



CARMEN MARIA FARIAS DE CASTRO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MANAUS, 2024

CARMEN MARIA FARIAS DE CASTRO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Moana Meinhardt

MANAUS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C355p Castro, Carmen Maria Farias de.

Programa de Residência Pedagógica [manuscrito] :
contributos para a formação inicial do futuro professor de
língua portuguesa / Carmen Maria Farias de Castro. – 2024.

90 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle,
Canoas, 2024.

“Orientação: Profa. Dra. Moana Meinhardt”.

1. Formação de professores. 2. Ensino Superior. 3. Língua
portuguesa. 4. Programa de Residência Pedagógica - PRP.
5. CAPES. I. Meinhardt, Moana. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

CARMEN MARIA FARIAS DE CASTRO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 19 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle - Unilasalle

Prof. Dr. Clóvis Trezzi
Universidade La Salle - Unilasalle

Profa. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle - Unilasalle

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pois este Mestrado veio para minha vida na hora certa e do jeitinho que pedi nas minhas orações.

Eterna gratidão a minha mãe querida por ter me incentivado a priorizar meus estudos desde os primeiros anos de escola.

Que Deus abençoe também a Universidade La Salle pela oportunidade e aos meus professores no Mestrado, que demonstraram muito afeto e carinho ao ministrarem as suas aulas e, com isso, despertaram em mim reflexões sobre meu trabalho como docente. Adquiri muitos aprendizados. Meu muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora por ter me guiado e orientado com paciência, compreendendo a correria do dia a dia.

Meus agradecimentos aos residentes do Programa Residência Pedagógica dos quais fui preceptora, que desenvolveram as ações do Subprojeto com maestria.

Agradeço de todo coração à Banca Examinadora por aceitarem participar desse momento tão especial na minha vida. Vocês estão colaborando para o registro de mais um passo na minha vida acadêmica.

Muito obrigada!

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender

A linguagem
na superfície estrelada de estrelas,
sabe lá o que ela quer dizer.

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho que tem como tema o Programa de Residência Pedagógica e seus contributos para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa aborda o Programa de Residência Pedagógica (PRP) implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de fomentar projetos nos Cursos de Licenciatura para colocar os residentes em contato com a escola e reduzir a dicotomia teoria e prática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, está vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle e à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, tratando-se de um estudo de caso realizado em uma escola pública localizada em Manaus, com um grupo de ex- residentes do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e sua preceptora. Tem como objetivo geral investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento de residentes que participaram do Subprojeto numa escola pública de Manaus. Os dados foram coletados por meio de questionários com os residentes participantes, da análise do diário de campo da preceptora e demais documentos relativos ao PRP. O referencial teórico considerou a legislação relativa à formação de professores e ao PRP, bem como pesquisas recentes referentes ao tema e autores que tratam da formação de professores. Por fim, os dados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa demonstram que a imersão na escola possibilitou a integração entre universidade e a escola-campo, viabilizando a articulação da teoria e da prática na realidade da escolar, proporcionando aos ex-residentes o processo de formação docente e o desenvolvimento da práxis pelos participantes, além de contribuir com a prática docente da preceptora. Além disso, a pesquisa identificou elementos relevantes que podem contribuir para uma perspectiva inovadora de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa com a gramática contextualizada, as metodologias ativas e a interação dialógica na sala de aula.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação de Professores. Língua Portuguesa. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present work which has as its theme Pedagogical Residency Program: contributions to the initial training of the future Portuguese language teacher looks at the Pedagogical Residency Program (PRP) that was implemented by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) with the aim of promoting projects in degree courses to put the residents in contact with the school and reducing the theory and practice dichotomy. This research of a qualitative approach is linked to the Master's in Education and Research Line Teacher Training, Theories and Educational Practices from La Salle University. Its a case study carried out in a public school located in Manaus with a group of former residents of the undergraduate Course in Portuguese Language and their preceptor. It has as general objective to investigate the contributions of the Pedagogical Residency Program for the initial training of the future Portuguese language teacher based on an understanding of the residents who took part in a Subproject in a public school in the city of Manaus. The data were collected through Questionnaires with the participating residents, analysis of the preceptor's field daily and other documents relating to the PRP. The theoretical framework considered legislation related to the teacher training and the PRP, as well as recent research on the subject and authors who deal with teacher training. Finally, the data were analyzed and interpreted from the Content Analysis Method. The research results demonstrate that the immersion in school promoted an integration between university and field school, enabling the articulation of theory and practice in the school reality, providing the teacher training process, of the residents and the development of the teaching praxis by the participants, besides contributing to the teaching practice of the preceptor. In addition, the research identified relevant elements to be worked on in the classroom to develop an innovative perspective of teaching-learning of Portuguese Language with a contextualized grammar, active methodologies and dialogical interaction in the classroom.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teachers Training. Portuguese Language. Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução e metas do IDEB de 2007 a 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil.....	20
Tabela 2 - Resultados do IDEB e suas metas de 2007 a 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental na Região Norte do Brasil.....	21
Tabela 3 - Proficiência em Língua Portuguesa nos 9º anos do Ensino Fundamental no Brasil - de 2011 a 2021.....	22
Tabela 4 - Resultados do IDEB em 2023 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública no Brasil, na Região Norte, no estado do Amazonas e no município de Manaus.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações com o termo “Contribuições” em seus títulos.....	27
Quadro 2 - Dados Gerais da Escola.....	47

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Projeto Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEG	Pró- Reitoria de Ensino e Pós-graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	Implementações de políticas públicas para a educação básica.	17
2.2	Contribuições do Programa de Residência Pedagógica: o que apontam as recentes pesquisas	25
2.3	Saberes e construção da identidade docente	33
2.4	O Programa de Residência Pedagógica: política de formação docente.....	37
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	43
3.1	Caracterização do estudo.....	43
3.2	Problema e objetivos de estudos.....	45
3.3	Unidades de Estudo: escola - campo	46
3.4	Participantes do estudo	47
3.5	Instrumentos de coleta de dados	48
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1	Contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa	51
4.2	Elementos para qualificar a formação dos professores de Língua Portuguesa.....	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE).....	87
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	89

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, propõe uma reflexão crítica acerca das possíveis contribuições que o Programa de Residência Pedagógica pode proporcionar à formação dos seus residentes, futuros professores de Língua Portuguesa, e ao processo ensino-aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES foi instituído pela por meio da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 com a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018, online). Mantendo a mesma finalidade, agora o Programa está na sua segunda versão com regulamentação estabelecida na Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, tendo como objetivos específicos relacionados no seu Art. 4º:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Brasil, 2022, online).

Considerando a relevância e as possíveis contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial e continuada de seus participantes, houve a iniciativa de fazer esta pesquisa, que se justifica não só pelo caráter científico inerente à implementação do Programa de Residência Pedagógica, mas também tem origem em um sentimento afetivo.

Desde que consigo lembrar dos meus anos de escola sempre tive uma inquietação referente ao estudo da Língua Portuguesa. Lembro-me que enquanto a aula acontecia, eu ficava imaginando como poderia ser explicado aquele assunto de uma forma mais interessante para ser melhor compreendido. Foi assim no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Universidade. Portanto, não teria como fazer vestibular para outra área, pois só me interessava pela área de Letras.

Ao terminar o meu Curso de Letras em 2000, imediatamente fui convidada por um professor daquela Universidade para substituí-lo no Colégio no qual aquele ministrava aulas. Sendo assim, fui corajosamente me inserir na docência no Ensino Médio num colégio da rede pública de ensino na cidade de Santarém, mesmo sem experiência como professora.

Afortunadamente, fui bem recebida pelos alunos de modo que não tive problemas, pois corresponderam da melhor maneira, contribuindo para que os dias de substituição dessem certo. Dessa forma, substituir o professor me fez perceber que eu continuava seguindo no rumo certo: o de ser professora. Por conta dessa experiência inicial, então, segui na docência até os dias atuais, ministrando aulas no Ensino Fundamental na rede pública de ensino em Manaus desde 2005, quando fiz concurso público para trabalhar nesta cidade.

No ano de 2022, uma Universidade em Manaus abriu inscrições para o processo de seleção para candidatos a professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica, por intermédio da Pró- Reitoria de Ensino e de Pós-graduação (PROEG), com base na portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022 e no Edital CAPES nº 24, de 29 de abril de 2022. Foi a oportunidade de me aproximar dos conhecimentos abordados na Universidade no Curso de Letras em Literatura e Língua Portuguesa, assim como, contribuir para o contato da Universidade com a realidade da escola na qual trabalho. Com esse intuito, fiz a minha inscrição e fui contemplada com a vaga para ser preceptora de seis residentes.

Foi a mim atribuída, enquanto preceptora, a função de acolher e acompanhar seis residentes do Curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa na escola-campo na qual atuo como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Eles tiveram a oportunidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de familiarizar-se com o ambiente escolar e de vivenciar a docência como forma de aprimorar suas práticas pedagógicas.

No mesmo ano em que vivia a experiência de ser preceptora do PRP, fui honrada com a oportunidade de cursar o Mestrado, o que me motivou a desenvolver minha pesquisa sobre as contribuições deste Programa para a formação do licenciando em Literatura e Língua Portuguesa. Tenho, no Mestrado, a oportunidade de tecer observações e reflexões a respeito do processo ensino-aprendizagem na prática no cotidiano da escola e suas relações com as teorias abordadas na Universidade.

Como preconiza Gil (2002), as pesquisas podem ser realizadas considerando as razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. “As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (Gil, 2002, p.17).

Assim sendo, desde o momento em que o PRP foi implantado na escola onde atuo, foi despertado em mim a curiosidade de conhecer mais a seu respeito, considerando sua possível contribuição para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a fim de encontrar maneiras de tornar essa formação mais eficaz. À vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento de residentes que participaram do Subprojeto numa escola pública de Manaus.

Para a construção da trajetória do projeto, foram definidos quatro objetivos específicos os quais são primordiais para a contemplação do propósito principal da pesquisa, são eles:

- a) Identificar, a partir do entendimento dos ex- residentes, os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa;
- b) Contrastar as experiências vivenciadas pelos ex- residentes com as proposições institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Subprojeto do Curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa;
- c) Propor, a partir dos contributos do Programa de Residência Pedagógica apresentados pelos ex- residentes, elementos que possam qualificar a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, aproximando a formação universitária da realidade da Educação Básica;
- d) Contribuir com o avanço das pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.

Diante das observações por mim feitas na prática desses ex- residentes em sala de aula, foi percebido como o contato com a escola é importante em relação às suas percepções acerca do papel do professor na sala de aula, da interação destes e da sua socialização com os alunos. Por isso, há de se considerar uma pesquisa sobre o Programa de Residência Pedagógica.

Para maior compreensão do itinerário traçado na presente pesquisa, a fim de responder à questão problema, o projeto está organizado em quatro capítulos. Após a introdução, o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, o qual está subdividido em quatro subcapítulos que abordam a implementação de algumas políticas públicas para a educação básica, bem como as contribuições do Programa de Residência Pedagógica apontadas por pesquisas recentes para a formação e identidade docentes com reflexões sob a luz de pensadores como Antunes (2003, 2007, 2014, 2023), Bardin(2016), Cardoso, Batista, Graça (2016), Castro et al (2023), Cellard (2012), Charlot (2006), Chizzotti (2016), Freire (2005, 2011,2013), Gil (2002, 2008), Pimenta, Franco e Libâneo (1998, 2011), Moran (2018), Nóvoa (2003, 2009, 2018,2019,2022), Pimenta e Lima (2004, 2012), Tardif (2011,2013, 2014), Yin (2001), entre outros.

No segundo capítulo, é detalhado o percurso metodológico, especificando que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Nesse mesmo capítulo, também são apresentados: a questão norteadora e os objetivos; as unidades de estudo e os participantes, além dos procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo é realizada a análise dos resultados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico e é composto pela discussão dos dados coletados, que foram agrupados em categorias que emergiram das respostas dos participantes, relacionando-as com os objetivos deste trabalho.

Por fim, as considerações finais reforçam que as informações produzidas empiricamente nesta pesquisa pretendem ampliar o entendimento acerca das contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente dos futuros professores de Língua Portuguesa e, dessa maneira, promover avanços na sua prática docente e no processo ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, a expectativa é que esse estudo venha trazer uma resposta para aquela inquietação que começou há tempos enquanto estudante quando nem imaginava ser pesquisadora da educação, e também trazer a resposta para a questão problematizadora que guiou esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta etapa de fundamentação são tratadas questões referentes à implementação de algumas políticas públicas para a educação básica, dentre elas o Programa de Residência Pedagógica e suas contribuições, apontadas em pesquisas recentes.

2.1 Implementações de políticas públicas para a educação básica.

Desde a Constituição de 1937, vem sendo da competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes” (Artigo 15, IX). Desse modo, para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas para a educação, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que mais tarde pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938 passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e “funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (Art.1º).

Criado pelo INEP em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi aplicado pela primeira vez no Brasil naquele ano com a pretensão de conhecer o sistema educacional brasileiro de forma mais profunda e em escala nacional. Conforme o INEP, o levantamento produzido pelo SAEB:

[...] produz informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (Brasil, 1990, online).

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu também naquele ano, foi mostrada a preocupação em encontrar meios de atingir as metas de desempenho dos estudantes, bem como tornar a escola acessível a todos, erradicando, dessa forma, o analfabetismo.

Em homenagem póstuma ao educador baiano Anísio Teixeira, que impulsionou a pesquisa, o Instituto teve seu nome mudado novamente, pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, como cita o Art. 1º:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado pela Lei no 378, de 13 de janeiro de 1937, e transformado em Autarquia Federal pela Lei no 9.448, de 14 de março de 1997, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2001, online).

Estando vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o INEP implementa políticas públicas configuradas em avaliações para mensurar a qualidade da educação das escolas públicas. Assim como o SAEB (antiga PROVA BRASIL), o INEP criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza testes de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, com o propósito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O indicador estatístico IDEB, por meio do qual a qualidade do sistema educacional brasileiro é verificada, monitora o cumprimento das metas fixadas pelo Termo de Compromisso Todos pela Educação, cujas diretrizes devem ser seguidas por Estados e Municípios no intuito de unir esforços com a União, Distrito Federal, famílias e comunidade na busca da melhoria da qualidade da Educação Básica.

De acordo com Fernandes (2010, p.4), “o IDEB foi criado para ser um instrumento para o acompanhamento da qualidade da educação, composto por metas quantificáveis amplamente divulgadas pelo país, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos podem ser cobrados”.

Segundo Marchetti (2009, p.16), “para o MEC, mais do que um indicador estatístico, o IDEB nasceu como um condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da Educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas”. Identificar as redes de ensino e/ou escolas que apresentam baixo rendimento é tão importante quanto identificar as que não conseguem alcançar as metas estipuladas. Diante disso, as ações governamentais poderão ser efetuadas e efetivas. O papel do IDEB, para isso, é fundamental.

Na visão de Mello e Bertagna (2020), o poder público sempre articulou maneiras de buscar a melhoria da qualidade na educação. A exemplo disso, há o Plano Nacional de Educação (PNE), um documento que, por meio de lei, faz o diagnóstico da educação brasileira e propõe metas e diretrizes e estratégias para desenvolvê-la. Periodicamente esse plano é editado, como aconteceu com a proposta sancionada pela Presidência da República e concretizada na Lei nº 13.005, de 25 de junho de

2014, a qual estabeleceu que o PNE para o período de 2014 a 2025¹ passa a ter 14 artigos e um anexo com 20 metas e centenas de estratégias respectivamente associadas ao cumprimento de cada uma dessas metas (Brasil, 2014).

Dessas 20 metas, a Comissão de Educação e Cultura elegeu a Meta 7 para ser avaliada em 2023. Esta meta trata do fomento à qualidade da educação básica, considerando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, visando a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2023).

No Art.11º da Lei nº 2.614/2024 é dito que “as metas previstas no Anexo a esta Lei deverão ser monitoradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, com a publicação, a cada dois anos, dos índices de alcance das metas” (Brasil, 2024, p.4). Como já foi dito neste estudo, uma das maneiras de avaliação utilizadas pelo INEP é o IDEB. Este é o principal indicador nacional de qualidade da Educação Básica Brasileira. Ele possibilita à população acompanhar o esforço feito pelo Ministério da Educação, pelos municípios e pelas escolas para melhoria da Educação Básica. A comunidade pode acessar a evolução ocorrida no IDEB no site disponível online. Ao acessar seu site é possível saber das notas obtidas pelo IDEB após a realização do Censo Escolar e das provas do SAEB, desde que foi instituído em 2007. Além de constarem mais informações sobre a escola, sobre o corpo docente e sobre a gestão escolar.

