente analisados de forma anônima, para evitar qualquer exposição dos participantes. Em seguida foi enviado o link para acesso ao formulário do *Google Forms* (**Apêndice A**), pelo e-mail disponibilizado pelos residentes. Após o envio do link, os participantes tiveram o prazo de uma semana para responderem as questões.

O conteúdo coletado nos formulários foi analisado a partir do proposto por Bardin (2011, p.15). Segundo a autora, a “análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, a partir das três fases propostas no método de Bardin, sendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, passamos a discutir o que foi obtido nos questionários. Para isso, seguimos quatro etapas relacionadas ao método e que prevê a preparação, a codificação, a categorização e análise dos resultados. É importante ressaltar que para Bardin (2011), a categorização pode ocorrer a partir da escolha de um tema, de uma frase ou de uma palavra.

Quanto à preparação, esta etapa se aplica ao formulário criado e enviado para os residentes nesta pesquisa. Ressaltamos que durante a elaboração do formulário houve o cuidado necessário para incluir questões claras o suficiente e em concordância com os objetivos do estudo, a fim de facilitar a codificação e categorização. Em seguida, a partir da exploração dos dados obtidos e sua codificação, foi possível organizar as respostas e elencar os principais conteúdos, possibilitando desta forma a concretização da 3ª etapa: a categorização. Nesse momento foram priorizadas as quatro categorias vinculadas aos saberes docentes propostos por Tardif (1991). É importante destacar que, mesmo com a repetição de códigos nas respostas dos residentes, estes foram alocados em somente uma categoria. Por exemplo, o “Residente A” relatou sobre estágio supervisionado em duas ocasiões, logo, em cada ocasião um código será criado. Todavia estes dois códigos constarão na mesma categoria, no caso, a categoria “Saberes da formação Profissional”. Por fim, a análise dos resultados consiste no tratamento dos dados obtidos a partir das possíveis interpretações conforme categorias estabelecidas. Nesse momento foi realizada a interpretação dos resultados, possibilitando assim refletir sobre a suas relações com o Artigo 2º, Inciso I da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 do PRP e os saberes docentes.

3 Resultados e Discussão

Conforme mencionado, contamos com a participação de sete residentes que responderam todas as questões do formulário, contabilizando, ao final, um total de 42 respostas analisadas. Para manter o anonimato, a cada residente uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G) foi designada para a escrita deste estudo.

A partir da leitura e interpretação destas 42 respostas, 119 códigos foram gerados, com base nas vivências que cada residente trouxe junto ao PRP, e em consonância com os quatro saberes docentes. Entretanto, foi verificado que destes 119 códigos, 26 não se encaixaram aos pressupostos propostos por Tardif (1991). Logo, duas novas categorias foram criadas. Ao final, contamos com seis categorias, divididas em: Saberes da Formação Profissional; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares; Saberes Experienciais; Visão do mercado de trabalho; Características do PRP. No Quadro 2 é possível verificar as categorias e os códigos alocados em cada uma.

QUADRO 2 –DISTRIBUIÇÃO DE CÓDIGOS POR CATEGORIA.

CATEGORIAS	CÓDIGOS
Saberes da Formação Profissional	Controle de sala; Estágio supervisionado (6x); Experiências práticas (16x); Falta de material condizente com realidade; Formação docente como objetivo; Integrar turmas; Medo de ser um Professor Tradicionalista; Mestrado; Participação ativa; Perdido quanto ministrar aula; Políticas Públicas; Práticas de laboratório (5x) ; Projeto de TCC

