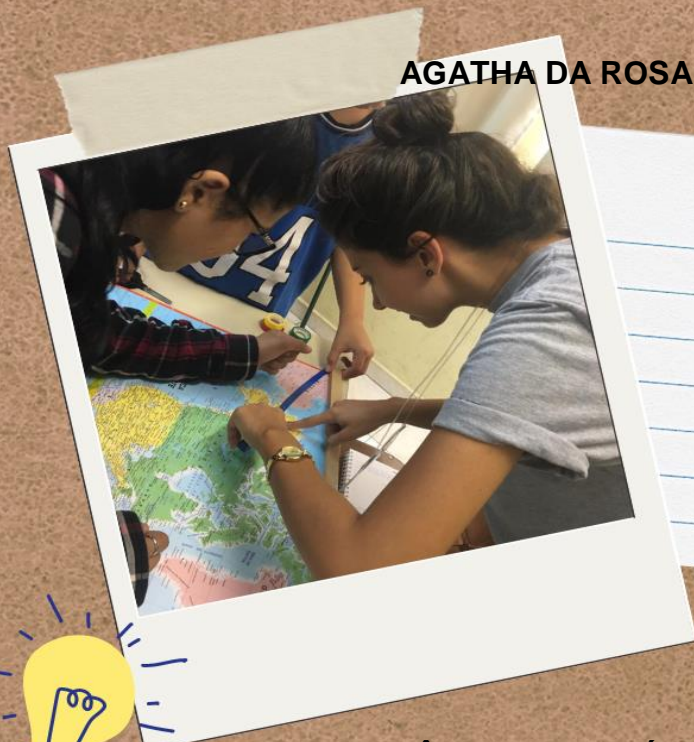


UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AGATHA DA ROSA DOS SANTOS



formação
inicial
docente



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA DA FAED/UDESC:
EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO



Docência
experiência



FLORIANÓPOLIS

2023

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

AGATHA DA ROSA DOS SANTOS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA DA FAED/UDESC:
EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO**

FLORIANÓPOLIS

2023

AGATHA DA ROSA DOS SANTOS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA DA FAED/UDESC:
EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Santos, Agatha da Rosa dos
O Programa Residência Pedagógica Geografia da
FAED/UEDESC : experiências da docência no percurso
formativo / Agatha da Rosa dos Santos. – 2023.
132 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Formação Docente. 2. Identidade Docente. 3. Políticas
de Formação Inicial. I. Martins, Rosa Elisabete Militz
Wypczynski . II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

AGATHA DA ROSA DOS SANTOS

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA DA FAED/UDESC: EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins (orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Nunes Chaves
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof^a. Dr^a Adriana Corrêa
Universidade do Minho (UMinho)

Florianópolis, 18 de julho de 2023.

Dedico essa pesquisa à todas e todos
que creem na educação como
instrumento de mudança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço as duas pessoas mais importantes na minha vida, minha mãe e meu pai, Vatusa e Renato, por todo amor, parceria e pelo apoio em todas minhas decisões e projetos. Vocês são os meus maiores exemplos e sem vocês eu não conseguiria. Aos meus irmãos Isadora e Eduardo por todo o carinho, agradeço também minha prima Ana Carolina por sempre me incentivar em tudo que faço. Amo todos vocês!

Quero agradecer também à minha melhor amiga, Ana Luisa, que sempre se faz sempre presente na minha vida, torcendo sempre, muito amor por ti! As amigas e colegas de graduação Maria Heloisa e Jéssica vocês trazem leveza e alegria os momentos difíceis, obrigada pelo apoio de sempre.

Gratidão à FAED/UDESC, ao PPGE, pelos conhecimentos, reflexões e oportunidades. Agradeço ao LEPEGEO de modo geral, por ser um espaço acolhedor que me recebe e me constitui de modo constante como docente, em todos esses anos de parceria. Aos colegas de laboratório, por todo auxílio, pelas trocas, pelo apoio, pelos momentos de reflexão e descontração. Ao amigo Thiago por todo carinho, e especialmente as meninas, Gabrielle, Carol Lima, Carol Michielin e Amábili pela parceria de tantos anos.

Gostaria de agradecer à Prof.^a Tamara por me acolher como monitora em suas disciplinas da graduação em Geografia licenciatura da FAED/UDESC no ano de 2022, foram momentos de muito aprendizado, obrigada por fazer parte desse momento e me ensinar tanto. Gratidão à Prof.^a Raquel por proporcionar aproximação à docência e a vivência em sala de aula no Programa Residência Pedagógica, foram momentos muito importantes na minha formação e na escolha do meu objeto de pesquisa.

Agradeço muito à minha orientadora Prof.^a Rosa pela acolha no LEPEGEO e pelas oportunidades tidas. Obrigada pela excelente, responsável e cuidadosa orientação, por todo o apoio, tempo dedicado e parceria.

Gratifico também minha banca Prof.^a Adriana e Prof.^a Ana Paula pelo aceite de estarem presentes também na etapa final do mestrado, obrigada por todas as indicações e sugestões na banca de qualificação, vocês são parte desse trabalho.

Toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Se educar é aprender a viver, é aprender a pensar. E nessa vida, não se enganem, só vive plenamente, o ser que pensa. Os outros se movem, tão somente.