De acordo com a tabela a seguir, é possível verificar os Indicadores Educacionais compostos por Taxa de Aprovação do IDEB nos anos de 2007 a 2021 e suas projeções (metas) no Brasil.

Tabela 1 - Evolução e metas do IDEB de 2007 a 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

ANO	IDEB	META
2007	3,8	3,5
2009	4	3,7

¹ De acordo com a Lei nº 14.934 de 25/07/2024 que prorroga até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação outrora aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

2011	4,1	3,9
2013	4,2*	4,4
2015	4,5*	4,7
2017	4,7*	5
2019	4,9*	5,2
2021	5,1*	5,5

*Meta não alcançada.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2024).

Há de ser notado também que no resultado dos anos finais do ensino fundamental, o índice veio crescendo desde 2007, porém com um diferencial: houve descumprimento das metas nacionais a partir de 2013 em diante, no entanto, entre 2019 e 2021 aconteceu o aumento de 0,2 ponto percentual. Dessa forma, a meta só não foi cumprida em 2021. Diante disso, o Relatório do Senado Federal constata que (em comparação com 2019), todos os resultados nacionais de 2021 do Ideb estiveram abaixo da meta estabelecida, embora tenha havido pequeno avanço nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2023).

A trajetória do IDEB revela que o Brasil tem registrado ganhos modestos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, de acordo com o INEP (2021), os resultados mostram que o País tem melhorado seu desempenho nesse nível de ensino, mas ainda sem atingir a meta projetada.

De acordo com o INEP (2021, p.168), é possível verificar a média do Saeb 2021 em Língua Portuguesa, do 9º ano, em cada um dos estados e no Distrito Federal. Se comparada com a edição de 2019, na região Centro-Oeste, o Distrito Federal apresentou a maior média; na região Sul, todos os estados ficaram acima da média nacional, e Santa Catarina ficou com a melhor média; no Sudeste, o estado de São Paulo permaneceu com a maior média. Nordeste é a região que congrega o maior número de estados, e a maior média de proficiência em Língua Portuguesa, no 9º ano, ficou com o Ceará e na região Norte, a maior média foi a de Rondônia.

Tabela 2 - Resultados do IDEB e suas metas de 2007 a 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental na Região Norte do Brasil.

ANO	IDEB	META
2007	3,4	3,2
2009	3,6	3,4

2011	3,8	3,6
2013	3,8	4,1
2015	4	4,4
2017	4,2	4,7
2019	4,4	5
2021	4,6	5,2

Fonte: Elaborada pela autora com fonte elaborada pela DAEB/INEP (2024).

É importante observar com cautela, especialmente, os anos de 2019 e 2021 que foram impactados na educação pelo o contexto da pandemia da Covid-19. Além de uma série de desafios, boa parte das escolas adotou novas mediações de ensino, revisando seus currículos e seus critérios. Conforme afirma o INEP, durante as avaliações dos resultados do SAEB 2021 e do IDEB 2021 foram tomadas medidas em consonância com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a fim de “mitigar os impactos da crise global” (Brasil, 2020, online). Além disso, o Ministério da Educação, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, e evitar a elevação da reprovação emitiu a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 que:

Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020, online).

Mesmo com todas as situações que ocorreram na época da pandemia, foi possível perceber uma evolução nos resultados do IDEB dos últimos anos ,ainda que de um modo geral, vêm evoluindo nos , embora exista algumas escolas com é o que é constatado com a divulgação feita pelo MEC/INEP, cuja fonte foi elaborada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB e INEP (2022) e constam no Relatório de Resultados do SAEB - 2021/Volume 1 - Contexto Educacional e Resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio, é possível ter uma percepção da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática essenciais para ter o resultado do

IDEB. Ainda segundo o INEP (2022), observando os anos anteriores a 2019, nos quais aconteceram o SAEB, é perceptível que os níveis mais baixos da escala de proficiência em Língua Portuguesa ocorreram entre a edição do SAEB de 2019 e 2021, pois houve uma queda na média nacional, desacelerando os índices de crescimento que vinham se estabelecendo nas últimas edições do exame. A tabela seguinte mostra a evolução da proficiência média nacional do 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa de 2011 a 2021.

Tabela 3 - Proficiência em Língua Portuguesa nos 9º anos do Ensino Fundamental no Brasil - de 2011 a 2021.

SAEB	PROFICIÊNCIA
2011	245
2013	246
2015	252
2017	258
2019	260
2021	258

Fonte: Elaborada pela autora com fonte elaborada pela DAEB/INEP (2024).

Para distribuir o aprendizado do aluno, o IDEB utiliza a Escala do SAEB. Os níveis dela variam de 0 a 8. Essas escalas de proficiência servem para medir e, conseqüentemente, aferir as habilidades que já são dominadas pelos alunos, do nível mais baixo para o mais alto.

De acordo com o INEP (2021), a escala de proficiência em Língua Portuguesa da edição de 2021 é a mesma das edições anteriores. Ela é composta de níveis progressivos e cumulativos, indo do menor para o maior. Cada nível de desempenho acumula saberes e habilidades do(s) nível(eis) anterior(es). No SAEB, há uma escala de proficiência única para os três níveis de ensino do Brasil.

O nível dessa escala começa quando se obtém nas avaliações o desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 (nível 1). É esperado nesse momento que os estudantes sejam capazes de reconhecer expressões características de cada gênero textual, o que seriam considerados conhecimentos básicos em Língua Portuguesa. Acrescentado a esses conhecimentos, o nível 2, com desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 pontos, revelaria as habilidades de localizar informações

explícitas e identificar temas. É possível que os alunos também tenham as habilidades de reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, os usos da pontuação e dos conectivos, bem como identificar relações de causa e consequência e reconhecer recurso argumentativo. Pode ser notado que o Brasil estava no nível 2 nos anos de 2011 e 2013.

Ainda conforme a Tabela 3, a proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental encontra-se no nível 3, isto é, passados quase 10 anos, o País caminha a passos lentos, mas se superando a cada avaliação do IDEB. No Amazonas não é diferente, a média de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental corresponde a 250,84.

Essas avaliações realizadas pelo INEP, mostram que há desafios a serem superados. Na linha do tempo da década 2010 - 2021, observa-se uma tendência de alta dos níveis de proficiência no 9º ano, que se manteve durante um período considerável (até 2019) e, recentemente, descendeu. Entre altas e baixas, os resultados mais recentes mostram que a média de proficiência na língua também diminuiu no período de 2019 a 2021. No 9º ano do ensino fundamental, a queda na proficiência média no idioma foi de 2 pontos (de 260 para 258), entre essas duas últimas edições do SAEB (MEC/INEP, 2023).

Neste ano (2024) há mais um resultado do IDEB a ser considerado. Na Tabela 4, há a demonstração dos resultados. A Nota Informativa do IDEB do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira relata que “excepcionalmente, a edição do Ideb 2023 não possui metas estipuladas, mas seus resultados são comparáveis com as edições anteriores e darão subsídio para os estudos do Grupo de Trabalho” (GT), uma vez que o ciclo de metas inicialmente estabelecido pelo IDEB em 2007 já se encerrou em 2021.

Posto isso, o indicador deveria ter sido renovado a partir desta “Nova Edição” (2023), no entanto, um novo modelo não foi construído e foi possível repetir as metas do IDEB anterior, já que as matrizes do SAEB permaneceram sem alteração. Contudo, MEC, INEP e GT estão trabalhando para a construção de novas metas.

Tabela 4 - Resultados do IDEB em 2023 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública no Brasil, na Região Norte, no estado do Amazonas e no município de Manaus.

LOCAL	IDEB
Brasil	5,0
Norte	4,6
Amazonas	4,7
Manaus	5,1

Fonte: Elaborada pela autora com fonte elaborada pela DAEB/INEP/QEdu (2024).

Como pode ser observado na Tabela 4, o Brasil não alcançou sua meta de 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2023, conseguindo 5,0. Entretanto, de acordo com a divulgação feita pelo INEP (2024), alguns estados alcançaram: Paraná, Ceará e Goiás. Há de ser considerado que as metas são construídas de forma individual para escolas, estados e regiões. Portanto, os resultados refletem a realidade desses atores participantes do indicador IDEB. Com relação à Proficiência em Língua Portuguesa, foi percebida uma estabilidade, se comparada aos anos anteriores: 258,8.

É importante destacar que todas essas avaliações seguem a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, cuja implementação faz parte das instituições de ensino de todo o país a fim de definir os conhecimentos e habilidades essenciais que devem ser aprendidas pelos estudantes ao longo da ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (MEC, 2017). Da mesma forma, que o PNE existe para “Garantir, em regime de colaboração dos entes federativos, que os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior” (Brasil, 2023, online).

Em face disso, é importante a discussão sobre a aproximação das Instituições superiores com a instituição escolar no sentido de melhorar as práticas educacionais e de promover ações visando alavancar a melhoria do ensino na educação básica e no ensino médio. Portanto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) vem ao encontro desta necessidade.

Considerando a Língua Portuguesa como um componente curricular da área de Linguagens, que traz consigo uma proposta pedagógica pautada no conceito de “competências”, a responsabilidade na maneira de abordá-la torna-se mais abrangente, visto que o desenvolvimento dessas competências vai além da codificação e decodificação de leituras de textos ou da internalização da gramática,

ou ainda, da aprendizagem de uma linguagem. Nesse sentido, repensar a maneira como os cursos estão formando professores para a sociedade é imprescindível, assim como, é relevante lançar um olhar crítico para as políticas públicas educacionais, que necessitam ser consolidadas a fim de garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como sua formação continuada.

A respeito disso, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, no seu Art. 12º faz a seguinte proposição:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos. (Brasil, 2024, p.9).

Reforçando essa ideia, o inciso IV do Art. 5º desta Resolução fala sobre a articulação entre a teoria e a prática ser indissociável no processo de formação dos profissionais do magistério. Cita também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação “é fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos” (Brasil, 2024, p.3), que são assegurados pela tríade do ensino superior (ensino, pesquisa, extensão) e “pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2024, p.3). É com essa mesma perspectiva que as Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com as redes públicas de Educação Básica implementam projetos como o Programa de Residência Pedagógica.

2.2 Contribuições do Programa de Residência Pedagógica: o que apontam as recentes pesquisas

Com o objetivo de identificar o que apontam as pesquisas que já abordaram o Programa de Residência e suas contribuições, realizou-se uma revisão sistemática de conteúdo junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o levantamento aconteceu no dia 8 de agosto de 2023 e buscou dissertações publicadas no período de 2018 a 2023. Para fazer esse recorte temporal, foi levado em conta o ano em que

foi instituído o Programa de Residência Pedagógica pela Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e o ano da última Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, que ainda estava em vigência em 2023 e na qual enquadra-se o Subprojeto que será investigado.

Utilizando o descritor “Residência Pedagógica”, foram identificados, inicialmente, 107 registros sobre o assunto. De posse desses dados, partiu-se para a organização dos trabalhos selecionados. Para isso, algumas etapas de refinamento se fizeram necessárias.

Optou-se por analisar os estudos que continham o termo Residência Pedagógica no título do trabalho. Assim, inicialmente foram excluídos 36 trabalhos entre dissertações e teses. Posteriormente, tiveram que ser descartados mais 19 trabalhos por não terem autorização para divulgação do texto completo: 55

Na segunda etapa, prosseguimos com as leituras dos resumos e dos objetivos das pesquisas. Então, eliminamos mais 15, que embora citasse o Programa de Residência Pedagógica, por critério de exclusão, foram desconsideradas por estarem direcionados à área de Ciências Exatas.

Na terceira etapa, após a leitura do corpo dos trabalhos restantes, foram excluídas mais 26 pesquisas por relacionarem o PRP a outras questões específicas, sem apresentar nenhuma relação com possíveis contribuições do programa para os estudantes. Portanto, das 107 pesquisas encontradas inicialmente, foram excluídas 96, restando 11 estudos que foram analisados em maior profundidade, por contemplarem contribuições do PRP ou abordarem o Programa no âmbito do Curso de Letras, apresentado nos quadros a seguir.

Na visão de Gil (2002), este levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, visto que delimita a área de estudo, teoricamente são capazes de proporcionar explicações recentes em pesquisas recentes que abordaram o assunto.

Quadro 1 - Teses e Dissertações com o termo “Contribuições” em seus títulos

AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO / INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
SILVA, Francisco das Chagas da.	Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino Universidade Estadual do Ceará	D	2020
TORRES, Juliana de Oliveira.	Programa de Residência Pedagógica da CAPES: Possíveis Contribuições para o trabalho de Professores	PPG Educação Universidade Federal de São Paulo	D	2022
ZONATTO, Aline Barbosa.	Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.	PPG Ensino e Processos Formativos - FEIS Universidade Estadual Paulista	D	2022
AVILA, Ariadne Beatriz.	Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica.	PPG Educação Universidade Estadual Paulista	D	2022
SILVA, Janine Félix da.	A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica.	PPG Educação Universidade Estadual de Maringá	T	2021
DEUS, Andreia Florencio Eduardo de.	O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.	PPG Educação em Ciências e Educação Matemática Universidade Estadual do Oeste do Paraná	T	2023
BRASIL, Valéria Marcondes.	A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.	PPG Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa	T	2022
BITTENCOURT, Dalira da Fonseca	O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do programa de residência pedagógica da capes na UFES	PPG Educação Universidade Federal do Espírito Santo	D	2022
GOMES, Mariana de Souza.	Profissionalização da docência: Reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB.	PPG Ensino de Ciências e Educação Matemática Universidade Estadual da Paraíba	D	2020
FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa	Programa residência pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN	PPG Educação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	D	2021
PRADO, Beatriz Martins dos Santos	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	PPG Educação Universidade Católica de Santos	D	2020

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Procurando investigar se o Programa de Residência Pedagógica era tratado como contributivo para formação inicial e para a inserção profissional, e em que medida se dava essa contribuição, Torres (2022) escreveu sua dissertação intitulada “Programa de Residência Pedagógica da Capes: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes”, na qual identificou que o PRP/CAPES promoveu contribuições para a formação inicial dos residentes como: a ambientação na escola, o amadurecimento construído desde a postura em sala de aula, a linguagem a ser usada, como preparar as aulas, além do conhecimento adquirido sobre estrutura de uma escola, o aprendizado, como questionar, além da importância da práxis como resultado da dicotomia teoria e prática, já que uma das contribuições em relação objetivos do PRP/ está na perspectiva de relacionar teoria-prática-práxis.

No sentido de investigar os limites e as possibilidades da efetiva unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, Brasil (2022) fez sua tese “A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa” para analisar o Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa investigação, segundo Brasil (2022), comprovou que ocorre na Universidade a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, mas cabe ao residente a reflexão sobre a ação já realizada. Da mesma forma, o docente orientador deve contribuir para que a unidade teórico-prática seja vivenciada pelo residente e demais sujeitos envolvidos no Programa. Essa perspectiva proposta no PRP está em consonância com a concepção de formação do professor reflexivo.

É importante que a Universidade tenha um olhar reflexivo sobre o comprometimento dos cursos de licenciatura como Bittencourt (2022) apregoa na sua dissertação “O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da Capes”, visto que o PRP tem como premissa a formação de professores nos cursos de licenciatura, assegurando habilidades e competências que permitam aos egressos realizarem um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Diante disso, é importante investigar o processo de imersão de Residentes do PRP/CAPES na profissão nesse início de formação para contribuir com a sua profissionalidade. Para Bittencourt (2022), trocas de vivências, experiências e saberes entre os(as) preceptores(as) e docente(s) orientador(as) no ambiente da escola são oportunizados pelo PRP e isso possibilita a análise da prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação, numa

aproximação crítico reflexiva da realidade estudada. Contudo, ela demonstra uma preocupação no que chama de tensionalidades, quando não mais reconhecemos a unidade teoria-prática como práxis, reduzindo, desse modo, o estágio à prática.

A mesma preocupação Silva (2020) teve na sua dissertação “Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica”, na qual objetiva compreender como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode contribuir para a construção da profissionalidade docente na formação inicial dos professores. O estudo constatou que o PRP foi a oportunidade de os licenciandos permanecerem mais tempo no ambiente da escola, de integrar universidade e escola, “viabilizando a articulação da teoria e da prática dentro da perspectiva das realidades vivenciadas pelos formandos na escola-campo” (Silva, 2020, p. 15). Para os entrevistados na pesquisa, a contribuição do PRP é pensar a formação docente na articulação entre teoria e prática, fundamentando essa formação com a imersão na realidade da escola, o que possibilitou aos residentes desenvolverem atividades, refletirem sobre a prática docente e sobre a profissão, quando ainda eram futuros professores.