Saberes Disciplinares	Afinidade com o conteúdo; Ciências Naturais(5x); Ciências Humanas
Saberes Curriculares	Aula demonstrativa; Aula expositiva dialogada ;Complemento à formação; Formação dos estudantes da escola (2x); Linguagem docente (3x); Metodologias atrativas (2x); Planejamentos (4x)
Saberes Experienciais	Afetividade na docência (4x); Ausência de contato com equipe escolar; Baixas expectativas; Conhecimento prévio; Desinteresse dos alunos; Diversidade de turmas; Experiências positivas; Falta de convivência com outros níveis de ensino (3x); Não inspirar os alunos ; Perfis variados de alunos; Pouco tempo abordagem de conteúdo; Preocupação com a integridade física do aluno; Problemática com o novo ensino médio; Socialização; Sonho (2x); Timidez
Visão do mercado de trabalho	Não preparado; Não querer seguir na Educação; Preparado para o mercado (4x); Preparado parcialmente (2x); Sentimento de impotência
Características do PRP	Assegurar participação dos residentes; Atividades fantasmas; Aumentar o tempo do PRP; Desconhecimento do objetivo do PRP; Elogio ao objetivo do PRP; Falta de presença gestora (6x); Frustração com o programa; Remuneração (3x); Revezamento de escolas do Edital; Temas repetidos em estudos

Fonte: Os autores.

Ao refletirmos sobre os saberes da formação profissional, temos aqui alguns conhecimentos emergentes relacionados ao curso de graduação dos residentes participantes, que destacaram questões metodológicas e pedagógicas a partir de suas experiências no PRP que sugerem um saber-fazer. Estas relações podem ser observadas em uma fala do Residente F e D:

“[...] acreditava também que teria uma maior liberdade e autonomia em sala de aula, além de entender de uma forma mais prática como funciona a gestão de uma escola mais de perto.” (R.F)

“Essa aula foi de extrema importância para minha formação, pois entendi que as aulas práticas são fundamentais para consolidar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula.” (R.D)

Como elenca Silva (2013, p. 8), “As proposições teóricas precisam vir de forma concomitante com a possibilidade de se refletir sobre elas, de se experimentar, de se criar com e a partir delas, entendendo a profissão docente como uma prática social”. Aqui destacamos como o contexto do “Estágio supervisionado”, mencionado pelos residentes, também pode ser elencado junto aos saberes da formação profissional, refletindo a importância entre o PRP e a disciplina obrigatória de Estágio Curricular Supervisionado da matriz curricular do curso de Ciências Biológicas, grau Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Umuarama. O texto seguinte evidencia algumas limitações e possibilidades pontuadas pelo Residente D (R.D) sobre sua formação docente:

“Observo que as disciplinas de Estágio Supervisionado oferecidas durante a graduação apresentam limitações quanto à preparação abrangente dos futuros professores para os desafios do ambiente escolar. Dessa maneira, percebo a Residência Pedagógica como um complemento de suma importância ao curso universitário.” (R.D)

A partir do exposto, verificamos que o PRP pode ser visto como suplementação do Estágio Curricular Supervisionado, apesar de sua importância no diálogo entre a teoria e a prática a partir de experiências dentro do ambiente escolar. O Estágio Curricular Supervisionado contribui para o exercício da prática educativa em um contexto escolar real, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação (Prado, 2023). Logo, o PRP possibilita o aperfeiçoamento para a execução do Estágio Curricular Supervisionado, com reflexões sobre o exercício do educador.

Ao adentrarmos nos saberes disciplinares, buscamos evidenciar o domínio de conteúdos com o reconhecimento e identificação dos diferentes campos de conhecimento mobilizados pelos residentes participantes. A exemplo, o Residente A (R.A), o qual trouxe em sua resposta saberes situados nas Ciências Naturais em específico da botânica, sendo esta uma das áreas mencionada, pois também identificamos a Química, bem como nas Ciências Humanas vínculo com a psicologia, a partir das respostas analisadas:

“Desenvolvi uma aula sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), [...] acerca da importância medicinal e nutricional de cada uma das plantas, além de apresentar aspectos morfoanatômicos das espécies” (R.A)

“Em um dos encontros, conduzimos o experimento "Indicador ácido-base natural com extrato de repolho roxo" no laboratório de ciências da escola. A prática teve início com uma breve explicação teórica sobre ácido, base, potencial hidrogeniônico (pH) e indicadores naturais e sintéticos de pH. (R.D)