Antonieta de Barros

RESUMO

A presente dissertação tem como temática central o Programa Residência Pedagógica Geografia da FAED/UEDESC e sua contribuição na formação inicial, e possui como objetivo analisar de que forma o Programa Residência Pedagógica tem se desenvolvido no âmbito da formação inicial docente e quais suas contribuições na qualificação deste percurso formativo dos/as professores/as de Geografia. A fim de atender os objetivos propostos e dos conceitos base desta pesquisa, a pesquisa está ancorada, principalmente, nas seguintes autoras/es Moita (2000); Tardif (2011); Pimenta (2000, 2012); Callai (2003, 2010); Cavalcanti (2002, 2010, 2012); Cavaco (1999); Gatti (2011, 2013, 2020); Nóvoa (2003, 2009, 2017); Roldão (2007, 2017); Dourado (2015); Corrêa e Morgado (2018). Estes dialogam em torno das concepções que circundam a formação e as políticas docentes. Consideramos então que o processo de formação docente se constitui a partir de uma complexa e interminável trajetória, que não se resume apenas ao percurso das disciplinas da graduação, mas sim por um conjunto de vivências e experiências constituídas na relação com a Educação Básica. A metodologia desta pesquisa tem sua base na perspectiva qualitativa, no que se refere aos procedimentos metodológicos, a proposta tem o caráter bibliográfico e documental, investigando principalmente os referências teóricos que abarcam os conceitos dos estudos e os documentos, legislações, Editais (2018; 2020) e projetos que versam sobre a formação de professores/as e diretamente do Programa Residência Pedagógica. Por meio das análises, pode-se verificar que o PRP como uma política pública da formação inicial docente ao mesmo tempo que constituída em um momento de tensões políticas e críticas quanto sua implementação, ele vem qualificando e contribuindo para a formação inicial docente, colaborando também com os sujeitos e espaços que fazem parte desse programa.

Palavras-Chave: Formação Docente. Identidade Docente. Políticas de Formação Inicial.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the Geography Pedagogical Residency Program of FAED/UDESC and its contribution in initial training, and aims to analyze how the Pedagogical Residency Program has been developed within the scope of the initial teacher training and what are their contributions in the qualification of this formative path of the teachers of Geography. In order to meet the proposed objectives and the basic concepts of this research, the research is anchored, mainly, in the following authors Moita (2000); Tardif (2011); Pimenta (2000, 2012); Callai (2003, 2010); Cavalcanti (2002, 2010, 2012); Cavaco (1999); Gatti (2011, 2013, 2020); Nóvoa (2003, 2009, 2017); Roldão (2007, 2017); Dourado (2015); Corrêa e Morgado (2018). These dialogue around the conceptions that surround teacher education and policies. We consider that the process of teacher education is constituted from a complex and endless trajectory, which is not limited only to the path of the undergraduate courses, but rather by a set of experiences and experiences constituted in the relationship with Basic Education. The methodology of this research has its basis in the qualitative perspective, with regard to the methodological procedures, the proposal has the character bibliographic and documental, investigating mainly the theoretical references that encompass the concepts of studies and documents, legislations, Notices (2018; 2020) and projects that deal with the training of teachers and directly from the Pedagogical Residency Program. Through the analyses, it can be verified that the PRP as a public policy of initial teacher education at the same time that constituted in a moment of political tensions and criticism regarding its implementation, it has been qualifying and contributing to the initial teacher training also collaborating with the subjects and spaces that are part of this program.

Keywords: Teacher Training. Teacher Identity. Initial Formation Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações selecionadas para análise.....	29
Quadro 2 - Artigos selecionados para análise.....	37
Quadro 3 - Quantitativo de IES por estado participante do Editais PRP 2018 2020.....	86
Quadro 4 - Comparação dos objetivos Editais PRP 06/2018 e 01/2020.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa.....	25
Figura 2 - Esquema formativo docente.....	64
Figura 3 - Linha do tempo das políticas públicas educacionais.....	67
Figura 4 - Fluxograma da organização do PRP subprojeto Geografia FAED/UDESC.....	98
Figura 5 – As produções do PRP subprojeto Geografia FAED/UDESC.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Educação à Distância

CEART - Centro de Artes

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas

ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia

ESAG - Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas

FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Formação Básica

FORPIBID - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEGEO - Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia

MEC - Ministério da Educação

NAPE - Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos

PRP - Programa Residência Pedagógica

SIMEC - Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCar - Universidade Federal de São Carlos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Unisantos – Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS	16
1.1	A ESCOLHA DA TEMÁTICA DE PESQUISA COM BASE NAS VIVÊNCIAS	16
1.2	O DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
2	CAMINHOS METOLOLÓGICOS E TRAJETÓRIAS DA PESQUISA.....	23
3	MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS: O QUE DISSERTAÇÕES E ARTIGOS ABORDAM ACERCA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	27
3.1	DISSERTAÇÕES	28
3.2	ARTIGOS.....	36
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DESSA IDENTIDADE	42
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DESSA IDENTIDADE	42
4.2	A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NO PERCURSO FORMATIVO.....	49
4.3	A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA	57
5	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	66
5.1	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	66
5.2	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES...	81
6	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UDESC	91
6.1	O PROJETO INSTITUCIONAL	91
6.2	O SUBPROJETO GEOGRAFIA.....	97
6.3	SOCIALIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS E PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE: AS PRODUÇÕES DO PRP GEOGRAFIA	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	123

1 NOTAS INICIAIS

Nesta primeira seção desta dissertação de mestrado, me debruço em narrar as experiências que tive oportunidade de vivenciar durante a minha graduação, e que me levaram a percorrer alguns caminhos dentro do curso de Geografia licenciatura. Iniciei a graduação em Geografia Licenciatura no ano de 2017/01 e na terceira fase do curso eu iniciei minha trajetória como bolsista no LEPEGEO – Laboratório de Estudo e Pesquisa de Educação em Geografia.

