

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE
DE MINAS GERAIS**

IFNMG -CAMPUS SALINAS

THAMIRES PAULA SENA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFNMG - CAMPUS SALINAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

**SALINAS
2021**

THAMIRE SENA PAULA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFNMG - CAMPUS SALINAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho apresentado à banca examinadora, do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*, como parte das exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, e como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Química.

Orientador: Rodolfo de Jesus Chaves

**SALINAS
MINAS GERAIS - BRASIL
2021**

THAMIRE SENA PAULA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFNMG - CAMPUS SALINAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho apresentado à banca examinadora, do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas, como parte das exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, e como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Química.

Aprovado em: 17/08/2021

Prof. Dra. Jaciely Soares da Silva
Convidada

Prof. Dr. Magnovaldo Carvalho Lopes
Convidado

Prof. Mes. Rodolfo de Jesus Chaves
(Orientador)

SALINAS
MINAS GERAIS - BRASIL

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, pela dádiva mesmo em tempos difíceis, de ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

Sou grata aos meus pais Renilva e Nilton, e ao meu irmão João Pedro pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Ao meu esposo Welder, que é o motivo por hoje eu estar onde estou, que esteve sempre ao meu lado antes mesmo, e depois no percurso acadêmico me incentivando.

Sou grata pela confiança, depositada na minha proposta de projeto pelo professor Rodolfo, orientador do meu trabalho, pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo ao meu projeto de pesquisa.

Por último, quero agradecer também à Instituição Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e todo o corpo docente que faz parte da minha formação.

RESUMO

O presente trabalho trata-se das contribuições da Residência Pedagógica para o processo de formação de professores do IFNMG - *Campus Salinas*, os desafios e as possibilidades adentradas pelo programa. Este trabalho teve como objetivo colaborar com o esclarecimento sobre a eficácia do Programa Residência Pedagógica (PRP), e de que forma este contribui no processo de ensino-aprendizado. Além disso, saber qual impacto social/formativo é gerado a comunidade escolar. A nossa pesquisa foi realizada com os ex residentes, professores ex preceptores e coordenadores de área que participaram do PRP do *campus Salinas-MG*, atuantes no período de julho de 2018 a dezembro de 2019. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, utilizamos questionários aplicados a 6 ex residentes, 3 professores ex-preceptores(as), e 4 coordenadores de área. A partir dos dados obtidos podemos dizer que o programa teve contribuições positivas no processo de ensino-aprendizado, tanto dos residentes quanto para os alunos das escolas campo, os impactos sociais/formativos temos a qualidade da educação, a contribuição para formação docente, e por último a ajuda financeira do programa para que estudantes de baixa renda permaneçam se dedicando mais tempo ao curso.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Residência Pedagógica; Teoria e Prática.

ABSTRACT

The present work deals with the contributions of the Pedagogical Residency to the process of teacher training at IFNMG - Campus Salinas, the challenges and possibilities introduced by the program. This work aimed to contribute to the clarification of the effectiveness of the Pedagogical Residency Program (PRP), and how it contributes to the teaching-learning process. Furthermore, knowing what social/formative impact is generated in the school community. Our survey was conducted with former residents, former professors and area coordinators who participated in the PRP at the Salinas-MG campus, working from July 2018 to December 2019. The methodology used was qualitative in nature. For data collection, we used questionnaires applied to 6 former residents, 3 former professors, and 4 area coordinators. From the data obtained, we can say that the program had positive contributions in the teaching-learning process, both for residents and for students in rural schools, the social/formative impacts have the quality of education, the contribution to teacher training, and for Lastly, the program's financial aid so that low-income students can remain dedicated to the course longer.

Keywords: Initial Teacher Training; Pedagogical Residence; Theory and practice.

LISTA DE SIGLAS

AACC: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CENSUP: Censo da Educação Superior

CNE: Concelho Nacional de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CR: Coeficiente de Rendimento

ECS: Estágio Curricular Supervisionado

IES: Instituições de Ensino Superior

MEC: Ministério da Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP: Programa Residência Pedagógica

Semesp: Secretário de Modalidades Especializadas de Educação

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| AGRADECIMENTOS | 4 |
| RESUMO | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| LISTA DE SIGLAS | 7 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 11 |
| 2.1.1 Breve Histórico..... | 11 |
| 2.1.2 Contexto Atual..... | 16 |
| 2.2. A Formação de Professores Ead x A Formação de Professores Presencial | 18 |
| 3. INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL (PRÁXIS) | 24 |
| 3.1 Prática, Teoria e Práxis Docente..... | 24 |
| 3.2 O Estágio Curricular como Iniciação à Docência | 26 |
| 3.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)..... | 27 |
| 3.4 O Programa Residência Pedagógica (PRP) | 28 |
| 4. PERCURSO METODOLÓGICO | 33 |
| 4.1 Caracterização do Estudo | 33 |
| 4.2 O Campo Empírico | 33 |
| 4.3 Sujeitos da Pesquisa | 33 |
| 4.4 Instrumentos e Procedimentos de Tomada de Dados | 34 |
| 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS PARCIAIS | 36 |
| 5.1 Análises dos Questionários dos Ex-Residentes | 36 |
| 5.2 Análises dos Questionários dos Ex-Preceptores..... | 42 |
| 5.3 Análises dos Questionários dos Coordenadores de Área | 45 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |
| REFERÊNCIAS | 54 |
| Apêndice I- Termo de Consentimento Livre Esclarecido | 58 |
| Apêndice II- Guia De Roteiro Para Questionario De Ex Residentes | 58 |
| Apêndice III- Guia De Roteiro Para Questionário De Ex Preceptores ou Professores de Escola Campo..... | 60 |
| Apêndice IV- Guia de Roteiro para Questionário de Coordenador de Área | 61 |

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo colaborar com o esclarecimento sobre a eficácia do Programa Residência Pedagógica (PRP), e de que forma este contribui no processo de ensino-aprendizado. Além disso, saber qual impacto social/formativo é gerado a comunidade escolar. O interesse por esse tema surgiu após a minha participação no programa Residência Pedagógica (RP) durante o período de julho de 2018 a dezembro de 2019, na Escola Estadual Professor Levindo Lambert, na cidade de Salinas-MG. A implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG - *Campus Salinas*, e demais Instituições de Ensino Superior (IES), ocorreu no ano de 2018 e foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), com o objetivo de atender os estudantes dos cursos de licenciaturas que já tivessem concluído, no mínimo, 50% a carga horária total do seu curso.

O presente trabalho de pesquisa se detém em pensar/problematizar a RP dentro dos cursos de licenciatura. Esta necessidade se intensificou pelo fato de o programa ser recente e pouco discutido nos meios educacionais, havendo uma lacuna na produção acadêmica em estudar e compreender melhor esse programa governamental. Tendo em vista esta necessidade de entendimento e esclarecimento do programa é fundamental a produção escrita, uma vez que, o trabalho contribui para demonstrar a aplicabilidade social do programa e sua viabilidade, no sentido de atender as demandas do corpo educacional escolar e também as demandas de formação dos futuros docentes. Portanto, a pesquisa foi movida pelo seguinte questionamento: Como o Programa Residência Pedagógica, implementado nos cursos de Licenciatura do IFNMG/Salinas tem contribuído para a formação de docentes?

Segundo Nóvoa (2002) os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Esse ofício não se aprende estritamente nos espaços formais e deve ser refletido, estudado e questionado. Nesse mesmo sentido, conforme mencionado por Nóvoa (2002), a formação docente é continua, acontece ao longo de todo o curso e durante toda a vida profissional. Durante o curso essa aprendizagem vai além de técnicas e metodologias, fazendo-se necessário um pensamento crítico que é refletir, estudar e questionar se as técnicas e metodologias aplicadas em sala de aula realmente dão certo em todas as turmas, em todas as inúmeras realidades escolares.

Essa é uma das oportunidades que a RP proporciona ao residente, para que este aplique seus conhecimentos na sala de aula, e após discussão com o preceptor e coordenador o que realmente foi válido, e o que não foi, de que forma poderá ser melhorado.

O nosso campo empírico foram os licenciandos e licenciados do IFNMG-*Campus* Salinas, dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química, os preceptores das escolas Estaduais Professor Levindo Lambert, Prediliano Santana e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - *Campus* Salinas, e os coordenadores de área. A nossa pesquisa ocorreu durante o período de Outubro/2020 a Julho/2021.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos questionários, entrevistando 3 professoras(es) ex-preceptoras(es) que também são os docentes que acompanharam os residentes em sala, 6 alunas(os) ex-residentes, e 3 coordenadores de área dos cursos.

A estrutura desse trabalho foi organizada em duas seções, e sete subsecções. A primeira realizamos um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil e como esta formação tem ocorrido até os dias atuais. A segunda seção, abordamos sobre a relação teoria e prática, e sobre práxis na formação inicial docente; em seguida sobre o estágio supervisionado, e sobre os programas Pibid e RP. Por último apresentamos as análises e discussão dos dados e nossas considerações finais.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1.1 Breve Histórico

Os problemas no ensino e na formação inicial de professores sempre estiveram presentes. Cada século um desafio diferente a se enfrentar. Não podemos ignorar o passado dessa formação e apenas ver os problemas do hoje. É preciso recorrer à História para evitar fazer considerações apressadas e ou equivocadas a respeito dos problemas relacionados à formação docente do Brasil atual. Muitos analistas, principalmente nas mídias jornalísticas, simplificam essa problemática ao reduzir seus desafios a questões políticas contextuais, não abordando as questões estruturais, como por exemplo, os desafios socioeconômicos, a evasão escolar, o analfabetismo, a violência contra professores e a falta de investimentos compatíveis com as necessidades educacionais do país. E também as questões históricas, tais como as de ordem econômica (frequentes reduções orçamentárias), cultural (desvalorização generalizada do ensino), política (instrumentalização da educação para fins eleitorais) e social (exclusão das camadas inferiores do processo de escolarização).

A história da educação no Brasil teve início com os Jesuítas no século XVI, estes foram os primeiros professores desse período. Os Jesuítas exerceram esse papel durante dois séculos, nesse tempo a educação era fundamentada pela catequização dos “índios” (povos nativos). A educação jesuítica era voltada principalmente para os filhos da classe dominante e para os povos indígenas. Exceto algumas exceções, a literatura acerca desse período indica que os escravos e negros alforriados, os pobres e as mulheres foram excluídos do acesso ao ensino. Este era regido por essa ordem religiosa e caracterizava-se pelo seu papel extremamente conservador, com ênfase na memorização e abstração dos conteúdos abordados, tendo como base os dogmas da Igreja Católica (Neto e Maciel, 2008).

Durante mais de trezentos anos de História entre (1500 a 1800) o poder público no Brasil ignorou a necessidade de formar professores para educar o povo brasileiro, isso devido as atividades de ensino terem sido terceirizadas pelo estado para a Igreja Católica, deixando claro o desinteresse por uma educação básica para os súditos desse país.

Não havia faculdades e universidades no Brasil, ou seja, não havia uma estrutura física de ensino superior capaz de formar docentes, assim como também não havia professores titulados suficientemente para formar outros professores. Grande parte da elite colonial possuía recursos suficientes para enviar seus herdeiros a Europa, e não dependiam de instituições de ensino sólidas no território brasileiro.

Saviani distingui alguns períodos da história da educação no Brasil, Segundo Saviani (2009, p. 143-144),

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período foi marcado pela lei das Escolas de Primeiras Letras, publicada em 15 de outubro de 1827¹ que, dentre várias mudanças, determinou aos professores que não tivessem a instrução (formação) necessária para atuar no ensino, deveriam “instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827). Essa formação era excludente e, em grande parte, voltada para a formação dos filhos das classes altas. Os conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos seriam o aprender a ler, a escrever, a fazer as quatro operações matemáticas, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

Ainda no período do Império, a Lei nº 10, de 24 de março de 1835, em seu art. 4º, reforçou essa necessidade ao exigir que os professores realizassem a formação as suas próprias custas, para estarem preparados, pois o modelo de ensino adotado nas escolas seria do Ensino Mútuo² naquele momento.

Já no início do período republicano, ocorreu o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, estas preparavam seus alunos com métodos de ensino e conteúdos específicos que estes deveriam transmitir. A reforma da Escola Normal teve dois pontos relevantes, enriqueceu os conteúdos curriculares e deu importância para as atividades de práticas de ensino.

¹ O dia dos professores é comemorado na mesma data de publicação desta lei, de fato ela é um marco na História da Educação Brasileira, por ser a primeira (ainda que tardivamente) a se preocupar com a profissão docente.

² Ensino Mútuo (ou método Lancaster), esse ensino visa suprir a falta de professores, pois um aluno adiantado ensina um grupo de alunos sob orientação e supervisão de um único professor. Esse método (Lancaster) inclusive foi de certa forma uma solução para a época, já que não havia professores formados disponíveis para atender a demanda educacional.