“conversei com os estudantes de 3ºEJA sobre os males causados pela depressão e ansiedade, destrinchando sobre sociedade e biologia” (R.A)

Quanto aos saberes curriculares, os quais podem ser confundidos com os saberes disciplinares pelo fato da abordagem ampla de uma temática de uma dada disciplina, estes buscam apresentar formas de tratar socialmente os conhecimentos produzidos no ambiente escolar, ou seja, correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Assim, tornam-se necessários conhecimentos que segundo Silva (2022, p.8), cooperem com “a formação de cidadão, buscando atender sempre às diversas necessidades e os desafios impostos pela sociedade contemporânea”. Nesse contexto, o Residente G (R.G) apresenta o seu empenho em trabalhar ciências, arte e sociedade no ambiente escolar, abrangendo os saberes curriculares:

“Durante a pandemia e depois das eleições ficou nítido que a ignorância prevalece, por isso entrei na residência, para contribuir na formação de jovens que amem e respeitem a ciência, artes e sociedades” (R.G).

E por fim, na análise dos saberes experienciais, buscou-se a inclusão de códigos que apresentassem as vivências dos residentes participantes do presente estudo, tanto em sala de aula, durante outras atividades relacionadas ao PRP, e até mesmo em seus ambientes privados. Dentre os diversos códigos gerados, observamos que “Afetividade na docência” foi o mais mencionado nas respostas dos residentes. O Residente H (R.H) apresenta em uma de suas respostas emoções afetuosas e boas em relação ao convívio com os estudantes das escolas-campo do PRP:

“Também pude criar laços com os alunos, rir com eles, escutar suas reclamações, oferecer apoio, aprender com eles e isso, para mim, é a melhor parte de ser professora” (R.H).

No decorrer da formação inicial, temos contato com as emoções que envolvem o docente no meio de trabalho, com reflexões sobre a importância da relação professor-aluno, como ressalta Silva (2013). Para a autora, a “proximidade entre aluno e professor é um ato não apenas de apoio pedagógico, mas de construção social” (Silva, 2013, p. 16).

Em uma das categorias criadas a posteriori e que aborda as condições dos futuros docentes perante a visão do mercado de trabalho, há códigos que demonstram a falta de preparo ou até mesmo a sensação de impotência quanto ao futuro dos residentes participantes. O Residente G descreveu de forma pontual como as políticas que permeiam o mundo da educação geram alguma angústia:

“Com a despolarização dos professores que vi de perto, a vida dos estudantes que tudo tem a ver com o rendimento em sala e saber que nem sempre serei capaz de ajudar retorna meu sentimento de impotência.” (R.G)

É importante salientar que a falta de valorização de professores pode refletir em algumas manifestações, como menciona Persegueiro (2023, p. 177), que discute sobre reivindicações, como “melhores salários, planos de carreira e um novo estatuto do magistério, por meio de forças em todas as mobilizações de greve geral dos professores”. Isso pode contribuir para os anseios e medos dos futuros docentes, tornando até mesmo o exercício árduo da profissão.

A segunda classificação criada a posteriori traz o debate sobre visões gerais como características do PRP e específicas ao edital, como fatores de incentivo (remuneração) e falta de diálogo entre os residentes participantes e seus superiores. Sobre a remuneração, os residentes trouxeram questões sobre sua motivação a adentrar no PRP devido à necessidade do valor da bolsa, R\$400,00 na época, para suprimir necessidades diárias:

“A concessão de uma bolsa também figura como fator importante em minha decisão de participar do programa, considerando que não sou residente em Uberlândia e necessito de recursos financeiros para minhas despesas enquanto me dedico aos estudos na cidade.” (R.D)

