



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE CIÊNCIAS EXATAS  
LICENCIATURA INTEGRADA EM MATEMÁTICA E FÍSICA**

**ÍTALO RAYÂN BATISTA MOTA**

**MONOGRAFIA DE BASE: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**SANTARÉM-PA  
2023**

**ÍTALO RAYÂN BATISTA MOTA**

**MONOGRAFIA DE BASE: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física do Programa de Ciências Exatas para obtenção do grau de Licenciado; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja  
Co – orientador (a): Amanda Carvalho Cantal de Souza

**SANTARÉM-PA  
2023**

**ÍTALO RAYÂN BATISTA MOTA**

**MONOGRAFIA DE BASE: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física do Programa de Ciências Exatas para obtenção do grau de Licenciado; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Conceito: 90

Data da Aprovação: 28/06/2023



---

Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja  
Universidade Federal do Oeste do Pará



---

Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra  
Universidade Federal do Oeste do Pará



---

Prof. Me. Aldemisa Jesus de Oliveira  
Secretaria de Educação do Estado do Pará

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

- M917 Mota, Ítalo Rayân Batista  
Monografia de base: o Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores./ Ítalo Rayân Batista Mota. – Santarém, 2023.  
61 p.: il.  
Inclui bibliografias.
- Orientador: Glauco Cohen Ferreira Pantoja.  
Coorientadora: Amanda Carvalho Cantal de Souza.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Exatas, Licenciatura Integrada em Matemática e Física.
1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação de Professores. 3. Monografia de base. I. Pantoja, Glauco Cohen Ferreira, *orient.* II. Souza, Amanda Carvalho Cantal de, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

Aos meus familiares, em especial a minha mãe,  
Risomar, e meu pai, Raimundo, por terem se dedicado  
ao máximo para que eu chegasse até aqui.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois tudo pertence a Ele, e sem Ele não seríamos nada. Expresso minha gratidão aos meus pais, Raimundo José e Risomar Maria, por terem me guiado pelo caminho correto e por terem se esforçado ao máximo para me proporcionar a melhor educação possível. Também sou grato aos meus colegas de turma, que me apoiaram dentro de suas possibilidades ao longo desta desafiadora jornada universitária.

Gostaria de estender meu agradecimento aos professores que me inspiraram a ser um profissional exemplar, em especial ao professor Aroldo, sua dedicação e empenho na profissão são incomparáveis, e sou grato por tê-lo conhecido. Por último, mas não menos importante, gostaria de expressar minha gratidão ao professor Glauco e à Amanda, que me aconselharam e orientaram neste trabalho que marca o encerramento de mais um ciclo na minha vida acadêmica. A todos vocês, meu sincero e profundo agradecimento!

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53).

## RESUMO

Este estudo buscou fazer um levantamento bibliográfico sobre os trabalhos que estão sendo escritos no campo educacional sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP trata-se de uma das ações desenvolvidas pela Política Nacional de Formação de Professores, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem a coparticipação das Instituições de Ensino Superior (IES) e das escolas de educação básica, e objetiva fortalecer a relação entre teoria e prática de estudantes que estão finalizando a graduação nos cursos de licenciatura, além de valorizar a troca de experiências entre os professores e graduandos. O levantamento bibliográfico foi feito através da monografia de base, uma metodologia que visa oferecer a base teórica necessária para o desenvolvimento de estudos posteriores por meio da organização das informações disponíveis. A partir dessa monografia de base, foi possível catalogar os trabalhos que tratam do PRP nas principais bases de dados (Scielo, Periódicos Capes, BDTD, ERIC, DOAJ). Inicialmente, foram encontrados um total de 108 trabalhos para serem submetidos ao processo de seleção do corpus. Após o processo de seleção do corpus, foram selecionados 22 trabalhos para a escrita da monografia de base. Posteriormente, foi realizada a leitura aprofundada de todos os textos, com exceção dos encontrados na plataforma BDTD, nos quais foram analisados apenas os resumos, introduções e conclusões devido à grande quantidade de informações. Com base nas leituras e na análise minuciosa dos textos, foi feito um fichamento dos artigos para sintetizar as ideias e iniciar a redação do texto. Por último, os fichamentos foram utilizados para categorizar as informações abordadas pelos diferentes autores. Dessa forma, foi possível criar quatro tópicos principais: a criação do Programa Residência Pedagógica, o contexto da implementação do PRP, o PRP e a formação docente, e a visão dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações. A partir da escrita da monografia de base, foi possível perceber que os trabalhos que tratam do PRP ainda são pouco produzidos no meio acadêmico, o que é decorrente da recente criação do programa. No entanto, assim como outros programas de iniciação à docência, o PRP tem potencial para auxiliar no processo de formação de professores.

**Palavras-Chave:** Programa Residência Pedagógica. Formação de professores. Monografia de Base.

## ABSTRACT

This study aimed to conduct a bibliographic survey of the research being written in the educational field about the Pedagogical Residency Program (PRP). The PRP is one of the initiatives developed by the National Teacher Training Policy, supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The program involves the participation of Higher Education Institutions (HEIs) and basic education schools, aiming to strengthen the relationship between theory and practice for students completing their undergraduate degrees in teaching programs, while also valuing the exchange of experiences between teachers and students. The bibliographic survey was conducted through a foundational monograph, a methodology that aims to provide the necessary theoretical basis for the development of subsequent studies by organizing available information. Based on this foundational monograph, it was possible to catalog the works dealing with the PRP in major databases (SciELO, Periodicos Capes, BDTD, ERIC, DOAJ). Initially, a total of 108 works were found to be submitted to the corpus selection process. After the corpus selection process, 22 works were selected for the writing of the foundational monograph. Subsequently, a thorough reading of all texts was conducted, except for those found in the BDTD platform, where only abstracts, introductions, and conclusions were analyzed due to the large amount of information. Based on the readings and careful analysis of the texts, articles were summarized to synthesize the ideas and initiate the writing process. Finally, these summaries were used to categorize the information addressed by different authors. Consequently, four main topics were identified: the creation of the Pedagogical Residency Program, the context of its implementation, the PRP and teacher education, and the residents' perspectives on the importance of the PRP in their training. Through the writing of the foundational monograph, it became apparent that works addressing the PRP are still relatively scarce in the academic field, which is a result of the program's recent creation. However, like other teacher initiation programs, the PRP has the potential to contribute to the teacher training process.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program. Teacher training. Base Monograph.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Fluxograma 1- Processo histórico da formação de professores segundo Saviani (2009) .....	14
Fluxograma 2- Esquema da metodologia de trabalho.....	29
Quadro 1- Trabalhos selecionados para a Monografia de Base.....	30
Quadro 2- Relatos a respeito da importância do PRP.....	45

## LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PRP	Programa Residência Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IES	Instituição de Ensino Superior
ES	Estágio Supervisionado
ABE	Associação Brasileira de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
DOAJ	Directory of Open Access Journals
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ERIC	Education Resources Information Center

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Contexto histórico sobre a formação de professores .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2. As leis que regem a formação de professores na atualidade.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3. A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755/2009) .....</b>	<b>24</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1. O Programa Residência Pedagógica (PRP).....</b>	<b>35</b>
<b>4.2. O contexto da implementação do PRP.....</b>	<b>40</b>
<b>4.3. O PRP e a formação de professores .....</b>	<b>42</b>
<b>4.4. A visão dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações.....</b>	<b>45</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil possui uma história que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por diversas transformações influenciadas pelas mudanças sociais. Desde o período colonial, os jesuítas exerciam o papel de instrutores, responsáveis por "ensinar" a população nativa. Ao longo dos anos, a profissão de professor foi se aprimorando. No entanto, a preocupação com a qualidade da formação docente é uma questão mais recente, ganhando destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que estabeleceu a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência.

Após a LDB/1996, surgiram outras leis e regulamentações que visam a melhoria da formação de professores, dentre elas a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755/2009). Trata-se de documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que contém um conjunto de diretrizes e estratégias que disciplinam a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os programas fomentados pela CAPES voltados para a formação de professores visam promover a qualificação e incentivo tanto dos futuros profissionais quanto dos docentes que já estão em exercício. Esses programas surgem em resposta às demandas que a sociedade impõe para que haja uma educação de qualidade, contribuindo para a redução da desigualdade educacional do país.

Dentre os programas subsidiados pela CAPES está o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado pela Portaria GAB Nº 38, em 28 de fevereiro de 2018, voltada para a formação inicial de professores, estimulando o vínculo entre experiência e as teorias apresentadas na universidade, ancorados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP é destinado a graduandos de licenciatura que estejam cursando a metade final do curso e tem por objetivo fortalecer a relação entre teoria e prática, além de estreitar os laços entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, desenvolvendo papel importante na formação inicial e continuada de professores. Para Vasconcelos e Silva (2021), O PRP amplia as oportunidades que os licenciandos tem para discutir a relação teórico-metodológica “sobre os processos de ensino e aprendizagem dos diversos conceitos e estratégias de ensino vistos na universidade, aplicando-os no ambiente escolar”. (VASCONCELOS; SILVA, 2020, p. 221)

O PRP surge com a promessa de modernizar o atual estágio supervisionado, dando a oportunidade de os licenciandos permanecerem por um período maior na sala de aula e, pois,

na escola. “O nome ‘residência’ pedagógica é bastante sugestivo, pois de fato, os residentes começam a permanecer nas escolas-campo, com uma frequência maior do que a possibilitada pelos estágios”. (SILVA *et al*, 2020, p. 172)

Como visto, o PRP é criado com altas expectativas em meio a sua implementação, principalmente por propor experiências mais significativas e de promover maior interação entre os conhecimentos teóricos adquiridos nas IES e a vivência em sala de aula. Mas afinal, como o programa vem sendo desenvolvido? Quais os impactos e suas contribuições para a formação de futuros professores? Tais indagações influenciaram a realização dessa pesquisa e a escolha metodológica pela Monografia de Base, proposta por Dermeval Saviani (1991). Segundo o autor, a monografia de base consiste em um levantamento bibliográfico aprofundado, no qual busca-se analisar as pesquisas e debates acerca de determinado tema. Dessa forma, ela tem por objetivo fornecer a base teórica necessária para o desenvolvimento de estudos posteriores.

A escolha do modelo da monografia de base se deu pela intenção de se realizar um levantamento de maneira aprofundada, permitindo compreender as diferentes visões, teorias e metodologias utilizadas em diferentes trabalhos. Dessa forma, outros estudiosos podem verificar, a partir da monografia de base, questões ainda não exploradas, contradições e pontos em comum abordados por diferentes autores.

Diante disso, a presente investigação tem por objetivo realizar um levantamento bibliográfico aprofundado dos trabalhos que estão sendo publicados retratando a temática do Programa Residência Pedagógica (PRP). Para alcançar tal objetivo geral, percorremos pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar, nas principais bases de dados, os trabalhos que abordam o PRP;
- Descrever os trabalhos selecionados para o corpus de pesquisa, relativos ao PRP;
- Categorizar os trabalhos sobre o PRP de acordo com as temáticas abordadas;
- Sintetizar as principais abordagens sobre o PRP através da interpretação dessas categorias;

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, seguindo a ordem cronológica dos eventos que resultaram na criação do Programa Residência Pedagógica. No primeiro capítulo é abordada a introdução do trabalho, destacando as motivações e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo é descrita a história da formação de professores no Brasil, desde a chegada dos colonizadores portugueses até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Em seguida, tratamos da legislação atual que regulamenta a formação de professores na contemporaneidade, pós-LDB/1996. No terceiro capítulo,

apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos um levantamento dos trabalhos que abordam o Programa Residência Pedagógica, dividindo-os em quatro tópicos principais: o Programa Residência Pedagógica em si, o contexto da implementação do programa, a relação entre o programa e a formação docente, e a visão dos residentes sobre a importância do Programa Residência Pedagógica em suas formações. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa, buscando sintetizar o trabalho desenvolvido e discutir as expectativas futuras para a utilização da monografia de base.