O terceiro período foi marcado pelo surgimento do Ministério da Educação e Saúde Pública do Governo Vargas em 1930, nele foram organizados os Cursos de Formação de Professores para o ensino secundário, ou seja, os primeiros cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia assumiram a tarefa de formar os professores das Escolas Normais.

Em ambos os casos se previa uma estrutura composta de três anos de bacharelado para o domínio dos conteúdos específicos e um ano de didática. Daí emergiu o modelo de formação conhecido como “esquema 3+1”. Este esquema sugere uma espécie de conciliação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, mas com uma clara prevalência do primeiro sobre o segundo (SAVIANI, 2013).

O Golpe Civil-Militar ocorrido no ano de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na Lei nº 4.024/61. Em 1968, a chamada “Lei da Reforma Universitária” a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, em seu Art. 30 traz que

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Outra reforma importante realizada pelos Militares que também alterou a lei nº 4.024/61, que foi reformulada pela Lei nº 5.692/71³, modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para ensino de primeiro e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2013), a situação pouco modificou com o processo de redemocratização, que foi o momento na história do país em que os direitos retirados durante a Ditadura Civil Militar, instaurada em 1964, foram reconquistados e houve a transição do governo militar para o governo civil. E apesar da luta dos educadores:

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por

³ A Lei nº 5.692 fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste os ramos profissionais, e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e compulsoriamente profissional. www.fgv.br/cpdoc. Acessado em: 15 de mar. 2021.

baixo: os Institutos Superiores de Educação e emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2013, p.148).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, conhecida também como lei de Darcy Ribeiro, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, sendo publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro. Não correspondendo às expectativas relacionadas à humanização da educação, sendo contraditória, pois ao mesmo tempo que defendia que a educação deveria contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, que este deve ter um pensamento crítico, e ter conhecimento sobre todo o processo. Também defendia uma formação de mão de obra qualificada, visando atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Ou seja, ser capacitado na função em que é designado, ser apto a executar aquilo que está limitado para ele fazer no seu dia a dia.

Nessa lei foi estabelecido dois níveis de ensino, a educação básica e a educação superior, regulamentando o sistema educacional tanto público quanto privado do Brasil. Esta foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso a educação gratuita e de qualidade, promovendo a valorização dos professores, e estabelecendo para a União, Estado e Municípios um compromisso com a educação pública.

Para o ensino superior foi destacado a pesquisa e a investigação científica, as regras para o ingresso sofreu alterações, além do vestibular classificatório ouve a incrementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criado em 1998, o seu objetivo era de avaliar o desempenho do aluno ao final do ensino médio. Posteriormente foi permitido que o resultado do Enem fosse utilizado para o ingresso nas universidades públicas e em programas específicos de algumas instituições de ensino superior privadas.

A capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, 2004, p. 52).

Com perspectiva de ampliar o acesso ao ensino superior, o governo federal, por meio do MEC, em 2004, criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), regulamentado pela

Lei nº 11.096/2005, os alunos teriam acesso a bolsas de estudos tanto integrais quanto parciais nos cursos de graduação.

Mais recentemente, no ano de 2007, houve a criação do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), em 2008 ele foi aprovado e seu início se deu em algumas Instituições no ano seguinte.

Em 2009 o MEC propôs que o Enem se tornasse uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, apresentando como principais objetivos a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitando a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do ensino médio.

No mesmo ano de 2009 foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o intuito de fomentar programas de Formação Inicial e Continuada de professores.

Em 2018 foi apresentada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores de Educação Básica, cuja a proposta era a de revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas para imprimir um maior foco na prática da sala de aula seguindo os seguintes pilares:

No eixo do conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.⁴

Ainda no ano de 2018 foi instituído o Programa Residência Pedagógica, com o propósito de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (ARAGÃO; SILVA, 2019).

⁴ Portal do MEC. Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. In: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164>. Acessado em: 08/10/2020.

2.1.2 Contexto Atual

A educação no Brasil segue apresentando diversos problemas, principalmente em um período de grande instabilidade das políticas governamentais, marcado durante o governo Temer que foi temporário após o *impeachment*⁵ da Dilma, seu mandato teve duração de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018, período esse apontado como um retrocesso na educação. Propondo mudanças bruscas para o país, dentre elas o aumento do tempo de contribuição para a Previdência Social e a Emenda Constitucional Nº 95/2016 que fixou um teto de gastos com as políticas sociais pelo orçamento durante vinte anos. Essas mudanças têm impacto significante nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, em razão dos cortes financeiros previstos e realizados até o momento.

Aquele ato, o *impeachment*, também foi marcado pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, voltadas para a formação inicial e continuada de professores, impedindo a superação dos problemas no campo educacional, tais como infraestrutura, falta de investimento, depressão, baixa remuneração, falta de valorização e alto índice de violência. Uma vez que a visão de curto prazo sempre prevalecia, criada pelos ciclos político-eleitorais. Para exemplificar esse desmonte, no ano de 2017 o Programa Ciências sem Fronteira⁶ foi extinto, uma perda para a educação como todo. O que se faz muito importante na formação dos cidadãos, que é uma educação de qualidade, está longe de se encerrar. A oferta de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, exige necessariamente uma formação inicial de professores que leve em consideração a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitárias. A respeito do conceito de qualidade na educação, Gadotti (2013) afirma,

A educação é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia. E isso deve começar na primeira educação, na creche, na pré-escola, na educação infantil e deve continuar ao longo da vida. Isso depende fundamentalmente do professor. Ele é a referência ética-política e estratégica dessa qualidade. Por isso, os cursos mais importantes da universidade devem ser a Pedagogia e as Licenciaturas, como sustentava Darci Ribeiro. Na prática, contudo, eles costumam ser os mais fracos. (GADOTTI, 2013, p. 11)

Observa-se que tal cenário é preocupante, os cursos que são os mais importantes, não são os mais valorizados, isso faz com que professores não tenham um ensino de qualidade para atender a necessidade da comunidade atual. Para Gatti (2014),

⁵ Embora o chamado “*impeachment*” de 2016 tenha ocorrido dentro das regras do processo legal, hoje já existem alguns cientistas e analistas políticos que rotulam esse processo, o qual depôs a presidente Dilma Rousseff, como um golpe parlamentar.

⁶ O Programa Ciência Sem Fronteiras foi um programa de internacionalização da pesquisa, criado em 26 de julho de 2011 pelo governo Dilma Rousseff, com o objetivo de incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas de iniciação científica para intercâmbio, promovendo a colaboração entre as instituições de ensino superior brasileiras e universidades de excelência em outros países.

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.[...]No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. (GATTI 2014, p. 35-36)

Pode-se perceber que os currículos dos professores não são adequados as demandas do ensino, a formação dos professores está ficando distante da realidade das salas de aula, acontecendo o “choque de realidade”, com diferença entre o imaginado nos cursos de licenciatura e o encontrado na realidade da sala de aula.

Além disso, com o passar dos anos, as tecnologias da informação e em especial, as redes sociais, têm exercido forte influência na vida das crianças e jovens em fase de escolarização, as vezes chamando e prendendo a atenção dos alunos, outras vezes dispersando e distraindo os jovens. O professor em sala, precisa ser capaz de ganhar a atenção desse aluno para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos trabalhados, mais do que tudo o que lhe cerca, e essa não é uma tarefa fácil. Faz-se necessário aperfeiçoar a formação inicial de professores e preparar-lhe bem para esses desafios em sala de aula. Assim como afirma Gatti:

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações. (GATTI, 2014, p. 36).

Neste sentido, Pibid e PRP se assemelham por terem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. E se diferenciam pelo fato de que no Pibid as bolsas são ofertadas a estudantes que estão na primeira metade do curso, e sua atuação em sala de aula é mais focada na observação e auxiliando o professor quando solicitado. Já o programa Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, em sala de aula tem se uma carga horaria obrigatória a ser cumprida com atividades de regência, além de ter como objetivo o aperfeiçoamento o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

Estes programas caminham rumo a mudança, de uma formação que faça sentido. Um licenciando que constrói sua identidade profissional, conhece o grupo pedagógico da escola, e seus documentos, faz as suas avaliações, e é capaz nas suas observações, e até em sua própria regência descobrir possíveis formas para evitar as falhas cometidas por quem está observando, ou suas próprias falhas se cometidas, tendendo a procurar melhorias para o ensino. Pois estará familiarizado com o seu futuro local de trabalho.

É preciso de investimentos na formação dos docentes, para que de fato seja possível romper com o modelo tradicional de ensino, que tem como função transmitir conhecimento e informações, mantendo certa distância dos alunos, que são passivos, em sala de aula. Para que surja intenções de inovação, faz-se necessário que os professores universitários, procurem utilizar práticas docentes que rompam com o modelo tradicional, trata-se de um desafio para todos, pois é preciso superar a si mesmo para sair dessa mesmice, pois um dos principais objetivos da formação docente é a mudança de atitudes, e ações para contribuir em uma nova profissionalidade, inovadora, e que valorize o que o aluno sabe.

2.2. A Formação de Professores Ead x A Formação de Professores Presencial

A formação de professores a distância apresenta vários pontos chamativos que despertam o interesse de uma pessoa, em busca da formação em nível superior, a se matricular nesta modalidade. Sendo eles, a flexibilidade de horários, possibilitando o aluno estudar em qualquer lugar que tenha internet, não precisando se deslocar para uma instituição de ensino, evitando gasto com transporte e se tornando uma opção econômica. Além de ser acessível para aqueles que querem um curso superior, mas precisam trabalhar ao mesmo tempo.

A ausência da expansão de universidades nas cidades do interior do Brasil, faz com que o mercado financeiro, em especial o setor empresarial do ensino, invista nesta modalidade obtendo maiores taxas de lucros, pois os custos de criação e manutenção dos cursos são extremamente reduzidos. Desse modo, a EAD se torna a única solução para a classe trabalhadora dessas cidades. Os cursos mais procurados no Brasil, na modalidade EAD, segundo o Secretário de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), são pedagogia, administração, ciências contábeis, serviço social, e licenciaturas em matemática, letras e biologia. cursos os quais não são necessárias a oferta de práticas laboratoriais ou não exigem grandes investimentos.

Já o ensino presencial é necessário que o discente se desloque e frequente todos os dias as aulas nos horários preestabelecidos e, para obter aprovação, deve cumprir no mínimo 75% de frequência, (LDB, Lei 9394/96). A vantagem da modalidade presencial é que, devido à

convivência diária com colegas e professores, lhes são proporcionado uma maior troca de experiências. Os cursos de prioridade nos IFs são o Ensino Médio Integrado mínimo de 50% das matrículas, segundo os cursos de licenciaturas mínimo de 20%. (Lei IFs nº 11.892/2008).

O número de ingressantes no curso EAD em Pedagogia é de 206.295 e 67.325 concluintes, ou seja, apenas 32,63% dos ingressantes concluem o curso, já na modalidade presencial o número de ingressantes é de 90.481 e 58.789 concluintes, que soma uma porcentagem de 64,97% concluem o curso de pedagogia. (Semesp,2019).

A criação dos cursos EAD é, em sua maioria, responsabilidade do setor empresarial, onde muitas vezes a visão se reduz a obtenção lucros através da educação. Os IFs (Institutos Federais), principalmente na sua oferta de ensino presencial, foram pensados para atender uma classe social que estava as margens, com intuito de ser diferente do ensino praticado nas instituições privadas, assim como o projeto também se diferencia das universidades públicas até então existentes.

Um exemplo dessa diferença está na interiorização dos IFs, atendendo regiões onde havia um déficit histórico na oferta de educação profissional e cursos superiores de graduação como as licenciaturas para atender a demanda de profissionais com formação específica para atuar na educação básica.

Compreendemos que a EAD e o presencial não estão em disputa, pois cada um atende as necessidades de um perfil diferente de estudantes, e em regiões diferentes, como citado anteriormente. Os cursos de EAD têm o reconhecimento do MEC (Ministério da Educação), ou seja, em questão de certificação não há diferença do ensino presencial para a EAD, seja para fins de continuidade dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho.

No entanto, os programas como Pibid e RP não atendem a modalidade de EAD, restringindo-se apenas ao ensino presencial, pois esses exigem um contato direto e semanal com as escolas campo, que geralmente não é realizado pelo ensino na EAD, além da indisponibilidade de tempo pelos discentes que, quando cursam a licenciatura em EAD, geralmente já trabalham.