O estudo de Gomes (2020) intitulado “Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB” evidenciou que o Programa de Residência Pedagógica pode ser um aliado na formação de professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica, para a valorização docente e nos processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e sua profissionalização. Os licenciandos que participaram PRP afirmaram que a experiência docente, articulada aos fundamentos teóricos, desenvolveram um processo de ensino e aprendizagem conduzidos de maneira crítica e reflexiva. Nas suas inferências, o autor destaca que o Programa de Residência Pedagógica contribui de forma positiva no sentido de consolidar a profissão docente, pois articula “a colaboração e reflexão entre instituições formadoras e Educação Básica” (Gomes, 2020, p. 58).

Com relação ao Curso de Letras, a pesquisa de Ávila (2021) “Formação inicial de professores de Língua Espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL UNESP/ASSIS: a construção de uma docência crítica” constatou que “a formação docente, quando acompanhada de uma sólida formação teórico-prática, contribui para ações conscientes nas práticas de ensino” (Ávila, 2021, p.50). Na sua visão, o Programa de Residência Pedagógica amplia os contextos de formação inicial para os

licenciandos e para a formação continuada para os professores das escolas que participam do PRP. Com suas participações os ex- residentes puderam conhecer a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Projeto Político Pedagógico, dentre outros, ou por conta de algumas disciplinas na graduação, ou por já terem participado de projetos PIBID e PRP antes.

O PRP foi tema da dissertação de Freitas (2021) intitulada “Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN”, que também discorre sobre a contribuição do PRP depois de os residentes se formarem e saírem da Universidade. Para ele, o PRP colaborou positivamente na constituição formativa dos egressos que puderam produzir conhecimentos a partir das ações desenvolvidas em sala de aula, refletir sobre a realidade do aluno, construir conhecimento, planejar suas aulas, observar a realidade escolar e conhecer a instituição escolar na totalidade, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das políticas educacionais que serve como base para os currículos das escolas. Esse conhecimento foi importante, já que iniciaram suas atividades profissionais logo que concluíram o curso. Portanto, o PRP contribuiu para os egressos desenvolverem maior segurança nas práticas profissionais.

No seu trabalho de mestrado “Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia”, Prado (2020) discorre sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura, em especial no Curso de Pedagogia, analisando as potencialidades e as dificuldades em se alcançar a unidade teoria e prática e sobre a proposta do PRP/Capes como uma forma de estágio e de imersão profissional em escolas.

O autor lembra que no Edital nº 06/2018 a proposta do PRP/Capes havia comprometimento com o aperfeiçoamento e a reformulação do estágio curricular supervisionado nas Instituições de Ensino Superior. Com a alteração em 13 de abril de 2018 neste Edital, as Instituições participantes do Programa tiveram que dar um formato de estágio curricular supervisionado com carga horária, oferta de bolsa de estudos para todos os envolvidos, bem como as IES deveriam mantê-lo sob sua supervisão. A finalidade seria “oferecer uma ação diferenciada de formação profissional, pela imersão em campo e que possibilite a aprendizagem profissional do estudante-residente com experiências que possam transformar sua formação

docente, favorecendo uma relação ensino-aprendizagem que contemple a unidade teoria e prática” (Prado, 2020, p.45).

Diante disso, a autora aponta que relacionar teoria e prática é contribuir para desenvolver ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão do professor sobre suas ações: a práxis. “Esse movimento de ação-reflexão proporciona aos educadores uma constante transformação de suas práticas pedagógicas, colaborando para a formação de professores críticos e reflexivos” (Prado, 2020, p.52).

Com sua tese relacionada ao Curso de Letras, Deus (2023), em “O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul, cita o Subprojeto de Língua Espanhola/Língua Portuguesa, ressaltando que um dos objetivos presentes neste Subprojeto é a revisão dos procedimentos do Estágio Curricular do Curso. O ponto importante observado pela autora é que a aprendizagem dos alunos, torna-se foco, bem como o melhoramento da escola enquanto instituição de ensino, assim como, a formação e atuação dos professores. Para Deus (2023), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é mais uma nova tentativa de qualificação da formação docente, objetivando formar os futuros professores por meio da sua inserção no ambiente da escola, considerada, na visão da autora, uma instituição co-formadora e preceptor é o co-formador.

Os residentes também consideram que o PRP oferece experiência profissional que ajuda melhor a compreender o ofício docente. Concernente à percepção dos preceptores “o programa tem grande potencial também para a formação continuada”, sendo uma oportunidade de aprendizado importante para refletir suas próprias práticas, gerando discussões que colaborem para a reelaboração de novas metodologias (Deus, 2023).

Na tese de Silva (2021) com o título “A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica” encontramos uma abordagem, na qual a autora procura compreender as contribuições dessa mediação para acadêmicos do curso de Letras integrantes do PRP, os quais devem ser definidos, segundo Silva (2021), não só como uma pessoa graduada em curso de licenciatura plena, isto é, um profissional, mas também como um “docente com as experiências social, histórica, política e escolar” (Silva, 2021, p. 30). Para a autora, “Ser docente é estabelecer uma relação dialética entre o ser e o fazer, entre a teoria e a prática, entre

a realidade dentro e fora da escola, dentro e fora dos cursos de formação inicial e continuada” (Silva, 2021, p. 32).

Para Silva (2021), o estreitamento da relação entre teoria e prática, permite aos licenciandos desenvolverem atividades críticas sobre a educação e buscarem maneiras para uma intervenção nas suas experiências na sala de aula, um dos objetivos do PRP. Sendo assim, o PRP vai além de instrumentalizar as atividades de estágio supervisionado, é importante para que os futuros profissionais da educação concluam a formação com a visão mais próxima da realidade escolar onde licenciandos podem entender que o processo ensino-aprendizagem ultrapassa as paredes das salas de aula, pois nelas, “há crianças com realidades diferentes, com percepções diversas e com níveis de conhecimentos que não são equacionados sempre da mesma forma” (Silva, 2021, p. 49). Inferimos que o objetivo do PRP vai além de reorganizar os cursos de formação de professores.

Do mesmo modo, a dissertação de Zonatto (2022) com o título “Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia” traz observações dos residentes concernente à relação teoria e prática. Eles apontam que a licenciatura prepara para trabalhar os conteúdos, mas não os prepara para lidar com a complexidade do cotidiano escolar, por isso, consideram que o conhecimento profissional é observado na prática. O Programa de Residência Pedagógica, propõe a eles não só observação ou adquirir passivamente os saberes profissionais, mas também de articulá-los e desenvolvê-los na realidade da escola.

Após as análises das pesquisas aqui mencionadas, compreendemos que a ambientação na realidade da escola pública, as observações das aulas, as regências realizadas, a troca de experiência entre os residentes e preceptores, as orientações prestadas por meio dos coordenadores das Universidades, que fazem parte do contexto do Programa de Residência Pedagógica, podem contribuir para a formação do docente, promovendo a articulação entre teoria e prática e a reflexão acerca dos desafios da docência.

Tão importante quanto desfazer a dicotomia teoria e prática, é a oportunidade dada por esse Programa para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para lidar com as situações complexas que ocorrem na rotina escolar. Essas habilidades são imprescindíveis tanto na formação inicial dos licenciandos quanto no processo de sua imersão na profissão, pois contribui com sua profissionalidade. E ao exercer seu

papel na docência, o futuro professor perceberá que tal profissão vai além de ministrar a aula, que as habilidades e os conhecimentos adquiridos e construídos enquanto residentes são parte constituinte da sua prática social. Não só no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento de igual importância, já que essas pesquisas reafirmaram que esse Programa firma-se como política pública.

2.3 Saberes e construção da identidade docente

O Programa de Residência Pedagógica é um programa de inserção profissional dos licenciandos desde a formação inicial, que tem como um de seus princípios norteadores a prática profissional, o que sugere um desafio para as Instituições superiores de ensino. Como afirmam as autoras Batista, Pereira e Graça (2012):

Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício. (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 81).

Muitas vezes, no entanto, não é fácil colocar em prática os princípios que devem ser adotados nessa formação. Além de não ser fácil de serem adotados, Nóvoa (2009) diz que nos programas de formação de professores, esses princípios raramente se concretizam, pelo fato de essa formação estar “muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (Nóvoa, 2009, p.203). Assim, é importante que além de ser pensada uma maneira de colocar os profissionais iniciantes em contato com a vida profissional, deve ser articulada pelas Instituições uma forma de apoiar esses alunos nos primeiros anos de exercício da profissão. Como alerta Nóvoa (2009), os primeiros anos de exercício docente são um momento particularmente sensível, pois é a fase de indução profissional.

Ademais, quando os estudantes estão na formação inicial transportam algumas expectativas em relação à docência. Isso é justificado por herdarem identidades sociais: “um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem” (Nóvoa, 2009, p.13).

A iniciativa de se criar o Programa de Residência Pedagógica está baseada na formação dos médicos que, segundo Nóvoa (2009), continua a ser fértil e pode servir de inspiração para a formação de professores, pelo modo como é realizado, isto é,

acontece a partir da observação, analisa o caso, identifica os aspectos teóricos que necessitam ser aprofundados e aborda as situações de várias maneiras. O PRP, dessa forma, pode contribuir à construção da identidade docente do residente, futuro professor.

Ainda segundo Nóvoa (2009, p.14), “os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional”, com a concepção de que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão (Nóvoa,2009). Dessa forma, a formação de professores deve ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, com constantes “mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais” (Nóvoa, 2009, p.5).

Na visão de Nóvoa (2009), é importante que nos primeiros anos de exercício profissional sejam estimuladas, nos futuros professores, práticas de autoformação que lhes permitam construir narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, com intuito de “elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional” (Nóvoa, 2009, p.7). Portanto, os hábitos de reflexão e de autorreflexão, essenciais na profissão de professor, devem ser contribuições da formação para que os futuros professores percebam que essa profissão não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas se define a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2006). Assim, há na produção identitária dos professores uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais.

A maneira de ver a identidade profissional do professor, de acordo com Cardoso, Batista e Graça (2016), está relacionada às alterações ocorridas na sociedade. Na visão das autoras, a profissão docente está passando por uma transformação profunda, pois há uma reconfiguração das identidades profissionais dos professores. Na concepção das autoras, é importante perceber melhor “as identidades emergentes, as perspectivas de identidade que sobressaem na atualidade, bem como as implicações que isso aporta para as práticas profissionais dos professores” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 373).

Ainda na visão das autoras, há uma dupla face: uma identidade de dimensão individual (personalidade) e uma dimensão coletiva (grupala), onde o individual precisa do reconhecimento do coletivo, e o coletivo precisa da capacidade de intervenção do individual. Embora, no entanto, haja uma interdependência entre a identidade coletiva

e individual, é preciso considerar que essa identidade pode ser construída, pois é dinâmica. Isso é o que acontece com a identidade profissional, que se desenvolve por toda a vida do indivíduo, sofrendo influências internas e externas na interação com o outro (Cardoso; Batista; Graça, 2016). Por ser um processo dinâmico, a identidade do professor é construída, desconstruída e reconstruída. Assim, para a construção da identidade do professor, as autoras afirmam:

A identidade do professor é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho. (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p.381).

Os estudantes que estão em formação para serem professores, devem entender a formação como “um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p.382). É notório que há uma incontestável interação entre a história de vida e o contexto de trabalho. Durante a prática docente o significado de “ser professor” pode ser desconstruído em razão do contexto de trabalho, para serem reconstruídos em virtude das interações estabelecidas e do reconhecimento de novos significados.

De certo que o licenciando no caso do Programa de Residência Pedagógica constatará durante o seu estágio que os conteúdos específicos da sua disciplina aprendidos na Instituição de ensino precisará acontecer de acordo com as exigências do cotidiano. E isso pode manifestar uma crise da identidade profissional. Dessa forma, como expõem Cardoso, Batista e Graça (2016):

Os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p.384).

Nesse período, o professor preceptor e o coordenador institucional podem ajudar nesse processo dos residentes, dando um apoio profissional e emocional, amenizando assim, o possível choque de realidade que possam sentir nesta fase. Em contrapartida, os residentes devem ter consciência de que formar-se para tornar-se professor requer responsabilidade e envolvimento. O envolvimento na formação inicial permitirá fomentar nos estagiários requisitos de competência, que passam pelo modo como eles atribuem sentido à sua prática. Um dos grandes desafios que se coloca às

instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 81-82).

Nas perspectivas de Cardoso, Batista, Graça, (2016, p.385), “os contextos reais de exercício, valendo-se do impacto da cultura escolar e da própria natureza dos alunos, influenciam a reconstrução da identidade do jovem professor”. Infere-se com isso, que os futuros professores, no caso, os residentes, no exercício de suas atribuições, durante o contato com a escola-campo, terão a possibilidade de serem grandemente influenciados na construção de sua identidade profissional e também pessoal.

De acordo com Nóvoa (2022, p.65), “a relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional”. Desse modo, sendo o PRP um Programa de residência docente tem significativa importância, desde que concebido como um espaço de transição entre a formação e a profissão, já que busca cuidar da entrada na profissão. Para o autor, os programas de residência devem “sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico” (Nóvoa, 2022, p.66). Por isso, é fundamental haver o acompanhamento de profissionais que já tenham experiência em sala de aula, pois eles auxiliam na descoberta das habilidades e competências dos residentes, ajudando no seu desenvolvimento profissional e pessoal frente aos desafios da profissão. Como fala Nóvoa, a inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas deve acontecer de forma que a profissão de professor à luz dos desafios atuais seja repensada como fim do modelo escolar e princípio de “um novo tempo para o ensino e a educação” (Nóvoa, 2022, .64).

É possível notar que o PRP como política pública, possibilita o contato entre a Universidade e a Escola, mas segundo Nóvoa (2022) ainda é preciso e construir políticas públicas de indução profissional, pois na sua percepção ainda falta “definir, nas escolas, regras de responsabilização pela integração dos novos professores” (Nóvoa, 2022, p. 66), o que implica em mudanças mais profundas a respeito do acolhimento e acompanhamento dos estudantes de licenciaturas nas escolas. Ao dar

aos professores a missão de acolher os estudantes em formação inicial, abandonando a visão individualista da profissão, instaurando processos coletivos de trabalho. Para Nóvoa (2022, p.67), “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. O apoio de todos que estão envolvidos com o ensino-aprendizado na busca de uma melhor educação é essencial para a renovação da profissão docente.

2.4 O Programa de Residência Pedagógica: política de formação docente

Pela Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de garantir Educação de qualidade a todos os brasileiros em idade escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja principal meta é promover a educação básica de qualidade, visa colocar isso em prática. É importante ressaltar, entretanto, que para alcançar esta meta, a formação do professor é primordial para a sua qualificação e do sistema educacional, como afirma Chizzotti (2016, p.1570) ao escrever que “A educação é uma área de conhecimento na procura da ação mais consistente de atuar na formação do educando”. Por isso, não é à toa que essa formação é tema central quando se trata de debates sobre a promoção da qualidade no sistema educacional que levem à implementação de políticas educacionais.

Dessa forma, fomentar programas que venham contribuir com a qualificação do ensino e com a formação inicial ou continuada dos docentes é essencial. Nesse contexto, destaca-se a importância do Programa de Residência Pedagógica como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de promover a imersão do licenciando das Universidades na escola pública de educação básica, dando a estes a oportunidade de desenvolver as habilidades e as competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas-campo, proporcionando sua formação inicial como futuros professores, e a formação continuada do professor preceptor. Essa inserção dos residentes na escola-campo é um diferencial na vida de todos que têm a oportunidade de experimentar esse projeto, vivenciando-o no processo educativo, assim como afirma Chizzoti (2016):

A educação, como ciência dos processos educativos, tem uma finalidade formativa: trata de elevar o conhecimento e a prática do educando, e, como tal, não pode desvincular-se da ação formativa. É uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos [...]. (Chizzoti, 2016, p.1570).

Durante este processo educativo são promovidas práticas pedagógicas para a reconstrução do conhecimento. Desta forma, a troca que o PRP propicia entre professores experientes e iniciantes em parcerias universidade-escola é, por assim dizer, uma formação acadêmica-profissional que pode transformar a realidade social (Mello; Freitas, 2019).