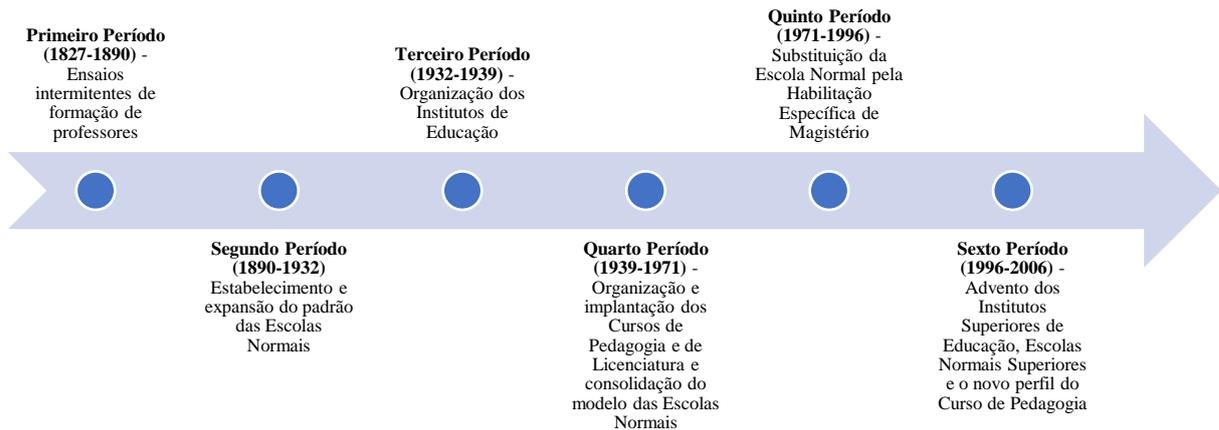
## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Contexto histórico sobre a formação de professores**

Nesse capítulo abordarei o contexto histórico da formação de professores em diálogo com os trabalhos de Saviani (2009), Gatti (2010), Borges *et al* (2011), Tanuri (2000) e Scheibe (2008). Vale ressaltar que todas as mudanças que ocorreram em relação à formação de professores estão fortemente ligadas aos processos de transformações da sociedade brasileira.

A história da formação de professores no Brasil passou, e ainda passa, por grandes transformações decorrentes das mudanças que ocorrem na sociedade brasileira. Para abordar todo o processo social que está relacionado com a formação de professores, Saviani (2009) aponta seis períodos essenciais para o desenvolvimento do tema: Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). O processo proposto por Saviani (2009) está exposto no fluxograma 1 abaixo:

**Fluxograma 1-** Processo histórico da formação de professores segundo Saviani (2009)



**Fonte:** Autor (2023)

Durante o primeiro período proposto por Saviani (2009), os responsáveis pelo papel de ensinar eram os jesuítas, ainda na época que o Brasil era colônia de Portugal. Os missionários foram os primeiros a criar as escolas no Brasil e, conseqüentemente, formar professores. Nesse momento, os ensinados compreendiam tanto os filhos dos colonizadores quanto o povo nativo brasileiro e não havia preocupações com a preparação dos professores. Esse cenário mudou após a independência do país, no ano de 1822. Em 15 de outubro de 1827 foi criada a Lei das Escolas das Primeiras Letras, tratando a formação de professores de maneira mais organizada. A Lei dizia em seu Art. 4º que as escolas desenvolveriam o ensino através do método mútuo<sup>1</sup> e, para isso, os professores deveriam ter um preparado didático para conseguirem se adequar à nova metodologia. Segundo Tanuri (2000), essa foi a primeira maneira de preparação de professores.

Em 1834, foi promulgado o Ato Adicional, que dava às Províncias a responsabilidade da instrução primária, baseada no modelo de Escola Normal europeu<sup>2</sup>. Sendo assim, em 1835 é criada no Brasil a primeira Escola Normal, situada em Niterói, no Rio de Janeiro, e que tinha como objetivo formar professores para o ensino primário. Seguindo o mesmo caminho, várias outras províncias criaram, ainda no século XIX, suas Escolas Normais. Contudo, por falta de alunos e falta de administração, o funcionamento desses estabelecimentos era bastante irregular, sendo criadas e extintas constantemente (TANURI, 2000). Segundo Gatti (2010) essas instituições correspondiam ao nível secundário daquela época, e que no século XX

<sup>1</sup>Segundo Freire e De Paula (2012), o método mútuo tinha por objetivo utilizar os alunos mais adiantados para ensinarem os mais atrasados. Dessa forma, o professor ensinava as lições à um grupo que tinha maior facilidade de aprendizagem, que se dividiam em grupos de aproximadamente dez alunos para ensinar aos demais o que haviam aprendido.

<sup>2</sup>As Escolas Normais se tratavam de instituições destinadas à preparação de professores, criado após os eventos da Revolução Francesa, tendo em vista a necessidade do auxílio na educação da população.

passou a ser chamado de ensino médio. A recomendação era que as Escolas Normais focassem na formação específica, seguindo coordenadas didático-pedagógicas. No entanto, Saviani (2009) aponta uma vertente totalmente diferente de como ocorreu o processo, sendo que havia maior preocupação em relação ao que seria repassado para as crianças do que com a forma como os conteúdos seriam transmitidos, tendo em vista que os conteúdos das Escolas Normais eram os mesmos das escolas de primeiras letras.

O segundo período proposto por Saviani (2009) foi marcado pela reforma paulista da Escola Normal, ocorrido em 1890. Segundo o autor, os líderes da reforma tinham em mente que se houvessem professores com pouco preparo, o ensino não ocorreria de forma eficaz, ou seja, havia a necessidade de mudanças no plano de estudos, com preparação dos conteúdos científicos e a preparação didático-pedagógica.

Com o novo modelo implantado, os conteúdos curriculares foram enriquecidos, além de haver maior ênfase nas práticas de ensino, sendo criada ainda a escola, a qual era um modelo anexo à Escola Normal. Borges *et al.* (2011), apoiando-se em Gatti e Barreto (2009), ressaltam a ideia de que a formação de professores no Brasil teve seu nascimento no final do século XX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”, mesmo que essas ainda fossem destinadas à classe mais favorecida financeiramente. Como desfecho do segundo período, foi criado em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação.

O terceiro período proposto por Saviani (2009), que ocorreu entre os anos de 1932 a 1939, foi marcado pelas reformas de Anísio Teixeira<sup>3</sup> no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo<sup>4</sup> em São Paulo, em 1933, havendo destaque dos Institutos de Educação como espaço para o cultivo da educação, visto não somente como objetos de ensino, mas, também, de pesquisa.

Durante esse período, ocorreram mudanças significativas impulsionadas pelo Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932, que teve como objetivo a reorganização das Escolas Normais. Sob a liderança de Anísio Teixeira, foram realizados esforços para incorporar um caráter mais científico nos Institutos de Educação, resultando na consolidação de um modelo

---

<sup>3</sup> Renomado educador, jurista, intelectual e escritor brasileiro, desempenhou um papel crucial durante o auge do debate sobre a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória na década de 1930. Sua notoriedade foi ainda mais destacada quando ele se tornou um dos signatários proeminentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

<sup>4</sup> Educador, jurista, sociólogo e escritor brasileiro. Fernando Azevedo foi uma figura proeminente no campo da educação e desempenhou um papel importante no desenvolvimento da educação no Brasil.

didático-pedagógico distinto das antigas Escolas Normais. Além disso, como parte de um movimento de reforma educacional liderado por Francisco Campos<sup>5</sup>, houve a modernização das escolas secundárias com o objetivo de aprimorar o ensino secundário no Brasil, tornando-o mais acessível e integrado ao sistema educacional público (DALLABRIDA, 2009). Essa iniciativa refletiu a preocupação que surgiu no final do século XIX em formar professores para o ensino secundário. Gatti (2010) diz que:

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos (correspondente ao final do ensino fundamental e início do ensino médio) e, com isso, também surge a necessidade da criação de Universidades para formação desses profissionais, tendo em vista que quem exercia tal papel eram profissionais liberais ou autodidatas. (GATTI, 2010, p. 1356)

Saviani (2009) destaca que o quarto período teve início com a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao status de universidades. Nessa fase, ocorreram diversas promulgações de decretos e leis com o objetivo de conferir maior importância aos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Um exemplo é o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabelece as bases para a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia<sup>6</sup>, destacando sua importância para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no campo da filosofia no país. O decreto delineou as diretrizes e competências da instituição, além de definir suas atribuições e estrutura organizacional. Além disso, uma das finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia passou a ser a preparação de candidatos para o magistério do ensino secundário e normal.

Segundo Gatti (2010), foi nesse período que surgiram disciplinas voltadas para a educação nos cursos de bacharelado, nos quais os estudantes obtinham uma formação em licenciatura e podiam lecionar nos cursos de formação de professores do segundo grau. Esse tipo de formação ficou conhecido como “3+1” e também foi aplicado nos cursos de pedagogia. Para Saviani (2009) ambas tinham um papel específico na formação, sendo que:

---

<sup>5</sup> Um dos principais colaboradores do presidente Getúlio Vargas durante o período conhecido como Era Vargas. Francisco Campos ocupou vários cargos importantes, incluindo o de Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Saúde.

<sup>6</sup> Durante o período do regime militar, em 1968, a instituição foi encerrada. Mais tarde, ocorreu a unificação da faculdade com outras instituições de ensino, resultando na criação da Universidade do Brasil, como parte de um processo de reestruturação do ensino superior no país.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos [...], e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Em 2 de janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto Lei nº 8.530, que estabeleceu as bases da organização do ensino normal e introduziu uma nova abordagem para essa modalidade educacional. Essa abordagem consistia em dois ciclos distintos: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, representava o ciclo ginásial do curso secundário e tinha como objetivo formar regentes para o ensino primário. O segundo ciclo, com duração de três anos, representava o ciclo colegial do curso secundário e tinha como objetivo formar regentes do ensino secundário. Enquanto o primeiro ciclo mantinha características das Escolas Normais, que haviam sido criticadas anteriormente, o segundo ciclo era fundamentado nos princípios introduzidos nas reformas de 1930. Posteriormente, em 28 de novembro de 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5.540/68, que questionava a Reforma Universitária vigente, estabelecendo normas para a organização e funcionamento do ensino superior.

O quinto período abordado por Saviani (2009) foi marcado pelo desaparecimento das Escolas Normais em decorrência da Lei 5.692/71, fazendo com que houvesse a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Além disso, a nova lei modificou a nomenclatura do ensino primário e o médio, passando a serem chamados de primeiro e segundo grau, respectivamente.

Em 6 de abril de 1972 surgiu o parecer nº 349/72, que organiza a habilitação do magistério em duas categorias, uma com duração de três anos (2200 horas), que dava a competência de lecionar até a 4ª série, e outra com duração de 4 anos (2700 horas), que permitia lecionar até a 7ª série do primeiro grau. Já a Lei 5.692/71 tinha como foco a formação dos professores para as séries finais do primeiro grau e para o segundo grau, em cursos de licenciatura curta, que duravam três anos, ou licenciatura plena, que duravam quatro anos.

Outro aspecto importante decorrente da Lei 5.692/71, refere-se ao curso de pedagogia, que além de ficar designado para formação de professores que atuariam no magistério, também ficou responsável por formar os especialistas em educação, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O sexto e último período proposto por Saviani (2009) tem como principal desdobramento a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que surgiu após os

movimentos de mobilização dos educadores do Brasil, fortificados com o fim do regime militar. Gatti (2010) salienta que:

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação (GATTI, 2010, p. 1357).

No entanto, essa nova LDB não correspondeu às expectativas geradas no campo educacional. A intenção inicial era promover uma melhoria na formação dos profissionais de licenciatura e pedagogia. No entanto, a implementação das diretrizes acabou resultando em uma série de consequências inesperadas. Uma das principais preocupações foi a equiparação dos cursos de licenciatura e pedagogia aos Institutos de Nível Superior, tidos como de segunda categoria. Essa mudança causou uma competição direta entre esses cursos, que passaram a oferecer uma formação mais rápida e mais barata. Segundo Gomes (2011)

Analisando os artigos da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases, pode-se perceber que esta deixa muitas lacunas, sujeitas a múltiplas interpretações, ficando, assim, de difícil compreensão para ações posteriores no sentido de garantir a qualidade de ensino. Percebe-se, também, que as ideias propostas perpassam pela linha do tempo na história da sociedade brasileira, de maneira flexível, enfocando os avanços e retrocessos das demais reformas, como - um palco onde parece vive-se, hoje, muitas situações de décadas passadas (GOMES, 2011, p. 105).

Em 2002 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), tendo maior foco no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores que atuam em diferentes níveis da educação básica (BORGES *et al*, 2011). Para Scheibe (2003 apud SCHEIBE, 2008), as regulamentações que surgiram após a promulgação dessa lei evidenciam a intenção de desenvolver um modelo de formação docente que se afasta da formação universitária tradicional, buscando estabelecer uma preparação técnico-profissionalizante mais sólida.

## **2.2. As leis que regem a formação de professores na atualidade**

Os últimos séculos foram de grandes evoluções em relação à formação de professores no Brasil, principalmente no que tange à criação de leis, pareceres e diretrizes curriculares. Porém, apesar de todos esses avanços que foram citados, ainda há grandes desafios a serem superados para garantir uma formação de qualidade para futuros professores. Para Saviani (2011), atualmente a formação de professores é tida como precária. Mesmo com todas

as mudanças que ocorreram nos séculos anteriores, não houve padrão de preparação para que os docentes conseguissem enfrentar os problemas da educação brasileira. Dessa forma, abordarei nesse tópico as leis que regem a formação de professores na atualidade, fazendo um panorama dos avanços posteriores a LDB de 1996.