Ainda sobre a EAD, nos perguntamos por que forma-se tantos professores a distância, e não fazem o mesmo com médicos, advogados, químicos, engenheiros entre outros? Evidências científicas enfatizadas por Pimenta (1999) comprovam que para uma boa formação docente é indispensável a prática.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá

conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1999, pg. 16)

Um professor não é constituído apenas de saberes teóricos, e sim de um conjunto de vivencias dentro do ambiente escolar, discussões levantadas e feitas entre colegas em sala de aula. A própria legislação brasileira estabelece que: “[a] formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (LDB no artigo 62, § 3º). No entanto não é o que vem ocorrendo. Vejamos alguns gráficos extraídos do Censo da Educação Superior promovido pelo INEP/MEC:

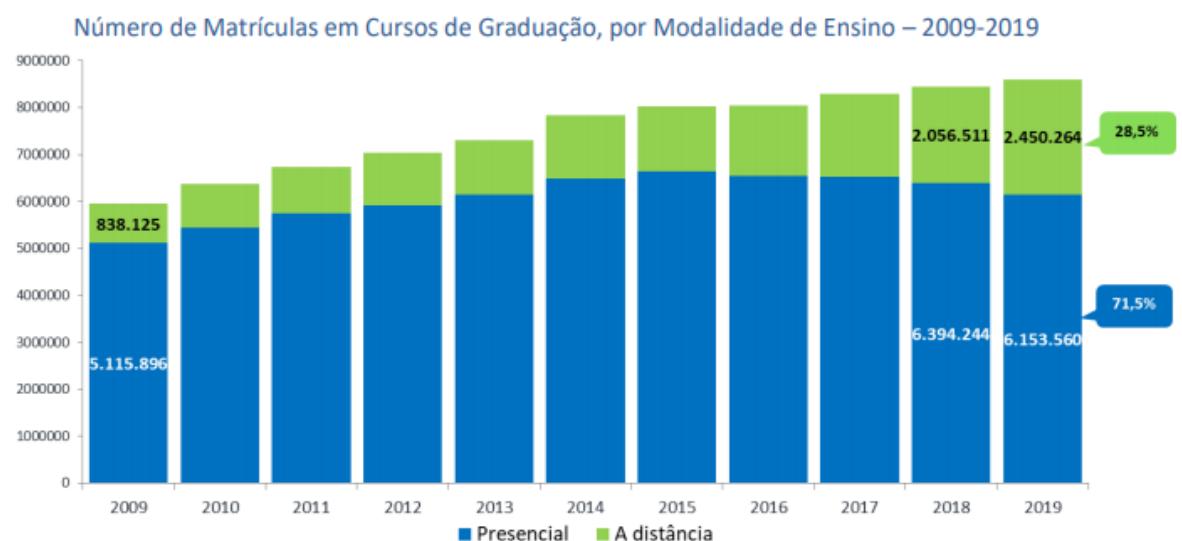


Gráfico 1 - Fonte: Censo da educação superior (Censup), 2019

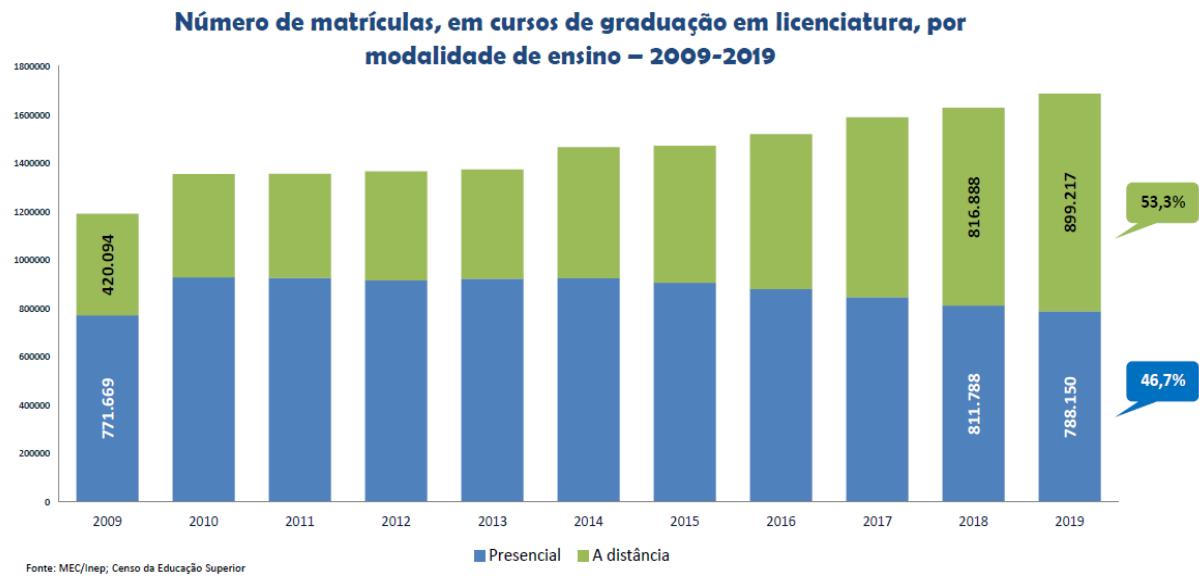


Gráfico 2 - Fonte: Censo da educação superior (Censup), 2019

Segundo o Censo da Educação Superior (Censup)⁷ houve um aumento na formação de professores por meio da EAD,

1.687.367 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,7% do total de alunos na educação superior de graduação. Desde o ano de 2018, nos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam cursos à distância é maior do que o número de alunos dos cursos presenciais. (Censup, 2019)

Os resultados divulgados pelo Censup, para o ano de 2019, no gráfico 1, podemos observar que o percentual de matrículas nos cursos superiores de graduação existentes no Brasil se concentra no ensino presencial (71,5%) em relação às matrículas no ensino a distância (28,5%). Embora o número de matrículas no ensino presencial seja maior, ao analisar o gráfico é possível observar uma tendência de crescimento do número de matrículas na educação a distância, principalmente a partir do ano de 2017, coincidentemente o mesmo ano em que o presidente Michael Temer assumiu o poder e iniciou um desmanche no financiamento da educação pública, com a Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabeleceu um teto de gastos com políticas sociais por vinte anos.

Já o segundo gráfico, que tem o foco nas licenciaturas, vemos uma grande diferença no número de matrículas entre o ensino presencial e o ensino a distância, quando comparado com o gráfico anterior onde foram apresentados os dados de todos os cursos de graduação. As

⁷ Censup. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 15 de março de 2021.

matrículas nas licenciaturas, diferentemente dos demais cursos de graduação (bacharelados, tecnólogos, etc.), são em sua maioria na modalidade da Educação a Distância (53,3%) contra apenas 46,7% das matrículas no ensino presencial.

Diante desses dados, a questão que nos deixa inquietos é por que os professores estão sendo formados em sua maioria na modalidade de Educação a Distância e os demais profissionais, com formação no ensino superior, em cursos presenciais? Nos questionamos se os cursos de licenciatura na modalidade a distância são capazes de fornecer uma formação sólida para estes profissionais, pois se os cursos EAD são de qualidade por que não são oferecidos mais cursos para bacharelados e tecnólogos nessa modalidade?

A formação inicial de professores é preciso de uma atenção e acompanhamento especial, onde o contato presencial se faz necessário para a construção de experiências reais, vivências do cotidiano escolar, debates e discussões, participação em programas e motivação para uma carreira bem-sucedida. Assim como de acordo com Gatti (2014, p. 37),

(...) os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e convivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EAD para a formação de professores se apresentam, em sua maioria, no país. A necessidade de suportes fortes aos estudantes em cursos à distância requer cuidados especiais, e o custo de um projeto bem formatado, qualificado e consistente é alto. A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade. (GATTI, 2014, p.37)

Gatti demonstra sua preocupação em relação a crise dos processos de formação de professores, que vimos no tópico anterior que se trata de um fato histórico, ou seja, tivemos eventos que marcaram a formação, e que de certa maneira influenciaram para o cenário que vivemos, ela enfatiza o ensino EAD, e que este fica atrás dos cursos presenciais em questão de construção de uma identidade profissional, podendo ficar frágil e desestabilizar esse processo.

Para Gatti,

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a

possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos. Expandiu-se o atendimento educacional numericamente, mas não se está garantindo uma formação adequada para as novas gerações, mesmo com os grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias, etc. Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores. Avaliações sistêmicas, por si, não mudam o desempenho dos estudantes. Elas podem informar. Mas o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho educacional qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula. (GATTI, 2014, p. 42-43)

De acordo com o que foi exposto por Gatti, faz-se necessário mudar e investir, tanto na formação inicial de professores e na formação continuada. A formação inicial de professores deve ser discutida e analisada por especialistas que conheçam de perto essa realidade, não basta apenas realizar reformas no ensino médio se os professores não estiverem preparados para o novo. Todo aquele que tem acesso à educação, preza por um ensino de qualidade, mas para que este seja de eficácia na educação básica é preciso que o seu formador também tenha uma formação contextualizada, ou seja, que entende, interpreta, as circunstâncias do meio em que está. No capítulo seguinte discutiremos sobre a iniciação à docência durante a formação dos licenciandos.

3. INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL (PRÁXIS)

3.1 Prática, Teoria e Práxis Docente

Para que haja uma sólida formação inicial de professores é preciso teoria e prática, ou seja, promover uma formação reflexiva na práxis docente. Para isso recorremos aos conceitos de Práxis utilizados nos textos de estágio curricular, pois o nosso objeto de estudo (a Residência Pedagógica) se aproxima muito das atividades contidas no estágio curricular das licenciaturas.

A atividade docente como práxis é aquela que parte do conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, onde as experiências vividas em seu ambiente de trabalho são utilizadas para transformar a teoria deixando-a o mais próximo possível da realidade escolar. Onde força os atuantes a criarem também novas circunstâncias, novas ideias. De modo que nem a teoria e nem a prática se tornem algo sólido e digno de uma única verdade. Deste modo Pimenta (1995) coloca que,

Para explicar o conceito da atividade docente como práxis, na qual a indissociação teórica e prática é fundamental, recorremos a Vasquez (1968), que partiu do conceito de práxis explicitado por Marx (Marx e Engels 1986). Para Marx, **práxis** é a atitude (teórico – prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vásquez (p.117): “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (PIMENTA, 1995, p. 61).

Para Pimenta e Lima (2006), é essencial que teoria e prática caminhem juntas, mas na formação inicial de professores elas estão se desencontrando, talvez fizesse mais sentido se ao invés de ver a teoria e tentar aplicar na prática, fizesse diferente. Os alunos vivenciam a prática, acumulam experiências, e trazem para aula na licenciatura e discutem, teoria e prática, e nessa discussão escreve e levanta hipóteses críticas, do que realmente funciona da teoria na prática.

Pimenta e Lima (2006) destacam que o estágio deve ser vivenciado, em qualquer profissão, pois na “prática a teoria é outra”, e esse momento se torna muito importante, pois é com essa aproximação e vivência com o futuro campo de trabalho que o estagiário se descobre, se inventa e se agrega de conhecimento e experiências. Assim, para Pimenta e Lima (2006),

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6)

Nesse contexto podemos dizer o quanto importante pode ser o Programa Residência Pedagógica na formação inicial dos professores, um momento de regência, tendo auxílio de um professor experiente e de sua área em sala, tornando esse momento único de troca de ideias e conhecimentos, não deixando de ser uma formação continuada para aquele que já está atuando.

E para o residente é um momento de muito aprendizado e construção de uma visão crítica do espaço escolar. Esse também passa a ser um momento de decisão da sua futura profissão, pois ao ter contato com seu futuro local de trabalho verá se realmente é a profissão que quer seguir. Lembramos, então, com Gatti que,

Alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tais como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em níveis estaduais, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo, e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo. O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. (GATTI, 2014, p. 41)

A RP faz parte destes programas que a autora Gatti cita, e tem objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de professores, e ajudar na melhoria da educação básica. Para a autora, se há novos investimento em programas específicos de formação docente, é por que não está sendo suficiente e apropriada a formação dos professores.

Compreendemos que a Residência Pedagógica, assim como os estágios curriculares, cumpre uma importante tarefa na superação da dicotomia entre teoria e prática, ao proporcionar aos licenciandos uma experiência pedagógica que articula a vivência da realidade prática e a reflexão desta a partir das teorias educacionais, o programa RP caminha no sentido de uma formação na práxis pedagógica, conforme salientado por Pimenta (1995). De acordo com a minha experiência no programa RP ela vai ao encontro com o que os autores apontam, esta foi de fundamental importância para minha experiência no campo educacional, proporcionando momentos únicos como ficar à frente na sala de aula e tê-la sob minha responsabilidade. A participação nas aulas teóricas do estágio curricular proporcionou momentos muito ricos com discussões, é o ambiente onde você se sente acolhido. Tanto o programa (RP) com sua parte prática, quanto as aulas teóricas do estágio curricular cumprem um papel importante na identidade do residente. Um complementa o outro.

3.2 O Estágio Curricular como Iniciação à Docência

O estágio curricular supervisionado (ECS), está na matriz curricular dos cursos de Licenciaturas do IFNMG *Campus Salinas-MG*, conforme orientado pela legislação. Este é dividido em 4 disciplinas de estágio (I, II, III e IV), iniciado no 5º período do curso. Para o Conselho Nacional de Educação,

[O] Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001 [grifo nosso])

Como citado pelo documento do CNE, o estágio é visto como a parte prática na formação de qualquer indivíduo. Pimenta e Lima (2004) tratam sobre quatro tipos de estágios. O primeiro é a prática como imitação de modelo, sendo este o método mais tradicional, ou seja, seus alunos também seriam ensinados de forma conservadora. Podemos dizer que seria “um copiar e colar”, sem análises e sem reflexão.