O Programa de Residência Pedagógica - PRP, de acordo com o Edital nº 06/2018 da CAPES, “é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo”. Foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, cabendo à Capes “induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação”: Para isso, seleciona as Instituições de Ensino Superior (IES) através de Edital. Depois de selecioná-las, acompanha, avalia seus projetos e financia as despesas do Programa por meio da concessão de bolsas, visando a fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada dos professores, bem como os programas de estudos e pesquisas em educação.

Assim, o PRP, de acordo com o exposto na referida Portaria, apoia essas Instituições a implementarem projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, estabelecendo parceria com as redes públicas de educação básica.

A atenção do PRP está voltada para os profissionais dos cursos de licenciatura, como fica patente no item 4.2 do Edital da CAPES nº 06/2018:

4.2 Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. (INEP, 2018, p.3).

Conforme o item 1.1 do Edital, a preocupação em envolver diversos cursos de Licenciatura visa à “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Sendo assim, as IES devem promover projetos que conduzam os licenciados à vivência de um exercício teórico-prático dentro das escolas

de maneira ativa, fortalecendo a relação entre as duas instituições: universidade e escola-campo.

Os objetivos deste Edital estão definidos e direcionados para o cumprimento de certas orientações no que se refere aos currículos e às propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, que devem estar adequados às instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como preconiza o inciso IV do item 2.1 deste Edital.

Com relação aos residentes, para se candidatarem às bolsas, devem estar com sua matrícula ativa em curso de licenciatura, ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período do curso. Na escola-campo, eles são acompanhados de um preceptor (professor da escola de educação básica), que os orienta na realização das atividades teórico-práticas. O professor preceptor, por sua vez, conta com o acompanhamento de um docente orientador (professor da IES), supervisionado por um Coordenador Institucional (docente da IES responsável pelo Projeto Institucional de Residência Pedagógica).

Nesse viés, o Programa de Residência Pedagógica contribui consideravelmente para a formação inicial docente, na tentativa de preencher as lacunas deixadas pelos projetos pedagógicos definidos pelas instituições de ensino superior. Dado isso, investigar este tema é uma maneira eficiente de compreender como o Programa pode contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial dos futuros professores, da formação continuada do professor-preceptor e como pode ajudar a alavancar os índices de ensino-aprendizagem.

Segundo Mariano (2005), vários estudos atestam que professores de início de carreira ainda não estabelecem um vínculo entre teoria e prática, por isso, foi pensado num estágio chamado Residência Pedagógica, nos moldes da Residência Médica, que se instaurou no Brasil, em 1944, regulamentando-se pelo País em 1977 e permanece até hoje como diz (Bacheschi, 1998). Na Residência Médica, a imersão é na realidade hospitalar; já na Residência Pedagógica, a imersão é na escola. A princípio os residentes observam as aulas ministradas pelo preceptor, e em seguida ministram as aulas. Sempre acompanhados pelo docente da escola (preceptor).

Um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica, de acordo com o Edital CAPES nº24/2022 é “Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura” (Brasil, 2022, online). Desse modo, os

ensinamentos teóricos aprendidos na Universidade são levados para o campo prático, aperfeiçoando, com isso, a formação dos licenciandos.

É de se considerar que, embora tenham assimilado muitos conhecimentos teóricos na universidade, os residentes devem encontrar na escola também um lugar onde outros conhecimentos podem ser produzidos. É no cotidiano escolar que se tem o desenvolvimento da práxis e, segundo Pimenta (2012, p. 93), “teoria e prática são indissociáveis como práxis”.

Se a dicotomia teoria e prática continuar presente na formação dos futuros professores, reforçará a ideia de que “a formação pedagógica foi significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa” (Pimenta; Franco; Libâneo, 1998, p. 16).

O desafio em relação à inserção dos residentes no campo prático da educação é buscar a materialização de uma das finalidades do projeto, isto é, “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica” (Brasil, 2022, online).

Por haver, entretanto, “a permanência de uma cultura desenvolvida ao longo do tempo na Universidade, que tende a desvalorizar a formação prática e os cenários de aprendizagem profissional” (Giglio; Lugli, 2013, p. 63), o Programa de Residência Pedagógica surge como uma oportunidade de aperfeiçoar a formação, a fim de estabelecer relações teórico-práticas necessárias à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva. Pimenta (1999, p. 25) fala sobre reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, assim soma-se aos conhecimentos acadêmicos a produção de novos conhecimentos que serão adquiridos no âmbito do Programa por meio do contato proporcionado com o ambiente escolar.

Os residentes não podem esquecer que no seu trabalho pedagógico será primordial não perder a sua visão investigativa, o que é sugerido no artigo Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (INEP, 2018, p.3).

Como enfatiza Kemmis (1996, p.38) “a ciencia de la educación necesita que participen los profesionales en la teorización de la educación, como un aspecto del proceso de mejorar la práctica educativa”. Para os residentes educadores é importante que haja essa compreensão, tendo em vista que compreender os processos educativos os ajudarão a melhorar sua prática. Devem entender que o aluno é um ser humano que é singular, que vive numa sociedade com uma cultura e que “[...] a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação” (Charlot, 2006, p.15).

Diante disso, há de se considerar que a sala de aula é heterogênea e, desse modo, os residentes encontrarão alunos disponíveis a aprender, mas haverá também, os que não se mobilizam para aprender, não importa o que quer se que faça. “Se o jovem não se mobilizar intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno” (Charlot, 2006, pg.15).

Compreendendo que esse comportamento humano é comum de acontecer no processo ensino-aprendizagem, pois segundo, Pimenta, Franco e Libâneo (2011, p.69) não é possível apreender os conhecimentos teorizados “quando os sujeitos não constroem sentido, e assim, não percebem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas”, o PRP oportuniza ao residente pensar sobre os saberes pedagógicos que, ainda de acordo com Pimenta, Franco e Libâneo (2011, p.69), são estruturados pela “capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente e a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática”. Para esse autor, esses saberes só podem existir se o sujeito (professor) se engajar criticamente em suas circunstâncias, transformando a sua realidade existencial em direção às suas intencionalidades. Assim afirmam Pimenta, Franco e Libâneo:

Assim, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos e metodológicos (Pimenta; Franco; Libâneo, 2011, p.70).

Considerando que todo esse aparato, pode ainda não ser o suficiente. E o conhecimento teórico da Universidade pode ser confrontado com os conhecimentos originados a partir da experiência da prática na sala de aula, o cotidiano mostrará muitas vezes que “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse “algo” consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar

uma outra forma” (Charlot, 2006, p.152). Para Brandão (2007, p.7) “todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”. Como não há uma única educação, entende-se que os alunos já têm uma educação trazida de casa juntamente com seus conhecimentos adquiridos, reforçando a sua singularidade. No momento, então, que ele entra em contato com o mundo escolar tem a oportunidade de transformar a si mesmo. Portanto, há um processo cultural, social, constituinte do ser humano.

Ao longo da história aconteceram muitas discussões sobre educação nas quais as teorias educacionais não conseguiram traduzir o sentido implícito das práticas cotidianas, como afirma Pimenta, Franco, Libâneo (2011, p. 68), por esse motivo, “nem sempre essas teorias atribuíram sentido ao saber-fazer dos educadores, impedindo a possibilidade de utilização dessas teorias como suporte enriquecedor das ações práticas”.

No entanto, nem toda ação é prática. O que tem que ser considerado é a prática educativa, isto é, a práxis, que não se resume a uma prática qualquer, é bem mais que isso, isto é, é um agir prático intencionado que se dá pelo saber que vem da experiência de vida aliado às ações pedagógicas. Assim, a práxis educativa é um fazer intencional, é um refletir sobre o agir.

Para Kemmis (1996,p.101),“*Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminência: cada una modifica y revisa continuamente la otra*”. Não há de se pensar numa fragmentação entre teoria e prática, visto que, esta pode servir de inspiração a criação daquela. Nessa perspectiva, não há nenhuma desvalorização em se assimilar teorias e aprendê-las durante a vida acadêmica, desde que isso implique em mudança pedagógica.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Desde muito criança podemos nos considerar investigadores. Há uma fase na nossa infância que questionamos sobre tudo: a fase dos porquês. Indo à escola, acostumamo-nos com o termo pesquisa. Essa fase nunca acaba para o ser humano, pois, somos por natureza curiosos e, por muitas vezes, no nosso cotidiano, somos levados a querer conhecer mais a respeito de algo. Com essa atitude, estaremos fazendo pesquisa e, por conta disso, acabamos revendo antigos conceitos e, com isso, renovando e acrescentando informações aos conhecimentos que já tínhamos, ou seja, somos capazes de reconstruir conhecimentos. Como diz Paulo Freire (2011, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

A presente dissertação considera os mecanismos utilizados numa pesquisa de cunho científico e direciona seu olhar sobre o PRP. Como preconiza Gil (2002, p. 17), essa pesquisa é pensada “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para isso, procuramos usar as técnicas recomendadas por esse autor.

O processo da pesquisa “envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (Gil, 2002, p. 17). Sendo assim, a seguir é apresentada a caracterização do estudo, o problema de pesquisa e os objetivos, delineando o caminho a ser percorrido a fim de atingir os objetivos, bem como para o enriquecimento da produção acadêmica.

3.1 Caracterização do estudo

O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa que utiliza uma abordagem qualitativa exploratória no campo da Educação. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2001), há espaço para a subjetividade e envolvimento emocional dos participantes e, portanto, pressupõe crenças, valores e atitudes, trabalhando com as percepções dos envolvidos.

A pesquisa qualitativa exploratória, de acordo com Gil (2002), tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças, proporcionando “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p.42). Além disso, vem ao encontro do que este estudo propõe.

Como procedimento técnico, adotou-se o Estudo de Caso, que terá como temática investigativa os Contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa. Assim afirma Yin se referindo ao Estudo de caso:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (Yin, 2001, p.27).

Para dar um importante significado à investigação serão analisadas como referências documentos específicos do Programa de Residência Pedagógica, o Subprojeto da Universidade² vinculada ao Programa de Residência Pedagógica, o Diário de Campo com observações da preceptora e a transcrição dos questionários respondidos pelos ex- residentes.

Tendo em vista a confidencialidade que, segundo Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2019), diz respeito ao cuidado ético do pesquisador com as informações que acessa por meio dos seus procedimentos de investigação, será feito uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, o estudo foi autorizado pela Direção da Escola, conforme apêndice A.

Diante do exposto, infere-se que o estudo de caso é a melhor opção para essa pesquisa por se tratar de uma investigação na qual os sujeitos participantes colaboram com as suas experiências. Além disso, é o mais viável para fazer a análise dos dados, considerando a busca pela compreensão das percepções dos atores do processo no sentido de acrescentar mais informações sobre os contributos do Programa dos quais participaram, podendo, com isso, considerarem repensar suas práticas pedagógicas; suas práxis.

A escolha do caso em estudo se deu devido ao envolvimento da pesquisadora com o Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido em uma escola de Educação Básica pública localizada em Manaus, na qual a pesquisadora atuou como preceptora dos residentes do Curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa que atuaram junto às turmas de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

² Foi mantido o anonimato da Universidade responsável pelo Subprojeto que será analisado na presente pesquisa.

Diante do desejo de problematizar e refletir sobre a experiência vivenciada no âmbito do PRP, o caso em estudo, então, será composto pela análise do Subprojeto a partir da visão dos ex- residentes e das anotações que constam no Diário de Campo da preceptora, considerando a importância e a necessidade de investimento em políticas de qualificação da formação de professores para a Educação Básica.

3.2 Problema e objetivos de estudos

De acordo com Gil (2008, p. 33), “na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. Assim, delimitamos como problema de investigação a seguinte questão: Quais os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento dos residentes que participaram do Subprojeto desenvolvido em uma escola pública de Manaus?

Considerando a importância do Programa pela proposta de formação inicial como incentivo para futuros professores da educação básica e apoiada nas palavras de Gil (2008, p. 35) ao dizer que a relevância de um problema em termos científicos está na medida que o conduzimos para a obtenção de novos conhecimentos”, o presente estudo espera contribuir no acréscimo de novas reflexões sobre o Programa de Residência Pedagógica e sua relação com as práticas de formação inicial. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é: Investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento de residentes que participaram do Subprojeto numa escola pública de Manaus. Para a efetivação desse objetivo, foram definidos os seguintes os objetivos específicos:

- a) Identificar, a partir do entendimento dos ex-residentes, os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa;
- b) Contrastar as experiências vivenciadas pelos ex-residentes com as proposições institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Subprojeto do curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa;
- c) Propor, a partir dos contributos do Programa de Residência Pedagógica apresentados pelos ex-residentes, elementos que possam qualificar a

formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, aproximando mais a formação universitária da realidade da Educação Básica;

- d) Contribuir com o avanço das pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.

Assim, a pesquisa auxiliará nas discussões sobre a formação inicial docente dos licenciandos em Letras/Português e seu desenvolvimento teórico-prático, contribuindo para o surgimento de novas perspectivas sobre os estudos relacionados à formação inicial docente. Qualquer formação, seja ela inicial ou contínua, deve promover a relação entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula.

3.3 Unidades de Estudo: escola - campo

A pesquisa foi realizada numa instituição de Educação Básica pertencente à Secretaria de Educação (SEDUC), localizada em Manaus, no estado do Amazonas.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP)³, a Escola foi construída com simplicidade, iniciando suas atividades somente com o turno matutino e uma sala de aula de 1ª série. No entanto, por necessidade de abrigar os alunos de outra escola, mais duas salas de aula foram implantadas. Atualmente a instituição possui uma área distribuída em três pavilhões, interligados por corredores, funcionando com 12 turmas, divididas em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Ainda segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola é comprometida com os objetivos da educação, vinculados ao seu papel social, sendo orientada pela visão de Gadotti (1996), que diz acreditar na interdisciplinaridade como essencial construção desse tipo de projeto. Por isso, o PPP foi construído com discussões em reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar (pedagógico, discente, docente, pais e responsáveis). Dessa forma, na sua construção, foram consideradas crenças, convicções e valores, constituindo-se em um compromisso pedagógico e político assumido por todos os seus colaboradores na busca por uma escola voltada para a formação de cidadãos.

Para Kramer (1997), o PPP é uma proposta política e cultural, e como toda proposta é um tipo de aposta com objetivos que dão um sentido, uma direção em relação à dimensão da realidade da educação. Assim, quanto ao processo ensino-

³ Foi mantido o anonimato da escola na qual o Projeto Político Pedagógico é desenvolvido.

aprendizagem, a Escola procura estar em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na busca de construir uma escola com pessoas críticas, por isso incentiva o seu corpo docente e discente a participarem de muitos projetos como: o Programa Ciência na escola, o Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), e agora o Programa de Residência Pedagógica. Com isso, esta instituição oportuniza a todos os que dela fazem parte a se reinventarem, construindo e reconstruindo conhecimentos.

A Escola dispõe de 32 turmas de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível fundamental e médio, contando com o seguinte quadro de alunos/as, professores/as e servidores/as na atual gestão:

Quadro 2 - Dados gerais da Escola

DADOS GERAIS DA ESCOLA	NÚMEROS
Alunos/as	1.078
Professores/as	49
Demais servidores	25
Turnos	03

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria da Escola (2024).

3.4 Participantes do estudo

Os participantes do estudo foram três ex-residentes do Programa de Residência Pedagógica do ano de 2022: uma formanda e dois recém- egressos do Curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa, que aceitaram participar da investigação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eles participaram do Subprojeto da Universidade com atribuições estabelecidas por meio do Edital nº 037/2022 por intermédio da Pró- Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), com base na Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022 e no Edital CAPES nº 24/2022.

A vigência do Subprojeto compreendeu um período de 18 meses, proporcionando aos residentes a imersão na escola de educação básica (Brasil, 2018). Os licenciandos em Literatura e Língua Portuguesa deveriam estar com

matrícula ativa e cursando no mínimo 50% do seu curso, ou seja, que estivessem no 5º período.

Todos os seis ex-residentes, que participaram do Programa de Residência Pedagógica foram convidados para participarem da pesquisa, mas somente três aceitaram o convite. Os três, então, responderam a um questionário com algumas perguntas sobre suas experiências no Programa de Residência Pedagógica. O questionário com perguntas foi enviado por meio de Whatsapp e email, por motivo de praticidade, considerando que não disponibilizavam de tempo para um encontro presencial. O questionário foi respondido e devolvido com as respostas para serem analisadas como parte do trabalho.