As vivências como bolsista me possibilitaram o contato com pesquisas e leituras sobre temáticas ligadas ao ensino da geografia, formação de professores/as e demais temas relacionados as políticas educacionais para a formação docente.

Acredito ser importante apresentar as experiências vivenciadas por meio de minhas memórias de tudo que vivi enquanto percorria o período de formação inicial e que foram decisivos para continuidade do percurso acadêmico e entrada no Mestrado, bem como a escolha do tema da pesquisa que hora escrevo nesta pesquisa.

1.1 A ESCOLHA DA TEMÁTICA DE PESQUISA COM BASE NAS VIVÊNCIAS

Dou início a esta escrita rememorando os caminhos que trilhei antes de chegar ao curso de Geografia Licenciatura na FAED (Centro de Ciências Humanas e da Educação). Primeiramente, é necessário dizer que ao longo de minha vida escolar, até o segundo ano do Ensino Médio, não pensava em ser professora. Embora ter meu pai professor, uma figura muito importante para mim em casa e sempre ter tido muita admiração pela profissão.

Foi no último ano do Ensino Médio, em meio as tensões para decidir qual curso eu iria prestar os vestibulares UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) e conversando com amigos de turma que pensei na possibilidade de cursar uma licenciatura. A essa altura da vida escolar, me atentei em perceber o que realmente me interessava, para quais rumos ansiava seguir, e nesse ano difícil, as aulas de ciências humanas eram, em meio a uma rotina de ansiedades, provas e simulados, um momento em que eu realmente tinha prazer ao estudar, que me interessava e que tudo aquilo fazia sentido para algo maior da sala de aula. Essas aulas eram de Geografia, dividida em

dois professores e história, que tinha meu pai como professor, durante os três anos do ensino médio.

A Geografia era uma disciplina da minha preferência e mantinha uma aproximação com os professores e professoras. As ciências humanas era uma área que tinha e ainda tenho muita facilidade, gosto ao estudar e como consequência, boas notas. Por saber da excelência e qualidade do curso de graduação em Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, optei então por me inscrever para o curso e iniciei minha graduação no primeiro semestre de 2017.

Ao longo do curso, fui descobrindo as diversas vertentes e áreas da Geografia, ampliando meu olhar acerca dessa ciência. Apesar de defendermos que esta é uma ciência integrada, que não se deve dividir por caixas, me aproximei em determinadas áreas, principalmente nas disciplinas voltadas ao ensino. Essa aproximação não se efetivou apenas por conta das disciplinas curriculares, mas também por conhecer e me aproximar de outros espaços da Universidade, em conversas, eventos, palestras que participei.

No segundo ano de graduação (2018) tive a oportunidade de me tornar bolsista do LEPEGEO¹ como bolsista de iniciação científica - IC. Nesse momento, me encontrava na terceira fase do curso. Ter a experiência como bolsista foi importante para minha formação, pois foi possível vivenciar dentro de um laboratório, convivendo com colegas da graduação e da pós-graduação, experiências que me auxiliaram a direcionar minha trajetória acadêmica com estudos e pesquisas centradas no campo de Geografia e Ensino.

Como bolsista de iniciação científica, tive a oportunidade de realizar estudos acerca do ensino de Geografia em conjunto com outras colegas de laboratório. Esta caminhada me auxiliou na qualificação das escritas acadêmicas e na constituição da minha trajetória como pesquisadora e professora de geografia.

No ano de 2018 foi lançado o primeiro Edital do Programa Residência Pedagógica (PRP), que passou a fazer parte dos projetos e ações inseridas no LEPEGEO, por meio do subprojeto Geografia. Com isso, foi o momento que tive a

¹ O Laboratório de estudos e pesquisas de educação em Geografia é coordenado pela Professora Rosa Martins e tem como objetivo qualificar a formação dos/das estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da FAED/UDESC; fomentar parcerias entre a universidade e as escolas públicas de educação básica; organizar projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam com temáticas voltadas ao ensino de geografia e a educação geográfica, aproximar os/as estudantes de licenciatura com pesquisas e produções acadêmicas e teóricas, por meio de bolsas de pesquisa, ensino e extensão.

oportunidade de fato de vivenciar o cotidiano escolar, e desenvolver experiências na Educação Básica acerca do ensino da Geografia. De início, percebemos o PRP como um projeto que tem sua premissa e objetivos semelhantes a proposta do PIBID², que é o de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciatura. Antes de iniciar de fato na Escola Básica, o LEPEGEO desenvolveu algumas oficinas, marcou reuniões e formações para que os bolsistas estivessem preparados para acompanhar as aulas. Em um desses encontros, uma professora preceptora nos socializou aquilo que esperava do programa para a escola e destacou em sua fala a realidade que iríamos encontrar na escola pública, como a carência de recursos humanos e a falta de infraestrutura física. Mas ela acreditava que o PRP era uma excelente oportunidade para conhecer a realidade da escola, da sala de aula e poder ter contato direto com os professores de geografia da educação básica.

Em outubro de 2018, eu e meu colega que era dupla no programa, iniciamos as idas para a escola. Desde o primeiro dia realizamos uma rotina de chegar, sentar nas cadeiras da recepção e observar a entrada dos/as estudantes, professores/as e trabalhadores/as da escola até o horário da aula começar, acredito esse ser um importante movimento para entender e nos reaproximar do cotidiano escolar que estávamos novamente revivendo, agora não mais como estudantes da Educação Básica, mas sim como professoras em formação.