A LDB 9.394/96 foi um marco na formação de professores, pois estabeleceu as novas diretrizes para a formação inicial e continuada, valorizando a formação de professores como questão central para a qualidade da educação. Os artigos 62 e 63 da LDB 9.394/96 dizem que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, Art. 62; Art. 63)

Após a promulgação da LDB 9.394/96, surgiram diversas propostas relacionadas à formação de professores, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). Essas diretrizes foram responsáveis pelas primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BORGES *et al*, 2011).

Segundo os mesmos autores, em 1999, decorrente da preocupação em garantir maior conexão entre as distintas modalidades formativas, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução CP nº 1/99, que traz uma nova proposta de estrutura formativa contida na LDB, além propor um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação, colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica.

Borges *et al* (2011) informa que:

as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com

a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente (BORGES *et al*, 2011, p. 106).

Saviani (2011) faz uma listagem das diretrizes que organizavam a formação de professores no Brasil no início dos anos 2000. Dentre elas, o autor cita o Parecer CNE/CP 9/2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; o Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, homologado pelo MEC em 11 de abril de 2006; e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O Parecer CNE/CP 9/2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, que surgiu durante o fim do mandato do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, elencava um conjunto de diretrizes para a formação dos professores da educação básica em nível superior (Filho *et al.*, 2021). A partir desse parecer, surgiu em 2002 as resoluções CNP/CP nº 01/2002 e CNP/CP nº 02/2002, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Filho *et al* (2021) apoiando-se em Scheibe e Bazzo (2016) enfatiza que as DCN de 2002 trouxeram grandes avanços para a formação de professores, superando o modelo de formação “3+1”, que surgiu na década de 30 em que a formação se dava com um acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico após a efetivação de três anos de formação específica. No entanto, ao estabelecer uma carga horária mínima de 2800 horas para as licenciaturas, a DCN de 2002 acabou por encurtar a formação dos docentes, levando a uma maior procura por pessoas que desejam formação rápida para ingressar prontamente no ambiente de trabalho. Tal situação não contemplava as demandas do campo da educação pública, sendo favorável para as instituições privadas que ofereciam esses cursos de formação rápida (Scheibe e Bazzo, 2016, apud Filho *et al*, 2021). Para Aguiar *et al* (2006):

[...]as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras (Aguiar *et al*, 2006, p. 825).

Outro momento importante para a formação de professores diz respeito à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. As DCN do curso de Pedagogia foram estabelecidas a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que passou por revisões e foi homologado pelo MEC em 15 de maio de 2006, pela Resolução CNE/CP nº 1. Essa nova Resolução é um marco para a área, pois a partir dela surgem novos debates acerca do campo profissional da educação no curso de pedagogia (Aguiar *et al*, 2006).

Essas novas regulamentações abordam diversos aspectos da formação do pedagogo, como estrutura curricular, carga horária mínima e competências e habilidades adquiridas por meio de conhecimentos teóricos e práticos, que serão consolidados durante o exercício da profissão (BRASIL, 2006). Elas visam garantir uma formação sólida e de qualidade, preparando os futuros profissionais para atuarem em diferentes campos educacionais. Porém, a DCN foi marcada por controvérsias, o que resultou em problemas significativos de interpretação devido à forma como era apresentada. Isso gerou definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo (Libâneo, 2006).

Por um lado, estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, portanto uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas. Por outro lado, fica implícito em outros artigos que cada uma dessas modalidades seria uma “área de atuação profissional” (leia-se habilitação), conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12 (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Outro problema que fica exposto na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de março de 2006 diz respeito ao embasamento teórico tido como referencial para que ela fosse escrita. Segundo Libâneo (2006), a falta de fundamentação teórica, além das imprecisões conceituais e a falta de âmbitos científicos, deixou o texto muito superficial ao ponto de ser tratado como simples demais, afetando na qualidade da formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais.

Em 2009, a partir do Decreto presidencial nº 6.755/2009, foi criada a Política Nacional de Formação de Professores, que dispunha sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o fomento a programas de formação inicial e continuada. Segundo Gatti (2011), essa nova política surge quando havia muitos debates quanto à formação de docentes para a educação básica. O decreto surge como medida provisória e de urgência para tratar da falta de qualificação de professores já em atuação nas instituições de ensino.

Em 09 de junho de 2015 é aprovado o Parecer CNE/ CP 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O parecer tem por objetivo estabelecer as bases para a construção de um modelo de formação que atenda as necessidades atuais, substituindo assim as DCN de 2006. Esse parecer também possui grandes discrepâncias em seu corpo, assim como cita Nunes (2017) ao dizer que:

ao proceder à leitura global do documento, verificamos, sem muito esforço, que, no discurso dos enunciadores, há omissões de expressões, relacionadas ao paradigma das competências, que marcam os textos curriculares produzidos no contexto da reforma da política curricular que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990. Não há, por exemplo, proposições como “constituição de competências”; “desenvolvimento de competências”; “aquisição de competências”; “aprendizagem por competências”; “avaliar as competências” entre outras, que são repetidas inúmeras vezes nos discursos oficiais que normatizam os cursos de licenciatura desde 2001 (NUNES, 2017, p. 20).

Em 16 de fevereiro de 2017 é promulgada a Lei nº 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Dentre as mudanças estabelecidas pela nova lei, passou a vigorar que

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.  
§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017, Art. 7)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada nos anos posteriores em decorrência das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. A partir dessas duas resoluções fica fixada a base a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da educação básica.

Antes mesmo de sua aprovação, a BNCC já sofria duras críticas, principalmente pelo fato de o documento apontar o modelo obrigatório a ser seguido por todas as instituições de ensino básico, tirando a autonomia das escolas e professores. Além disso, é desproporcional pensar que escolas particulares e públicas teriam a mesma eficiência ao trabalharem da mesma forma, uma vez que questões sociais e estruturais são incomparáveis ao analisar os dois tipos de instituições.

Em 20 de dezembro de 2019 é aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação). Dentre os pontos da resolução, é possível destacar os seguintes artigos que tratam das políticas de formação docente:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; (BRASIL, 2019, Art. 5º).

Em 27 de outubro de 2020 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº1, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essa resolução toma como base aspectos apresentados nas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 e Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Assim como mostrado em seu artigo 2º

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2020, Art. 2º).

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 surge para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, trazendo mudanças significativas para a formação de professores, com a inclusão de novas competências e habilidades para profissionais da educação, a ampliação da carga horária dos cursos de formação e a ênfase na prática como eixo central da formação. A resolução destaca ainda a importância da formação continuada dos professores em exercício,

propondo a criação de políticas públicas e estratégias de formação continuada para a valorização e melhoria da qualidade da educação, como proposto em seu artigo 4º:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, Art. 4º)

Como pode-se perceber, após a LDB 9.394/96 houve grandes avanços em relação aos documentos que tratam da formação de professores, mostrando que aumentaram as preocupações com a qualidade da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. No entanto, grande parte desses documentos surgiram repletos de interrogações e possuíam pouca clareza em sua escrita. Tal problemáticas podem ser decorrentes do fato dos documentos visarem orientar cursos de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes instituições de ensino.

### **2.3. A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755/2009)**

Neste capítulo, abordarei a Política Nacional de Formação de Professores e a sua importância na formação dos futuros docentes. Para isso, tomei como base os autores André (2012), André (2013), Freitas (2007), Amaral e Dias (2019) e Gatti (2013). Vale lembrar que o Decreto nº 6.755/2009, que tratava sobre a Política Nacional de Formação de Professores, surgiu em um momento que havia grandes desconfianças e debates em relação à formação docente para a educação básica.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 e revogada pelo Decreto nº 8.752/2016) é um conjunto de diretrizes e estratégias elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Para Gatti (2013), todo o planejamento em torno dessa nova política era bastante ousado, tanto pelo embate que poderia ocorrer com as antigas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume. O Decreto propunha estreitar os laços entre a União, os Estados e Distrito Federal e os Municípios, de modo que

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre

a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Além disso, expunha, nos incisos II e III do artigo 3º, os objetivos para a formação dos profissionais do magistério, de modo que

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Em seu artigo 4º, o Decreto nº 6.755/2009 mostrava como iria articular os objetivos propostos. O processo se daria por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a colaboração da organização político-administrativo. Borges *et al* (2011) trazem de maneira sucinta como se daria essa parceria:

Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos (Borges *et al*, 2011, p.107).

Segundo Borges *et al* (2011), o decreto previa maior vínculo entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, além da participação dos graduandos nas atividades de ensino da educação básica e no envolvimento das atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, através de projetos pedagógicos conduzidos pela CAPES. Para Gatti (2013), essa política não englobou questões importantes ligadas às estruturas dos cursos de licenciaturas, suas diretrizes e conteúdo dos currículos, além de apresentar problemas de articulação entre órgãos federais e as universidades.

Segundo Amaral e Silva (2019), essa nova política colocou em xeque o papel das instituições de ensino e seus projetos formadores, que devem garantir a qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Ainda segundo os autores, o Decreto nº 6.755/2009 aborda os principais problemas enfrentados e analisados em torno da formação de professores, em que destacam

a questão da qualidade da formação de professores e sua relação com a qualidade da educação básica; a demanda por docentes em número suficiente para atender as instituições públicas, articulando-se a isso a necessária equalização nacional das oportunidades de formação; a valorização do docente, que diz respeito ao seu ingresso, permanência e progressão na carreira em condições adequadas; as políticas voltadas para grupos e minorias no âmbito da diversidade, com a perspectiva da garantia dos direitos humanos; e o investimento em atualização teórico-metodológica dos processos de formação (AMARAL; SILVA, 2019, p. 510).

Segundo Gatti (2013), dentre os programas instituídos pela Política Nacional de Formação de Professores, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva contribuir para a formação de professores atuantes em escolas que não possuem formação superior. Segundo Gatti (2013), O PARFOR é um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com estados, municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) para ministrar aulas para professores em exercício que não tem formação prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Assim como algumas das diretrizes e leis que trataram da formação de professores, o PARFOR também possui alguns problemas em torno de sua implementação. Para Gatti (2013), análises mostram que questões como gestão organizacional e financeira afetam diretamente no funcionamento das atividades nas IES, além de haver a necessidade de revisão de aspectos da organização curricular adotada, uma vez que as disciplinas são trabalhadas de forma tradicional, contrariando os propósitos do programa. Em 21 de dezembro de 2021, através da Portaria GAB nº 220, é instituído o novo regulamento do PARFOR, que traz no seu artigo 4º

Art. 4º São objetivos específicos do Parfor:

I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;

II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (CAPES, 2021, Art. 4º).

Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é programa que foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006, cujo

principal objetivo era promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD) (Gatti, 2013). Além disso, a UAB tem por objetivo

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, Art. 1º).

Segundo Silva (2016), o Sistema UAB foi instituído logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que dava ordenamento legal ao Ensino a Distância (EAD). Nessa perspectiva, a Universidade Aberta do Brasil passa a apoiar pesquisas de nível superior com novas metodologias e tecnologias de informação. Para Gatti (2013), esse novo sistema de ensino tinha como ideia principal desenvolver o amplo sistema nacional de educação superior à distância, sendo as licenciaturas o foco principal dos cursos da UAB. Porém, a mesma autora traz um panorama de como vem se dando o desenvolvimento dos cursos de licenciatura à distância nas universidades, principalmente nas privadas. O primeiro ponto a ser tratado diz respeito à quantidade de alunos, que preferem a educação à distância do que a modalidade presencial, de maneira que houve um grande acréscimo nas matrículas na primeira modalidade, enquanto as matrículas dos cursos da segunda modalidade diminuíram. O outro ponto trata da qualidade com que os cursos EAD vêm sendo oferecido, principalmente por não seguir os currículos e por não utilizar os materiais adequados.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi efetivado em decorrência do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. No entanto, segundo Veras *et al* (2021), o programa teve seu início em 2007, por meio da Portaria n. 38/2007, ocorrendo sua implementação efetivamente em 2009. Inicialmente, o PIBID foi direcionado exclusivamente para as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com o propósito de promover a inserção do programa no o Ensino Médio. Os objetivos do PIBID são:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, Art. 3º).

Com base em Rabelo *et al* (2020), o PIBID é responsável por estabelecer parcerias entre as IES e as escolas de educação básica, fortalecendo as conexões entre estudantes de licenciatura com o ambiente da sala de aula ainda no início da graduação. Essa colaboração mútua entre as instituições visa preparar os futuros professores para os desafios que enfrentarão ao longo das suas carreiras profissionais.