Os três ex-residentes serão denominados da seguinte forma:

- a) Ex- Residente 1 - Participou desde o início do Programa de Residência Pedagógica, cumprindo 1 ano e 6 meses. Sem experiência em sala de aula antes do PRP. Aguardando para concluir o Curso de Licenciatura.
- b) Ex -Residente 2 - Participou do Programa de Residência Pedagógica, cumprindo 1 ano e 6 meses. Sem experiência em sala de aula antes do PRP. Já concluiu o Curso de Licenciatura.
- c) Ex -Residente 3 - Participou do Programa de Residência Pedagógica durante 1 ano e 3 meses. Não pôde completar toda a duração do PRP por ter concluído o Curso de Licenciatura antes de finalizar a vigência do Programa.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da análise dos documentos relativos ao Programa de Residência Pedagógica e por meio da aplicação de questionário.

Segundo Cellard (2012, p.295), "por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente poderosa para todo pesquisador nas ciências sociais". Além disso, pode reconstituir um passado relativamente distante ou recente. É acrescentado a isso a vantagem da não intervenção por parte do pesquisador na coleta de dados. É inferido que documento é todo vestígio registrado do passado que serve de testemunho.

Ainda na visão de Cellard (2012, p.296), o pesquisador deve primeiramente "localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade assim como a sua representatividade". Para ele, quem quer empreender numa pesquisa documental,

deve buscar um corpus satisfatório. Para isso, deve esgotar todas as pistas de onde podem vir informações interessantes.

Serão analisados documentos distintos: os documentos específicos que regulamentam o Programa de Residência Pedagógica, Projeto Institucional, o Subprojeto em questão, o Diário de Campo da professora preceptora e os questionários respondidos pelos ex-residentes.

Além dos documentos específicos do Programa de Residência Pedagógica será analisada, ainda, a transcrição dos Questionários respondidos pelos ex-residentes.

Por permitir a coleta de dados junto aos sujeitos, foi utilizado o questionário com perguntas enviadas aos ex-residentes por meio de WhatsApp e do email, possibilitando a flexibilidade de horários dos respondentes e a obtenção de respostas mais fidedignas. De acordo com Gil (2002, p.115) “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados coletados durante a pesquisa foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2016, p.15), que a define como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Numa outra explanação, a autora define este tipo de análise como:

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2016. p.46).

A autora defende, para aplicar o método, a organização dessa análise em três fases fundamentais: Pré- análise, na qual acontece a sistematização do conteúdo para ser analisado (formulação de hipóteses); a exploração do conteúdo (codificação, decodificação ou enumeração) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (resultados que serão validados, tornando-os significativos).

No que diz respeito à primeira fase, é na qual a pesquisa é iniciada com a escolha dos documentos que serão analisados para, com isso, serem formuladas as hipóteses

e os objetivos, da mesma forma que é também o momento da elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2016).

Para organizar a pesquisa nessa primeira fase alguns procedimentos se fazem necessários:

1. Leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar, deixando-se invadir por impressões e orientações.
2. Escolha dos documentos: faz-se a constituição do corpus a analisar, que é delimitação do material a analisar.
3. formulação de hipóteses ou questões norteadoras e objetivos.
4. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: índice, que fornece indícios da mensagem, do conteúdo. Indicadores são os elementos que asseguram os índices previamente estabelecidos.
5. Preparação do material (Bardin, 2016).

É de conhecimento que há outros documentos que poderiam ser analisados, contudo, pelo limite de tempo de um Mestrado, com os que serão analisados conseguiremos responder os objetivos propostos na pesquisa.

Adicionado a isso, vem a segunda fase para aprofundar o que foi definido na primeira e, então, o pesquisador pode observar as divergências ou convergências nas ideias no material coletado no início. É a fase a qual Bardin se refere quando diz “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p.131).

Assim, a análise de conteúdo foi realizada por meio das etapas de pré- análise, exploração do material e tratamento dos resultados, pois na perspectiva de Bardin (2016), este método muito empírico e considera tanto o tipo de fala a que se dedica quanto o tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Diante das respostas, a análise ocorreu a partir da sua compreensão e interpretação, respaldados em autores que sustentam o embasamento teórico.

Por meio da análise dos dados coletados são percebidas as expectativas, angústias e inquietações dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do Programa Residência Pedagógica. A análise estruturou-se a partir dos objetivos estabelecidos no presente projeto de pesquisa, a saber:

- a) Identificar, a partir do entendimento dos ex-residentes, os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa;
- b) Contrastar as experiências vivenciadas pelos ex-residentes com as proposições institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do subprojeto do curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa;
- c) Propor, a partir dos contributos do Programa de Residência Pedagógica apresentados pelos ex-residentes, elementos que possam qualificar a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, aproximando a formação universitária da realidade da Educação Básica;
- d) Contribuir com o avanço das pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.

Tais objetivos estão sintetizados no objetivo geral: Investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento de residentes que participaram do projeto numa escola da cidade de Manaus.

Considerando os objetivos do estudo, foram estabelecidas duas categorias de análise que deram origem aos subcapítulos a seguir apresentados: 1) Contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e 2) Elementos para qualificar a formação dos professores de Língua Portuguesa.

4.1. Contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa

A seguir serão analisados os depoimentos dos ex-residentes obtidos por meio do questionário respondido por eles com algumas perguntas sobre suas experiências no Programa de Residência Pedagógica, relatando as suas percepções acerca deste Programa, além de algumas das observações feitas pela preceptora.

O Programa de Residência Pedagógica, segundo o inciso III, do Art. 4º da Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, tem como objetivo específico “estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores” (Brasil, 2022, online). Diante disso, no Estado do Amazonas algumas instituições de ensino superior firmaram parceria com a Secretaria Estadual e Secretaria Municipal de Educação. Como se pode observar:

As Secretarias Estadual e Municipal de Educação (SEDUC/AM) e (SEMED) firmaram parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e a Universidade Nilton Lins para a execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica nas escolas da rede pública do Amazonas. (Amazonas, 2018).

A partir dessa parceria, a Universidade, vinculada ao presente estudo de caso, cadastrou seu Subprojeto nos seus diversos Cursos de Licenciatura, entre eles, o Curso de Língua e Literatura Portuguesa, atendendo à Portaria Gab nº 82, de 26 de abril de 2022 (Brasil, 2022, online), que dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP e à Chamada Pública para apresentação de Projetos Institucionais (PI) no Edital CAPES Nº 24/2022 (Brasil, 2022, online). Assim, cumpriu-se um dos objetivos específicos do Projeto Institucional: “Estreitar os laços de parceria entre as escolas-campo, comunidade escolar e a Universidade” (Projeto Institucional, 2022, p.24).

Ao caracterizar seu Projeto Institucional (PI), a Universidade diz que o elaborou considerando a atuação no processo de formação de professores, focando no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a consolidação dos cursos de licenciaturas da Universidade. Consta no PI que cada Curso de Licenciatura fará a revisão do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) com base nas orientações contidas na BNCC e na legislação para a formação de professores.

A proposta apresentada pelo PI do Curso de Língua e Literatura Portuguesa em colaboração com escolas de educação básica corrobora com a reflexão acerca da dicotomia teoria e prática presente no processo ensino-aprendizagem, como objetiva o PRP ao buscar a “valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente” (Brasil, 2022, online).

O inciso I do Art. 4º da Portaria do PRP traz como objetivo específico “fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”

(Brasil, 2022, online). A respeito desta relação entre teoria e prática, os ex-residentes tecem consideráveis observações, comprovando que o PRP e o Subprojeto foram essenciais para o seu desenvolvimento profissional, pois proporcionaram não apenas a teoria necessária, mas, sobretudo, a prática.

A ex-residente 1, ao falar sobre ter vivenciado na prática o conteúdo teórico estudado no curso, concorda que “a teoria foi essencial para embasar as práticas pedagógicas”. Um dos exemplos citados por ela que evidenciam que isso aconteceu foi, segundo seu relato, no momento em que houve “a escolha criteriosa de textos literários e a criação de atividades inclusivas” (Ex-residente 1). Todavia, como disse ela, o “Curso de Licenciatura em Letras não ensina a capturar a atenção do aluno na prática”, nem a se “portar em uma sala de aula com 40 adolescentes”, o que ensina são apenas “possíveis métodos para se ensinar”. Ela alega que foi na Residência Pedagógica que obteve “conhecimento do mundo real adquirido com tomadas de decisão” e que pôde “experimentar diferentes metodologias e adaptar conteúdos à realidade dos alunos” (Ex-residente 1).

Diante desta fala, pode-se inferir que a Escola-campo é o lugar onde ela pôde aprender a ser professora. Aprender no sentido de “construir, reconstruir, constatar para mudar” (Freire, 2013, p. 68). Pensando desta forma, a escola torna-se um espaço para o exercício do saber fazer profissional. Justamente por ser esse lugar é que uma das contribuições dadas pelo PRP é proporcionar uma formação inicial na qual a prática acontece no lugar onde o residente exercerá seu futuro trabalho, isto é, na Escola.

Compreendendo as situações reais da escola desde o início de sua formação será possível refletir sobre como nela atuar. É uma extensão da formação na Universidade, com a responsabilidade de, por meio de sua vivência prática, ressignificar o conceito de teoria e prática através das suas experiências no contexto escolar. A vivência cotidiana nas escolas é capaz de construir e reconstruir conhecimentos de forma dinâmica e imediata.

O intuito do Programa de Residência Pedagógica não é o de reproduzir uma realidade educativa já existente, pelo contrário, é superar as contradições presentes na relação entre teoria e prática, trazendo a proposta de aproximação entre elas. Como bem assegura Pimenta e Lima (2012), não pode haver um tratamento separado no que se refere à prática e à teoria, senão ocorrerá o empobrecimento das práticas escolares.

Sobre a relação teoria e prática e o contexto escolar, Trevisan (2011) comenta que a escola é uma “instância capaz de produzir conhecimentos legítimos”, por isso não deve ser encarada simplesmente como um campo para aplicar a prática de conhecimentos ou para desenvolver estratégias profissionais. Ainda diz que a escola não deve ser avaliada como “um locus mediador da “unidade” entre teoria e prática” (Trevisan, 2011, p. 208).

É certo que o “[...] saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (Tardif, 2014, p. 33), mas foi na Escola, durante as regências, que os ex-residentes puderam ter a interação com os alunos e com as suas realidades. Os conhecimentos que surgirão dessa interação humana “carregam marcas dessas interações” (Tardif; Lessard, 1999). Sendo assim, o conhecimento tem as bases teóricas, mas a sua raiz está no lugar de trabalho e em suas experiências como professores, ou seja, na prática. Isto posto, o contato com a prática profissional nas escolas poderia acontecer logo no início da Licenciatura, na construção das suas bases teóricas, que os acompanharia na construção de suas identidades docentes desde o início.

A respeito da identidade do professor Barreiro e Gebran (2006, p. 20) comentam:

A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente. (Barreiro; Gebran, 2006, p. 20).

A formação adquirida no Curso do licenciando se tornará mais significativa se possibilitar conhecer melhor sua futura área de atuação por meio das experiências na Escola-campo. O desafio está em associar universidade e escola para construir seu conhecimento. A ideia de que “há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” é reforçada quando acontece a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, como comentam Pimenta e Lima (2012, p. 35).

O ex-residente 2 destaca que o Curso de Licenciatura em Letras proporcionou a ele “uma base teórica sólida”, porém não abordou plenamente “a vivência prática como um conhecimento essencial”. Para que vivenciasse na prática o conteúdo teórico estudado no Curso de Licenciatura o PRP foi fundamental. Segundo ele:

Através do programa, pude aplicar diretamente em sala de aula os conhecimentos adquiridos em disciplinas como didática, metodologia de ensino e teoria literária, o que proporcionou uma integração valiosa entre

teoria e prática. Por exemplo, o estudo das metodologias ativas durante o curso, que inicialmente parecia abstrato, ganhou vida quando precisei planejar atividades que promovessem a participação ativa dos alunos, incentivando a leitura crítica e a escrita. (Ex-residente 2).

Como afirmado, foi o PRP que lhe oportunizou “o contato direto com a realidade escolar, trazendo uma compreensão mais profunda sobre a dinâmica de sala de aula, e sobre o relacionamento com alunos e a gestão de diferentes situações cotidianas”. Ele afirma, ainda, que aprendeu a lidar com a “diversidade de perfis de alunos, adaptando estratégias pedagógicas para atender a diferentes necessidades” (Ex-residente 2).

A “base teórica sólida” como dito pelo ex-residente 2 é aplicada na escola, mas é preciso considerar que o espaço escolar não serve apenas para aplicar conhecimentos teóricos adquiridos no curso. Se assim for, estão desconsiderando que nesse espaço diariamente são produzidos pelos professores conhecimentos dos mais variados, pois o trabalho cotidiano do professor, como aponta Tardif (2014, p. 237), não é “apenas um lugar de aplicação de conhecimentos produzidos por outros, mas, também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Os conhecimentos produzidos no cotidiano dos professores da Educação Básica devem ser legitimados e um dos objetivos específicos do PRP é o de “valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional” (Brasil, 2022, online).

Como reconhecimento dessa valorização, a ex-residente 3 diz que “uma prática orientada faz com que “o residente tenha uma formação mais completa, preparando-o de maneira mais eficaz para os desafios da docência” e, segundo ela, o “Programa de Residência Pedagógica oferece uma excelente oportunidade de formação para os futuros professores, unindo teoria e prática de maneira significativa” (Ex-residente 3). Diante disso, cumpre-se o exposto no inciso II do Art. 4º da Portaria do PRP no qual consta como objetivo específico do PRP “contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos” (Brasil, 2022, online).

De acordo com o PI, será dada aos seus residentes, condições “para que estes se constituam como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento”. É esperado que seja desenvolvido neles a “percepção da reflexão e do potencial criativo”. Da mesma forma, estando em contato com a realidade escolar, será possibilitado a relação do escopo teórico com o contexto da cultura da escolar, o que lhes trará a clareza sobre qual é sua função, de que maneira deve desempenhá-la,

quais são os resultados que precisa almejar e de que maneira agir (Projeto Institucional, 2022).

A ex-residente 3 afirma que foi a vivência na Escola-Campo que a “permitiu entender melhor como interagir de maneira respeitosa e eficaz com os alunos”, desenvolvendo suas “habilidades comportamentais e éticas fundamentais para a atuação docente”. Foi, então, durante a residência, que aprendeu a “enfrentar os desafios diários do ambiente escolar”. Para isso, foi adaptando suas atitudes “de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada turma e o perfil de cada aluno” para, dessa forma, “identificar a melhor abordagem pedagógica para cada situação” (Ex-residente 3). Freire (2003, p.105) afirma que “é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade”.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 104), “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve”. Como a proposta do PRP prevê em seu inciso VIII do Art. 13º, além da “atuação dos residentes em atividades de regência de classe”, deve acontecer também a “intervenção pedagógica” (Brasil, 2022, online). No entanto, não ficou bem evidente como essa intervenção aconteceria, já que o próprio PI não deixou isso claro em nenhum de seus objetivos. Este é um dos pontos que precisam de uma maior atenção para que o Programa traga o máximo de contribuições para as escolas e, mais ainda, para a Educação Básica.

Nas percepções da preceptora, os três ex-residentes procuravam a cada aula melhorar a maneira como abordar o assunto da aula. Numa de suas respostas ao questionário, a ex-residente 3 ressaltou a importância de aprender com as “orientações, experiências e práticas pedagógicas” dos professores supervisores (orientadora e preceptora). Para ela, a sua formação foi enriquecida por lhes fornecer uma “base sólida para enfrentar os desafios da sala de aula”. Nas suas palavras, os supervisores lhe “ofereceram conselhos valiosos e compartilharam suas vivências” e isso a ajudou “a crescer como educadora, desenvolvendo tanto suas habilidades pedagógicas quanto sua sensibilidade para lidar com a diversidade do ambiente escolar”. Esse depoimento faz acreditar que um dos objetivos do Subprojeto foi alcançado: “Tornar a prática dos discentes um objeto de suas próprias reflexões, para assim melhorá-la e/ou aperfeiçoá-la” (Subprojeto, 2022, p.25).

O papel do preceptor de orientar os residentes em suas reflexões é fundamental, por isso tem seu lugar no inciso VII do Art. 3º do PRP: “Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (Brasil, 2022, online). Da mesma forma, o PI reconhece que seu Subprojeto busca “Conhecer o contexto social do entorno das escolas-campo, a fim de juntos, docente orientador, preceptores e residentes, elaborarem planos de ação para a implementação das atividades do subprojeto” (Subprojeto, 2022, p.3). A relação preceptor-residentes foi se constituindo em meio a reflexões e trocas de experiências.