Tendo em vista o comentário supracitado, os autores Gusmão, Santos e Frota (2023, p7) discutem alguns motivos que levam à evasão dos cursos de ensino superior, em decorrência de “consequências sociais, acadêmicas e econômicas”. Desta forma, a bolsa é vista como um relevante incentivo para participação no PRP por alguns residentes e, após seu reajuste com a somatória de 300 reais ao valor inicial (400 reais) no ano de 2023, é possível enfatizar também o reconhecimento do trabalho que tem sido feito no programa. Estas interpretações ficaram claras a partir das respostas dos residentes participantes obtidas principalmente na questão sobre “Ao ingressar no Programa Residência Pedagógica (PRP), é bem comum o surgimento de expectativas em torno da prática pedagógica docente. Quais eram seus anseios que o/a levaram a se inscrever no edital e concorrer a uma vaga no PRP?”. Possivelmente, haverá um aumento no número de candidatos nos próximos editais de seleção dos programas de formação docente, como o PRP, tanto em decorrência do reconhecimento do trabalho e, conseqüentemente, pelo aumento no valor da bolsa.

Ao analisarmos as respostas obtidas da única questão objetiva, sobre a relevância do PRP quanto ao desenvolvimento teórico-prático e a formação docente inicial dos residentes, observamos que seis consideraram o PRP como “Ótimo” e um como “Excelente”, resultando em respostas predominantemente positivas. Assim, a partir deste, mas também dos demais resultados acima discutidos, acreditamos que o objetivo principal deste estudo, no qual visou refletir sobre o aperfeiçoamento do residente no âmbito escolar na conjuntura de teoria e prática, diante do exposto na Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e dos saberes docentes propostos por Tardif (1991), pôde ser contemplado de maneira geral, principalmente a partir das práticas educativas vivenciadas, porém havendo uma necessidade de ampliar o conhecimento e as discussões de como estas articulam-se com a teoria no contexto diverso e dinâmico do ambiente escolar.

A partir das respostas dos residentes na presente investigação, evidenciou-se a importância do PRP para além do seu aperfeiçoamento para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, proporcionando experiências práticas, em sua maioria, de forma a complementar a formação docente e viabilizar o exercício da profissão. Em associação, é conhecido que os saberes docentes propostos por Tardif (1991) perpassam o tempo e acompanham a formação de novos professores, como para os residentes participantes do presente estudo, que incorporaram esses saberes, consciente ou inconscientemente, em suas experiências e vivências durante o PRP, uma vez que a partir da imersão em ambientes educacionais reais, os residentes tiveram a oportunidade de integrar teoria – adquirida

principalmente ao longo de seu curso de graduação – e prática, desenvolvendo competências pedagógicas essenciais por meio do PRP. Assim, foi possível a consolidação dos saberes docentes de modo a estimular o futuro professor a revisar várias vezes suas experiências e os conhecimentos adquiridos.

Deste modo, o presente estudo, evidenciou alguns princípios da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, os saberes docentes propostos por Tardif (1991), com a interpretação de dados a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), viabilizou a criação de um material genuíno, com reflexões de um novo olhar sobre o PRP a partir das percepções dos residentes selecionados pelo Edital 24/2022 da CAPES. Porém, é fundamental mencionar que apesar da relevante influência para o exercício da prática educativa dos licenciandos em formação, com destaque para o planejamento e execução de atividades práticas, foi evidenciada uma fragilidade na aplicação do conhecimento quanto à sua dimensão teórica e sua transposição para a prática educativa frente aos desafios do trabalho escolar, uma vez que os residentes apontaram alguns desafios vivenciados no PRP, com destaque para as suas inseguranças e seu preparo para o mercado de trabalho, por exemplo. Neste sentido, é fundamental que nos próximos editais os membros da equipe busquem alinhar os objetivos previstos na Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 com a realidade de suas IES e das escolas-campo do PRP.

4 Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, foi explorado a presença da prática e teoria dentro da formação inicial de professores tendo em foco principalmente a Portaria 38/2018 do PRP em diálogo com os Saberes Docentes de Tardif (1991). Por meio da metodologia de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), e a discussão do *corpus* da pesquisa, alcançamos uma compreensão mais profunda de que o PRP exerce grande influência para o exercício prático no meio acadêmico com a possibilidade do aperfeiçoamento das funções do Estágio Curricular Supervisionado. Tendo em vista que, a maioria dos relatos analisados trouxeram diálogos de atividades práticas, assim estando conforme o que prevê o Inciso I do Artigo 2º da Portaria 38/2018, conforme o enfoque da presente pesquisa.