Recentemente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Programa Residência Pedagógica (PRP) por meio da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Esse programa tem como objetivo apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na criação de projetos inovadores que promovam a integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES, 2018).

O PRP foi desenvolvido com base na estrutura do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mas se diferencia ao ser direcionado aos estudantes de graduação que estão próximos de concluir o curso de licenciatura. Seu principal propósito é fortalecer as experiências práticas dos licenciandos, por meio de atividades contínuas que se estendem por 18 meses. Enquanto o PIBID se concentra nas primeiras vivências dos graduandos nas escolas de educação básica, o PRP surge para aprofundar a relação entre a teoria aprendida nas instituições de ensino e as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Esse programa busca promover a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas de educação básica, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, participar de atividades pedagógicas e colaborar com professores experientes. Os residentes são acompanhados por supervisores e orientadores, que auxiliam no processo de reflexão sobre a prática docente e no desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação profissional. Essa supervisão exemplifica a estreita e benéfica relação entre a universidade e a escola, na qual o aluno de graduação é guiado por um professor da universidade, denominado docente

orientador, assim como por um professor da escola de educação básica, conhecido como preceptor. O PRP será abordado com mais detalhes nos capítulos posteriores.

### **3. METODOLOGIA**

O trabalho a ser apresentado se trata de uma Monografia de Base sobre o papel do PRP na formação docente. Segundo Saviani (1991, 2017), a Monografia de Base é uma metodologia que tem por objetivo realizar levantamentos de informações sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados de modo a preparar o terreno para que outros pesquisadores possam usufruir da pesquisa, realizando assim estudos mais completos e aprofundados sobre o assunto. Bianchetti (2021) afirma que a primeira vez que Saviani tratou da ideia foi na reunião anual da ANPEd em 1991, em que abordou monografia de base como ideia regularizadora da dissertação de mestrado.

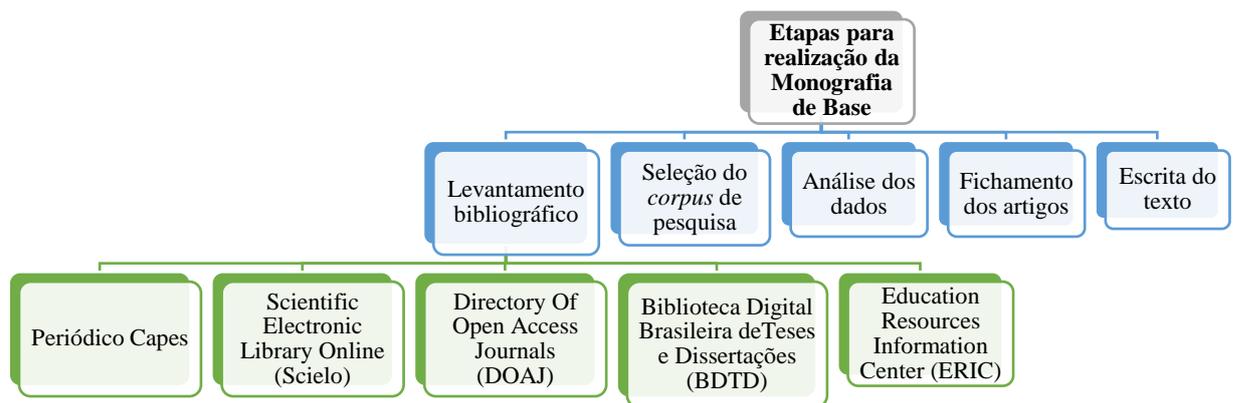
A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem este trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base. (SAVIANI, 2017, p. 12)

A proposta de Monografia de Base apresentada por Dermeval Saviani surge como uma solução para estudantes que estão iniciando em programas de mestrado. Em muitos casos, os mestrandos começam a pós-graduação sem ter uma direção clara para a escolha de um tema de pesquisa, o que acaba consumindo muito tempo em programas de mestrado que têm duração de apenas dois anos. Diante dessa situação, a introdução das monografias de base permite que os mestrandos iniciem sua formação como pesquisadores, oferecendo alternativas para a realização de suas dissertações. Isso possibilita economizar tempo, permitindo que se envolvam imediatamente em um processo real de investigação (SAVIANI, 2017).

Em suma, a Monografia de Base desempenha papel essencial na construção do conhecimento científico, uma vez que, ao estabelecer os fundamentos teóricos por meio do levantamento bibliográfico, permite a compreensão mais abrangente sobre determinado assunto. Além disso, ao escrever esse tipo de trabalho deve-se identificar os principais conceitos e abordagens relevantes sobre o tema estudado, organizando-o de forma sistematizada e coerente. Alguns trabalhos como Jesus (2023), Alves (2019) e Castro (2021) amparam-se no modelo da Monografia de Base proposta por Saviani.

Como exposto acima, para a realização de uma Monografia de Base é necessário seguir processos criteriosos de levantamento e organização de informações. Diante disso, o presente trabalho foi realizado seguindo as etapas mostradas no fluxograma 2 a seguir:

**Fluxograma 2** - Esquema da metodologia de trabalho



**Fonte:** Autor (2023)

Na fase de levantamento bibliográfico foram realizadas buscas em cinco bases de dados: Periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Directory Of Open Access Journals* (DOAJ), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Education Resources Information Center* (ERIC). O critério de escolha utilizado para selecionar as plataformas foi a abrangência dos artigos científicos disponibilizados nas suas bases de dados. Para a realização da pesquisa, foram utilizados os termos “Programas Residência Pedagógica” e “Capes”, além disso, foi utilizado o filtro para encontrar os artigos publicados durante os anos de 2018 a 2023. Foram utilizados esses termos e esse intervalo de tempo para abranger apenas os artigos que tratam do Programa Residência Pedagógica no âmbito da Capes.

Durante a pesquisa na plataforma Periódicos da Capes, foram encontrados inicialmente 53 trabalhos que se enquadravam nos critérios de busca. No entanto, ao utilizar o filtro para identificar os artigos revisados por pares, esse número foi reduzido para 43 trabalhos. Na plataforma Scielo, foi encontrado apenas 1 trabalho relevante para o estudo. Infelizmente,

na plataforma ERIC não foram encontrados artigos relacionados à pesquisa. Utilizando a plataforma DOAJ, foram encontrados 27 trabalhos, porém, todos eles já estavam disponíveis na plataforma Periódicos da Capes. Na plataforma BDTD foram encontrados 27 trabalhos entre teses e dissertações. Dessa forma, foram totalizados o número de 98 trabalhos encontrados durante o levantamento bibliográfico.

Durante a fase de seleção do corpus, utilizou-se o sistema brasileiro de avaliação de periódicos (Qualis/CAPES) referente ao quadriênio 2017-2020, disponível na Plataforma Sucupira. O objetivo principal foi identificar trabalhos publicados em periódicos com classificação Qualis A, que são reconhecidos pela CAPES como sendo de excelente qualidade. Esses periódicos geralmente apresentam relevância no campo acadêmico, passam por um rigoroso processo de revisão por pares e são considerados veículos científicos de referência em suas respectivas áreas de conhecimento. A classificação Qualis A é altamente valorizada no meio acadêmico, pois indica a relevância e a qualidade do periódico no qual o artigo foi publicado.

Dos 43 trabalhos encontrados na plataforma Periódicos Capes, apenas 17 foram publicados em periódicos classificados com Qualis A. Curiosamente, o único trabalho encontrado na plataforma Scielo atendia aos critérios citados anteriormente. Como os trabalhos encontrados na plataforma DOAJ eram os mesmos do Periódicos Capes, nenhum deles foi selecionado. Em vista disso, foram escolhidos 18 trabalhos, todos artigos, que foram publicados em periódicos classificados como Qualis A.

Ao analisar as teses e dissertações encontradas na plataforma BDTD, logo na leitura dos títulos, foi possível observar que muitos dos trabalhos tratavam do Programa Residência Multiprofissional<sup>7</sup> ou sobre outro programa institucional, como o PIBID. Ao fazer uma leitura mais detalhada dos resumos, foi possível selecionar apenas 4 trabalhos que tratam do Programa Residência Pedagógica da Capes, sendo 3 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Ao final dessa fase, foram selecionados o total de 22 trabalhos, incluindo artigos, dissertações e teses, que se encaixavam nos critérios de seleção adotados. Os trabalhos selecionados para a Monografia de Base, assim como os autores, ano de publicação e base de dados na qual eles se encontram, estão expostos no quadro 1 abaixo:

**Quadro 1-** Trabalhos selecionados para a Monografia de Base

---

<sup>7</sup> Segundo Silva (2017), a residência multiprofissional trata-se de uma formação em saúde em nível de pós-graduação que tem como principal característica realizar-se através do trabalho em saúde. O objetivo final é capacitar os profissionais para atuarem de forma eficiente e colaborativa em equipes de saúde, promovendo a integralidade do cuidado e a qualidade dos serviços prestados aos pacientes.

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Base de dados</b>
Marilde Queiroz Guedes	A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica	2019	Periódicos Capes
Geide Rosa Coelho; Rosa Maria Ambrózio	O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal	2019	Periódicos Capes
Flávia Cristina Gomes de Vasconcelos; João Roberto Ratis Tenório da Silva	A vivência na Residência Pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente	2020	Periódicos Capes
Larissa de Pinho Cavalcanti	As representações sociais de licenciandas/os em letras sobre o Programa de residência pedagógica de uma universidade pública no Sertão de Pernambuco	2020	Periódicos Capes
Leandro de Oliveira Rabelo; Valéria Silva Dias; Fernando Luiz de Campos Carvalho	Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA	2020	Scielo
Raquel Batista Corrêa; Valéria Risuenho Marques	O papel do preceptor na formação de residentes	2020	Periódicos Capes
Francisco Ariel dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Júnior	O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia	2020	Periódicos Capes
Celia Maria Benedicto Giglio	Residência Pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores	2020	Periódicos Capes
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos; Kelly	Contextos de formação de professores de línguas: atravessamentos	2021	Periódicos Capes

Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho			
Caroline Carnielli Biazolli; Isadora Valencise Gregolin; Joceli Catarina Stassi-Sé	Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: Aspectos da parceria colaborativa	2021	Periódicos Capes
Cleyde Rodrigues Amorim; Yamília de Paula Siqueira	Educação das relações étnico-raciais na Residência Pedagógica de sociologia	2021	Periódicos Capes
Ieda Ribeiro Rodrigues; Graciete do Socorro do Nascimento da Silva; Clemerson Santos da Silva; Ronaldo Lopes de Sousa; Marcio Antonio Raiol dos Santos	O Programa Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação docente de estudantes do curso de Educação do Campo, Abaetetuba, Pará	2021	Periódicos Capes
Antonia Costa Andrade; Maria da Conceição dos Santos Costa; Maria da Conceição Rosa Cabral	Política de formação de professores e professoras no Brasil: O Programa Residência Pedagógica na região norte	2021	Periódicos Capes
Fernanda Silva Veloso; Altair Pivovar	Residência Pedagógica nas IES: Programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório?	2021	Periódicos Capes
Luciana Caixeta Barbosa; Martha Maria Prata Linhares	Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2022	Periódicos Capes
José Mauro Souza Uchôa; Andreia Moraes de Castro	Narrativas de professores de língua inglesa em formação inicial: O uso de sequência didática e de TDICS no Programa Residência Pedagógica	2022	Periódicos Capes

Cleiciani do Rosário Moraes Souza; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Tiago Corrêa Saboia	O Programa Residência Pedagógica e a Formação Inicial de Professores: Reflexões a partir de uma proposta contra-hegemônica na educação do campo	2022	Periódicos Capes
Thaís Cristina Rodrigues Tezani	Os avanços e as limitações do Programa Residência Pedagógica na formação de professores alfabetizadores para a educação básica	2022	Periódicos Capes
Maria Danielle Lobato Paes	As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do Oeste do Pará	2020	BDTD (Dissertação)
Beatriz Martins dos Santos Prado	Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação diferenciada de professores em Cursos de pedagogia?	2020	BDTD (Dissertação)
Elisângela Brauner	Investigação das relações entre aspectos declarativos e procedimentais de licenciandos de matemática no âmbito do Programa Residência Pedagógica/UFSM - RS	2022	BDTD (Tese)
Juliana de Oliveira Torres	Programa de Residência Pedagógica da CAPES: Possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes	2022	BDTD (Dissertação)

Fonte: Autor (2023)

A análise do corpus foi feita através de duas etapas: a primeira se deu através da leitura dos resumos e introdução dos trabalhos. A partir dessa leitura, foi possível distinguir os textos que tratavam de pesquisas gerais no campo do Programa Residência Pedagógica e aqueles que tratavam de pesquisas específicas relacionadas a vivências em atividades que ocorreram durante a participação no PRP, os ditos relatos de experiência. Em seguida, na segunda etapa, foi feita uma leitura aprofundada de todos os artigos, levando em consideração os objetivos, a metodologia, a justificativa, o referencial teórico e as conclusões. No caso das teses e dissertações encontrados na plataforma BDTD, devido ao grande volume de informações, foram analisados apenas os resumos, introduções e conclusões. Com base nas leituras e na análise minuciosa dos textos, foi feito um fichamento dos artigos para sintetizar as ideias e iniciar a redação do texto.