Em 2019 os bolsistas foram remanejados para novas escolas e novas duplas foram criadas, foi uma oportunidade de iniciar um ano letivo conjuntamente com as turmas das respectivas escolas, e poder desenvolver as atividades e aprendizagem de uma maneira mais orgânica. Nessa nova escola, as turmas e conseqüentemente os conteúdos eram bem diversos, numa manhã íamos do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Como nossa professora preceptora era regente desta turma de terceiro ano, acompanhamos todo o processo de organização da formatura da turma e diversas outras responsabilidades, foi interessante fazer parte desse processo, pois futuramente essas também serão algumas de nossas atribuições como professoras.

Eu e minha colega que formava minha nova dupla, ao longo do ano de 2019 ficamos bastante envolvidas com as turmas, escola, professora preceptora e os eventos que ocorreram. Realizamos algumas intervenções e fomos naturalmente

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, instaurado no ano de 2007 e desde 2011 possui subprojetos no curso de Geografia da FAED/UEDESC.

conquistando segurança para poder intervir cada vez mais dinâmicas das aulas e atividades. Destaco que poder acompanhar quase que integralmente todo um ano letivo foi demasiadamente engrandecedor, por justamente ocorrer todo o processo de forma natural, sem interrupções.

Nesse ano, também cursei dois Estágios Curriculares Supervisionados³, e considero que o PRP auxiliou muito para que essa importante etapa fosse mais tranquila, com mais preparo e confiança. A Residência Pedagógica e os Estágios foram experiências diferentes, começando pelas escolas, estudantes e o intervalo temporal que aconteceram, mais igualmente importantes e fundamentais para minha formação.

Dada a importância que essas oportunidades tiveram para a minha formação, decidi concluir esse ciclo com o tema do meu trabalho de conclusão de curso circundando a temática dos programas de iniciação à docência. Apesar de ter tido a experiência no PRP, eu e minha orientadora consideramos pesquisar acerca do PIBID pois esse primeiro programa era muito recente, e nessa época ainda careciam de trabalhos que pudessem me auxiliar na minha pesquisa. Dessa maneira, meu TCC⁴ consistiu numa pesquisa nos anais dos últimos ENPEGs (Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2017 e 2019) selecionando os trabalhos que abordassem acerca do PIBID, sendo que o objetivo geral foi o de analisar a produção científica inclusa nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, o ENPEG, nos anos de 2017 e 2019, no que se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, a defesa ocorreu em março de 2021, com atrasos devido a pandemia de Covid-19 que causou a suspensão das aulas presenciais por um intervalo de tempo.

Em maio de 2021 me formei como licenciada em Geografia, e nesse mesmo período me atentava para o processo seletivo para o PPGE UDESC. Escolhi fazer a seleção na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, pertencente ao grupo de pesquisa e no grupo de pesquisa Ensino de Geografia,

³ O curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC tem no seu desenho curricular a previsão de três estágios obrigatórios: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I; Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II; Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III;

⁴ SANTOS, Agatha da Rosa. **O PIBID Geografia no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG 2017/2019**. 2021. 78p. Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2021.

Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008b0f.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

Formação Docente e Diferentes Linguagens, pois tinha o objetivo de fazer uma pesquisa voltada para políticas públicas para formação de professores e professoras, tendo um olhar voltado para ao PRP Geografia na FAED/UDESC, compreendendo de que maneira esse programa tem se desenvolvido no âmbito desta instituição, afim de amplificar as pesquisas que ainda não são muitas dessa nova política de formação docente.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

Assim como os estágios curriculares, os programas de iniciação à docência como o PIBID e o PRP têm se mostrado como espaços/tempos importantes na qualificação da formação inicial de professores e na construção da identidade docente, pois se mostram como lugares de vivência e contato com o espaço escolar, oportunizando o diálogo entre teoria e prática. Sobre isso, Campelo e Cruz enfatizam a importância de privilegiar a parceria entre a universidade e a escola básica e defendem que a “formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática.” (2016, p.98). Com isso, a **temática** dessa pesquisa tem como foco o Programa Residência Pedagógica Geografia da FAED/UDESC e sua contribuição na formação inicial.

Dessa maneira, entendendo que os espaços dos programas de iniciação à docência, assim como os estágios curriculares, são oportunidades para se mobilizarem os diferentes saberes construídos e importantes para a docência, a **problemática** que nasce ao pensar a pesquisa com foco no Programa Residência Pedagógica é de buscar analisar como esse programa tem contribuído na qualificação da trajetória de formação de professores. O recorte escolhido para isso é o do subprojeto PRP Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Com base nessa problemática, elenco como **objetivo geral**, analisar de que forma o Programa Residência Pedagógica tem se desenvolvido no âmbito da formação inicial docente e quais suas contribuições na qualificação deste percurso formativo dos/as professores/as de Geografia. Como **objetivos específicos**, destaco:

- Discutir acerca da construção da identidade docente, e a importância do diálogo entre teoria e prática na mobilização dos saberes profissionais na formação dos professores de Geografia;
- Realizar um levantamento das políticas para a formação docente, com destaque para os programas de iniciação à docência e suas contribuições para os cursos de licenciatura e;
- Compreender como o PRP Geografia tem se desenvolvido na FAED/UDESC e como tem contribuído na qualificação do processo formativo dos estudantes do curso de Geografia Licenciatura.