Tanto os residentes quanto os professores preceptores e os alunos tiveram a oportunidade de ver sua autonomia. Para Tardif (2014, p. 243), “Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

As orientações para as futuras aulas aconteceram depois das regências na sala de aula, por conta de estarem na escola um único dia na semana. Como foi um ano de preparação para o SAEB, os conteúdos deveriam ser pensados para serem trabalhados relacionando-os a esta avaliação. Isso, no entanto, não alterou a ênfase do proposto no PI da Universidade, isto é, “o trabalho com o texto, base de trabalho do professor de Língua Portuguesa” (Projeto Institucional, 2022, p.25). Trabalhar com o texto, segundo a concepção do PI, mobiliza os alunos a lidarem com vários saberes possibilitando-os alcançarem os eixos de integração propostos na BNCC e nos PCNs para o componente curricular de Língua Portuguesa” (Projeto Institucional, 2022, p.25).

Segundo registros do diário de campo da preceptora, os ex-residentes traziam para a sala de aula vídeos, dinâmicas, músicas, gamificação, produção de textos. Eram momentos interessantes para os alunos. Todas essas ações eram pensadas de maneira a tornar as aulas mais dialogadas e participativas. Muitas sugestões eram compartilhadas, visando a uma construção e reconstrução dos conhecimentos que seriam abordados.

A preceptora revela, ainda, no seu Diário de Campo que o diálogo era importante para ajustar as próximas aulas diante do que tinham observado durante a regência. Sobre o diálogo, Freire (2011, p. 13) afirma: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma a inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Esses diálogos tinham a intenção de encontrar ações e refletir sobre elas, isto é, considerar a tríade ação-reflexão-ação. Sobre isso, no PI está escrito que “a concepção que norteará o Subprojeto Letras – Língua portuguesa basear-se-á no princípio da ação-reflexão-ação, cujo denominador comum serão as práticas e vivências com a imersão do discente nos campos de Estágio Supervisionado” (PI, 2022, p.25). Essa imersão foi necessária, pois só na Escola-campo os residentes se sentiram autônomos e protagonistas, já que na Universidade eram estudantes. “A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem”, como explica Garcia (1999, p.162).

Ao falar sobre reflexão na educação, Freire valida o termo “práxis” que na sua visão, se faz num “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2013, p.100). Entretanto, a práxis “é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano” (Imbert, 2003, p. 74). É no dia a dia que as situações reais acontecem e dele surgirão questões que necessitam de reflexão, por isso Nóvoa (2009) afirma que “a formação de professores deve afirmar uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p.13).

Citando a ex-residente 1, a preceptora observou no seu Diário de campo que a participação dos alunos acontecia espontaneamente durante as aulas por ela ministradas. Ela conseguiu despertar nos alunos o carinho deles que mantinham diálogo e agiam como protagonistas na sala de aula. Como salienta Freire (2005, p. 115) “O que é o diálogo? É uma relação horizontal A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”.

Essa mesma ex-residente lembrou, ainda, do papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento. E como tal, tem o papel de buscar na sua prática uma educação “voltada para a autonomia e o protagonismo dos estudantes”. Para ela, a prática pedagógica criou “espaços onde os alunos podem se expressar, pensar criticamente e construir saberes de maneira colaborativa” (Ex-residente 1). Assim, como mediadora do conhecimento e assumindo um compromisso ético no processo ensino-aprendizagem, sua preocupação se concentrava em fazer os estudantes conhecerem não somente o conteúdo, mas também, a importância do ensino para

suas vidas. Para ela, a educação deve se dar de forma humanista, deve estar centrada no desenvolvimento integral do ser humano. Segundo ela, a imersão no ambiente escolar, oferece ao futuro educador a oportunidade de vivenciar esse ideal:

O contato direto com os alunos vai além da simples transmissão de conteúdo, permitindo o estabelecimento de relações empáticas e afetivas. O educador tem a chance de conhecer as histórias, os contextos familiares e as dificuldades individuais de cada estudante, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar uma postura humanista, o professor pode trabalhar para promover um ambiente de respeito, inclusão e diálogo, o que é crucial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Ex-residente 1).

No entender da ex-residente 1, o processo ensino-aprendizagem se enriquece na medida em que “o educador tem a chance de conhecer as histórias, os contextos familiares e as dificuldades individuais de cada estudante”. Da mesma forma, o “professor pode trabalhar para promover um ambiente de respeito, inclusão e diálogo, o que é crucial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos” ao adotar uma postura humanista, na qual existe a tomada de consciência plena da humanidade, condição de enxergar o outro com um olhar de afetividade e de fraternidade (Freire, 2005), além de que o ensino da Língua Portuguesa deve acontecer também de forma humanizada no sentido de haver o diálogo, acolhimento, valorizando as diferenças e colocando o aluno como centro da aprendizagem.

Convergindo com esse pensamento, a ex-residente 3 relata que no PRP que a docência é uma ferramenta poderosa de transformação social. Percebeu que o papel do professor não é apenas “ensinar matérias, mas também contribui para a formação integral dos alunos, ajudando a moldar suas percepções de mundo, seus valores e sua visão crítica sobre a sociedade” e compreendeu que o “trabalho do docente tem um impacto direto na vida das pessoas, ajudando a transformar histórias e oferecer oportunidades de crescimento, não apenas acadêmico, mas também humano”. Com essa visão de humanização no processo educativo, promove-se consciência crítica, logo, “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (Freire, 2005, p.9).

Além disso tudo, a ex-residente 3 diz que a Residência Pedagógica a fez refletir sobre o papel do professor ser também “um agente fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva”, que o docente “tem o poder de abrir portas para o conhecimento e de criar ambientes de aprendizagem que respeitam as diversidades e incentivam o diálogo e o respeito mútuo”. Segue dizendo que foi

“impactada pela noção de que, ao ensinar, o professor também aprende e se transforma”. Essa visão pedagógica em relação ao ensino da Língua Portuguesa cumpre o objetivo do Subprojeto da Universidade: de “Reforçar a importância da Língua Portuguesa para a ação e a transformação do mundo à nossa volta” (Projeto Institucional, 2022, p.25).

A experiência vivida a fez entender que há uma relação mútua de crescimento com um impacto gerado que vai muito além da sala de aula. Em sua percepção, essa experiência a fez valorizar ainda mais a docência, entendendo-a como essencial na transformação da sociedade. Essa conscientização, segundo Freire (2005), faz oposição ao pensamento ingênuo, que impossibilita o homem de desvendar o mundo.

Esse posicionamento por parte dos ex-residentes reflete a tríade “ação-reflexão-ação”, já que não é uma simples reflexão sobre a sua prática, vai além disso, pois direcionará as tomadas de decisões por parte do docente que refletirão no processo ensino-aprendizagem. A formação inicial do professor deve contemplar a reflexão e a investigação sobre a prática pedagógica (Silva, Carvalho, 2019).

A partir dos dados coletados nas respostas dos questionários aplicados aos ex-residentes do PRP, foi possível perceber a compreensão que tiveram acerca dos objetivos do Programa. Todos apresentaram a mesma concepção com relação à importância da vivência prática da sala de aula. Entenderam que são mediadores no processo didático, reconhecem que o Projeto foi de grande relevância para sua formação acadêmica e acreditam que quem tem a oportunidade de participar do PRP está mais preparado para a docência do que os demais alunos que não passam por esta experiência. Diante disso, é reiterado a significativa contribuição do PRP para o processo ensino-aprendizagem, pois como diz Nóvoa (2003), a Universidade desempenha um papel importante na formação de professores, mas “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (Nóvoa, 2003, p. 5).

Além disso, para eles “O Programa de Residência Pedagógica tem uma influência significativa na decisão de seguir na docência, pois a vivência prática proporciona uma compreensão mais clara das responsabilidades e desafios da profissão” (ex-residente 2), já que “oferece uma experiência contínua e construtiva, visando o desenvolvimento pleno do futuro professor de Língua Portuguesa” (ex-residente 3), reforçando assim “a vontade de seguir na docência, pois mostra a importância do papel do professor no desenvolvimento humano e crítico dos alunos”,

assim considera o PRP uma preparação para ser “uma professora mais consciente, preparada e capaz de contribuir de maneira significativa para a educação dos meus alunos” (Ex-residente 3).

Diante dessas percepções, é confirmado que o início da profissão docente é, como afirma Nóvoa (2019), um dos momentos mais decisivos da vida profissional do professor iniciante ou principiante. E também um dos tempos mais importantes na constituição da identidade profissional que deixa marcas significativas.

A relação entre Universidade e Escola-campo possibilitou a proximidade entre teoria e prática no contexto escolar como apoio à formação inicial, o que os ajuda na ação-reflexão-ação em suas práticas pedagógicas, resultando no desenvolvimento do protagonismo do aluno para a transformação do mundo em sua volta, bem como na construção de identidade docente do licenciando.

Em suma, acerca da primeira categoria, houve convergências entre os ex-residentes sobre as contribuições do PRP. Eles identificaram que a relação entre Universidade e Escola-campo possibilitou a proximidade entre teoria e prática no contexto escolar como apoio à formação inicial, o que os ajuda no movimento de ação-reflexão-ação em suas práticas pedagógicas, resultando no desenvolvimento do protagonismo do aluno para a transformação do mundo em sua volta, bem como na construção da identidade docente do licenciando.

4.2 Elementos para qualificar a formação dos professores de Língua Portuguesa

A Educação Básica clama por profissionais que saibam lidar com diversas implicações do contexto educacional. Disso depende a melhoria da Educação. Para Nóvoa (2019), a Residência Pedagógica, é um exemplo de indução profissional:

A residência docente é uma das formas de indução profissional. Na minha opinião, residência docente é um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata-se de integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia (Nóvoa, 2019, p. 201).

O PRP, como política de formação, é um dos elementos que podem qualificar a formação docente inicial e continuada. Isso significa que, mais do que aproximar as

Universidades das Escolas-Campo, o Programa possibilita a ressignificação dos conhecimentos teórico-científicos. No caso dos residentes, são os conhecimentos adquiridos no Curso de Licenciatura.

O acesso ao conhecimento científico não é suficiente para formar profissionais preparados para lidar com diversas situações que não vivenciaram na Universidade. O esperado é que os futuros professores de Língua Portuguesa entendam que devem estar conscientes do seu papel de “organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem” (Brasil, 1998, p. 47), fazendo com que a distância entre o conhecimento e o aluno seja diminuída.

Ao participar do PRP os residentes são possibilitados de refletir sobre as especificidades do contexto de cada aluno. E conscientes disto, devem buscar um ensino que desenvolva nos alunos competências e habilidades que os tornem pessoas críticas, sendo, pois, protagonistas do seu conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, foram percebidas abordagens pedagógicas que, como disse a ex-residente 1, “colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizado e incentivam a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento”. Isso foi destacado no Diário de Campo da preceptora. Segundo esta, os ex-residentes traziam conteúdos que incentivam o diálogo e a participação dos alunos com interação, curiosidade e questionamentos. As Metodologias Ativas eram envolventes, assim como as brincadeiras, muitas vezes, em forma de gamificação.

Metodologias Ativas, tais como: a sala de aula invertida, o aprendizado por projetos e a gamificação “contribuíram para o desenvolvimento de práticas inovadoras e motivadoras para o ensino de Língua Portuguesa, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz para os alunos”, deixando “as aulas mais dinâmicas e acessíveis para os estudantes” (ex-residente 3). O ensino através de projetos, bem como, através da solução de problemas, podem ser considerados exemplos de metodologias ativas (Barbosa; Moura, 2013).

Para Moran (2018, p. 4), Metodologias Ativas são “diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” e “[...] dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”.

Quando Freire (2011) falava sobre a educação dos adultos, apontando a importância da superação de desafios e da resolução de problemas, já estava validando o uso das metodologias ativas.

Segundo Castro *et al.* (2023, p.54):

As Metodologias Ativas englobam uma concepção do processo ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu tempo, em seu ritmo e em seu próprio estilo (Castro *et al.*, 2023, p.54).

É válido chamar a atenção para a fala dos ex-residentes quando citam que o uso dessas Metodologias até foram estudadas durante o Curso de Licenciatura, mas só foram possíveis de serem aplicadas por estarem sendo em prática o Subprojeto da Universidade nas Escolas-Campo. Em vista disso, a ex-residente 3 diz que:

O curso de Licenciatura em Letras ainda direciona grande parte de seu conteúdo para a teoria e investigações no ensino superior, enfatizando mais a formação acadêmica voltada à pesquisa do que a prática pedagógica voltada para a sala de aula. Essa abordagem, embora importante para o desenvolvimento de uma base teórica sólida, acaba deixando de lado aspectos essenciais que o professor de Educação Básica enfrentará em seu cotidiano, como a didática, o manejo de sala de aula e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes (Ex-residente 3).

Quando entendido desta maneira, o professor será o responsável por promover a inovação de suas aulas, que serão planejadas de maneira adequada para alcançarem seus objetivos de forma eficaz, o que conjuga com o pensamento de Freire (2011) ao dizer que o professor não deve ser mero transmissor de conhecimento, deve este sim, ser mediador desse conhecimento, pois entre professor e aluno deve haver uma troca de conhecimento, com a qual ambos aprendem um com o outro.

Pôde ser percebido que as Universidades precisam se preocupar mais com a formação docente, pois a produção científica ainda é prioridade, segundo Nóvoa (2018,p.13), “A excelência impõe uma produção acadêmica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam várias dezenas de Papers”.

Os ex-residentes sugeriram algumas mudanças no Curso de Licenciatura em Letras que poderiam preencher essas lacunas. Como proposta, a ex-residente 1 fala sobre incluir mais “atividades práticas que envolvem a gestão da sala de aula, com situações cotidianas: como manter a disciplina e cativar a atenção dos alunos em uma sala cheia. Com relação à prática docente, deveriam, segundo ela, ser abordados

“aspectos como o relacionamento com os alunos e a tomada de decisões em situações desafiadoras” (Ex-residente 1). Para isso, é interessante de ser considerado durante a formação inicial, o tipo de perfil de professor que se quer formar para a sociedade atual, assim as instituições oficiais que regulam o ensino precisam estabelecer uma relação entre seus currículos. Como sugestiona Silva (2008), a formação inicial docente precisa ser revista a partir da ótica dos participantes, ou seja, dos que formam (professores das IES) e dos alunos em formação (futuros professores).

Seguindo essa mesma visão, para preparar de maneira mais completa os futuros professores, a ex-residente 3 diz que o Curso de Letras poderia considerar a reestruturação da matriz curricular, na qual adicionaria disciplinas como “prática e ensino de leitura na sala de aula” e “metodologias ativas no ensino de gramática”. Com isso, os professores seriam capacitados a desenvolverem atividades de leitura de maneira dinâmica e significativa para atender as necessidades reais dos alunos e promover o hábito de leitura, contemplando a prática de ensino de forma mais direta, contextualizada e interativa, “abandonando o ensino puramente tradicional e mecânico para favorecer o entendimento prático das regras gramaticais por meio de estratégias participativas e inovadoras” (Ex-residente 3).

Contribuindo com as possibilidades de melhora para o ensino de Língua Portuguesa, Silva (2008) aponta a reformulação e revisão dos seus currículos que precisam dialogar melhor com a sociedade atual. Na visão da autora Silva (2008, p.18), “É fundamental que a formação inicial forneça meios para que o futuro professor compreenda as questões referentes ao seu trabalho e reflita criticamente sobre sua atuação e o contexto em que se insere”.

Um dos ex-residentes citou como resposta ao questionário que, durante sua atuação no PRP, pôde aplicar na sala de aula “conhecimentos adquiridos em disciplinas como didática, metodologia de ensino e teoria literária, o que proporcionou uma integração valiosa entre teoria e prática” (Ex-residente 2). Silva (2008, p.18) citou que os professores de disciplinas pedagógicas como a Didática deveriam dialogar com os professores de licenciatura em Letras, ou seja, seria importante a “conexão entre as disciplinas pedagógicas e os conteúdos próprios da licenciatura em Letras - Português”. Por essa conexão geralmente não acontecer, essas disciplinas “acabam sendo vistas como insignificantes e dispensáveis” (Silva, 2008, p.18).