Após uma análise detalhada dos fichamentos, os dados foram cuidadosamente categorizados, visando identificar os principais aspectos abordados pelos diversos autores. Com base nessa categorização, deu-se início à redação do texto, seguindo uma ordem cronológica coerente com o tema em questão. Isso permitiu apresentar uma visão abrangente e organizada das informações coletadas nos fichamentos, buscando reunir as perspectivas dos diferentes autores. O texto foi escrito de maneira a abranger as principais informações catalogadas nos fichamentos. Dessa forma, além de apresentar um panorama geral sobre o assunto, foi possível identificar as visões que os autores tinham em comum, estabelecendo pontos de convergência e oferecendo uma visão mais ampla sobre o tema. Diante dessa análise, foi possível agrupar as principais informações abordadas pelos autores e dividi-las em quatro tópicos principais: o Programa Residência Pedagógica, o contexto da implementação do PRP, o PRP e a Formação Docente, e a visão dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações.

Através do percurso metodológico apresentado anteriormente foi possível catalogar os principais temas e conceitos que estão sendo desenvolvidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica. O resultado da análise dos trabalhos será apresentado no próximo capítulo.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. O Programa Residência Pedagógica (PRP)**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e constitui uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755/2009). Segundo Silva *et al* (2020), as políticas específicas brasileiras para a formação docente têm o objetivo de formar professores para o exercício na educação básica, tanto na formação inicial, como durante o exercício profissional.

Ainda segundo Silva *et al* (2020), os programas vinculados à CAPES surgiram nas duas últimas décadas com o objetivo de fortalecer e incentivar os discentes de licenciaturas das IES públicas. O mesmo pensamento é exposto por Corrêa e Marques (2020) ao destacarem a importância dos programas de iniciação à docência como medida para diminuir a evasão nos cursos de formação de professores, além de “impulsionar o desenvolvimento de novas didáticas e metodologias ao ensino, fortalecer identificação à docência, promover a ambientação dos

(futuros) professores na realidade escolar e construir uma identidade profissional docente”. (SILVA *et al*, 2020, p. 163)

Segundo Coelho e Ambrózio (2019), assim como o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o PRP busca intensificar a relação universidade-escola básica no processo de profissionalização docente. Segundo os mesmos autores, ambos os programas constituem processos sociais que são incorporados ao processo inicial de profissionalização (COELHO; AMBRÓZIO, 2019). Para Ramos e Carvalho (2021), o PRP surge com objetivos semelhantes aos do PIBID, porém com público-alvo distinto.

o Edital nº 7/2018 para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, destinado aos alunos de primeiro e de segundo anos dos cursos de licenciatura, e o Edital nº 6/2018 para o Programa Residência Pedagógica, direcionado aos alunos de terceiro e quarto anos dos cursos de licenciatura, coincidindo com o período do estágio obrigatório na formação dos licenciandos, que deve ocorrer a partir da segunda metade dos cursos (RAMOS; CARVALHO, 2021, p. 228).

Tanto o PIBD quanto o PRP são programas que buscam desenvolver parceria entre as IES e as escolas de educação básica, proporcionando aos estudantes de licenciatura a oportunidade de realizar estágios remunerados nas escolas de Educação Básica. Dessa forma, os programas permitem que esses estudantes experimentem a rotina escolar antes de concluírem a graduação.

O PRP foi criado pela PORTARIA GAB Nº 38, em 28 de fevereiro de 2018, voltada para a formação inicial de professores, estimulando o vínculo entre experiência e as teorias apresentadas na universidade, ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “definida nas ‘abordagens e ações obrigatórias’ do programa, contidas no Edital Capes Nº 06/2018” (GIGLIO, 2020, p. 23).

O programa é destinado aos discentes das IES que já estejam com no mínimo 50% do curso de licenciatura integralizado ou que estejam cursando o 5º período e tem por objetivo:

- 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. 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, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, Art. 2º)

Os participantes do programa estão divididos em quatro categorias diferentes, a saber: Residente, que se trata dos discentes da IES; Coordenador Institucional, que se refere ao Docente da IES responsável pelo projeto institucional; Docente Orientador, que se trata do docente da IES que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; Preceptor, que é o professor da escola que acompanhará os residentes (CAPES, 2018).

Para Corrêa e Marques (2020), o preceptor surge como fundamental nesse processo de acompanhamento dos residentes, uma vez que:

o preceptor - colaborativamente com o professor orientador da IES—deverá: promover atividades, as quais os residentes interajam no espaço escolar e participem de forma ativa do cotidiano desse ambiente; oportunizar aos graduandos a participação na elaboração de atividades que, além de atenderem ao contexto escolar, agreguem experiências significativas no processo formativo desses futuros professores e possibilitar que proponham e dinamizem práticas, as quais, efetivamente, cuidem das aprendizagens dos alunos quando ingressarem de maneira efetiva na carreira profissional (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 194).

Embora tenha sido formalizado em 2018, outros programas com as mesmas características do PRP já haviam sido experimentados. Segundo Cavalcanti (2020), a proposta de um período de experiência sem vínculos empregatícios para licenciandos ou formandos precede o edital CAPES 06/2018 e já recebeu nomenclaturas diferentes. Segundo o referido autor, apoiando-se em Silva e Cruz (2018):

o primeiro projeto dessa natureza foi elaborado em 2007 e as propostas que se seguiram eram, notadamente, desprovidas de uma pedagogia ou epistemologia específica impossibilitando um projeto de formação de professores. Supostamente, isso teria sido corrigido no pelo edital CAPES 06/2018 por meio do vínculo com a Base Nacional Curricular Comum (SILVA; CRUZ apud CAVALCANTI, 2020, p. 208).

O projeto citado por Cavalcanti (2020) trata-se do chamado Residência Educacional. De acordo com Silva e Cruz (2018), o programa foi proposto pelo então Senador de Pernambuco Marco Maciel e tinha como modelo o inspirador o programa residência médica. O programa era tratado como uma espécie de pós-graduação, uma vez que seria ofertado posteriormente à formação inicial de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a Residência Educacional “teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230).

Para Silva *et al* (2020) e Giglio (2020), a primeira experiência de uma Residência Pedagógica surgiu em 2009 no curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Segundo os autores:

tais práticas experimentais impulsionaram conduzir a institucionalização de um programa de residência aos cursos de licenciaturas do país. O Programa Residência Pedagógica tem como proposta principal proporcionar formação/aperfeiçoamento de professores na sua formação inicial (para o residente, aluno da graduação) e na continuada (para o preceptor, professor graduado, da educação básica) (SILVA *et al*, 2020, p. 167).

Segundo Giglio (2020), os docentes que escreveram o projeto para o curso de pedagogia da UNIFESP viam a Escola Paulista de Medicina como referência de ensino, logo, poderia servir de modelo para formação docente, uma vez que:

gerava a percepção de que ali encontravam-se os meios e as oportunidades para ousar também na formação de professores, propondo a formação teórico-prática dos pedagogos inspirada na Residência Médica, porém distinta dela em razão de estar proposta para a formação inicial no curso de graduação e voltada a todos os estudantes da Pedagogia, portanto, dessa inspiração adotou-se o princípio da imersão no campo profissional da docência e da gestão escolar. Formar professores na mesma chave de qualidade e investimento formativo necessário à formação de médicos; esse foi um ponto de partida e de chegada, pois pensamos o lugar em que queríamos colocar a formação dos professores para então traçar o percurso. (GIGLIO, 2020, p. 17)

Segundo Veloso e Pivovar (2021), “o termo residência é conhecido pela população do país, porém, é bastante inclinada para a formação de médicos, a ponto de a única expressão encontrada no dicionário Michaelis com o termo *residência* ser justamente ‘residência médica’” (VELOSO; PIVOVAR, 2021, p. 188). Silva *et al* (2020) mostram a semelhança existente entre o modelo do PRP e o programa residência médica, principalmente na utilização de muitos termos idênticos como, por exemplo, residente e preceptor, além da finalidade de proporcionar a possibilidade de inserir o licenciando na realidade escolar compreendendo os processos educativos.

O PRP do MEC tem por finalidade apoiar as IES na implementação de projetos estimulando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES, 2018). Segundo Silva *et al* (2020), o programa surge com o intuito de tentar amenizar as problemáticas causadas pela “oposição” criada entre a teoria e a prática nas licenciaturas, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a docência “numa perspectiva crítico-reflexiva, apropriando-se de diferentes conhecimentos que vão se constituindo durante toda sua trajetória profissional”. (SILVA *et al*, 2020, p. 167)

Segundo o Art. 5º da portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, o PRP deverá ser realizado de forma colaborativa entre a União, estados, municípios, o Distrito Federal e as IES. Dessa forma, a colaboração da União será feita por meio da CAPES, a colaboração dos estados, municípios e Distrito Federal será feita por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes (CAPES, 2022).

Para Cavalcanti (2020), “o PRP é definido como imersão planejada e sistemática do licenciando na escola básica para que vivencie situações concretas do cotidiano e da sala de aula para refletir sobre elas na articulação de prática e teoria” (CAVALCANTI, 2020, p. 208). Amorim e Siqueira (2021) vão nesse mesmo caminho ao tratarem que o PRP tem como intuito a incrementação da formação de professores, “aproximando o licenciando de seu campo de trabalho e estreitando os laços entre Instituições de Ensino Superior - IES e escolas públicas” (AMORIM; SIQUEIRA, 2021, p. 125).

Nessa mesma perspectiva, Vasconcelos e Silva (2020), tratam dos programas de iniciação docente como oportunidades de praticar as discussões teórico-metodológicas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos diversos conceitos e estratégias de ensino vistos nas IES, tendo a escola como meio de aplicação (VASCONCELOS; SILVA, 2020). Além disso, os autores abordam que os programas de iniciação à docência “complementam as ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado (ES) que é uma atividade curricular, obrigatória e garantida pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) Nº 9394/96, que prepara o licenciando para o desenvolvimento da prática docente” (VASCONCELOS; SILVA, 2020, p. 221). Segundo Barboza e Linhares (2022), o ES, por muitos anos, foi a única oportunidade que os licenciandos tinham para vivenciar o ambiente escolar, interagindo com o professor da educação básica.

Segundo Cavalcanti (2020), o PRP:

se concentra na formação inicial de professores para propiciar a licenciandas/os experiência “prática” no campo de atuação profissional além dos estágios supervisionados obrigatórios. O PRP divide-se, então, em diferentes etapas que organizam a vivência na escola em suas 440 horas de atividades: ambientação, imersão, avaliação e socialização. Dessa maneira, o PRP também se propõe articular duas instancias historicamente marcadas pela falta de diálogo ou diálogos marcados pelo descompasso e pela assimetria de participação, que são a escola e a universidade (CAVALCANTI, 2020, p. 208).

Diante disso, é possível verificar a importância dos programas de iniciação à docência na formação inicial dos futuros professores, uma vez que ao inserirem os licenciandos no ambiente escolar, lhes proporcionam a oportunidade de vivenciar as experiências de um

professor ainda na graduação, tendo uma “visão crítica acerca dos processos educativos e escolares” (SOUZA *et al*, 2022, p. 511).

#### 4.2. O contexto da implementação do PRP

O PRP da Capes é uma das iniciativas da Política Nacional de Formação de Professores que surgiu com o intuito de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura no país, dispondo aos discentes dos cursos de formação de professores a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar enquanto ainda estão estudando, podendo assim relacionar os conteúdos teóricos trabalhados na universidade com a prática da docência na educação básica. Porém, o programa foi implementado em meio a grandes desconfianças e incertezas.

Para Guedes (2019), já havia grandes críticas à implementação da nova política de formação de professores, uma vez que surgiu quase que simultaneamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, que estipulava o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores se adequassem as novas normas. Segundo o mesmo autor:

É motivo de perplexidade o lançamento da nova política de formação, quando as DCN/2015 não foram, ainda, implantadas completamente, não houve conclusão de nenhuma turma de licenciandos, da matriz curricular orientada pelas Diretrizes, nem tão pouco houve tempo para se avaliar os resultados dessa política em andamento (GUEDES, 2019, p. 94).