No entanto, há descompasso com a segunda parte do inciso no qual aborda em sua matriz o intuito do exercício teórico, é visível que há uma fragilidade, na aplicação do conhecimento quanto à sua dimensão teórica considerando que os residentes não abordaram vivências que remetesse a este aspecto de modo evidente. Desse modo, percebemos uma lacuna para formação docente quanto aos aspectos de cunho teórico de acordo com as percepções dos participantes do PRP. Entretanto, esta lacuna e estas percepções vão de encontro com o viés conceitual do próprio programa que insiste em separar teoria e prática de modo a não haver a construção de uma práxis docente.

Ao que diz respeito às categorias do estudo, foi possível visualizar a presença dos saberes docentes de Tardif (1991) a partir das respostas dos residentes, podendo assim considerar que os participantes puderam desenvolver habilidades relacionadas a tais saberes durante seu curso de graduação e por meio do PRP e, deste modo, podendo exercê-los durante os Estágios Curriculares Supervisionados. As categorias “visão do mercado de trabalho” e “característica do PRP” possibilitaram reflexões que vão além dos saberes docentes, e abordam

as expectativas e anseios dos residentes tanto no curso de sua graduação quanto ao seu futuro. Foi possível identificar futuros docentes que se preocupam não somente com o conteúdo em sala de aula, mas a realidade e as dificuldades enquanto professores juntamente com seus estudantes.

Mesmo sendo visível qualidades e fragilidades no presente estudo, é importante ressaltar também as limitações, como o número reduzido de respondentes. No entanto, futuros estudos podem utilizar desses pontos limitantes para o aperfeiçoamento e permitindo estudos mais amplos, com número maior de participantes. O que eventualmente poderia provocar a alteração na aparição do conceito teórico, bem como comparações entre formação inicial de professores em cursos diferentes sobre a formação docente correlaciona ao PRP possibilitando diálogos com outros pensadores sobre a formação docente.

Logo, entendemos que os possíveis benefícios permeiam a divulgação de saberes e reflexões sobre a relevância do Programa Residência Pedagógica, juntamente com o estudo de saberes docentes propostos por Tardif (1991), correlacionado a uma política pública de formação de professores, além de favorecer como produto final um material científico de apoio para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a temática.

5 Referências

- ANDRES, Fabiane da Costa; ANDRES, Silvana Carloto; MORESCHI, Claudete; RODRIGUES, Sandra Ost; FERST, Maycol Ferreira. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 9, p. 1-7, 17 ago. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>.
- ASSUNÇÃO, Sinaura Maria Viana; MARQUES, Valéria Risuenho. Aspectos no percurso formativos dos residentes no âmbito do Programa Residência Pedagógica. **Revista Ponto de Vista**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 01-16, 13 fev. 2023. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - UFV. <http://dx.doi.org/10.47328/rpv.v11i2.15005>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (MG). PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. EDITAL CAPES nº 06/2018. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, [S. l.], n. 06, p. 01-20, 2018. Disponível em:

https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

FLORES, Edilson Campos; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de. A docência nos cursos de engenharia mecânica: os saberes docentes na perspectiva de tardif, gauthier e shulman. **Momentum**, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 1-17, 2018.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GUSMÃO, Marta Silva dos Santos; SANTOS, Yara Araújo dos; FROTA, Hidembergue Ordozgoith da. Os programas institucionais como instrumentos para redução da evasão de estudantes no ensino superior: o caso do PET/Física UFAM. Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 1-24, 30 out. 2023. **Revista REAMEC**. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v11i1.16482>.