O segundo tipo apresentado por Pimenta e Lima (2004) trata-se da prática como instrumentação técnica, que muitas vezes se resume em habilidades e técnicas, além disso, enfatizam que isso se dá como uma postura dicotômica, em que teoria e prática são trabalhadas separadas.

O terceiro tipo colocam o que entendemos de teoria e de prática, que por sua vez encontram dissociados. Para Pimenta e Lima (2004, p. 43) “O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. O último tipo de estágio abordado pelas autoras é o de aproximação entre teoria e prática, se possível através da articulação entre pesquisa e estágio. Pimenta e Lima (2004) veem esta como,

(...) método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (Pimenta e Lima, 2004, p. 46)

As autoras defendem esse último modelo de estágio apresentado, onde obrigatoriamente ocorre a aproximação entre teoria e prática. Acreditam que esse contribua para um aluno

construir conhecimentos, buscando soluções através das suas reflexões. Para Pimenta e Almeida (2014), o estágio deveria se constituir como uma atividade privilegiada na formação docente,

(...) pois proporciona aproximação com a escola (ambiente de trabalho do professor), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ação coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos na aula). (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 16)

O “estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 44). E, ainda, que ele pode ser eixo da formação de docentes na medida em que se coloque “a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (ibid., p. 44).

Portanto o estágio curricular nas licenciaturas pode ser considerado o primeiro instrumento oficial de iniciação à docência nos cursos de formação inicial de professores, evidentemente que há particularidades em relação aos recentes programas de iniciação à docência da Capes, Pibid e RP, mas seu principal objetivo, é articulação teoria-prática, estes dialogam com os mesmos objetivos do estágio curricular.

3.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), com atuação de 8 anos no IFNMG–Campus Salinas, foi uma iniciativa que alterou a forma de se pensar a formação inicial docente nas licenciaturas ofertadas por esta Instituição.

Tendo como objetivo de incentivar a formação docente nos cursos de licenciatura com atuação na educação básica pública em parceria com as redes públicas de educação básica. O programa visa ainda, diminuir evasão dos cursos de licenciatura, aumentar a procura dos cursos de licenciatura, e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Para Passos (2004),

A dinâmica do projeto favorece o estreitamento da relação entre teoria e prática, por meio da inserção do futuro professor no contexto escolar. Essa aproximação possibilita maior compreensão da profissão docente e dos

saberes necessários ao seu exercício; favorece a vivência, o questionamento e a reflexão a partir de experiências na realidade escolar. Aqui podemos vislumbrar a possibilidade de superação de um dos grandes entraves dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Apesar de anunciado nos textos curriculares e nas orientações legais a efetivação da relação teoria e prática e a aproximação dos currículos de formação docente com a realidade escolar, apresenta grande dificuldade de se materializar. Nesta direção, as ações do Pibid constituem um terreno fértil para cumprimento desse princípio. (PASSOS, 2014, p. 10)

A primeira mudança substancial neste programa ocorreu no edital Nº 7, publicado no dia 03 de março de 2018, na página da Capes. A principal alteração ocorreu nos requisitos, pois apenas os discentes que estivessem matriculados na primeira metade do curso poderiam concorrer ao edital (MEC/CAPES, 2018). Entretanto até o ano de 2018, em todos os editais era permitido ao estudante que estivesse matriculado em qualquer semestre do curso de licenciatura, poder concorrer a uma vaga no programa. Essa mudança estava ligada ao novo programa que foi lançado juntamente ao Pibid, a Residência Pedagógica (RP), que atenderia a última metade dos cursos de formação de professores.

O Pibid tem duração de 18 meses, os discentes devem cumprir uma carga horária de 32 horas mensais, com a execução de atividades como, ambientação da escola campo, estudo de documentos da escola, construção do plano de aula, aplicação de jogos que auxiliem no ensino aprendizagem dos discente, e acompanhamento das aulas. Durante esse período o “pibidiano” receberá uma bolsa no valor de R\$ 400,00 reais por mês. O programa atende 150 alunos dentro do IFNMG - Campus Salinas, todos eles selecionados no último Edital publicado pela Capes no ano de 2020. Este edital contemplou os estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Pedagogia do IFNMG -Campus Salinas. Este programa tem como objetivo aumentar o tempo de iniciação à docência dos estudantes das licenciaturas, complementando as atividades realizadas no Estágio Curricular.

3.4 O Programa Residência Pedagógica (PRP)

A proposta que apresenta a Residência Pedagógica não é uma discussão nova no Brasil, esta, por vez, surgiu sob diferentes concepções. Tendo em vista a necessidade de formar futuros professores que pudessem, em seu processo formativo, vivenciar experiências no âmbito escolar. Segundo Silva (2018),

A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, 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. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de

Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96. (p. 162)

No ano de 2012 foi acrescentado ao parágrafo único do art. 65 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei (PLS) nº 284/12. Para que seja oferecida a residência pedagógica aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa posterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo.

Posteriormente, no ano de 2014, foi aprovado o projeto de lei nº 6/2014 (PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço do PSDB-ES), que propôs a alteração da LDB, que tinha como objetivo estabelecer a Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas.

A Residência Pedagógica define-se como etapa de formação em serviço que pode ser oferecida como:

I - formação em serviço ulterior à formação inicial em cursos de magistério oferecidos em nível médio, na modalidade normal;

II - formação inicial em cursos superiores, nos termos do regulamento;

III - etapa de formação em serviço ulterior à formação docente inicial em cursos superiores de licenciatura, definida como modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, devendo ter um mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, na forma do regulamento. (BRASIL,1996).

É importante destacar que a residência pedagógica e a residência docente passaram a ser consideradas ações possíveis para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica a partir do Decreto nº 8.752/2016:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de **residência pedagógica**. [...] Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de **residência pedagógica**. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - **residência docente**, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa. (BRASIL, 2016 [grifo nosso]).

No ano de 2018 ocorreu a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus Salinas* (IFNMG) e demais Instituições de

Ensino Superior (IES), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo desse programa era o aperfeiçoamento da formação dos cursos de licenciaturas, em especial nas disciplinas voltadas para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionando um contato do licenciando com as escolas de educação básica, de acordo com a Portaria nº 38/2018 que instituiu o programa, o estudante deveria ter cursado no mínimo 50% do seu curso para poder participar da Residência Pedagógica. Além disso, o residente deveria cumprir 400 horas durante 18 meses, essa carga horária está destinada e dividida para a ambientação na escola, regência, e experiências em sala. (BRASIL, 2018)

No IFNMG Campus Salinas foram selecionados 24 discentes bolsistas, e 6 voluntários, de cada curso ofertado, sendo que esta instituição possuía licenciaturas: Biologia, Física Matemática e Química. Então os participantes totalizaram um número de 120 discentes bolsistas e voluntários, que foram selecionados utilizando como critério o Coeficiente de Rendimento (CR)⁸.

De forma geral, durante a implantação do PRP, o fato de ser um programa muito semelhante ao Pibid, fez com que este se sentisse ameaçado pelo governo Temer. Esse fato levou várias instituições públicas de ensino superior, assim como organizações estudantis, associações de professores e pesquisadores, se manifestassem contra o fim do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Mas, naquele ano foram publicados dois editais, um para o Pibid e outro para a Residência Pedagógica, ou seja, estudantes de 1º ao 4º período letivo passaram se enquadrar no Pibid, enquanto que os estudantes do 5º ao 8º período se enquadrariam no PRP.

Conforme publicação da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG, a Instrução Normativa Nº 1⁹, que dispõe sobre o aproveitamento da carga horária das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica para o aproveitamento de estágios curriculares obrigatórios para acadêmicos que participem do Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES. De acordo com essa normativa, o discente deverá frequentar as aulas de estágios conforme o Art. 6º da Instrução Normativa: “A articulação teoria e prática será obrigatoriamente complementada nas aulas de estágio, conforme o plano de trabalho individual do residente aprovado pelo orientador da RP, sem vínculo de matrícula na disciplina”. Caso o residente já

⁸ O Coeficiente de Rendimento do IFNMG é calculado pela soma de todas as médias do semestre letivo, dividido pelo número de disciplinas.

⁹ IFNMG/PROEN, Instrução Normativa nº 01, de 15 de agosto de 2019. In: Processo SEI/IFNMG nº 23414.002962/2019-55.

tenha cursado os 4 estágios previstos na matriz curricular, poderá utilizar a carga horária para contabilizar as horas de AACC (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais).

Embora previsto no Art 6º da Instrução Normativa a obrigatoriedade da participação dos residentes nas aulas teóricas de estágio supervisionado no IFNMG - Campus Salinas, a frequência dos mesmos nas aulas teóricas é inconstante, provavelmente pelo desconhecimento da legislação e das normas internas, pela falta de acompanhamento das coordenações de curso ou ainda pelo fato de não haver vínculo de matrícula na disciplina de estágio. Toda essa situação tem provocado a não frequência dos estudantes residentes nas aulas teóricas das disciplinas de estágio, contrariando a normativa interna do IFNMG e também os próprios objetivos do programa RP, que visa entre outras coisas articular teoria e prática.

Outro problema é falta de posicionamento da instituição em relação a essa situação, deixando aberto para aqueles que não tem interesse nos conteúdos teóricos do estágio curricular, frequentar ou não as aulas, gerando conflitos, discussões e desencontros desnecessários.

A frequência nas aulas teóricas é de fundamental importância, como citado anteriormente por Pimenta e Lima (2004, p. 43) “O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”.

Durante os encontros dos residentes com o coordenador do PRP há discussões, mas não sobre as teorias das práticas de ensino, havendo assim necessidade de frequentar as aulas teóricas de estágio, para que não haja prejuízos na formação inicial docente.

No período do programa, os residentes elaboram projetos, planos de aula, jogos didáticos, monitorias, e participam de momentos da escola com a comunidade como reuniões e outros, além das monitorias realizadas em pós horário, para tirarem dúvidas que não conseguiram ser sanadas em sala, resolução de exercícios, e projetos da escola. Todos esses trabalhos contam com o auxílio do coordenador(a) e do professor(a) preceptor(a) da escola campo.

A comprovação desses momentos é feita através do relatório, que deve conter o plano de aula executado, o roteiro das práticas aplicadas, e principalmente fotos, ou seja, registros de todas as atividades realizadas. Esse relatório deve ser avaliado pelo professor preceptor e coordenador que assinaram se estiverem de acordo, e o documento é enviado à Capes. A não comprovação das atividades pode levar a suspensão da bolsa e o residente poderá ser desligado do programa.

A experiência que o residente adquiri no programa poderá contribuir para a sua formação acadêmica e profissional, já que os residentes têm a oportunidade de conhecer a realidade na prática. Como, por exemplo, conhecer os espaços de aprendizagem da escola campo, na elaboração de projetos que ajudam no ensino aprendizagem dos alunos, que exigem discussões, reflexões, e respeito a cultura e o conhecimento prévio do aluno.

A presença dos residentes em sala de aula também pode contribuir de forma significativa para o aprendizado dos alunos da educação básica das escolas parceiras do programa, isso porque muitas atividades desenvolvidas podem ser acompanhadas de perto pelos residentes, como a resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas e um atendimento mais individualizado.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização do Estudo

O presente estudo é caracterizado através de pesquisa predominantemente qualitativa, pois após o alcance dos dados foi possível obter maior conhecimento e interpretação do problema pesquisado. Segundo Minayo (2002),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21)

Para Zanette (2017) no Brasil, as abordagens sobre pesquisas qualitativas configuram-se, como enfoque metodológico, devido às concepções sociais. Nossa estudo focou na questão da formação inicial de professores para a educação básica, que na atualidade tem implicações sociais relevantes na escolarização de crianças, jovens e adultos.

4.2 O Campo Empírico

Este estudo foi realizado com licenciandos e licenciados do IFNMG-Campus Salinas, dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química que atuaram como residentes nas escolas públicas de Salinas/MG, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Também realizamos a pesquisa com professores(as) da E.E. Professor Levindo Lambert, E.E. Doutor Osvaldo Prediliano Sant'anna, e Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas, conveniadas ao Programa Residência Pedagógica, e por último expandimos nossa pesquisa aos coordenadores de área.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos do estudo foram os discentes do IFNMG - Campus Salinas, os docentes do IFNMG - Campus Salinas que participaram do Programa Residência Pedagógica como coordenador de área, bem como os professores da rede Estadual de Educação e do IFNMG do município de Salinas que participaram da RP (como Preceptores), uma vez que a participação nesta investigação foi livre. Procuramos, portanto, contar com no mínimo 6 dos discentes, pois a maioria já concluiu o curso de licenciatura, com mínimo de 3 coordenadores de área, e com no mínimo 3 professores(as) que lecionam nas escolas públicas escolhidas para a pesquisa.