Na concepção desse ex-residente, a Didática o ajudou no sentido de tê-lo proporcionado “uma integração valiosa entre teoria e prática” por meio das Metodologias Ativas. Essa utilização das Metodologias Ativas serviam de acréscimo às aulas expositivas (consideradas tradicionais) como uma tentativa de encontrar uma nova abordagem de ensino, vislumbrando despertar o interesse dos alunos. É como se as aulas tradicionais não funcionassem da mesma maneira como um dia já funcionaram e as aulas inovadoras precisassem fazer parte do dia a dia da sala de aula. No seu ponto de vista, mais atividades práticas deveriam estar no Curso de Licenciatura em Letras desde os primeiros semestres como forma de proporcionar aos alunos contato mais precoce com a realidade escolar, pois isso ajudaria na aproximação entre teoria e prática, no desenvolvimento das habilidades pedagógicas e “maior familiaridade com a dinâmica de sala de aula” (Ex-residente 2). Na sua opinião, o conhecimento do uso de tecnologias educacionais pelos futuros professores poderiam diversificar suas estratégias de ensino e engajar mais os alunos e, até mesmo, enriqueceria a leitura, a escrita e a análise textual. Ainda segundo ele, as “intervenções didáticas” realizadas no Programa de Residência Pedagógica foram as atividades mais significativas para sua formação como professor de Língua Portuguesa, foi como pôde “desenvolver e aplicar estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento da leitura, escrita e análise textual dos alunos”, ajustando os conteúdos às demandas e dificuldades dos alunos.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura, os ex-residentes puderam refletir acerca de como os conteúdos foram abordados durante a sua formação no Programa, sendo citados alguns pontos positivos. No que tange à ex-residente 1 considera positivo o uso da Literatura para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como da empatia entre os alunos, o que viabilizou uma atuação docente mais consciente e eficaz. Segundo ela, o trabalho com textos regionais incentivou a reflexão crítica, além de tê-la ajudado a conseguir desenvolver sua habilidade de engajar os alunos e de lidar com a diversidade cultural e pedagógica presente na sala de aula.

A Literatura foi utilizada como um meio eficaz de ampliar o repertório cultural e crítico dos alunos, segundo o ex-residente 2. Ele percebeu que é possível um diálogo entre esta e outras áreas do conhecimento, o que potencializa o aprendizado dos alunos de maneira mais integrada e contextualizada, unindo gramática, produção textual e interpretação literária, trabalhando, desse modo, “não apenas a competência

leitora e a análise crítica dos alunos, mas também promover uma compreensão mais profunda da cultura e da identidade linguística” (Ex-residente 2). Segundo Araújo (2023, p.11) é “extremamente perigoso para uma prática de ensino eficaz, pois acomoda tanto o docente quanto o aluno a não refletir” se esse ensino da gramática acontecer de maneira descontextualizada.

O ex-residente 2 notou que melhorou o ensino e a aprendizagem, quando abordou os conteúdos curriculares de forma contextualizada, pois, segundo ele, os alunos se tornaram mais engajados, logo, o aprendizado tornou-se mais dinâmico e significativo. Esse processo foi essencial e enriquecedor, pois reafirmou a importância de ensinar a Língua Portuguesa de forma contextualizada e criativa. Isso fez com que a sua preparação acontecesse de forma mais completa como professor.

O trabalho com a gramática de modo contextualizado também foi citado pela ex-residente 3 como sendo extremamente relevante, uma vez que as regras gramaticais não são ensinadas de forma isolada, mas sim dentro de textos e situações reais de comunicação. Na sua constatação, isso “facilitou a compreensão dos alunos e tornou o aprendizado mais significativo” (Ex-residente 3). Essa maneira de abordagem mostrou-se mais eficaz na prática, pois permitiu que os alunos percebessem a aplicabilidade da gramática no seu cotidiano, melhorando sua escrita e fala. Para Faraco (2008, p.159), “o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional”.

De acordo com a ex-residente 3, inserir a gramática contextualizada nos seus usos reais, fizeram com que as aulas de decodificação fossem substituídas por aulas que possibilitaram “a interpretação e análise de textos de maneira dinâmica, engajando os alunos”, prática que “favoreceu a compreensão de como a leitura pode ser usada como base para o ensino integrado de outros aspectos da língua, como a gramática e a produção textual” (Ex-residente 3).

Para desenvolver a competência leitora de forma eficaz, é preciso entender, segundo Antunes (2003, p. 67), a atividade de leitura como uma “atividade de interação entre sujeitos”. Compreendendo que há um diálogo nas relações estabelecidas entre autor-texto-leitor, o ato de ler vai muito além de decodificar os sinais gráficos, envolve a compreensão, a interpretação, as habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos.

Todas essas práticas de contextualização do ensino da Língua Portuguesa estão em concordância com os objetivos do Projeto Institucional (PI), que propõe

“proporcionar o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas dos alunos do curso de Letras”, tendo como eixos norteadores “as práticas de linguagem, alinhadas à BNCC e capacitando o licenciando em metodologias inovadoras para estudos de textos do campo da vida cotidiana e do campo de atuação na vida pública, do campo literário e do jornalístico, como previsto na BNCC” (Subprojeto, 2022, p.25). Além de estar também cumprindo o objetivo do PRP previsto no Art. 2º e no inciso IV: “Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018, online).

A prática de contextualizar os conteúdos gramaticais ainda não é comum nas escolas. Não se trabalha também, no ensino de língua, no caso da Língua Portuguesa, a gramática, a Literatura e a redação juntas. Como diz Antunes (2007), é como se a gramática não fosse útil para escrever um texto ou ler literatura; ou se conhecer gramática pudesse ter alguma função sem as atividades comunicativas. A autora diz ainda que não compactua com a ideia de que se deve parar de ensinar gramática. A ideia defendida por ela é a de que:

estudar mais que gramática leva a procurar explorar o conhecimento de outras áreas, de outros domínios e assumir a certeza de que, ao lado do conhecimento da gramática, outros não necessários, imprescindíveis e pertinentes (Antunes, 2007, p. 65).

Na visão de Antunes (2014, p.11), se a escola “explorar mais sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, e literatura”, estará preparando as pessoas para as demandas político-sociais”. A importância da Língua Portuguesa, para a autora, vai além de um trabalho pedagógico, pois é de natureza político-social, visto que no seu pensamento “o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade desse grupo”. Há de ser entendido que cabe à escola uma grande responsabilidade de conduzir esse desenvolvimento político social. Nas palavras da autora, toda vez que lê sobre linguagem, língua, gramática, textos, literatura “toma conta de mim uma grande pena”, e segue dizendo que “Constatar quanto a escola esconde de nós a imensa riqueza da linguagem, seu enorme significado para a construção de cada um de nós e da história do mundo!” (Antunes, 2014, p.14).

A linguagem é dialógica e só acontece na interação, significa dizer que “nada é, pois, mais coletivo que a atividade da linguagem” (Antunes, 2014, p.19). Do mesmo

jeito que a linguagem é interativa, qualquer língua também é. Segundo a autora, a linguagem não serve só para a troca de saberes, “nenhuma língua é apenas um instrumento de comunicação”, “nenhum texto é apenas uma transmissão de informação”, todos requerem interlocutores, até mesmo a gramática, que de acordo com a autora, é um dos componentes constitutivos das línguas, que acontece em situações sociais concretas de interação, por isso é sempre contextualizada. A gramática não acontece fora do contexto, logo, não existe fora da língua. Para Antunes (2014, p.42), “Uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem ou escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções.”

Assim, então, trazer a leitura dos textos literários mostrou-se um acerto, uma vez que contribui não só para a formar leitores mais proficientes, além de favorecer seu desenvolvimento cultural e linguístico. Como postula Terra (2018, p.23), “a educação literária guarda relação com a educação linguística”.

A Literatura, pouco conhecida nos anos finais do Ensino Fundamental, foi vista como novidade do jeito como foi abordada, abrindo espaço para conhecerem também autores regionais, próximos a eles, mas que não conheciam, abordando, ainda, os conteúdos de Língua Portuguesa de maneira contextualizada, o que corrobora com o pensamento de Antunes (2023) ao dizer que a língua não deve ser estudada de maneira isolada, pois ela ocorre no formato de textualidade. Por isso, o uso do texto é fundamental para o estudo acontecer de forma contextualizada.

Na perspectiva da BNCC, o texto ganha centralidade, definindo as habilidades como da leitura e produção de texto de forma contextualizada que envolvam textos pertencentes a diferentes gêneros, que circulam nos diversos campos de atividade humana.

A importância da utilização dos gêneros textuais foi reforçada pelo ex-residente 2, pois citou o seu uso como estratégia de ensino-aprendizagem para tratar de coesão e coerência textual. A sua experiência é de que ao utilizá-los na prática de ensino, o processo de aprendizagem foi impactado. De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), os gêneros textuais comportam “todas as esferas da atividade humana”. Assim, trabalhar o ensino da língua nos gêneros textuais é enriquecedor, já que há um grande repertório deles e podem refletir em muitos momentos o mundo no qual os alunos estão inseridos.

No Diário de Campo da preceptora é possível encontrar registrado que, à medida em que as aulas foram acontecendo e diante do conhecimento das peculiaridades de cada turma, o projeto foi se concretizando. Segundo ela: “No início foi um desafio, pois havia também a falta de conhecimento teórico mesmo”. (Preceptora). Segundo as suas anotações, foi somente depois de alguns meses, de terem se familiarizado com as turmas, conhecendo as suas peculiaridades e após o compartilhamento das experiências, que adquiriram nos encontros com a orientadora e com a preceptora, que os ex-residentes puderam agir com mais segurança do que estavam fazendo. Nas palavras da orientadora: “Percebi que se sentiram mais convictos do que faziam quando começaram a contextualizar as aulas”. Para Geraldi (1999, p. 28), “o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar diferentes instâncias sociais”. Isso foi um fator que impulsionou a reflexão e despertou vontade de buscar um ensino que levasse em consideração os aspectos sociais.

A ex-residente 3 pontuou que nas rodas de conversa houve “a troca de experiências entre colegas e professores, promovendo um espaço de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem”. Com a experiência e saberes de todos os envolvidos na conversa, foi possível a construção de um outro saber pelos residentes. Os novos saberes, então, puderam ser socializados na sala de aula. Para Tardif (2014), esse saber individual é legitimado por meio de processos de socialização profissional.

Essas práticas pedagógicas só puderam ser experimentadas no contato com a Escola-Campo, visto que, como apregoa Nóvoa (2018), as Universidades preocupam-se mais com a produção acadêmica e deixam a formação docente em segundo plano.

Na afirmação de Pimenta e Lima (2012), é possível notar que há tentativas de buscar novas técnicas e modelos escolares, deixando os estagiários apreensivos:

A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias (Pimenta e Lima, 2012, p. 10).

Para as autoras Pimenta e Lima (2012), a Universidade deve ser o lugar para a formação metodológica, pois promove a pesquisa. Pode ser que a formação inicial não prepare o licenciando para lidar com as mais variadas situações que enfrentará quando estiver no exercício de sua profissão, no entanto, ao serem articulados diálogos entre a Universidade e Escola-Campo referentes ao processo ensino-

aprendizagem, será grande a possibilidade de transformações na trajetória formativa dos envolvidos. Isso foi comprovado nos depoimentos dos ex-residentes. Foram respostas bastante reflexivas sobre o aprendizado construído com a participação no Programa que não seria o mesmo se não tivessem tido a oportunidade de viver essa experiência.

Não é uma tarefa fácil fazer mudanças e não acontecerá se o educador não estiver disposto a agir como um pesquisador e inovador, consciente de seu papel na vida dos estudantes. Freire (2011, p.32) declara que “Ensinar exige pesquisa”, e reitera “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Acrescentando a isso, é de relevância destacar que, no momento em que os ex-residentes utilizaram metodologias, propondo aos alunos uma aprendizagem na prática, visando à aquisição de conhecimentos, e quando os estudantes se apropriaram dos conteúdos perceberam que estes serão úteis na sua atuação na sociedade, esses futuros professores podem ser considerados inovadores, pois conseguiram dar voz ao protagonismo do aluno.

Diante do exposto, muitas mudanças de pensamento e de atitudes estão acontecendo e outras ainda precisam acontecer no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O desenvolvimento do Subprojeto na Universidade durante o Programa de Residência Pedagógica está contribuindo para essas mudanças acontecerem na formação inicial dos futuros professores. É para considerar, contudo, que “o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”, como apregoa Garcia (1999, p.137).

Quando indagados sobre os pontos negativos observados por eles durante sua participação no PRP, um dos pontos citados relacionam-se aos recursos disponíveis na Escola-Campo. É importante frisar que é preciso levar em consideração especificidades próprias de uma escola da rede pública de ensino.

Dispor de recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem é importante para proporcionar uma aula com a interação dos alunos, posto que auxiliam na dinâmica da aula, pois conduzem o ensino e a aprendizagem no sentido de aproximar os conteúdos dos alunos. Além de influenciarem na prática pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e, portanto, para a qualidade da educação. Como destaca Coll (2000) é uma forma de ajustar as características individuais de todos os alunos e os métodos de ensino, e “fazê-lo de maneira

generalizada na atuação educativa comum com todo o conjunto de alunos” (Coll et al, 2000, p.109). Na BNCC o uso dos recursos didáticos são também cogitados quando a Competência Geral 5 referente à Cultura Digital, que deve se configurar na produção de conhecimentos com os alunos, exercendo seu protagonismo na vida pessoal e coletiva. Concernente à Língua Portuguesa, uma de suas competências específicas recomenda:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017 p, 87).

O recurso didático mais utilizado, segundo a preceptora, foi o data-show. Não houve necessidade do livro didático, pois o material que usariam estava na forma digital. De vez em quando traziam cópias para os alunos a fim de aproveitar melhor o tempo de aula. Ainda na percepção da professora preceptora, eles foram elaborados de forma que os conteúdos fossem contextualizados, objetivando favorecer a aprendizagem de todos e levando em consideração o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Como reconhece Ramos (2003):

Há desafios para uso da abordagem contextualizada, mas geralmente os benefícios resultantes de sua utilização são positivos, pois possibilitam a reflexão, a capacidade de análise, o desenvolvimento do pensamento abstrato e outras aplicações, que estimulam o aprendizado do aluno e a construção do conhecimento (Ramos, 2003).

É uma tarefa árdua, mas quando todos os envolvidos, sejam eles estudantes das escolas-campo, licenciandos em formação inicial ou, ainda, professor-preceptor em formação continuada, percebem que todas as ações que realizam no processo ensino-aprendizagem estão fazendo sentido nas suas vidas, é a prova de que a contextualização está subsidiando este aprendizado, rumo a modificar também a sociedade e a realidade em que vivem por meio do conhecimento.

Para cada ação desenvolvida pelo futuro professor de Língua Portuguesa ou pelo professor que já está inserido na Educação Básica deve haver uma reflexão. Para a realização de um trabalho eficiente, o educador deve sempre procurar se firmar como um profissional que entende as mudanças que vêm acontecendo na sociedade. Diante da consciência de seu papel na sociedade, o profissional sente a necessidade de inovar a partir das informações e das tecnologias que estão ao seu redor,

adaptando-as à realidade social de seus alunos. A relação entre aluno-professor, não se configura mais como uma educação bancária que prioriza o conteúdo, o currículo. O que é buscado agora é uma troca de saberes, ou seja, ambos aprendem um com o outro. Esta relação pode ser construída na vivência do cotidiano, no qual o aluno ampliará seu conhecimento de mundo e construirá sua autonomia e protagonismo. De acordo com o que requer a Unesco sobre esta relação:

(...) na prática letiva diária a participação dos professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e construir referências para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/alunos (Delors, 1998, p. 99).

As práticas pedagógicas, por sua vez, precisam ser construídas e reconstruídas levando em consideração as necessidades de seus alunos, para que, dessa forma, sejam criadas metodologias que despertem neles o interesse em conhecer o objeto a ser estudado. Para tanto, não é mais possível continuar com um ensino descontextualizado.

Nessa segunda categoria estão atendidos os objetivos da pesquisa que buscam propor, a partir dos contributos do Programa de Residência Pedagógica apresentados pelos ex-residentes, elementos que possam qualificar a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, aproximando a formação universitária da realidade da Educação Básica, podendo contribuir com o avanço das pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os motivos que motivaram a realização da presente pesquisa, vale salientar a minha participação como Preceptora do Programa de Residência Pedagógica, na qual tive a oportunidade de observar as ações do programa na escola na qual ministrou aulas em Manaus.

Diante dessa experiência, foi despertada a vontade de continuar os estudos sobre a formação tanto inicial quanto continuada proporcionada pelo PRP, por isso, foi desenvolvida essa pesquisa com a perspectiva de refletir sobre a importância e os contributos deste Programa durante o seu desenvolvimento na escola. Para tanto, foi necessário considerar a vivência de quem fez parte do Programa. Assim sendo, a proposta deste trabalho foi investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento dos residentes que participaram do Subprojeto em uma escola pública da cidade de Manaus.