Para dar conta dos objetivos propostos, os conceitos fundantes deste estudo que tem como tema central o Programa Residência Pedagógica Geografia da FAED/UDESC e suas contribuições na formação inicial de professores/as, são: A formação docente e respectivas políticas; construção da identidade docente; relação teoria e prática e a formação do docente de Geografia e temos como ancoragem teórica autores/as como: Martins (2015); Campelo e Cruz (2016); Nóvoa (2003, 2009, 2017); Dourado (2015); Corrêa e Morgado (2018); Tardif (2011); Pimenta (2000, 2012); Callai (2003, 2010); Cavalcanti (2002, 2010, 2012); Cavaco (1999); Gatti (2011, 2013); Zeichner (2003); Freire (1996) entre outros autores e autoras.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, esta pesquisa toma por base a proposição das pesquisas de caráter qualitativo, que possibilita um tratamento mais específico de questões relacionadas ao campo educacional. Os procedimentos metodológicos se baseiam numa pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica ancora os aportes teóricos propostos para dialogarem com os conceitos elencados. Com a pesquisa documental buscamos enfatizar a importância de investigar nessas fontes a urgência e relevância da temática e objetivos aqui propostos, posto que as pesquisas sobre o tema ainda são poucas e recentes e partem da realidade de cada instituição e projetos.

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação se organiza em quatro seções. Considero importante situar, na primeira seção abordaremos acerca dos caminhos metodológicos que pretendemos seguir nessa pesquisa. A segunda seção apresenta um levantamento de trabalhos acadêmicos e artigos científicos que nos auxiliam a pensar sobre nossa temática. Seguindo a parte de discussão teórica temos o primeiro item teórico, o qual se debruça em discutir o que tange a formação

de professores, com ênfase na Geografia e a construção da identidade desses profissionais, discorrendo sobretudo sobre a relação entre a Universidade e Escola nesse período.

Posteriormente, ainda na ancoragem teórica, versamos acerca das políticas de formação docente realizando então um histórico dessas legislações, resoluções e normas do âmbito da formação docente e também políticas que interferem nessa área. Nessa seção também a discussão acerca do Programa Residência Pedagógica, trazendo programas similares anteriores e descrevendo como ocorreu sua instauração efetiva pela Capes em 2018.

Na seção seguinte, temos foco a descrição do subprojeto Geografia da FAED/UDESC, com destaque para o projeto institucional e o desenvolvimento, objetivos e as produções realizadas no RP Geografia nos Editais dos anos de 2018 e de 2020.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

A partir da temática dessa dissertação que versa sobre o Programa Residência Pedagógica Geografia da FAED/UEDESC e sua contribuição na formação inicial, nessa seção é abordado sobre os procedimentos metodológicos que sustentam essa pesquisa. Optou-se por desenvolver uma pesquisa na perspectiva qualitativa, a qual nos possibilita compreender a subjetividade da formação docente inserida num programa que possibilita a iniciação na profissão.

Conforme Minayo (2003), “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). A autora ao diferenciar a abordagem qualitativa e quantitativa expõe que essa distinção se pauta na natureza, e não numa base hierárquica. Desse modo, a abordagem qualitativa se baseia em estudar um certo conjunto de fenômenos humanos que não podem ser trazidos por meio de números.

Na abordagem qualitativa, o elemento fundamental na pesquisa é o/a pesquisador/a, isso se deve pois é o indivíduo que possui a responsabilidade de manter interação direta com a fonte de dados do objeto de estudo, assegurando todo esse processo de desenvolvimento dessas informações (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa qualitativa, segundo os autores anteriormente citados, existe relação entre o sujeito e o mundo real, assim gerando “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Com isso, os dados gerados são então descritivos, possibilita relatar diversos elementos presentes do objeto de estudo.

Com base na pesquisa qualitativa no campo da educação, sua importância é pautada nos aspectos que entendem a dinâmica e também estrutura educacional, parte do processo de humanização e que utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de construção e análise de dados, com a finalidade de compreensão de determinada questão social.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a proposta é desenvolver essa pesquisa com o caráter bibliográfico e documental. Para Fonseca, “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. (2002, p. 32). Desse

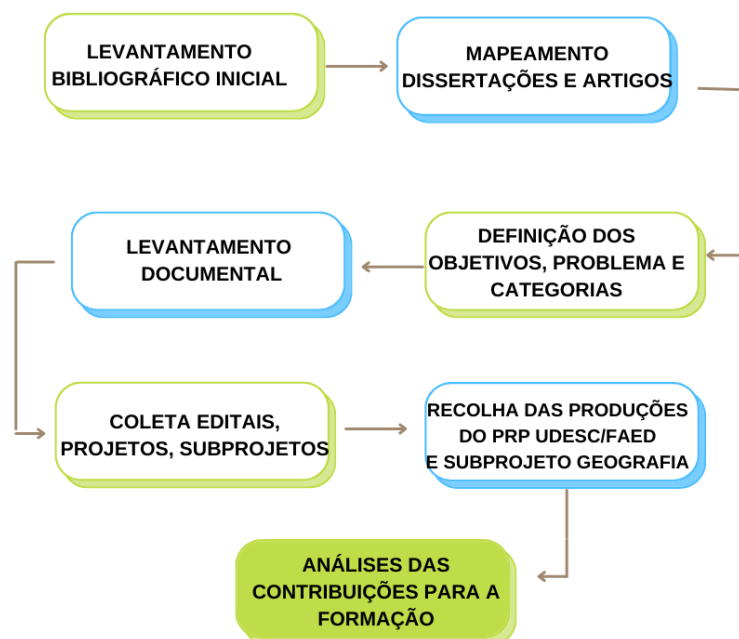
modo, bibliográfica porque busca-se referências em trabalhos acadêmicos em diferentes níveis, livros e artigos científicos, contribuindo para a fundamentação teórica e da mesma forma, auxiliando a definir as categorias centrais a serem desenvolvidas.