4.4 Instrumentos e Procedimentos de Tomada de Dados

Inicialmente realizou-se um levantamento das escolas atendidas pelo programa residência pedagógica e dos residentes atuantes nas mesmas, posteriormente foi feito o convite formal aos residentes e professores(as) preceptores(as) que atuam nas escolas campo. Aqueles que aceitaram participar do estudo, foi enviado um questionário com perguntas abertas e online para responderem de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Para que pudessem se sentir mais à vontade no questionário suas identidades foram omitidas na exposição dos dados para preservá-los.

Nossos dados foram coletados através de questionários, apoiados nas teorias e relacionados ao tema estudado. Os entrevistados foram 6 ex-residentes do Programa Residência Pedagógica, 4 coordenadores(as) de área, e 3 preceptoras(es) participantes do programa. A utilização do questionário foi para preservar o distanciamento social e a saúde de todos envolvidos, este justifica-se devido a pandemia do COVID-19, que (no momento da coleta de dados Julho/2021) totalizava em Minas Gerais um número de casos confirmados de pessoas contaminadas 1,9 milhões, e 48.975 mortes.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa, responderam um questionário com cinco questões, Para Gil (1999, p. 128) “Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Para os ex-residentes o questionário continha nove questões abertas estas relacionadas a contribuição da Residência Pedagógica e ao convívio com a comunidade escolar.

A análise dos questionários dos ex-residentes, ex-coordenadores de área e ex-preceptores(as), seguiremos as etapas conforme descrito por Bardin (1997), ou seja, a nossa análise de conteúdo desenvolver-se-á em três fases: (a) pré-análise; b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A exploração do material constitui, geralmente, uma fase longa e fastidiosa que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria). O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. A medida que as

informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa. (BARDIN, 1977, p. 95)

Finalmente, as palavras ditas pelos entrevistados foram fielmente transcritas para análise das mesmas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS PARCIAIS

5.1 Análises dos Questionários dos Ex-Residentes

Por meio do questionário os ex-residentes consideraram as políticas públicas como um meio fundamental de incentivo à docência, os mesmos apontam a participação na Residência Pedagógica como uma ótima experiência, uma vez, que muitos aspectos só podem ser vivenciados no âmbito escolar. Desta maneira 100% dos entrevistados classificaram de grande importância a RP.

De grande importância para a formação docente por proporcionar vivência em sala de aula, com isso possibilita identificar pontos positivos e negativos da carreira, além do auxílio financeiro que oferece. Por outro lado, incentiva a formação, com participação das atividades junto ao professor, alunos, escola e aos pais dos alunos. (RESIDENTE 1)

A partir dos resultados acima percebeu se, que a RP possibilitou ao ex-residente uma participação ativa dentro do âmbito escolar. Na fala do (RESIDENTE 1) ele destaca a importância que o auxílio financeiro da RP teve para ele, em pesquisa Nunes (2015, p. 76) relata que os estudantes dos cursos de licenciatura e suas famílias se direcionam a um perfil socioeconômico típico de indivíduos socialmente menos favorecidos do país, pois grande parte dos pais e mães são sub escolarizados e a esmagadora maioria da amostra realizada por aquele pesquisador, estudou em escola pública.

Essa é uma das realidades dos estudantes dos cursos de licenciatura, sendo assim muitos utilizam o auxílio financeiro do programa para os custeos e permanênci no curso. Ainda na fala do (RESIDENTE 1) podemos perceber que alguns objetivos do projeto são atingidos, como incentivo a formação docente, identificar pontos positivos e negativos, exercitando a relação teoria e prática e construção de projetos. O (RESIDENTE 2) reforça que o programa motiva os estudantes de licenciatura a permanecerem no curso.

Pode-se afirmar que as políticas públicas como o programa RP são uma oportunidade de ambientação na cultura escolar como aborda o (RESIDENTE 5), o mesmo também percebeu que essas políticas têm papel fundamental para o incentivo e valorização da docência:

Como política pública de formação inicial para o exercício da docência, a Residência Pedagógica tem se apresentado como oportunidade de inserção dos licenciandos na cultura escolar e de integração com a docência, possibilitando diferentes aprendizagens sobre o exercício da profissão de professor, bem como, incentivando e valorizando a docência. (RESIDENTE 5)

As escolas públicas parceiras são beneficiadas ao estabelecer a parceria com as Instituições de Ensino Superior na execução desses programas, já que as Universidades e Institutos Federais possuem mais recursos financeiros próprios e fornecem os materiais necessários para os projetos e ações dos programas de iniciação à docência, que auxiliam em sala de aula, como tesoura, lápis, caneta, isopor, bolinhas de isopor, TNT, glitter, durex, cola, utensílios e equipamentos de laboratórios, entre outros materiais de apoio. Materiais esses que facilitam muito ao residente no momento de confeccionar jogos, decorar salas para feiras de ciências, projetos e etc.

O (RESIDENTE 6) destaca que esses recursos auxiliaram em suas aulas. Outro ponto destacado por ele é que se sentiu acolhido pelo professor, alunos, e demais funcionários da escola, o que é de grande importância essa relação com o futuro ambiente de trabalho.

Como bolsista avalio que no ano em que trabalhei na residência pedagógica tive grande amparo do meu preceptor, na escola em que trabalhei e alunos. E principalmente recursos materiais para o mesmo. Tive grande gama de materiais para compor minhas aulas, sendo assim finalizo com uma avaliação positiva. (RESIDENTE 6)

Deste modo, quando abordamos a questão relacionada como a Residência Pedagógica contribuiu para a formação docente dos ex-residentes, estes retrataram diferentes contribuições, para o (RESIDENTE 2), “como é uma forma de estágio, foi um grande aporte para conhecer a realidade do professor e aprender como solucionar problemas antes da formação docente”. Na mesma perspectiva relatou o (RESIDENTE 6), dizendo que a experiência “contribuiu com a prática. É sempre bom entrar no mercado de trabalho com o diferencial de saber com o que estamos lidando e a residência pedagógica proporcionou a mim, futura professora, essa oportunidade”.

Nóvoa (2009, p. 34), “destaca que a formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa”. Como podemos ver o programa proporcionou para os ex-residentes uma base prática.

O (RESIDENTE 3) relatou uma contribuição diferente, segundo o mesmo “a partir da RP percebi em qual área gostaria de atuar”. Essa percepção, também é visível no relato do (RESIDENTE 5) que diz que foi

[...] por meio do programa que abri a minha visão para um todo em geral, quais serão as dificuldades, quais as possibilidades para melhorar o ensino-aprendizagem, relacionar o que você aprende na teoria e vivencia na prática e o mais importante me fez questionar qual o tipo de professor que eu quero ser, e se realmente eu quero ser professor. (RESIDENTE 5)

Tardif (2012, p. 15) consolida que “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. Deste modo, a importância da RP na fala dos ex-residentes encontra-se uma relação bastante próxima desta apresentada por Tardif, onde o residente encontra seu lugar a partir da regência, uns irão seguir o caminho da docência e outros poderão descobrir que não é isso que querem para si.

Por outra perspectiva, os (RESIDENTES 1 e 4) afirmaram que a RP possibilitou maior conhecimento e capacitação na área da docência. Lorenzato (2006, p. 9), expõe que “escolas e livros, por melhores que sejam, não conseguem oferecer os conhecimentos que o professor adquire por meio de sua prática pedagógica”. Neste contexto entende-se que a participação dos futuros docentes em programas como a Residência Pedagógica, proporcionando o contato com o ambiente escolar desde o planejamento de aulas até a regência durante a graduação, só tem a somar na sua formação inicial.

Outra questão abordada foi se após concluir a experiência na residência pedagógica, eles conseguiram perceber a articulação entre as teorias e as práticas de ensino. Neste quesito o (RESIDENTE 1) alega ter percebido sim a articulação, mas enfatiza as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula, como falta de tempo para planejamento de atividades práticas, e podemos perceber por sua fala que a ajuda de uma pessoa facilita no processo. Isso pode ocorrer devido as turmas cheias ou porque de fato o trabalho exige um profissional auxiliar (como nos laboratórios do IFNMG que tem um técnico para auxiliar nos experimentos).

Para Pimenta e Lima (2004) o estágio supervisionado e a prática de ensino, passa a ser retrato vivo da prática docente, que propicia aos futuros professores, muito a ensinar e também a expressar a sua realidade, e a de seus colegas de profissão que também vivenciam as experiências, desafios e crises na realidade escolar.

Percebi que é possível sim! No entanto, exige do professor um tempo de preparação que maioritariamente eles não possuem. Quando o professor é acompanhado por algum bolsista é que as aulas práticas são realizadas, não por comodismo, mas realmente é muito difícil preparar aulas práticas com a longa jornada de trabalho. (RESIDENTE 1)

A partir desta concepção os entrevistados afirmaram que a teoria quando trabalhada em articulação com a prática fortalece o ambiente de ensino aprendizado. Na RP essa articulação foi entre a prática da RP, com as aulas teóricas dos estágios supervisionados, conforme rege o art.6º da Instrução Normativa 1/2019 do IFNMG, como já discutimos no capítulo 3. Pimenta e Lima (2006) afirmam que “é essencial que teoria e prática caminhem juntas, mas na formação

inicial de professores elas estão se desencontrando, talvez fizesse mais sentido se ao invés de ver a teoria e tentar aplicar na prática, fizesse diferente”. De certo modo, conforme depoimento do RESIDENTE 1, vemos o potencial da atuação dos estudantes de graduação no programa como uma forma de articular a relação teoria-prática, ou ainda nas palavras de Pimenta (1995), o desenvolvimento da práxis docente.

Para esse desenvolvimento também é importante a relação com o(a) professor(a) da escola (preceptor[a]) pois são eles os norteadores na escola campo, eles que orientam nas fases que acompanham os residentes durante essa jornada do programa, nessa direção questionamos como foi para os ex-residentes a sua relação com o professor da escola campo:

Foi ótima, me incentivou a seguir na área, mostrou como lidar com as dificuldades enfrentadas na instituição pública, além de ser uma professora muito qualificada, ela me incentivou na formação continuada; muito boa, minha preceptora ajudou bastante. (RESIDENTE 3)

Nesse quesito podemos perceber o quanto importante foi essa relação, o professor(a) preceptor(a) incentivou o licenciando a seguir na carreira docente, este é um dos objetivos do PRP, pois muitos professores desistem da carreira pelas dificuldades enfrentadas como remuneração, carga horária extensa, falta de estrutura, carreira e salário. Outro ponto importante foi a colaboração do professor(a) preceptor(a) que ajudou este licenciado a ter mais confiança diante das adversidades do trabalho docente. A professor(a) preceptor(a) se tornou uma referência para ele e ainda o incentivou a prosseguir na formação continuada.

Ao (RESIDENTE 4) a relação com a preceptora foi “muito boa, com ela aprendi muito, ela sempre disposta a me explicar e sempre aberta pra ter uma boa convivência com o residente, o que contribui muito para a minha formação docente”. Como já destacado anteriormente a importância dessa relação, tal como contribui de maneira significativa para a formação e trabalhos em sala de aula. A (RESIDENTE 5) diz que a sua relação foi “Ótima. Com muita aprendizagem, conseguimos trabalhar juntas, dividir conhecimento, foi uma preceptora que só agregou na minha vida de maneira positiva”.

Para o (RESIDENTE 6) também não foi diferente, destacando uma boa relação e a liberdade e confiança que o preceptor teve nele no seu trabalho em sala de aula. “Foi uma ótima relação, tive livre arbítrio para trabalhar à minha maneira, claro que sem ultrapassar os limites da autoridade maior que era a professora em questão. Me ajudou bastante”

Portanto é necessário enfatizar a importância do professor da escola campo para compartilhar as suas experiências construir ponte entre residente e alunos e até mesmo com o núcleo escolar, a relação professor e residente é criada a partir de trabalhos e interação,

expostas pelo residente, aquele que esteja disposto a colaborar no aprendizado da turma minimizando as dificuldades.

Dentre as funções desempenhadas pelo núcleo pedagógico, o acompanhamento do planejamento dos professores, e são responsáveis também por acompanhar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, ter um contato frequente com alunos e professores. Assim questionamos aos ex-residentes se havia essa interação deles com os demais profissionais da escola, o (RESIDENTE 1) qualificou que “foi boa, na realização de projetos a maior parte dos profissionais se envolvia e incentivava”. Assim como para o (RESIDENTE 4) “havia pequena interação com outros profissionais, na maioria das vezes em eventos; mas sempre que preciso eles ajudavam positivamente com meu trabalho”.

Já o (RESIDENTE 02) teve uma experiência diferente, “só tive contato com o preceptor, alunos e colegas que também acompanhavam o professor, com os funcionários não tive contato”. Na mesma percepção o (RESIDENTE 6) expõe que, “não tive interação com os outros profissionais da escola, eles não davam muita abertura para os residentes não”.