Ainda, segundo Guedes (2019), posteriormente a criação da nova política de formação docente, “o governo lança o PRP, em consonância com a BNCC, que na análise das entidades educacionais<sup>8</sup> é uma afronta à autonomia universitária e viola o que fora estabelecido pelas DCN/2015” (GUEDES, 2019, p. 96). Segundo Silva *et al* (2020), “com a reconfiguração do currículo escolar nacional, proposta pela BNCC, algumas questões sobre formação docente e estrutura curricular voltaram a fazer parte do cenário das pesquisas em educação” (SILVA *et al*, 2020, p. 166).

---

<sup>8</sup> Segundo Guedes (2019), as entidades educacionais são Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Rede de Escola Pública e Universidade (REPU); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Frente a esses instrumentos de controle, que pretendem enquadrar a política de formação de professores no país, as entidades educacionais têm se manifestado, em atitude de repúdio e resistência, pois, consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala. Para além, traz uma visão reducionista da formação ao propor uma desvinculação definitiva de teoria e prática, passando a formação docente a um praticismo descompromissada de uma concepção sócio-histórica e emancipadora (Manifesto/2017, apud GUEDES, 2019, p. 97).

Cavalcanti (2020) compartilha da mesma linha de pensamento ao abordar as polêmicas em torno da implementação do PRP. O autor ressalta que o edital do programa tinha a intenção de vincular as atividades desenvolvidas durante o PRP com as concepções da BNCC. Essa abordagem gerou uma série de questionamentos, uma vez que a proposta da BNCC foi amplamente criticada por sugerir que todas as escolas deveriam adotar um mesmo "padrão" de ensino, tratando a população brasileira de forma homogênea e desconsiderando a diversidade cultural e as diferentes classes sociais presentes no país. Essa situação acaba por retirar a autonomia das instituições de ensino, já que "os programas de formação inicial e continuada de professores, assim como os currículos das licenciaturas e das escolas, serão obrigados a se adequar aos princípios desse documento" (Silva et al., 2020, p. 166).

O Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), iniciado pela CAPES em 2018, trouxe consigo diversas polemicas tanto no que diz respeito a autonomia da proposta formativa das universidades – cujas ações estariam, pelo edital, vinculadas aos conteúdos e concepções da Base Nacional Curricular Comum e a melhoria dos estágios curriculares da licenciatura – e a concepção de formação de professores, no edital vinculada a prática sem um fundamento epistemológico que a orientasse. Por outro lado, não podemos desmerecer a oportunidade dada aos discentes bolsistas de entrarem em contato e estabelecerem relações formativas no campo da escola básica em consonância e diálogo com a vivência acadêmica (CAVALCANTI, 2020, p. 205).

Para Silva *et al* (2020), “a implementação do programa nasceu trazendo polêmicas e discussões entre educadores e a sociedade civil, pois na visão dos mesmos o PRP seria uma tentativa de substituir ou extinguir o PIBID” (SILVA *et al*, 2020, p. 167). Porém, esse fato não ocorreu, uma vez que o público-alvo do PIBID são os licenciandos que acabaram de ingressar na universidade e o PRP é voltado para os licenciados que já estão no final do curso. Além disso, houve “inúmeras discussões e críticas que envolvem desde as concepções, no debate inicial do programa, até mesmo as implicações do modo como as ações são efetivamente implementadas nas escolas” (SOUZA *et al*, 2022, p. 511).

Para Guedes (2019), tanto a BNCC quanto o PRP apresentam retrocesso para o que se almeja de uma formação de qualidade para os futuros professores, uma vez que acabam por desconsiderar todos os avanços adquiridos durante as últimas décadas de muitas lutas.

Os normativos governamentais Base Nacional Comum Curricular e Residência Pedagógica, divulgados ultimamente como políticas educacionais, que se inclinam para a construção da nova política de formação de professores, parecem caminhar ao contrário do que esperamos e necessitamos para a formação do professor. Mais grave, ameaça se perder os avanços, mesmo que tímidos, trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, frutos da luta dos educadores e das entidades educacionais públicas do país (GUEDES, 2019, p. 98).

De acordo com Cavalcanti (2020), a oficialização do PRP resultou em um desgaste para outros programas com propostas semelhantes. Esse desgaste é evidente ao analisarmos a própria criação do edital, pois houve falta de diálogo e participação dos professores e demais profissionais da educação na elaboração do documento e nas decisões relacionadas ao programa. Além disso, a estreita ligação com a BNCC levanta questionamentos sobre a flexibilidade e autonomia que as universidades têm para organizar o estágio curricular obrigatório. No entanto, não podemos ignorar a relativa liberdade que cada instituição de ensino superior possui para elaborar seu projeto e que cada núcleo pode organizar uma dinâmica própria dentro do Programa (Cavalcanti, 2020, p. 216).

#### **4.3. O PRP e a formação de professores**

A questão da formação de professores sofreu muitas mudanças nas últimas décadas em que a temática passou a ganhar maior visibilidade no Brasil. Muitas leis e regulamentações foram criadas com a finalidade de melhorar o processo de formação do profissional docente. Em meio a tantas transformações e evoluções que ocorreram, uma se destacou e mudou completamente a maneira de se pensar a formação de professores, se trata da LDB de 1996. Segundo Guedes (2019):

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDB/1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado (GUEDES, 2019, p. 94).

Para Corrêa e Marques (2020), a LDB/1996 foi de suma importância para a formação dos professores, “sendo considerada um marco no tocante à prática de ensino, ao prever a formação dos professores da Educação Básica em nível superior e por ampliar para 300 horas a carga horária destinada às práticas” (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 190).

Após a promulgação da LDB/1996, surgiram outras regulamentações que previam maior disponibilidade de tempo para que o licenciandos vivenciassem a docência na prática. São exemplos dessas regulamentações o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2/2002, que definiram a duração e a carga horária mínima prevista para os cursos de formação. Além disso:

Estes documentos ampliam o tempo destinado às atividades práticas, a saber: quatrocentas horas para a “prática como componente curricular” (ao longo do curso), quatrocentas horas para o “estágio supervisionado” (a partir da segunda metade do curso) e, ainda, duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. (CORRÊA E MARQUES, 2020, p. 190)

Corrêa e Marques (2020) também citam as DCN/2015 ao tratar dos documentos legais que regiam as leis de formação de professores. Segundo o autor, “a DCN/2015 define princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos norteadores das formas de organização do processo de formação acadêmica e da regulação das instituições de educação que as ofertam” (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 190).

Silva *et al* (2020) abordam a relevância das políticas educacionais, não somente no Brasil, mas em diversos países, uma vez que é de suma importância para a qualidade da educação de todos, além de desempenhar papel essencial no desenvolvimento social, político e econômico. Ainda, segundo os autores, as políticas de formação docente apontam as necessidades voltadas à educação para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para Guedes (2019):

A formação inicial do professor é um fenômeno que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação. Na esteira das reformas educativas nacionais, pelo discurso político hegemônico, por considerar o professor e sua formação os elementos-chave para a mudança na qualidade da educação (GUEDES, 2019, p. 92).

Atualmente, existem várias regulamentações, leis e decretos que tratam do processo de formação do professor. Dentre elas, está a Política Nacional de Formação de Professores, que visa melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, dando responsabilidade à CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Um dos programas subsidiados pela CAPES é o Programa Residência Pedagógica (PRP), que tem como objetivo proporcionar ao discente de licenciatura que está no final do curso a oportunidade de vivenciar a realidade da educação básica. Um dos propósitos do PRP é fazer com que haja maior relação entre universidade e escola, o que é de grande valia para o licenciando, uma vez que:

Durante a formação inicial, a aquisição de conhecimentos do futuro professor deve estar atrelada a prática profissional, por isso a articulação Universidade-escola básica é tão importante nesse processo. A formação de um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e dirige ações durante a sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo e carregado de incertezas, só faz sentido se pensarmos em processos formativos no contexto de atuação profissional, ou como destaca Nóvoa (2002) de pensarmos em uma formação dentro da profissão. (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 494)

Seguindo essa mesma perspectiva, Corrêa e Marques (2020), valorizam a inserção do licenciando na escola enquanto ainda estão na graduação. Com isso, o futuro professor começará a:

[...] familiarizar-se com as particularidades da escola e reconhecer os desafios que enfrentará no campo de trabalho, pois é no ambiente escolar que realizará a prática profissional de fato. Ao ser inserido nessa realidade, o docente em formação poderá tratar dos aspectos teóricos e práticos no intuito de atingir resultados com significados para a aprendizagem do aluno frente ao ensino, como uma forma de efetivar o que se aprende na universidade por meio da prática em sala de aula (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 190).

Outro aspecto importante que o PRP traz em seu edital é a articulação de maneira mais concreta da relação entre teoria e prática, ou seja, relacionar o que aprende dentro da universidade com o que se aprende na prática dentro do ambiente escolar. Segundo Biazolli *et al* (2021) já existem vários debates em torno da articulação teoria e prática, e esses esforços também devem ser tratados de forma mais acentuadas nos cursos de licenciatura, através das disciplinas ministradas.

Segundo Ramos e Carvalho (2021) “a formação docente não pode ser entendida como um processo que dissocia teoria e prática, mas como uma práxis, em que teoria e prática são indissociáveis” (RAMOS; CARVALHO, 2021, p. 225). Ainda, segundo os mesmos autores, as ações que buscam articular teoria e prática, além de valorizar todos os envolvidos têm se mostrado bastante eficazes, “com resultados bem-sucedidos em todo o território nacional, os quais podem ser evidenciados por meio de inúmeras publicações que refletem as atividades desenvolvidas” (RAMOS; CARVALHO, 2021, p. 226).

Para Coelho e Ambrózio (2019) a formação docente deve ser trabalhada de forma conjunta entre “os setores da educação, principalmente a escola, tendo em vista a mesma que deve ser considerada como ambiente no qual trabalhar e formar sejam atividades articuladas no fazer docente” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 494). Além disso, os autores consideram importante que os licenciandos busquem refletir sobre as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, tendo em vista que esse processo resulta na construção dos saberes docentes.

Assim, a partir do nosso estudo, compreendemos a importância de centrarmos a formação docente por meio de processos reflexivos e de pesquisa da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar em uma tentativa de potencializar a articulação Universidade-escola básica e desenvolver a atitude coletiva e colaborativa na construção de saberes docentes (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 510).

De acordo com Cavalcanti (2020), o PRP dá ênfase excessiva à prática em sala de aula, negligenciando a importância das reflexões em torno da prática docente. Essa abordagem levanta a questão do quanto a compreensão da experiência prática, por meio da ocupação de um lugar na sala de aula, é um fim em si mesma ou um meio para alcançar outros objetivos (CAVALCANTI, 2020). Por outro lado, Corrêa e Marques (2020) consideram que o PRP busca meios para que os licenciandos sejam capazes de pesquisar a sua própria prática, dessa forma, sendo capazes de aprimorar-se para um profissional reflexivo.

Embora os autores tenham opiniões diferentes sobre as possibilidades que o PRP proporciona para que haja momentos de reflexões, ambos enfatizam a importância de os licenciandos investigarem e refletirem sobre sua própria prática docente, desenvolvendo assim sua atuação profissional. Portanto, embora haja discordância em relação as possibilidades oferecidas pelo programa para esses momentos de reflexão, há um consenso sobre a relevância de promover esses momentos como parte integrante do processo de formação docente.