Calado e Ferreira (2004), trazem a pesquisa documental, na qual os documentos são para o investigador, fontes de dados brutos que ao serem analisados, os quais resultam em um compilado de transformações, verificações e operações que por meio destes tem por intuito atribuir um significado expressivo em relação ao objeto de investigação. Assim, analisa-se documentos chamados de primeira mão, ou seja, Editais, legislações e de segunda mão no que se referem a relatórios desses primeiros documentos. Nesse processo, o pesquisador ao extrair as informações do documento original ao analisar e interpretar seu conteúdo transforma o documento primário em secundário.

Reitera-se também a necessidade de compreensão que esses dois procedimentos, bibliográfico e documental por vezes são confundidos, para isso, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) trazem essa diferenciação a partir de que “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. (p.09).

As etapas de organização e levantamentos de dados desta pesquisa são as seguintes:

Figura 1 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da temática de pesquisa aqui apresentada, foram levantados diversos artigos, *e-books*, trabalhos acadêmicos que versam acerca do PRP, desde sua criação, implementação, até relatos de experiência de participação do programa. Com isso foi possível conceber informações iniciais do mesmo. Para entender sobre a criação do Programa, também foi realizado um histórico das políticas educacionais que influenciaram a formação inicial docente, a partir da LDB de 1996, até o Edital PRP do ano de 2020, por meio da literatura, com auxílio de diversos estudiosos da área educacional.

Como ponto de partida dessa pesquisa após delineamento dos caminhos metodológicos foi realizado um mapeamento de dissertações e artigos sobre o PRP. Essa etapa se mostra importante pois se torna base para todo o trabalho, por meio dessas escritas, a partir da nossa temática de pesquisa, objetivos e problema de pesquisa puderam ser revistos, além da definição das categorias que julgamos pertinentes. E ainda, a importância e motivação se consolidam nessa etapa.

Além das políticas educacionais de formação de professores e professoras, a outra categoria dessa pesquisa versa acerca da formação inicial docente, passando pelos conceitos de construção da identidade docente, profissionalidade docente, relação teoria e prática e a ênfase na formação do/a docente de Geografia. Esse é o

primeiro capítulo teórico que norteia as discussões posteriores.

Prodanov e Freitas (2013) alertam a responsabilidade do levantamento bibliográfico pois, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (p.54). Desse modo, os levantamentos desses autores também se tornam base para a pesquisa documental que foi realizada posteriormente, onde as legislações, documentos, políticas são visitadas e revisitadas.

Na etapa da pesquisa documental, foram reunidos os documentos originais que acerca das políticas educacionais que fazem interferência também na formação docente, assim como realizada a primeira investigação por meio de bibliografia. Pois, para Lakatos e Marconi (2001), a coleta de fontes primárias, como documentos disponíveis ao domínio público, documentos particulares de instituições e fontes estatísticas fazem parte dessa pesquisa, para as autoras esse processo requer essa recolha para análises.

Para dar conta desta etapa foram analisadas as diretrizes sobre as políticas de formação de professores no Brasil para ajudar no entendimento do objeto de pesquisa que são os Editais e Projetos do PRP da UDESC/FAED. Acredita-se que a análise documental é uma importante fonte para o pesquisador pois “[..] permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social [...] ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2012, p. 295-6).

A seguir, na seção 3, iniciamos os procedimentos a partir do mapeamento das dissertações e artigos que abordam sobre o PRP.

3 MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS: O QUE DISSERTAÇÕES E ARTIGOS ABORDAM ACERCA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nessa seção apresento as escritas acadêmicas e científicas que abordam acerca da temática do Programa Residência Pedagógica. Tendo em vista que o programa foi lançado recentemente, no ano de 2018, temos uma limitação de pesquisas publicadas acerca dessa temática. Assim, no ano em que essa pesquisa se desenvolve o programa faz quatro anos que foi implantado, ou seja, acreditamos que as pesquisas acadêmicas ainda estão em fase de levantamento de dados e produção.

Buscando um maior leque de escritas que dialoguem com o tema, realizamos entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, o levantamento de dissertações e artigos científicos sobre o PRP publicados em periódicos. Para isso, foram selecionados artigos de revistas com Qualis/Capes A, selecionados por meio de pesquisa simples pelo buscador Google, com palavras chave: Programa Residência Pedagógica e artigos. Para o levantamento das dissertações, optamos pela busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também em repositórios de universidades.

O PRP é uma política que visa o aprimoramento das licenciaturas, dando ao discente mais oportunidades além dos estágios curriculares, de estar no campo escolar, desenvolvendo atividades, e participando do cotidiano de seu futuro. Instaurado no segundo semestre de 2018, este programa criou possibilidades para potencializar a formação inicial docente.