A partir dos relatos, podemos perceber que os residentes atuaram em escolas diferentes, cada núcleo se relaciona de uma forma. O apoio do núcleo pedagógico é importante para que o residente se sinta acolhido e pertencente daquele time, pois todos estão com o mesmo objetivo de melhorar a formação, seja da educação básica, ou da inicial e continuada de professores. Talvez, essa aproximação do residente junto aos demais profissionais da escola parceira, devesse ser mais estimulada pela coordenação do PRP e assim envolver no programa todos os agentes promotores do processo de ensino-aprendizagem.

Questionamos também, como foi a relação entre os residentes e o coordenador da RP no Campus Salinas, o (RESIDENTE 1) relata, “tive pouco contato, quase não fazia reunião”. É importante que estes encontros ocorram frequentemente, pois estes possibilitam reflexões, discussões, bem como, solucionar problemas caso eles existam, e poder oferecer suporte ao residente para a realização dos trabalhos. Em conformidade ao Art. 43, item “g” do Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁰, cabe ao coordenador “orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor”.

¹⁰ PORTARIA CAPES - GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. In: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>

Por outro lado, para o (RESIDENTE 5) “foi uma boa relação, sempre esteve disponível para sanar minhas dúvidas e ouvir minhas ideias”. Os RESIDENTES 3 e 4 classificaram que a relação com o coordenador do programa “foi boa”, sem se estenderem, o que deixa evidente que o acompanhamento, encontros e discussões possivelmente foram realizadas. O acompanhamento constante permite um trabalho em equipe de trocas de ideias, experiências, e saneamento de dúvidas, tais como facilitam o desenvolvimento dos residentes no ambiente escolar.

Encaminhando para o final, questionamos aos ex-residentes sobre os pontos positivos e negativos do cotidiano do trabalho do(a) professor(a) preceptor(a), observados no período da RP, o (RESIDENTE 1) diz que o ponto positivo foi “ensinar os alunos e aprender juntos, com interação entre ambos” e o ponto negativo “tem que ter paciência, e aguentar as bagunças dos alunos”. Ao (RESIDENTE 2) os pontos positivos foram as “realizações de atividades que envolvia os alunos, com aulas dinâmicas”. Já o ponto negativo, “ela [a preceptora] era bastante séria e interagia pouco com os alunos” [grifo nosso].

Para o (RESIDENTE 3) o ponto positivo era que “a preceptora era pontual e organizada com as notas dos alunos. Era exigente e explicava de forma muito completa o conteúdo”. O ponto negativo era o “desinteresse dos alunos”.

O (RESIDENTE 5) expõe que o ponto positivo foi “a transmissão do conhecimento, e as várias possibilidades e maneiras de transmiti-lo”. O ponto negativo foi o tempo. Como conciliar o tempo, o conteúdo, a disciplina na sala, isso dificulta muito na maneira como o professor planeja as suas aulas”.

Para o (RESIDENTE 6), “o maior ponto positivo no ato de lecionar de acordo minha experiência é o sentimento de partilhar o saber e a troca que há todos os dias com os alunos”. O ponto negativo destacado foi,

Na minha experiência especificamente percebi como maior dificuldade a falta de ferramentas para o professor, apesar de ter sim materiais eles são mais genéricos (bolinhas de isopor, livros, tintas, etc.), faltava telescópios, computadores dentre outras ferramentas o que dificultava o entendimento dos alunos, principalmente em química. (RESIDENTE 6)

Os conflitos e os pontos negativos, vivenciados pelos ex-residentes são discutidos no coletivo, para que possam buscar alternativas contando sempre com o professor(a) preceptor(a) ou professor(a) coordenador(a). A oportunidade de vivenciar esses momentos é de grande importância, para vivenciarem a realidade escolar que não é fácil, formando um professor conchedor da sua profissão, que tem problemas e que deverá procurar formas para solucioná-los.

E, por fim, questionamos os entrevistados sobre as principais dificuldades vivenciadas durante a Residência Pedagógica na escola onde atuaram, o (RESIDENTE 1) relatou a “falta de estrutura como laboratório, interesse dos alunos nas aulas e acompanhar os alunos, até eles terminaram os projetos propostos”. Vale ressaltar que parte das dificuldades enfrentadas em sala estão voltadas para a falta de estrutura e investimento na educação, estes implicam diretamente no interesse dos discentes, fazendo que se tornem menos ativos, e consequentemente diminuindo a vontade de estar na escola refletindo na aprendizagem e no desenvolvimento deles.

Ao escolher a profissão docente podemos nos deparar com várias realidades diferentes nas escolas que atuarmos, são culturas diferentes, investimentos financeiros diferentes, realidade financeira da comunidade diferente, e são inúmeros fatores que tornam o ambiente da escola diferente. Como expôs o (RESIDENTE 1), tem problemas na escola como de infraestrutura, da falta de interesse dos alunos, que pode ser um caso específico da turma que ele acompanhou. Mas o programa tem como objetivo aperfeiçoar a formação, ou seja, prepara-los para diversas realidades como essas enfrentadas por ele na escola.

Por outro ponto de vista, o (RESIDENTE 2) diz que “a escola que atuei é maravilhosa, por parte dela não encontrei nenhum desafio”. Sendo assim a partir da fala do (RESIDENTE 2) a escola que ele executou seu trabalho era de boa infraestrutura, de recursos financeiros, e com alunos disciplinados. Tratam-se de realidades totalmente diferentes dentro da mesma cidade.

Tardif (2012), faz uma colocação de grande relevância sobre o início da carreira docente, pois este profissional sofre várias vezes mudanças de escolas, praticamente no final de cada contrato o professor deixará a escola e irá para outra. A instabilidade é uma dura realidade para jovens professores. Por isso a necessidade de estar preparado para as dificuldades e adversidades das diversas escolas em que possivelmente irá trabalhar.

5.2 Análises dos Questionários dos Ex-Preceptores

A partir das falas dos ex-preceptores podemos perceber que o PRP é também um programa de formação continuada, então questionamos a eles se tiveram oportunidade de participar de algum programa de iniciação à docência durante sua formação inicial como professor, se a resposta fosse sim, de qual maneira o programa contribuiu para sua formação. O (PROFESSOR PRECEPTOR 1) disse que “Não” teve participação em nenhum programa. Isso por que provavelmente este formou-se antes de 2007 época que não havia iniciativas de

iniciação à docência, como os programas apresentados no nosso referencial. Já o (P. PRECEPTOR 2) teve acesso ao programa do Pibid e vê a importância que foi ter uma formação continuada com a RP, demonstrando para nossa pesquisa que o programa atinge a todos envolvidos:

Sim. Enquanto acadêmica participei do Pibid, contribuindo na vivência no âmbito escolar e incentivando para a pesquisa. Como docente, fui preceptora da Residência Pedagógica, o que nos faz continuar a pesquisa e aperfeiçoando as aulas, experiências e a troca de vivências com o residente. (P. PRECEPTOR 2)

O (P. PRECEPTOR 3) relatou que teve acesso, mas não especificou qual, sendo assim aproveitou a oportunidade para destacar a importância do PRP na iniciação à docência.

Sim, a RP é muito importante em relação a prática docente. Na RP o acadêmico pode ver na prática, e não simplesmente na teoria, como é o magistério na escola pública. E além disso, na RP o aluno consegue ir além do estágio, pois tem um professor da sua área supervisionando. (P. PRECEPTOR 3)

Como relatamos o PRP é novo, então questionamos aos preceptores se ouve algum processo preparatório/instrução para que eles pudessem acompanhar os residentes do Programa Residência Pedagógica, se sim, qual a sua importância, e se não, se eles achavam que seria fundamental, 100% deles disseram que sim obtiveram um processo preparatório:

Sim, existe uma formação inicial com todos os bolsistas. São repassadas informações pertinentes ao projeto e o preceptor trabalha de acordo com sua realidade. Acredito que desta forma, os preceptores têm liberdade de adequar o projeto a sua escola, seus alunos, entre diversos fatores que influenciam no andamento de qualquer atividade executada, pois é uma forma de equalizar as ferramentas e formas de trabalho entre preceptor e residente. (P. PRECEPTOR 2)

Na fala do (P. PRECEPTOR 2) podemos perceber o quanto foi importante este processo preparatório para ele, pois a partir deste processo teve repasse de informações, dando oportunidade para que se pudesse trabalhar compreendido com a sua realidade escolar, deu abertura aos preceptores para adaptarem os projetos a realidade e necessidades de sua escola, e um ponto importante foi a análise de ferramentas e processos que iriam ser trabalhos por preceptores e residentes.

Por se tratar de uma política pública espera-se desse programa algum impacto social/formativo para a comunidade escolar, para o (P. PRECEPTOR 1) o impacto foi na qualidade da educação, eis que com a participação ativa do residente, o professor poderá ter mais tempo para elaborar atividades, o auxílio para tirar dúvidas em sala de aula, e monitorias em pós horários: “Na comunidade escolar, percebemos o aumento de uma educação de qualidade nas escolas públicas. Fazendo assim o aluno se libertar da falta de conhecimento”.

Para o (P. PRECEPTOR 2) todos atingidos pelo programa saem ganhando, mas ele destaca a formação docente que acontece nesse convívio e que provavelmente terá bons frutos:

A Residência Pedagógica tem grande importância no ambiente escolar, tanto para a escola (preceptores, alunos) quanto os residentes. Aprender a partir da vivência, da observação contribui de forma efetiva na formação do docente. Além de vários projetos que são realizados em parceria com o professor/preceptor. Todos são positivamente impactados. (P. PRECEPTOR 2)

Ao (P. PRECEPTOR 3) além do foco ser os alunos, ele enfatiza a questão financeira do residente que pode, com a bolsa que recebe, se dedicar mais aos estudos:

É positivo. Alunos em formação, são o foco, seja o aluno da educação básica, seja o residente. O residente conta com um ambiente onde ele vivencia as experiências docentes, conhece os desafios, tendo uma bolsa, podendo ter mais tempo para se dedicar a aprender a lecionar. (P. PRECEPTOR 3)

Agora, pelo olhar dos professores, gostaríamos de saber se há a participação do núcleo da escola, então questionamos a eles se as atividades que os residentes desenvolvem, tem algum planejamento, se sim, se o corpo pedagógico escolar tem participação ativa? E 100% disseram que há o planejamento, mas sobre o corpo pedagógico as realidades são diferentes. O (P. PRECEPTOR 1) relatou apenas do planejamento, e não se posicionou em relação ao corpo pedagógico: “Sim, toda atividade da RP antes deve ser planejada”.

Para o (P. PRECEPTOR 2), “Sim. Todas as atividades que os residentes desenvolvem devem ser primeiramente comunicada ao corpo pedagógico. Quanto à participação ativa, nem sempre”. Apesar de haver comunicação com o núcleo da escola sobre as atividades que os residentes desenvolverão, eles não têm participação ativa nas mesmas. Apesar dos programas não serem impostos as escolas, e sim, ser de interesse delas obterem o programa nas mesmas, a não participação do corpo pedagógico implica em uma desconexão. Ficando limitado o contato do residente apenas com o professor da escola campo e alunos.

Em uma realidade diferente o (P. PRECEPTOR 3) diz que, “Sim. Os docentes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão pedagógica tem participação ativa”. O engajamento de todo núcleo nas atividades realizadas pelos residentes, isso facilita e traz ao residente uma sensação de acolhimento de toda escola, além de demonstrar que acreditam no programa.

Nosso último questionamento foi sobre quais as barreiras o Programa Residência Pedagógica deve superar para que o mesmo se consolide no processo de formação de novos

docentes. Podemos ver, pelas colocações dos professores(as) preceptores(as), que existem diversos pontos a serem melhorados, cada um expôs barreiras diferentes.

Para o (P. PRECEPTOR 2), a barreira está no comprometimento dos residentes, que podem estar relacionada com a carga horaria, pontualidade e participação. (P. PRECEPTOR 2): “Infraestrutura, comprometimento dos residentes, insumos”. Esses pontos são de extrema importância pois a RP proporciona aos residentes, contato com o futuro local de trabalho, que exige profissionalismo, cumprimento de regras e normas, responsabilidade e ética, esses são essências na vida profissional.

Essa barreira possivelmente está ligada ao pouco número de reuniões, que é relatado durante este trabalho, é imprescindível o contato constante de residentes, professores preceptores e coordenadores de área, para que se possa superar as barreiras através do diálogo e procurar soluções.

Para o (P. PRECEPTOR 3) “a estrutura das escolas não são as melhores. E a residência, talvez não tenha condições para suprir toda essa necessidade. E, talvez *feedbacks* residente-preceptor-coordenador, constantes seriam bem-vindos para o programa”. Anteriormente um residente relatou sobre não ter tido muitas reuniões com o coordenador, discutimos sobre o quanto importante são os encontros, e agora é reforçado os pontos que se pode ocasionar a falta de reuniões constante, para o preceptor a constância das reuniões pode ajudar no desempenho do programa.