#### **4.4. A visão dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações**

Como visto anteriormente, o PRP surge com o intuito de estreitar a relação entre universidade e escola através da inserção dos licenciandos no ambiente escolar ainda na graduação. O programa mostra-se essencial para fortalecer o estágio supervisionado obrigatório, proporcionado assim maior tempo de prática para os futuros professores. Além disso, os graduandos em licenciatura têm a oportunidade de relacionar teoria com prática, tendo uma visão crítica de sua própria ação em sala de aula. Para Silva *et al* (2020):

Embora os estágios supervisionados se estendam por dois anos, a própria proposta de ementas semestrais fornece alguma limitação ao licenciando a um certo número de horas de regência, e num período curto. Diferentemente, a RP é uma experiência que dura 18 semestres consecutivos, fortalecendo trocas de conhecimentos e criando vínculos mais fortes com os diferentes sujeitos do ambiente escolar. Esta longa duração na residência fortalece a identidade do residente com a profissão docente, através dos elos estabelecidos com outros profissionais e alunos dentro do cotidiano escolar. (SILVA *et al*, 2020, p. 172)

Embora o PRP apresente semelhanças com o estágio supervisionado obrigatório, existem algumas características que os diferenciam e podem ser consideradas vantajosas para

os participantes do programa. O PRP traz a oportunidade de o participante vivenciar o ambiente escolar de forma contínua, diferentemente da disciplina da universidade, que tem por metodologia inserir o licenciando de maneira descontinuada através de semestres. Para Silva et al. (2020), o nome de “residência” pedagógica é bastante sugestivo, pois, de fato, os residentes começam a permanecer nas escolas-campo, com uma frequência maior do que a possibilitada pelos estágios”. (SILVA *et al*, 2020, p. 172)

Além disso, o PRP propicia ao discente se relacionar de forma conjunta com os outros agentes da educação. Segundo Silva *et al* (2020)

[...] percebemos que a RP representa uma eficácia maior em relação às experiências docentes adquiridas do que as disciplinas de Estágio Supervisionado. Primeiro, porque a vivência mais prolongada na residência favorece uma fixação do residente no ambiente escolar e a agregação de conhecimentos. Segundo, porque ele se torna cooperador do preceptor na sala de aula, tornando-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a RP pode ser caracterizada como um imenso laboratório, onde se ensaia e experimenta à docência, identificando-se como professor, aprendendo a se (re)inventar nos diversos desafios que a profissão coloca e a produzir suas próprias metodologias adequando a realidade daquele contexto. (SILVA *et al*, 2020, p. 174)

Desde a sua promulgação em 2018, o PRP já passou por três edições, com uma referindo-se ao Edital Capes nº 6/2018, outra ao Edital Capes nº 01/2020 e o que atualmente está em vigor, o Edital Capes nº 24/2022. Durante esses anos, vários trabalhos tratam da eficácia do programa (a maioria deles foi apresentada nesse trabalho). Diante disso, serão apresentados no quadro abaixo relatos catalogados nos trabalhos aqui analisados que tratam especificamente da importância da participação no PRP para a formação docente:

**Quadro 2:** Relatos a respeito da importância do PRP

Observamos que a participação dos residentes pedagógicos e do professor preceptor no Programa Residência Pedagógica foi uma experiência inovadora e exitosa no que se propôs a fazer. Ou seja, o PRP conseguiu realizar a discussão de conteúdos, estratégias, novos formatos e uso de recursos e novas tecnologias que foram experimentadas na prática, no cotidiano escolar. Possibilitou ainda a aplicação dos planos de ação traçados individualmente pelos residentes, com criatividade e inventividade em torno dos desafios colocados, possibilitando planejamento e a execução por vezes coletivas. (AMORIM; SIQUEIRA, 2021, p. 134)

De acordo a discussão neste artigo, a inserção dos graduandos da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML), nas ações do Programa

de Residência Pedagógica, foi relevante para qualificar seus percursos formativos, pois permitiram: vivenciar a prática de estratégias metodológicas diferenciadas, refletir sobre os momentos de regência, estudar sobre objetos de aprendizagem de matemática e propor planejamentos para atender as reais necessidades dos alunos. (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 199)

As ações desenvolvidas, não só elevaram a qualidade da formação inicial de professores no curso de licenciatura, fato que eles unanimemente reconheceram nos relatórios e depoimentos, mas também promoveram a formação continuada do professor preceptor e dos demais que participaram no processo, o que inclui as coordenadoras pedagógicas. (AMORIM; SIQUEIRA, 2021, p. 134)

Assim, a grande contribuição do PRP para o contexto pesquisado tem sido viabilizar a implementação da parceria colaborativa como metodologia fundamental para que, na formação inicial dos licenciandos em Letras, eles tenham as experiências mais fidedignas possíveis às realidades escolares que encontrarão após estarem licenciados. (BIAZOLLI *et al*, 2021, p. 166)

Concluimos que o programa vem fortalecer as licenciaturas, dando suporte às práticas que até então não ocorriam na universidade, favorecendo a relação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, a capacitação para os saberes necessários para o ensino de geografia escolar. (SILVA *et al*, 2020, p. 175)

Em suma, as contribuições do PRP na formação inicial vão ao encontro da valorização identitária e profissional dos professores, estimulando a autonomia dos licenciandos no enfrentamento dos desafios educacionais, a partir de práticas colaborativas. (BIAZOLLI *et al*, 2021, p. 160)

A Residência Pedagógica na formação de professores para a educação Básica como um empreendimento inovador, como uma árvore boa, em boa hora, sob um bom signo, numa boa terra, e por boas mãos plantada, é obra que exige seriedade, trabalho, partilha e o reconhecimento de que formar bons professores tem um custo, tal como o tem a formação de bons médicos. Aos que veem na formação precária de professores formados em escolas privadas de baixa qualidade uma vantagem - obtida pelo autofinanciamento a que eles se submetem -, a boa formação dos professores que irão

educar crianças e jovens brasileiros custa caro demais segundo os cálculos de custo-benefício para o Estado, e, portanto, para o Mercado. (GIGLIO, 2020, p. 25)

A relação entre o professor e os alunos favorecem um intercâmbio entre práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam. Esses momentos de estudos ou reuniões foram relevantes também para percebermos a necessidade de a teoria vir atrelada à prática. (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 196)

Os movimentos empreendidos que levam os professores em formação inicial e em exercício a desenvolverem reflexões crítico-reflexivas e a reafirmarem suas posições políticas, culturais e ideológicas em atos de resistência, sabendo fazer-se presente no contexto profissional das escolas, evidenciam a importância de um programa como o PRP para a consolidação de parcerias entre universidades e escolas, antes, durante e após a pandemia. (BIAZOLLI *et al*, 2021, p. 166)

Ao finalizar a análise dos dados, convém ressaltar que os resultados demonstraram, através dos excertos dos residentes, que o PRP contribuiu para um processo de formação profissional, pois fortaleceu as relações sociais com a comunidade escolar e aliou a teoria e a prática, o que contribuiu significativamente com a sua formação. (PAES, 2020, p. 80)

Outro ponto a destacar sobre a investigação está relacionado às práticas de formação inicial aliadas à inserção no Programa Residência Pedagógica, as quais contribuíram para os saberes e práticas da formação docente. Nesse ponto, cabe destacar que a “imersão” do residente no ambiente escolar proporcionou uma vivência mais abrangente, já que possibilitou experiências reflexivas de construção e (re)construção de um profissional em formação. (PAES, 2020, p. 80)

Como mencionado pelos residentes, o PRP contribuiu de forma significativa e não só promoveu um enriquecimento no currículo, mas também propiciou um olhar de reflexão, de aprendizado, de preparação como cidadão e como futuro docente. Em síntese, contribuiu para a formação de um profissional que, ao entrar em contato com a campo da prática, pôde ter a percepção e dirigir um olhar para as práticas formativas. (PAES, 2020, p. 81)

Como é possível perceber nos relatos citados, o PRP se apresenta como importante na vida acadêmica dos licenciandos e na vida profissional dos professores que dele participam. Essa experiência se torna de maior valia quando pensada na relação de troca que há entre os professores da escola (preceptor), os alunos da graduação (residentes) e os docentes da universidade (docentes orientadores).

Além disso, por ser trabalhado quase paralelamente ao estágio supervisionado, o PRP traz ao graduando de licenciatura a oportunidade de estar em sala de aula refletindo prática docente, conseguindo assim repensar e ter um olhar diferente de como ser um professor. Para Silva *et al*:

[...] o momento de regência é uma etapa crucial a formação docente, em virtude do licenciando estar diante da teoria versus práxis (trata-se, pois, de um ensaio à docência). Rever as práticas iniciais, (re)pensar as possibilidades de estratégias de ensino e usar metodologias significativas serviram como experiência para que os futuros professores assumam salas de aula com maior confiança no seu trabalho docente (SILVA *et al*, 2020, p. 174).

Mesmo que o PRP tenha como público-alvo os graduandos que já estão na metade final do curso, muitos discentes ainda não cursaram a disciplina de estágio obrigatório e tem no programa a primeira oportunidade de estar em sala de aula no papel de professor. É nesse momento que os licenciandos começam a ter uma visão diferente da que tinham quando estavam no papel de aluno em uma sala de aula da educação básica. Diante disso, esse acaba se tornando o grande desafio dos cursos de graduação, “fazer com que o aluno comece a se ver como professor em formação” (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 192). Para Corrêa e Marques (2020):

[...] a formação inicial de professores representa um momento no qual estudantes começam, de fato, a interagir com os espaços escolares e a vivenciar experiências outras, além das que já adquiriram nas suas vivências escolares. Começam a se apropriar de uma visão sobre como é estar e ser professor, percebendo particularidades da profissão. (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 191)

Ramos e Carvalho (2021) apoiam-se nas ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), para tratarem da formação docente em decorrência de vários saberes, vindo de diversas fontes, no qual destacam-se quatro:

os saberes profissionais, que dizem respeito aos aportes pedagógicos sobre a prática educativa, que constituem um saber-fazer; os saberes das disciplinas, relacionados às questões metodológicas de cada área do conhecimento; os saberes curriculares, relativos aos conteúdos escolares específicos, sobretudo os de maior prestígio social; e os saberes da experiência, fundamentados em uma vivência do cotidiano da

instituição escolar, que fundamentam o saber-ser e constroem a singularidade de cada professor (RAMOS; CARVALHO, 2021, p. 224).

Segundo os mesmos autores, os projetos de iniciação à docência vêm se mostrando eficazes ao proporcionarem aos licenciandos a oportunidade de vivenciar essa troca de saberes ainda na graduação, fazendo com que o tema seja debatido de forma coletiva. “O PRP, então, é coletivamente compreendido como um processo de aprendizado prático, porém feito de modo tentativo a ser aprimorado com o tempo” (CAVALCANTI, 2020, p. 214).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O profissional da educação desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo responsável não apenas por proporcionar uma educação de qualidade, mas também por formar cidadãos. Portanto, a formação desse profissional deveria ser uma das principais prioridades de qualquer governo. No entanto, infelizmente, houve uma demora em reconhecer a importância desse problema e em adotar medidas efetivas para enfrentá-lo. Como resultado, o nível de preparação dos profissionais que atuam nas salas de aula foi negativamente afetado, refletindo diretamente na qualidade da educação em nosso país.

A situação da baixa qualidade na educação não se limita apenas à forma como os profissionais docentes estão sendo formados, mas também está relacionada ao reconhecimento que eles recebem durante sua atuação em sala de aula. A falta de valorização desses profissionais, aliada à carência de estrutura nas escolas, acaba desmotivando os professores e impactando diretamente na forma como eles lecionam.

Felizmente, nos últimos anos, houve um aumento do reconhecimento da importância da formação de professores como uma das principais prioridades para a melhoria da educação. Foram realizados esforços para promover mudanças significativas no sistema educacional, com o intuito de valorizar e investir na capacitação e qualificação dos docentes.

Tendo em vista tal situação, o Governo, através do Ministério da Educação (MEC) começou a lançar programas que tem como intuito amenizar os problemas que perduraram por tantos anos. Dentre os programas governamentais para a formação de professores, alguns ganham destaque no cenário nacional, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo inserir os licenciandos no ambiente escolar ainda no início da graduação, dando-lhes a oportunidade de vivenciar as experiências do cotidiano de um professor. Para completar as ações do PIBID, o MEC lançou em 2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP), contemplando os licenciandos que já estão na metade

final do curso. Assim como o PIBID, o PRP visa a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica.

De acordo com a Resolução CNP/CP nº 02/2015, é estabelecida uma carga horária mínima de 400 horas para os estágios supervisionados na área de formação. Nesse sentido, o PRP surge como uma oportunidade para os estudantes de licenciatura passarem mais tempo nas escolas de educação básica. O programa possui uma carga horária de 440 horas, que devem ser cumpridas de forma contínua ao longo de 18 meses, o que proporciona uma participação mais abrangente dos residentes nas salas de aula. Isso significa que os residentes terão a oportunidade de se envolverem mais ativamente nas atividades educacionais e interagirem com os professores e alunos de maneira mais significativa.

Como visto, os programas de iniciação à docência lançados pelo MEC buscam a inserção dos licenciandos na escola de educação básica ainda enquanto estão no curso de graduação, contribuindo para articular a teoria que será estudada na IES e a prática da vivência no ambiente escolar.

Dessa forma, buscou-se nesse trabalho fazer um levantamento dos materiais que estejam sendo publicados e que tratam do Programa Residência Pedagógica, organizando-os por meio da metodologia da monografia de base, que objetiva oferecer um estudo detalhado do tema para que outros pesquisadores possam utilizar em seus estudos.