Por meio, então, dos dados coletados, que abrangeram as experiências vivenciadas pelos ex-residentes, contrastadas com as proposições institucionais do PRP e do Subprojeto do curso de Licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa, a pesquisa identificou que as contribuições do PRP para o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa estão diretamente relacionadas à imersão dos estudantes de licenciatura na escola, possibilitando ampliar a integração entre a universidade e a escola-campo. Além disso, o Programa também viabilizou a articulação da teoria e da prática na realidade da escola, proporcionando aos ex-residentes o processo de formação docente e o desenvolvimento da práxis docente.

A aproximação que há entre as duas Instituições Universidade e Escola acontece como uma troca na qual os licenciandos trazem os conhecimentos teóricos da Universidade e retornam para a Universidade a prática que tiveram no cotidiano escolar. Em contrapartida, o conhecimento teórico da Universidade pode intervir no processo ensino-aprendizagem escolar na busca de uma melhor educação. Por meio dessa aproximação houve significativa contribuição na formação dos ex-residentes por conta de terem tido a oportunidade de articular teoria e prática no seu processo de formação inicial. Essas articulações entre Universidade-Escola e teoria-prática contribuem para o desenvolvimento da práxis docente no estudante da licenciatura.

O PRP vem contribuindo desde a Universidade, pois os licenciandos são preparados enquanto ainda são estudantes, o que é importante, pois podem vivenciar as duas realidades: da Universidade e da Escola, podendo desenvolver um processo de reflexão, já que perceberão que, na prática, há muitas situações para as quais deverão estar dispostos a lidar. A eles é dada a oportunidade de inovar o ensino, incluindo no seu planejamento estratégias que tornem o conteúdo mais dinâmico e prazeroso. Contudo, de nada adiantarão essas estratégias se não vierem acompanhadas de mudanças até mesmo no currículo, procurando aproximá-los de outras disciplinas na busca de uma compreensão ampla de qual é o papel do profissional da educação ao levar para sala de aula o conteúdo. Esse profissional deve conduzir o ensino de forma mais humanizada, percebendo sempre que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem têm de estar em constante movimento de construção e reconstrução do conhecimento, sempre em busca do respeito, da interação e da solidariedade no contexto escolar.

Os licenciandos que participaram do PRP certamente não se depararam durante a regência com todos os acontecimentos que irão enfrentar quando estiverem em atuação profissional. No entanto, com a formação inicial proporcionada pelo PRP, eles estarão mais preparados para refletirem sobre sua prática pedagógica. Por isso, esse tipo de política pública deve continuar para dar chance a mais licenciandos para que seus processos formativos tenham vivências práticas que os ajudem no seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, o PRP contém contributos que vem ao encontro dos anseios por uma formação inicial e continuada que contextualiza a realidade dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Com as evidências apontadas pelos ex-residentes durante a pesquisa sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica apresentadas, é importante salientar alguns elementos que possam qualificar a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa. São eles: aulas dialogadas e contextualizadas com o uso dos texto literário e dos demais gêneros como centro do ensino de Língua Portuguesa, a conscientização de que a prática pedagógica deve ser feita com reflexão, pois pode ser responsável pela transformação social, por isso a importância do diálogo na relação professor-aluno, como princípio de uma educação humanizada.

A formação do professor de Língua Portuguesa precisa romper com certos parâmetros que limitam o ensino dessa língua materna. O seu ensino só se fará eficaz se estiver relacionado às necessidades reais dos alunos no ato de se comunicar,

promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, o que refletirá diretamente na vida pessoal e profissional dos estudantes. Dessa forma, o professor deve estar preparado para agir como mediador dos conhecimentos trazidos para a sala de aula, já que o aluno exercerá seu protagonismo ao pensar sobre a linguagem, o que o fará entender que a Língua Portuguesa pode ser utilizada nos mais diferentes contextos. Por isso, os gêneros textuais foram sugeridos pela BNCC, tendo em vista que, por meio deles, é possível argumentar, instruir, sugerir, e muitas outras finalidades e funções que os textos carregam consigo. Com isso, é constatado que ensinar a língua é ir além do ensino de gramática com normas a serem seguidas, pois a língua é espontânea e assim deve ser compreendida. Além disso, a linguagem exerce um papel significativo no que concerne a capacitar os sujeitos a se tornarem cidadãos.

Há de ser ressaltada a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial e continuada dos professores e dos futuros professores de Língua Portuguesa. Muitos aprendizados, que resultam em consequências positivas à prática da docência e contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem, acontecem durante a viabilização do PRP nas escolas. De um lado, os residentes demonstraram desenvolver uma atitude reflexiva ao adotar novas metodologias para nas suas práticas pedagógicas; de outro lado, os alunos também conseguiram realizar uma reflexão acerca da importância do ensino de sua língua materna, reconhecendo que conhecer os aspectos gramaticais amplia suas competências linguística e comunicativa. Os achados também apontam que é necessário um redimensionamento das práticas na sala de aula para que os todos os envolvidos no ato educativo repensem o ensino na intenção de intervir nas suas práticas cotidianas.

É esperado com este trabalho contribuir com o avanço das pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa, uma vez que os dados aqui analisados podem servir para o debate sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na atualidade e a formação inicial e continuada dos professores. Apontamos com essa dissertação contribuições que gerem reflexões para a formação dos profissionais da educação. O assunto não se esgota aqui, pois os conhecimentos produzidos estão sendo compartilhados para que contribuam para a construção de outros conhecimentos. Que os achados deste trabalho sirvam de aporte para pesquisadores interessados pela Educação e para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, Secretaria do Estado do. SEDUC/AM e Semed firmam parceria com instituições de ensino superior do Amazonas para realização de programas federais nas escolas da rede pública estadual e municipal. **SEDUC**. Disponível em: <https://abrir.link/qAdVX>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**. Subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 104 – 112.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2023.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v.1, n.6,p. 28-49. abr. 2021. Disponível em: <https://11nq.com/HjV8Q>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- AVILA, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica**. 2022. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.
- BACHESCHI, Luiz Alberto. A Residência Médica. *In*: MARCONDES, Eduardo.; LIMA, Ernesto Gonçalves (org). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998, p. 369-373.
- FERNANDES BARBOSA, Eduardo; GUIMARÃES DE MOURA, Dácio. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BATISTA, Paula; PEREIRA, Ana Luísa; Graça, Amândio. A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *In*: Nascimento,

J.; Farias, G. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 81-111.

BITTENCOURT, Dalira da Fonseca. **O Desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: <https://l1nk.dev/9q58b>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938**. Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://encr.pw/F7ZP0>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saude Publica. Disponível em: <https://l1nq.com/97U5y>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: <https://acesse.one/HZvxw>. Acesso em: 8 mar. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001**. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <https://l1nk.dev/l3Du1>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://acesse.one/1gqLr>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://l1nk.dev/IBGTW>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Portaria Gab nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Disponível em: <https://acesse.one/iFnUw>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº2614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: <https://acesse.dev/5cLty>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://acesse.one/27t4h>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://encr.pw/DmSux>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. CAPES. **Edital CAPES nº 24/2022, de 29 de abril de 2022**. Seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://acesse.one/CoBqt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. Disponível em: <https://l1nk.dev/w7ZRZ>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://l1nk.dev/dvmos>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024. Disponível em: <https://acesse.one/4DzmT>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE 2014- e dá outras providências. Disponível em: <https://l1nk.dev/MpuxW>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021. **INEP**. Publicado em: 16 set. 2022. Atualizado em: 31 out. 2022. Disponível em: <https://acesse.one/RSKjw>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1** : contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino

fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://acesse.one/htCDX>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**: microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica [2007-2021]. Brasília: 2022b. Disponível em: <https://l1nk.dev/XgpSx>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <https://l1nk.dev/13LKU>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo encaminha projeto do novo PNE ao Congresso Nacional. **MEC**. Publicado em: 26 jun. 2022. Disponível em: <https://acesse.one/eYlaj>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília:MEC/SEF. 1997.

BRASIL, Valéria Marcondes . **A Unidade Teórico-Prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

CASTRO, Carmen Maria Farias; FLORES, Cristiane G.C.; OLIVEIRA, Michele P D.A.; CASAGRANDE, Cledes A.; JUNG, Hildegard S. **Práxis na contemporaneidade**: diálogos e desafios. Canoas: Ed.Unilasalle, 2023.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.] v. 21, n. 65, p. 371-390, abr.-jun. 2016. Disponível em: <https://acesse.dev/u4ngj>. Acesso em: 1 maio 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 07-18, jan./abr.,2006.

CHIZZOTTI, Antônio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556-1575, out./dez., 2016.

COLL, César *et al.* **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. Ed. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO, 1998.

DEUS, Andreia Florencio Eduardo de. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.** 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://acesse.dev/oCoCw>. Acesso em: 8 ago.2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, Reynaldo. **Experiência: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Concurso Inovação na Gestão Pública Federal. INEP. Disponível em: <https://acesse.one/Jbfz2>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD. Amaury Patrick. **Qualidade da Educação: Avaliação, indicadores e metas.** In: VELOSO. J.F; PESSOA.S (Org.). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNIO, José C.; PIMENTA, Selma G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: <https://acesse.dev/f9OMI>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa. **Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade.** São Paulo, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, [S.l.], n. 46, p. 62-82, 2013.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Mariana de Souza. **Profissionalização da Docência**: Reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep passa a integrar portal único do Governo Federal. **INEP**. Publicado em: 313 jun. 2020. Atualizado em: 31 out. 2022. Disponível em: <https://l1nk.dev/ZYGqp>. Acesso em: 21 abr. 2024.

KEMMIS, Stephen. Prólogo: La teoría de la práctica educativa. *In.*: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madri/ES: Morata: 1996, p. 17-38.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ e Sociedade**, [S.l.], n.60, p.15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://l1nq.com/teTiU>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LIMA, Eliane da Costa. **Mobilização de saberes e construção da identidade docente**: um estudo de caso com residentes no contexto do subprojeto de química/2020 do Programa Residência Pedagógica da Unifesspa. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.

MARCHETTI, Luiz Carlos. IDEB 2009: o que esperar para o futuro da educação brasileira. **Revista Linha Direta**, [S.l.], p.16-20, ago.2009.

MARIANO, André. Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/>. Acesso em: 19 de jul. de 2024.

MATUCHESKI, Vera Lúcia Panisson. **Avaliação em Larga Escala**: uma análise da diferença do rendimento do IDEB dos estudantes dos 5º anos comparados aos 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

MELLO, Elena M. B.; FREITAS, Diana P. S. Formação acadêmica profissional de professores(as). **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019.

MELLO, Liliâne R.; BERTAGNA, Regiane H. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, e-20950, out./dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. A modernização das universidades: memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. Especial, p. 10–25, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076>. Acesso em: 20 out. 2024.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma História do Futuro. *In*: CATANI, Denise Bárbara; GATTI JÚNIOR, Décio. **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2019. (Coleção História, Pensamento e Educação – Série Novas Investigações v. 7). Disponível em: <https://acesse.dev/yBVU0>. Acesso em: 20 out. 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://11nq.com/BcT9A>. Acesso em: 20 out. 2024.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SECAT, IAT, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/wV2ck>. Acesso em: 8 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. 2003. Disponível em: <https://encr.pw/QvRLT>. Acesso em: 8 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <https://encr.pw/NFruj>. Acesso em: 8 ago. 2024.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNIO, José Carlos. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE). Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78. PORTAL QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/13-amazonas/ideb>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. **Revista Poíesis**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. *In*: BRABO, Tânia S. A. M.; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: <https://l1nq.com/fQwD4>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES**: Formação diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A contextualização no currículo de Ensino Médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. **Rev. Ensino Médio**, v. 1, nº 3, p. 9-12, 2003.

SILVA, Rejane Dias da. **A Formação do Professor de Matemática**: um estudo das Representações Sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Déborah Fernanda da; CARVALHO, Letícia dos Santos. O lugar da reflexão na formação inicial de professores. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 80 - set./dez. 2019.

SILVA, Francisco das Chagas. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

SILVA, Janine Félix da. **A Mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, Joelma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores**: contribuições do programa residência pedagógica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p.

551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://acesse.dev/ejobM>. Acesso em: 15 nov. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines**. Bélgica: De Boeck, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. **O conto na sala de aula**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2017.

TORRES, Juliana de Oliveira. **Programa de Residência Pedagógica da CAPES: Possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes**. 2022. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.195-212, out/dez. 2011.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **Edital nº 037/2022**. Programa Residência Pedagógica/2022 - Seleção de discentes bolsistas e voluntários. Disponível em: <https://encr.pw/Wciwd>. Acesso em: 13 de set. de 2024.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **2ª Retificação do Edital nº 037/2022**. Programa Residência Pedagógica/2022 - Seleção de discentes bolsistas e voluntários. Disponível em: <https://acesse.dev/OHNzM>. Acesso em: 13 de set. de 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2022. (Mestrado em Ensino de Processos Formativos) - Programa de Pós Graduação em Ensino de Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/laQkM>. Acesso em: 8 ago. 2024.

APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)

PESQUISA: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa científica, no campo da Educação, sobre **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**.

A pesquisa em questão está vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação da Prof^a Dra. Moana Meinhardt e tem como objetivo **Investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, a partir do entendimento de residentes que participaram do Subprojeto numa escola pública de Manaus.**

Este documento contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você concordar em participar, basta ler o TCLE e confirmar sua anuência a ele de forma eletrônica. Na sequência, você poderá responder o questionário online e enviá-lo. Você também receberá uma cópia digital deste termo no seu e-mail, se assim o desejar. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

Pesquisador responsável:

Carmen Maria Farias de Castro

Celular: (92) 994 757050

Orientadora:

Prof^a Dra. Moana Meinhardt. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

Intervenções:

O instrumento que você responderá será um questionário online. As respostas ficarão armazenadas pelo pesquisador por um período de cinco anos e, após esse período, serão devidamente descartadas.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Riscos e Benefícios:

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. Os riscos atinentes ao questionário residem no constrangimento ou desconforto com o teor de alguma das

questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Não se pode deixar de mencionar o risco de identificação do participante, o que denota atenção e cuidado por parte do pesquisador que divulgará os resultados de forma coletiva.

Existem também riscos característicos do ambiente virtual, como invasão por terceiro aos dados do questionário. Para minimizar esse risco, os dados serão retirados da "nuvem" e armazenados no computador pessoal da pesquisadora assim que finalizada a coleta do questionário. Os benefícios para os professores(as) e a comunidade educativa, consistem na possibilidade de qualificação de ações e processos e práticas na escola, que podem impactar positivamente no desenvolvimento do estudante.

Ao término da pesquisa, você receberá, por e-mail, uma cópia dos resultados. Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, a seguir, e proceda o preenchimento do formulário.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

1- Idade:_____

2. Informe o status do curso de Graduação:

- Cursando
 Concluído

3 - Marque em uma escala de 1 a 10 quanto você considera que o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para sua formação em Letras ?

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

4 - Indique qual o seu nível de conhecimento sobre o subprojeto da Universidade para ser desenvolvido no decorrer do Programa de Residência Pedagógica:

- Nível 1: Não conheço o documento.
Nível 2: Conheço parcialmente o documento.
Nível 3: Conheço bem o documento.
Nível 4: Conheço de forma aprofundada o documento.

5 - Quais as principais contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a sua formação como professor?

6 - O que destacaria como conhecimento construído no Programa de Residência Pedagógica para sua atuação como professor, que não foi aprendido no curso de licenciatura em Letras?

7 - Quais atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica foram mais significativas para sua formação como professor de Língua Portuguesa?

8 - Considerando sua experiência no Programa de Residência Pedagógica você modificaria alguma coisa no curso de Letras para melhor preparar os futuros professores?

9 - Ao avaliar a sua vivência no Programa de Residência Pedagógica, quais foram os desafios enfrentados por você durante a sua participação?

10 - O Programa de Residência Pedagógica permitiu que você vivenciasse na prática o conteúdo teórico estudado no curso? De que forma?

11 - Aponte pontos positivos e negativos do Programa de Residência Pedagógica.

12 - Na sua opinião quem participa do Programa de Residência Pedagógica está mais preparado/a para a docência do que os demais alunos que não passam por esta experiência? Por quê?

13 - Qual a influência do Programa de Residência Pedagógica na decisão de seguir ou não na docência?