Desde que foi lançada a nova política financiada pela Capes tem gerado muitos debates e discussões entre os/as professores/as, pesquisadores/as, órgãos públicos, entidades e estudantes de licenciaturas por todo país. Essa polêmica se explica fundamentalmente a partir do contexto em que o programa nasce, um momento de muita instabilidade política no Brasil. Esse período foi marcado pelo contingenciamento de recursos da educação, uma precarização no trabalho do/a professor/a, a repercussão da reforma do Ensino Médio e também da Base Nacional Comum Curricular. Essa última se faz bastante presente dentro do Edital do PRP,

visto que o documento exige o diálogo do programa com a BNCC, característica que gerou inicialmente muitas críticas e embates⁵.

Neste sentido, consideramos essencial conhecer as pesquisas que tem como foco o Programa Residência, investigando as escritas já feitas acerca dele e propondo a extensão de novas pesquisas sobre a temática, considerando a urgência de trazer em pauta as questões que envolvem a formação docente, principalmente em tempos tão desafiadores para nossa profissão.

3.1 DISSERTAÇÕES

Conforme esclarecido na abertura desta seção, buscou-se as escritas já realizadas acerca da nossa temática sobre o Programa Residência da Capes, com o primeiro Edital lançado em 2018, ou seja, escritas de dissertações recentes disponíveis. Para isso, buscou-se produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também em repositórios de universidades, a partir das palavras: Programa Residência Pedagógica e iniciação à docência.

Destaca-se que esse cuidado mencionado foi feito devido a existência de programas de residência docente já realizados anteriormente ao lançamento oficial do PRP pela CAPES, programas piloto e institucionais como por exemplo os da Unifesp, Estácio de Sá e do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Posteriormente em outra seção iremos discutir sobre essas experiências.

Também é necessário pontuar que há uma vasta produção científica já existente relacionando “Residência” a atividades vinculadas a áreas da saúde. Desse modo, foi necessário realizar diversos filtros e leituras prévias de trabalhos disponíveis, para tratarmos de fato com produções de acordo com a pesquisa aqui desenvolvida.

⁵ SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Nota da diretoria do ANDES-Sindicato Nacional sobre o Programa da Residência Pedagógica. ANDES, 2018. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>. Acesso em: 15 ago. 2022. FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Abaixo temos a organização das dissertações de mestrado selecionadas (Quadro 1), os anos de defesa foram entre 2020 e 2021, o quadro é sistematizado a partir dos anos, autores, Instituições de Ensino Superior (IES), títulos e os programas os quais os trabalhos foram apresentados.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas para análise

DISSERTAÇÕES				
ANO	AUTOR/A	IES	TÍTULO	PROGRAMA
2020	Denise Souza Sims	UFSCar	A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em educação física no Programa Residência Pedagógica	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade de Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar/SP)
2020	Bruno Miranda Freitas	UFC	A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPG/UFC/CE)
2020	Beatriz Martins dos Santos Prado	UniSantos	Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos/SP)
2020	Marcila de Almeida	UEPB	Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a a partir da música	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB/PB)
2021	Moira Riroca da Silva e Silva	UDESC	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de pedagogos/os	Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC)

Fonte: Organizado pela autora (2022).

A primeira dissertação que iremos apresentar tem o título *A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em educação física no Programa Residência Pedagógica* escrita por Denise Souza Sims e apresentada ao PPGE/UFSCar em 2020. O objetivo do trabalho, segundo a autora, foi de analisar

como os futuros docente do curso de Educação Física concebem e mobilizam durante a participação ao PRP os saberes da docência.

A abordagem utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo, caracterizada como um estudo de caso do tipo descritivo e explanatório, por meio das técnicas de coleta de dados: questionário, observação e grupos focais. (SIMS, 2020). Após esse momento, os dados foram analisados tendo por base a análise de conteúdo que aconteceu em três etapas. A primeira descritiva como tratamento de dados, depois a inferência e por último, a interpretação.

Sims (2020) explica que a análise dos dados tornou possível o levantamento de duas categorias principais, a primeira denominada “Universidade-Escola: saberes docentes e a formação profissional” e “Aprender a ser professor”. Nessa primeira categoria levantada pela autora, por meio dos relatos dos atores sociais participantes no PRP e suas concepções e percepções nessa relação entre IES e escola básica foram identificadas dificuldades encontradas pelos bolsistas; também as potencialidades desta união na formação inicial e os conhecimentos mobilizados durante a experiência da docência, destacando como as características do programa podem qualificar a formação do/a futuro/a professor/a, a partir dessa aproximação.

No que se refere a segunda categoria, por meio das aprendizagens desenvolvidas pelas residentes, foram elencadas: conhecimentos pedagógicos dos conteúdos; saberes curriculares, disciplinares e também da formação; saberes da experiência da docência, mesmo que na formação inicial. (SIMS, 2020). Esse primeiro trabalho analisado demonstra que o Programa Residência Pedagógica atuando em conjunto com os Estágios Curriculares Supervisionados traz potencialidades na formação docente para a Educação Básica.

Nesse trabalho foi interessante o destaque pontuado pela autora acerca dos atores sociais do programa além dos residentes, como os professores preceptores, os estudantes das escolas e as equipes de gestão, que permitiu uma colaboração, estimulando uma relação dialógica dos saberes docentes. No momento da formação inicial, faz-se necessário perceber que a construção da identidade de cada também é uma produção coletiva, e que esse contato é benéfico para todos os sujeitos do processo.

Passamos agora para a próxima dissertação selecionada, escrita por Bruno

Miranda Freitas que possui como título *A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPG/UFC/CE) em 2020.