A monografia de base proposta por Dermeval Saviani tem o potencial de desempenhar um papel importante para a comunidade científica. Por meio da metodologia de levantamento de dados proposta na monografia de base, é possível realizar uma revisão aprofundada da literatura existente sobre determinado tema. Dessa forma, pode contribuir para consolidar o conhecimento atual e proporcionar uma visão geral do estado da arte em determinada área de estudo. Essa capacidade de identificar lacunas é um aspecto importante da monografia de base, pois direciona a atenção dos pesquisadores para áreas nas quais são necessários maiores estudos, fornecendo a oportunidade para futuras pesquisas.

Outro ponto importante sobre a monografia de base se refere a base que pode servir para estudos futuros. Pesquisadores e estudantes podem se basear nas informações disponibilizadas para desenvolver estudos mais específicos e aprofundados. Esse fato acaba por acelerar o andamento de pesquisas.

Vale ressaltar que as pesquisas em educação foram escassas durante muito tempo, porém, com o aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil, esse cenário mudou. Segundo Barboza e Linhares (2022), “compreender os diferentes cenários em que ocorre a formação inicial e continuada de professores e as ações que são desenvolvidas para colaborar com esse

processo é essencial para a proposição de estratégias para a melhoria da formação” (BARBOZA; LINHARES, 2022, p. 122).

Essa escassez de pesquisas desenvolvidos na área da educação se torna mais evidente no que concerne ao PRP, tendo em vista que se trata de um programa relativamente novo no cenário educacional. Tal situação é comprovada ao analisarmos a quantidade baixa de trabalhos encontrados durante a pesquisa aqui realizada. No levantamento foram analisados um total de 108 trabalhos, encontrados nas plataformas Periódicos da Capes, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Directory Of Open Access Journals (DOAJ), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Education Resources Information Center (ERIC). Porém, ao fazer a seleção dos trabalhos foram utilizados alguns critérios, como a seleção daqueles que possuísem Qualis A, ou seja, contemplam periódicos de excelência internacional na Avaliação Quadrienal 2017-2020. Com isso, foram selecionados apenas 22 trabalhos para a escrita da Monografia de Base.

Os textos abordam o percurso cronológico do PRP, desde a sua criação em 2018 até os dias atuais, discutindo o contexto da implementação do programa e sua importância na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da educação básica. De forma geral, os estudos analisam o momento em que o PRP foi implementado, as discussões que estavam ocorrendo em torno da nova política de formação de professores e as desconfiças que o programa traz ao ser realizado em consonância com a BNCC. Além disso, algumas pesquisas investigam as atividades desenvolvidas durante o programa, relatando as contribuições que o PRP oferece aos licenciandos. Com base nos trabalhos catalogados, é possível categorizá-los em quatro tópicos distintos: a criação do Programa Residência Pedagógica, o contexto de implementação do PRP, o PRP e a Formação Docente, e a visão dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações.

A categoria destinada ao **Programa Residência Pedagógica (PRP)** foi criada para abranger todos os trabalhos que discutem a origem e as características desse programa. A análise dos fichamentos dos textos desempenhou um papel fundamental na coleta de informações relevantes sobre o tema, permitindo assim a organização dos trabalhos dentro dessa categoria.

Dentro dessa categoria, estão incluídos os trabalhos que abordam programas anteriores ao PRP, com objetivos semelhantes, os quais são considerados as primeiras experiências do mesmo (CAVALCANTI, 2020; SILVA et al., 2020; GIGLIO, 2020). Além disso, também estão incorporados os trabalhos que tratam das origens do PRP relacionadas ao Programa Residência Médica (VELOSO; PIVOVAR, 2021; SILVA et al., 2020). Outra parte

importante da categoria é composta pelos trabalhos que exploram os objetivos propostos pelo PRP (CAVALCANTI, 2020; AMORIM; SIQUEIRA, 2021; VASCONCELOS; SILVA, 2020). Por fim, os trabalhos que estabelecem uma conexão entre o PRP e o PIBID também estão contemplados nessa categoria (COELHO; AMBRÓZIO, 2019; RAMOS; CARVALHO, 2021).

**O contexto da implementação do PRP** foi discutido por Guedes (2019), Cavalcanti (2020) e Silva et al. (2020), cujas análises críticas destacam o momento em que o programa da Capes foi estabelecido. Os autores levantam preocupações em relação ao fato de o PRP ser uma das iniciativas da política de formação de professores, que por sua vez já foi alvo de críticas devido à sua criação simultânea às DCN de 2015, sem tempo adequado para avaliar os resultados das mudanças nas diretrizes.

Outra questão problemática abordada pelos autores citados é a vinculação do PRP com a BNCC, o que pode ser interpretado como uma restrição à autonomia universitária e uma visão simplista da formação docente. Os autores mencionados argumentam que tanto a BNCC quanto o PRP representam retrocessos para a formação de professores, desconsiderando os avanços conquistados nas últimas décadas.

A categoria que aborda **o PRP e a formação docente** é abrangida pelos trabalhos que tratam das mudanças na formação de professores, especialmente após a LDB de 1996, e discute a importância das políticas educacionais, regulamentações e programas como o PRP na melhoria da qualidade da formação docente, enfatizando a relação entre teoria e prática e a necessidade de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Dentre os autores que tratam da temática estão Guedes (2019), Corrêa e Marques (2020), Silva *et al* (2020), Coelho e Ambrózio (2019), Biazolli *et al* (2021), Ramos e Carvalho (2021) e Cavalcanti (2020).

A última categoria aborda **as visões dos residentes sobre a importância do PRP em suas formações**. Nesse tópico, foram catalogados e expostos todos os fichamentos dos textos nos quais os autores destacaram as visões dos participantes do PRP e a relevância do programa para o desenvolvimento dos licenciandos. A análise dos relatos revela que o PRP oferece aos futuros professores uma oportunidade de prática mais ampla, fortalecendo o estágio supervisionado obrigatório. Além disso, evidenciou-se que os residentes têm a chance de relacionar teoria e prática, desenvolvendo uma visão crítica de suas próprias ações em sala de aula.

A partir da leitura e análise dos estudos, foi possível perceber a importância que os programas de iniciação à docência trazem na formação inicial dos futuros professores, tornando-os futuros profissionais com experiências em sala de aula desenvolvidas durante a graduação. Essas iniciativas desempenham um papel fundamental ao permitir que os

licenciandos apliquem o conhecimento adquirido na universidade. Além disso, proporcionam uma valiosa oportunidade de reflexão sobre sua atuação, ajudando-os a identificar tanto os pontos positivos quanto os negativos. Essa análise crítica é essencial para que possam buscar o aprimoramento necessário, visando tornarem-se profissionais mais eficientes e qualificados.

Vale destacar que os programas de iniciação surgem como excelentes mecanismos para auxiliarem em uma melhor formação dos professores, porém, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas. O professor é um dos profissionais mais importantes que a sociedade possui, é a base para as demais profissões, e mesmo assim não é valorizado o suficiente. A falta de valorização do profissional docente muitas vezes impacta na forma como o professor será formado, afinal, ao entrarem desmotivados na graduação, os licenciandos acabam se tornando professores desmotivados, o que afeta diretamente na qualidade de ensino. A formação de professores deve ser vista como questão essencial para que haja uma boa qualidade de ensino e deve ser tratada como prioridade pelas autoridades governamentais e instituições de ensino.

Por fim, espera-se que essa monografia de base forneça um levantamento abrangente de dados, permitindo que futuros pesquisadores tenham uma base sólida para aprofundar suas pesquisas. Ao estabelecer um sólido embasamento teórico e metodológico, esse trabalho pode permitir avanços significativos sobre o PRP.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKY, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

AMARAL, Gislene Alves do; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gênese da política nacional de formação no contexto das reconfigurações do estado brasileiro no período de 2007 a 2010. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23 n. 3, p. 498-522, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12526>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

AMORIM, Cleyde Rodrigues; SIQUEIRA, Yamília de Paula. Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 123-136, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/408>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

ALVES, Renato Sebastião. *Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre uma necessária reaproximação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38452>. Acesso em: 29 de abr. 2023.

BARBOZA, Luciana Caixeta; LINHARES, Martha Maria Prata. Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *Revista Triângulo*, v. 15, n. 2 - Maio / Ago. 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6305>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

BIAZOLLI, Caroline Carnielli; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSSI-SÉ, Joceli Catarina. Contribuições do programa residência pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 155-170, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/420>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 225, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-2784. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 16 de fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP ° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em 17 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm). Acesso em 15 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em 15 de jan. 2023.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 349/72-CFE/CESU, de 06 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. 304 Relatora Maria Teresinha Tourino Saraiva. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 17 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras províncias. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 de jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 18 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 22 de jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 22 de jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 24 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 24 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf). Acesso em: 28 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 29 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 30 de jan. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental). Acesso em: 02 de fev. 2023.

BRASIL. Lei 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. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 38/2018, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. A orientação coletiva astrictu sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xVPxjRRd7WYvh8GQwYQNHvb/>. Acesso em: 29 de abr. 2023.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, n.42, p.94-112, jun. Campinas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. As representações sociais de licenciandas/os em letras sobre o programa de residência pedagógica de uma universidade pública no sertão de Pernambuco. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.203-218, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/406>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

CASTRO, Marlon Adriano Galúcio. *O ensino do conceito de campo elétrico em física: uma revisão de literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Exatas, Licenciatura Integrada em Matemática e Física. Santarém, 2021.

COELHO, Geide Rosa; AMBRÓZIO, Rosa Maria. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n2p490>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

CORRÊA, Raquel Batista; MARQUES, Valéria Risuenho. O papel do preceptor na formação de residentes. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.187-202, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/390>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 14 de jan. 2023.

FILHO, Gustavo Adolf Fichter; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

FREIRE, Vitória Chérida Costa; PAULA, Karolynne Barrozo de. A institucionalização do método lancasteriano durante o período do império brasileiro. In: *ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2.*, 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013. p. 671- 680. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39161>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> . Acesso 13 de jan. 2023.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/439>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação de professores no contexto atual. *Revista de Educação*, v. 14, n.18, p. 103-125, 2011. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/1722>. Acesso em: 17 de mar. 2023.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, v. 9, n. 1, p. 90 – 99, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

JESUS, Gledson de Lucas Silva de. *Monografia de Base: habilidades sociais na formação de professores*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Naturais, Licenciatura em Ciências Biológicas. Santarém, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 de mar. 2023.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (56.1): 9-35, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4GDKq5CMn6YRjScfTtg8SKg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de mar. 2023.

PAES, Maria Danielle Lobato. As contribuições do programa de residência pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará. *Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates*. Lajeado, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/d07b1572-9a8e-4bfa-9e66-7923986fb9a2>. Acesso em 25 de mar. 2023.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Poble; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Poble. Contextos de formação de professores de línguas: atravessamentos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v.13, n.1, p. 221-236, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4956>. Acesso em 25 de mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 09 de fev. 2023.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos; TELES, Glauciana Alves.; JÚNIOR, José Raymundo Figueiredo Lins. O programa residência pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia. *GEOTemas - ISSN: 2236-255X - Pau dos Ferros, RN, Brasil*, v. 10, n. 3, p. 161-177, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

SILVA, Jussara Borges da. Política Nacional de Formação de Professores e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educon*, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.2-14, set/2016.

SILVA, Kátia 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, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 03 de jul. 2023

SILVA, Letícia Batista. Residência Multiprofissional em Saúde no Brasil: alguns aspectos da trajetória histórica. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 200-209, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/BpFH8tww34qhg9LSW6n84d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de jul. 2023

SOUZA, Cleiciane do Rosário Moraes; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; SABOIA, Tiago Corrêa. O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial de professores: reflexões a partir de uma proposta contra-hegemônica na educação do campo. *Inter-ação*, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 507-522, mai/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72031>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVY8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de fev. 2023.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de; SILVA, João Roberto Ratis Tenório. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.231-246, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/426>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

VELOSO, Fernanda Silva.; PIVOVAR, Altair. Residência pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 185-198, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/416>. Acesso em: 25 de mar. 2023.

VERAS, Renata Meira; SILVA, Daiane da Luz; CHAVES, Erika Silva; PRATES, Mariana Giulia Chaves; LEMOS, Odonilton Lima; PASSOS, Vitória Batista Calmon de. O PIBID e a formação de professores na Universidade Federal da Bahia. *Investigações em Ensino de Ciências* – V26 (1), pp. 213-225, 2021. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2184>. Acesso em: 24 de mar. 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *EDUCERE*, Paraná, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267782582\\_HISTORIA\\_DA\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_NO\\_BRASIL\\_O\\_PRIMADO\\_DAS\\_INFLUENCIAS\\_EXTERNAS](https://www.researchgate.net/publication/267782582_HISTORIA_DA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NO_BRASIL_O_PRIMADO_DAS_INFLUENCIAS_EXTERNAS). Acesso em: 10 de jan. 2023.