O PRP por si só não acabará com todas as necessidades da escola, mas faz se necessário mais encontros de residentes, preceptores e coordenadores, como vimos anteriormente, a falta desses encontros tem acarretado em pontos negativos para o programa.

5.3 Análises dos Questionários dos Coordenadores de Área

O nosso terceiro e último questionário buscou investigar a visão dos coordenadores de área. Iniciamos questionando por que eles decidiram participar do Programa Residência Pedagógica como coordenador(a) de área,

Coordenador 1: Já tinha participado em outros projetos do Pibid como Docente orientador e acredito que a RP exerce importante papel no processo de formação docente.

Coordenador 2: O programa era interessante tendo em vista a disponibilidade de bolsas para os alunos e professores. E a proposta de trabalho era de maior protagonismo do licenciando formando.

Coordenador 3: Porque era uma oportunidade de contribuir para implementação de um programa que iria aumentar a oferta de bolsas para os alunos das licenciaturas, além de apresentar um novo formato para o cumprimento dos estágios curriculares.

Coordenador 4: Minha participação como coordenador no programa vai de [sic] encontro ao meu desejo de compartilhar com os residentes experiências vivenciadas e também é um desafio profissional para mim.

A partir dos relatos dos coordenadores, podemos perceber que todos acreditavam no programa RP de tal forma que só iria agregar na formação dos discentes, por isso decidiram participar exercendo um papel importante. O (Coordenador 1), acredita que a RP tem um papel importante na formação inicial docente, o (Coordenador 2), achou interessante o programa por atingir mais alunos, oferecendo oportunidade de bolsas e de um maior conhecimento da atuação em sala.

Para o (Coordenador 3), ele viu uma oportunidade de contribuir positivamente na implementação do programa no *campus*, apresentando um novo formato de cumprimento dos estágios curriculares. Ao (Coordenador 4), era uma oportunidade de compartilhar com os residentes experiências vivenciadas e viu para ele como um desafio profissional.

Os relatos dos coordenadores 3 e 4 vai ao encontro com o pensamento de Larrosa (1998, p. 38), “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Sendo assim essa troca possibilita vínculo entre a vida profissional do coordenador e do residente que pode reinterpretá-las as suas formas de agir e pensar.

O segundo questionamento foi sobre quais as principais tarefas eles achavam que era do coordenador dentro do Programa Residência Pedagógica,

Coordenador 1: Conduzir os residentes sobre sua responsabilidade no desenvolvimento do plano de atividades proposto, acompanhando a sua atuação na escola, sugerindo atividades e com isso proporcionar que o residente exerce e coloque em prática o aprendizado teórico do Curso.

Coordenador 2: Acompanhar o desenvolvimento do programa, dá suporte tanto com relação a legislação quanto a realização de atividades ao docente preceptor. Reunir de tempos em tempos com os participantes do programa.

Coordenador 3: Tive a oportunidade de trabalhar como orientador. Como principais atividades, considero: (1) elaborar em conjunto com o discente o plano de atividades; (2) organizar momentos periódicos para discussão das atividades realizadas; (3) ajudar na elaboração do projeto de intervenção pedagógica; (4) supervisionar a elaboração do relatório final.

Coordenador 4: Ajudar os residentes na organização das tarefas diárias, transmitir conceitos e práticas pedagógicas fazendo com que estes tenham inúmeras experiências em diferentes processos de ensino e aprendizagem durante o programa.

Como podemos observar nas falas dos coordenadores, estes estavam cientes da importância e quais eram as suas principais tarefas, estando em conformidade com Art. 43 do Regulamento do Programa Residência Pedagógica.

E em relação as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação dos futuros professores quais são,

Coordenador 1: Os residentes vivenciam na prática o cotidiano das escolas, os desafios da profissão e a RP funciona como um laboratório que une teoria (aprendida na sala de aula) e prática, vivenciada na escola.

Coordenador 2: Vivência prática, atuante e mais real da docência por parte dos alunos.

Coordenador 3: A imersão dos discentes no ambiente escolar possibilita uma vivência concreta do cotidiano neste ambiente. Desta forma, entendo que isso respalda a conduta futura enquanto profissionais. Além da vivência, o programa permitiu que as experiências fossem trocadas e que reflexões sobre a prática fossem feitas.

Coordenador 4: O programa proporciona aos residentes uma vivência do dia a dia em sala de aula. Os residentes tem contato com diferentes situações que, aparentemente serão corriqueiras, porém, eles terão mais confiança e conhecimento para realizarem as melhores intervenções didático e pedagógicas.

A fala dos coordenadores vai ao encontro com alguns relatos dos residentes, que o Programa Residência Pedagógica contribui com a parte prática, proporcionando aos futuros docentes vivências reais do ambiente escolar, havendo troca de experiências e reflexão sobre as práticas. Assim como para Passini (2010, p. 29), “O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos de sala de aula”.

Passini (2010) destaca o quanto importante é o nosso histórico acadêmico para um bom desempenho na vida profissional docente, e que as nossas reflexões sobre os momentos da sala de aula não são apenas nos estágios e nos programas de iniciação à docência, mas sim durante toda a nossa profissão.

Perguntamos aos coordenadores, mas para as escolas parceiras quais as contribuições o programa Residência Pedagógica oferece,

Coordenador 1: Contribui em diversos aspectos, ao inserir acadêmicos no contexto escolar, contribui no auxílio dos professores regentes, ampliando a assistência do docente aos seus alunos, possibilita o desenvolvimento de projetos e recuperação de alunos com déficit de aprendizagem, dentre outros.

Coordenador 2: Disponibilidade de licenciados trabalhando como docentes nas salas de aula, organizando e realizando eventos diversos. Contribuição do trabalho docente no cotidiano escolar.

Coordenador 3: Contar com a atividade de oito residentes dedicados ao acompanhamento das atividades rotineiras e com a obrigação de desenvolver um projeto de intervenção pedagógica, possibilita que novas abordagens do conteúdo sejam feitas. Além disso, a presença de licenciando no ambiente escolar, garante uma dinâmica constante de orientação e renovação, que podem colaborar para a melhoria do clima organizacional da escola.

Coordenador 4: Além de auxiliar os professores em suas tarefas, os residentes desenvolvem um trabalho de acompanhamento individual direto

com os estudantes. Este trabalho individualizado auxilia muito no ensino e aprendizagem dos alunos e contribui para o bom andamento e avaliação das escolas parceiras.

Para as escolas parceiras acreditamos que as contribuições são muito maiores, pois como apontado pelos coordenadores, os professores e alunos contam com a disponibilidade do residente como auxílio dentro da sala de aula, pelo fato de os residentes serem um público mais jovem se relacionando com os estudantes da educação básica, o que pode facilitar a aprendizagem devido a comunicação geracional estar mais próxima.

Os residentes abrem possibilidades aos professores regentes de elaborar atividades e aulas mais ousadas, que envolvam experimentos e práticas que necessariamente precisam serem acompanhadas de adultos e que muitas vezes o professor não realiza porque teme algum acidente devido a quantidade de alunos que precisa acompanhar nesse tipo de atividade.

Dependendo da abertura ao diálogo do professor regente com os residentes, pode haver uma troca muito boa de sugestões de atividades ou metodologias para serem aplicadas em sala de aula, vale lembrar que os licenciandos residentes estão em contato constante de novas teorias, metodologias e abordagens do ensino que fazem parte da formação inicial dos professores. Toda a comunidade escolar é beneficiada em prol de seu desenvolvimento.

O Programa RP promove valorização à docência, desta forma questionamos aos coordenadores de que forma isso acontece,

Coordenador 1: A valorização da docência é um processo que precisa ser muito mais trabalhado. Ainda são tímidas as iniciativas neste sentido. A RP faz parte do ponto inicial neste sentido, incrementando a formação inicial docente. Mas ainda temos que ter muito mais iniciativas tanto para formação inicial, quanto para a continuada, estruturação das escolas, carreiras, etc.

Coordenador 2: Possibilitando a vivência prática e ativa do licenciando. A docência permite que o aluno mergulhe de fato no ambiente escolar e atue mais ativamente do seu cotidiano, não apenas observando.

Coordenador 3: Garantindo aos discentes uma oportunidade de formação baseada na prática e na vivência do cotidiano escolar, com momentos de troca de experiência e acompanhamento regular.

Coordenador 4: A docência é valorizada a partir do momento em que conseguimos mostrar aos alunos atendidos que os residentes estão ali para auxiliá-lo e que os residentes têm conhecimento e capacidade para executar esta tarefa.

Ao (Coordenador 1), a RP é um início para valorização da docência, mas que as iniciativas ainda precisam ser melhoradas. Aos (Coordenadores 2, 3 e 4) a inserção do discente em sala de aula através do programa é uma forma de valorizar a docência. Isto por que ao inseri-lo na sala, o docente tem auxílio para realizar as atividades dentro e fora da sala de aula, o residente consegue trazer materiais que auxiliam nas aulas.

Enviando um residente para uma escola pública a uma valorização ao professor, que acompanha este de modo que a um reconhecimento de suas qualidades essenciais das práticas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, o professor preceptor é reconhecidamente um importante agente formador dos futuros professores, e consequentemente é uma forma de valorização do seu trabalho enquanto docente.

Além disso o preceptor que acompanha o residente também recebe bolsa, como forma de reconhecimento e valorização pelo seu trabalho que se faz muito importante e fundamental na formação de novos docentes, ofertando ao professor uma condição de trabalho melhor do que a que ele tinha antes da implementação do programa.

Quais as barreiras o Programa Residência Pedagógica deve superar, para que o mesmo se consolide no processo de formação de novos docentes?

Coordenador 1: A primeira barreira é a incerteza das políticas públicas e continuidade do programa. Nenhum projeto se consolida se não tiver continuidade. Depois temos as questões orçamentárias, cortes no programa que enfraquecem e desperta as incertezas sobre o seu futuro. É necessário termos políticas claras a este respeito.

Coordenador 2: Acredito que o papel do aluno dentro do programa deve ser melhor delimitado e explanado para toda a comunidade escolar para que assim este aluno possa de fato atuar como docente (sob supervisão), mas atuante no seu papel.

Coordenador 3: A falta de recursos destinados às escolas e a necessidade de amadurecimento do Programa [que] está na sua segunda oferta. Além disso, o Programa deve sempre ser sensível aos desafios de lidar com discentes trabalhadores que tem uma rotina rígida no horário comercial.

Coordenador 4: Algumas escolas não veem com bons olhos a presença de residentes. Acredito que os profissionais tem receio em ajudar futuros profissionais que se tornarão seus concorrentes. Mas isso está mudando a partir do momento que os residentes mostram a que veio realmente, que estão ali para somar.

O anseio por políticas públicas de valorização da profissão docente, está presente nos relatos dos coordenadores de área. Observa-se que cada um apresentou uma crítica, o (Coordenador 1), destaca as incertezas do programa a cada ano, e que se enfraquece também com os cortes. Com relação ao número de bolsas do programa não se teve cortes de acordo com o edital nº. 221, de 28 de junho de 2018 para o edital nº. 13, de 06 de março de 2020, os números permaneceram os mesmos de acordo com os editais¹¹.

¹¹<file:///C:/Users/Thamires/Downloads/EDITAL%20N%C2%BA.%2013,%20DE%2006%20DE%20mar%C3%A7o%20DE%202020.pdf>
[file:///C:/Users/Thamires/Downloads/Edital%20221%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Thamires/Downloads/Edital%20221%20(2).pdf)

Mas ocorreram cortes nos recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior¹², o corte foi de R\$ 11 milhões para o IFNMG, tornando se um valor que é referente ao ano de 2010, a nota alerta que esse corte brusco ocasionou em transtornos e dificuldade no funcionamento das atividades do campus, sendo que ouve um aumento dos discentes, e expansão dos campis.

Esses cortes afetam os programas de forma direta com relação aos materiais que são disponibilizados para os residentes executarem projetos, e atividades práticas para os alunos das escolas campo, pois se não tem recursos financeiros não há como comprar materiais.

O (Coordenador 2), aponta que possivelmente o residente não esteja de fato atuando como docente nas escolas campo, que o papel deste deve ser passado e esclarecido devidamente, para que este tenha mais liberdade e espaço nas salas de aula.

No momento em que as escolas públicas fazem parceria com o programa o envolvimento dos residentes nas atividades é crucial, assim como o parecer da CNE/CP nº 21/2001 para os estágios, "Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado". (Brasil,2001,p.10)

Para o (Coordenador 3), a uma falta de recursos, e que o programa deveria ser mais flexível para os discentes participantes do programa que também trabalham nos comércios da cidade. Assim como discutido anteriormente as bolsas ofertadas pelo programa, é uma forma de ajudar os alunos para que possam se dedicar a RP e ao curso.