LEMKE, Camila Salgado; HENTGES, Angelita. Contribuições dos preceptores do programa de residência pedagógica para os residentes/licenciandos em Ciências Biológicas do IFSUL CAVG no cenário pandêmico. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, [S.L.], p. 1509-1521, 11 dez. 2023. *Revista de Ensino de Biologia*. <http://dx.doi.org/10.46667/renbio.v16i2.1037>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LIMA, Marieley Layane Almeida de; MARQUES, Valéria Risuenho. Programa Residência Pedagógica: um olhar para o percurso formativo de residentes. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 452-471, dez. 2021. Trimestral.

MOREIRA, M. A.. PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: métodos qualitativos. **Actas del Pidec**, Porto Alegre, v. 4, p. 25-55, 2002.

MOTA, Janine da Silva. UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA. **Humanidades & Inovações**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, 09 set. 2019.

PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela. **A identidade das professoras categoria “o” na rede estadual paulista**: desdobramentos da política de desvalorização do trabalho docente. 2023. 335 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2023.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; BACKES, Dirce Stein; CARPES, Adriana; BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares; MARCHIORI, Mara. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 377–390, 2011. DOI: 10.26512/lc.v16i31.3634. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3634>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PRADO, Fernanda Sainça; DA SILVA, Andreia Cristina. RE21 PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO. **Anais do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG Câmpus Sudoeste–Quirinópolis**, v. 3, p. 201-205, 2023.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; 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, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 12, n. 23, p. 307, 13 nov. 2018. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>.

SILVA, Pablo Pereira da. **A importância dos estágios supervisionados para a formação inicial de professores**: uma análise a partir da perspectiva dos estudantes do 8º período em geografia da ufnt.. 2022. 41 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022.

SILVA, Thais Cristina De Araújo. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional: espaços de edificação da docência**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3983>>. Acesso em: 16/03/2024

TARDIF, Maurice. “**Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente”. In: *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215- 233

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991

Apêndice A - Formulário enviado aos residentes participantes via *Google Forms*

Formulário de Pesquisa para conclusão de Trabalho de Conclusão de Curso

Olá caro(a) Residente!

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir possíveis resultados que demonstram a eficácia da *portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*, principalmente ao que se compreende pelo o Artigo 2º, Inciso I, que prevê “Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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”, relacionando-o às vivências oportunizadas por meio do Programa Residência Pedagógica e questões aos saberes docentes propostos por TARDIF (1991, p. 215-233), ou seja, “saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência” Assim, após a assinatura

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sinta-se à vontade para colaborar com a presente pesquisa, respondendo às questões apresentadas.

Nome completo: (Precisamos de seu nome apenas para fins organizacionais, visto que utilizaremos nomes fictícios no texto do Trabalho de Conclusão de Curso e afins para evitar qualquer tipo de identificação dos participantes da pesquisa.)

Questões:

1. Ao ingressar no Programa Residência Pedagógica (PRP), é bem comum o surgimento de expectativas em torno da prática pedagógica docente. Quais eram seus anseios que o/a levaram a se inscrever no edital e concorrer à uma vaga no PRP?

2. Com a proximidade do encerramento de sua jornada junto ao Programa, em abril, comente sobre seus objetivos pessoais e profissionais, mencionando se foram ou não contemplados até o momento.

3. Dentre as atividades desenvolvidas, compartilhe conosco a experiência de aula mais marcante que você já ministrou em sua escola-campo, seja positivamente ou negativamente. Descreva detalhadamente como foi a experiência, incluindo o tema da aula, seu domínio sobre o assunto, o comportamento dos estudantes durante a aula, sua atuação como professor/a e quais aprendizados essa experiência trouxe para sua formação?

4. Considerando todas as experiências que o PRP lhe proporcionou, você se sente preparado para o mercado de trabalho enquanto professor/a? Justifique.

5. Na sua opinião, existem aspectos dentro do programa que precisam ser melhorados ou modificados? Comente

6. Como você classifica o Programa Residência Pedagógica quanto ao desenvolvimento teórico-prático para o/a professor/a em formação docente inicial?

() Ruim

() Regular

() Bom

() Ótimo

() excelente