Ao (Coordenador 4), deveria ter uma maior aceitação, e reconhecimento do trabalho feito pelos residentes, por parte das escolas campo. Mas a partir dos relatos dos residentes a relação com os preceptores foram boas, ou seja, não é uma realidade em todas as situações. E na verdade os residentes serão futuros colegas de trabalho e não concorrentes. Se existe essa visão por parte dos preceptores, faz se necessário reuniões e diálogo entre coordenador-preceptor constantes.

Como discutimos em nosso texto sobre o Art.6 da Instrução Normativa nº 1/2019 da PROEN/IFNMG, "a articulação entre a teoria e prática será obrigatoriamente complementada nas aulas de estágio". Questionamos aos coordenadores se estudantes sobre a responsabilidade deles têm acompanhado essas aulas teóricas das disciplinas de estágio,

¹² <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26230-nota-a-comunidade-do-ifnmg-ato-de-preocupacao-com-questoes-orcamentarias-2021>

Coordenador 1: Sim, no plano de atividades do residente temos inserido a participação nas aulas teóricas de estágio e reservado parte da CH da RP para tal participação.

Coordenador 2: Sim.

Coordenador 3: Fui orientador na primeira oferta do Programa no IFNMG. Na oportunidade, existiam alunos que assistiram e outros não (em função de já terem cumprido os estágios curriculares supervisionados).

Coordenador 4: Sim, os estudantes tem acompanhado as aulas teóricas na forma de ouvintes mediante um acordo firmado com a/o professor(a) da disciplina.

Os 4 coordenadores afirmam que sim, que os seus residentes acompanharam as aulas de estágios, o (Coordenador 1) cita até que parte da carga horaria da RP era para a participação das aulas teóricas de estágio. E o (Coordenador 3) diz que os alunos que não participaram das aulas, foi em função de já terem cumprido os ECS, ou seja, possivelmente utilizaram a carga horaria para AACC.

Na oportunidade encerramos o questionário com a seguinte questão, Como você articula as discussões teóricas realizadas nos estágios com as atividades práticas propostas na Residência Pedagógica,

Coordenador 1: Na elaboração em conjunto, coordenador, preceptor e residente, das oficinas e atividades que serão aplicadas nas escolas busca-se sempre que possível, a elaboração de um projeto de forma a colocar em prática a teoria metodológica, objetivos da atividade e resultados esperados. Após aplicação das atividades os resultados são debatidos e conclusões sobre erros e acertos servirão para nortear a elaboração das novas atividades.

Coordenador 2: Em encontros com discussão sobre as experiências vividas e que são compartilhadas e discutidas.

Coordenador 3: Este foi um grande desafio. A parte teórica era tratada nas disciplinas de estágio e nos momentos de socialização que ocorreram ao longo dos 18 meses do Programa.

Coordenador 4: Pensamos sempre em atividades que possam caminhar juntas (teoria e prática) porém, às vezes a sincronia não é possível.

Os coordenadores articulavam a prática com a teoria nos encontros com residentes e professores preceptores nas discussões das práticas aplicadas em sala de aula e nos projetos. Para Giglio (2010, p. 376), “A RP é um vínculo entre formação inicial e continuada por meio da imersão dos residentes em vivências sistemáticas, acompanhadas pela orientação dos professores e gestores das escolas-campo, considerados como colaboradores no processo de formação inicial”.

Os Coordenadores 3 e 4 relatam dificuldade para articularem a prática com a teoria, como discutido anteriormente, a teoria seria discutida nas disciplinas de estágios contudo a frequência dos residentes nas aulas é inconstante. O programa da RP deve ser concomitante com as disciplinas de estágios, possibilitando que coordenadores de área e docentes das

disciplinas de estágios trabalhem juntos um auxiliando o outro, em prol de uma formação de qualidade, articulando a teoria e prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi construir uma análise sobre a eficácia do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores do IFNMG - Campus Salinas, e de que forma este contribui no processo de ensino-aprendizado. Por meio deste trabalho podemos perceber que as políticas públicas voltadas para a formação docente são de modo geral de suma importância.

Com os resultados foi possível observar que o programa RP contribui de forma significativa tanto para a formação docente dos residentes a partir das suas experiências vivenciadas em sala de aula, quanto para professores preceptores que a partir do programa é possível ter o auxílio dos residentes em sala de aula, e respectivamente ter uma formação continuada. Aos coordenadores que compartilham e orientam as atividades também funciona como formação uma continuada.

A comunidade da escola campo também é beneficiada, com o auxílio dos residentes dentro das salas de aulas, com os materiais que são levados por estes para facilitar o ensino aprendizagem dos alunos, já que o IFNMG apresenta maiores recursos financeiros para compra desses materiais.

Nesse estudo podemos destacar o quanto importante é a teoria e a prática caminharem juntas, que uma complementa a outra como exposto por (Pimenta e Lima 2006). Assim deve ser, no programa Residência Pedagógica, a prática nas escolas campo acompanhadas pela teoria com os professores das disciplinas de estágios, que estão sempre dispostos a auxiliar.

Acreditamos que políticas públicas são indispensáveis para chegarmos a uma educação de qualidade, pois funcionam como oportunidade de inserção na cultura escolar, incentivando e valorizando a docência, além do auxílio financeiro recebido pelos residentes, professores preceptores e coordenadores como forma de reconhecimento e valorização, pois seus trabalhos são importantes e indispensáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.
- ARAGÃO, A.A.S; SILVA, F.M. A contribuição da residência pedagógica na formação docente inicial. **Revista Semana Pedagógica**, [S. l.], v. v.1, p. 14-15, 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Borges, M. C., Aquino, O. F., & Puentes, R. V. (1). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11(42), 94-112. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 15 setembro.2020.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- 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.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Brasília, 2001. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227.** Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284.** Brasília: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 02 de agos.2021.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao_basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CENSUP, Censo da Educação Superior. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc_man/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimu/file>. Acesso em: 19 de fev. 2020.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes / tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem.3^aed. 2013. Florianópolis.

GATTI, BERNARDETE A. A formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 5 dez. 2019.

GATTI, BERNARDETE A. A formação inicial de professores para a educação. **Educ. Soc.**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GIGLIO, C. M. B. **Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores**. In: DALBEN, A. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

IFNMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Instrução normativa nº 01/2019**. Montes Claros, Pró-Reitoria de Ensino, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>> Acesso em: 02 de ago. 2021.

LORENZATO, Sérgio (org.). O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARTINS, Thaís Regina Miranda; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no brasil: o Pibid e o estágio de residência. **Ensino & Pesquisa**, [S. l.], ano 2015, v. 13, 3 dez. 2015. p.29-41.

MATTÉ, Angela Alexius, CASTRO, Rosane Michelli, REIS, Viviane Cássia Teixeira. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016.

MELO, R.A.M.A; CARVALHO, A.D.F. Contribuições do Pibid para a formação de professores de biologia. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 465-478, 2 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, nº 31, p.169-189, 2008.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa. Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Daniel de Freitas. **Quem quer ser professor no Brasil: Uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília. Brasília, p.126. 2015.

OLIVEIRA, A.A.R; FILHO, C.A.P.L; RODRIGUES, C.M.C. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas.** XXI encontro da ANPAD RJ-22 a 26 setembro de 2007.

OLIVEIRA, B.R; SOUZA, W.M; PERUCCI, L.S. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** Editora unoesc, [S. l.], p. 47-76, 16 dez. 2018.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado– 2. Ed. 1º Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Pibid e formação docente: construindo possibilidades. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.** Livro 4 do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Fortaleza: Editora UECE, 2014. Universidade Federal do Ceará.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na Escola Pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.** Saberes docentes e formação profissional, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 5 dez. 2019.

RITTER, Olga Maria Schimidt; LEITE, Rosana Franzen. Políticas de formação de professores: experiências e desafios do Pibid e da residência pedagógica nas práticas educativas. *Revista temas & matizes*, caxias do sul, v. 12, ed. 22, p. 69-74, 5 dez. 2019.

SALES, R.O. **Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante.** Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, [S. l.], 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 ago. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 9.ed. São Paulo.2019. Disponível em <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Map_2019_Web.pdf> Acesso em 02 ago. 2021.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. **A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento - Diálogos em Educação, ABNT, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago.2000. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em:16 setembro.2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.todospelaeducação.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590. Acesso em: 23 abril. 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educ. rev. 2017, n.65, pp.149-166.

Apêndice I- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a);

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“AS CONTIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFNMG-CAMPUS SALINAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.** Tendo como pesquisadora a graduanda em licenciatura em Química Thamires Paula Sena, que tem por objetivo analisar como o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação de professores do IFNMG- CAMPUS Salinas. Para a coleta de dados tomaremos as informações por meio de entrevistas semi-estruturadas. Bem como, análises de campo para compreender o desenvolvimento dos trabalhos executados pelos residentes em sala de aula. Após a coleta das informações, estas serão transcritas e posteriormente apresentadas a todos os membros que contribuíram para a coleta das informações. Após o consentimento dos membros, as informações serão utilizadas para a produção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) e estas serão analisadas pelos pesquisadores, sendo os resultados utilizados para fins científicos e educacionais. Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões. Por vez, ressalto que seu anonimato será preservado respeitando os princípios da ética e moral. Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que o(a) Sr.(a) possui a liberdade de não responder as questões caso se sinta desconfortável. O(A) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através dos números (38) 99722-6342 ou (33) 99946-5683. Sua participação é importante e vai gerar informações que serão úteis. Este termo será assinado em duas vias, pelo senhor Sr.(a)e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: **“As contribuições da residência pedagógica para o processo de formação de professores do IFNMG-Campus Salinas: desafios e possibilidades.** Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Neste sentido, mais informações podem ser obtidas pelo e-mail: thamiressena1998@gmail.com pelo endereço: IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas–Rod. MG-404, Km 02 s/n Zona Rural, Salinas - MG, 39560-000.

Nome: _____ / _____ RG _____

Assinatura do(a)entrevistado (a): _____ / _____

Assinatura do(a)orientador (a): _____ / _____

Assinatura do(a) pesquisador (a): _____ / _____

Apêndice II- Guia De Roteiro Para Questionario De Ex Residentes

GUIA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EX RESIDENTES

1. Após ter participado da Residência Pedagógica, como você avalia as políticas públicas que incentivam a docência?
2. Como o programa Residência Pedagógica contribuiu para sua formação docente?
3. Após concluir a experiência na residência pedagógica, você consegue perceber a articulação entre as teorias e as práticas de ensino?
4. Como foi a sua relação com o(a) professor(a) da escola (preceptor[a])?
5. Como foi a sua relação com os demais profissionais da escola? Havia interação com os mesmos? Quando e como isso ocorria?
6. Como foi sua relação com o(a) professor(a) coordenador da RP no Campus Salinas?
7. Fale sobre pontos positivos do cotidiano do trabalho do(a) professor(a), observados no período de residência.
8. Fale sobre pontos negativos do cotidiano do trabalho do(a) professor(a), observados no período de residência.
9. Quais as principais dificuldades vivenciadas durante a Residência Pedagógica na escola em que você atuou?

**Apêndice III- Guia De Roteiro Para Questionário De Ex Preceptores ou Professores de
Escola Campo**

**GUIA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE EX PROFESSOR PRECEPTORES
OU PROFESSORES DE ESCOLA CAMPO**

1. Você participou de algum programa de iniciação à docência? Se sim, o programa contribuiu para sua formação de qual maneira?
2. Existe algum processo preparatório/instrução para que se possa acompanhar os residentes do Programa Residência Pedagógica? Se sim, qual a sua importância? Se não você acha que seria fundamental?
3. Qual o impacto social/formativo o Programa Residência Pedagógica gera para a comunidade escolar?
4. Existe um planejamento para as atividades que os residentes iram desenvolver? Se sim, o corpo pedagógico escolar tem participação ativa?
5. Quais as barreiras o Programa Residência Pedagógica deve superar para que o mesmo se consolide no processo de formação de novos docentes?

Apêndice IV- Guia de Roteiro para Questionário de Coordenador de Área

GUIA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE COORDENADOR DE ÁREA

- 1.** Por que você decidiu participar do programa Residência Pedagógica como coordenador(a)?
- 2.** Para você, quais as principais tarefas do coordenador dentro do Programa Residência Pedagógica?
- 3.** Na sua opinião, quais as contribuições do programa Residência Pedagógica para a formação dos futuros professores?
- 4.** Quais as contribuições o programa Residência Pedagógica para as escolas parceiras?
- 5.** Como a residência valoriza a docência?
- 6.** Quais as barreiras do Programa Residência Pedagógica devem superar, para que o mesmo se consolide no processo de formação de novos docentes?
- 7.** Conforme o Art.6 da Instrução Normativa nº 1/2019 da PROEN/IFNMG, “a articulação entre a teoria e prática será obrigatoriamente complementada nas aulas de estágio”. Os estudantes sobre a sua responsabilidade têm acompanhado essas aulas teóricas das disciplinas de estágio?
- 8.** Como você articula as discussões teóricas realizadas nos estágios com as atividades práticas propostas na Residência Pedagógica?