A questão que pauta essa pesquisa é “Qual é o lugar das histórias de vida na formação inicial de professores? ”, levando em consideração uma problemática muito discutida no que se refere a formação de professores e sua tradição bacharelesca. Com essa característica, por muito tempo não houve um real incentivo a uma discussão acerca da realidade escola, e ainda sobre questões subjetivas dos sujeitos durante sua formação profissional.

O objetivo geral da pesquisa, baseia-se na compreensão do desenvolvimento da identidade profissional docente de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB por meio das histórias de vida e das aprendizagens experienciais. (FREITAS, 2020). A metodologia eleita para essa pesquisa foi de uma investigação qualitativa, com base nos fundamentos e procedimentos de uma pesquisa (Auto) Biográfica em Educação (FREITAS, 2020).

Com o intuito de pesquisar acerca do Programa Residência Pedagógica, participaram da pesquisa oito residentes que experienciaram o processo de biografização característico do dispositivo de pesquisa utilizado. Dessa maneira, por meio dos relatos desenvolvidos de forma coletiva, foi possível entender a construção das identidades docentes. Para a aproximação da pesquisa Freitas (2020) explica a utilização de observação participante e também análise documental.

Os relatos dos estudantes trouxeram: lembranças de sua época de escola e também de seus professores, a relação com a disciplina de seu curso na Educação Básica e todos os saberes docentes mobilizados durante o Estágio Supervisionado e da mesma maneira no PRP. As conclusões dessa pesquisa mostram que as histórias de vida dos sujeitos e o resgate dos aspectos de todo o processo de formação contribuíram para a construção dos saberes e também da identidade profissional docente (FREITAS, 2020).

Essa pesquisa destacou a importância das histórias de vida dos sujeitos e da

oportunidade de espaços de escuta e diálogo na formação inicial. As dimensões humanas e subjetivas por vezes ficam em segundo plano e até mesmo desvalorizadas, porém o autor demonstra o quanto essas discussões são pertinentes, pois elas têm relação direta com a escolha da profissão e que identidades serão construídas por esses futuros profissionais. Assim, o autoconhecimento e a reflexão são primordiais para que a formação docente ocorra de modo que esses estudantes sejam protagonistas da própria construção identitária.

Nessa perspectiva, cabe salientar que todos carregamos memórias dos tempos de escola, das experiências, dos professores/as e dos conhecimentos obtidos. Concordando com o autor dessa pesquisa quando ele destaca que é imprescindível para a reafirmação do grupo social dos professores, o trabalho do subjetivo e para isso, é importante a garantia de espaços de diálogos, pesquisa e reflexão na universidade, nas disciplinas curriculares (FREITAS, 2020), bem como nos estágios e no PRP.

A terceira dissertação possui o título *Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?* O ano de defesa foi também em 2020, por Beatriz Martins dos Santos Prado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. O intuito dessa pesquisa foi de buscar reconhecer qual o diferencial do PRP para contribuir no processo formativo, como foco nos residentes de um curso de Pedagogia de uma IES privada e da mesma forma, para professores preceptores em uma das escolas-campo pública, através dos registros dos diários de campo e nos documentos norteadores do programa.

Para atingir o objetivo mencionado acima foram analisados esses registros e também documentos, buscando entender a base da construção do programa, a partir dos contextos de influência, de produção de sua escrita e também das práticas (PRADO, 2020). Para a autora deste estudo, é importante entender o PRP/Capes como uma configuração de estágio curricular não obrigatório, que possui limitações no que se diz respeito à possibilidade de todos os estudantes participarem e também por conta de sua conjugação à BNCC.

Debate-se também nessa pesquisa, uma insuficiência de reflexões dentro

Edital que institui o PRP. No documento, não são mencionadas outras experiências de residência docente, também importantes para a socialização das realidades acerca da formação profissional docente. A partir dos resultados dessa pesquisa, a autora buscou trazer uma contribuição na melhora da qualidade da formação docente, especialmente em cursos de pedagogia.

Nessa pesquisa, a autora reitera que a observação ocorreu em uma pequena realidade, e ainda, que o trabalho obteve algum prejuízo por conta das restrições, já que foi desenvolvido no ano do início da pandemia do COVID-19. Porém, ao identificar os limites e possibilidades do PRP, comparando com o que está no Edital e o que de fato ocorre, verificamos conforme apontado em pesquisas a necessidade de um maior acompanhamento da instituição promotora, a Capes, e a urgência dessa coordenação ouvir e considerar os apontamentos dos participantes do Programa.

O trabalho analisado também nos trouxe a imprescindibilidade de observar o contexto de elaboração e implementação de políticas como o PRP, trazendo também críticas necessárias acerca da mercantilização da educação e a lógica reprodutivista dessas políticas. E ainda, a defesa e necessidade de luta e exigência de manutenção do PRP, repensando seus modos de desenvolvimento, para que de fato o ambiente formativo criado seja de aprendizagens colaborativas, de pesquisa e reflexão e uma formação integrada entre Educação Básica e a Universidade.

Passamos agora para uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, de Marcila de Almeida, intitulada *Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música* apresentada também em 2020. Considerando o PRP como um momento de inserção prévia ao campo escolar Almeida (2020) propõe refletir acerca dos diferentes tipos de metodologias que o programa possibilita articular, principalmente no que se refere a música e ao digital.

Os recursos escolhidos como objeto de estudo pela autora se referem a tecnologias usadas de maneira pedagógica, de forma intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA, 2020). Esse trabalho teve como objetivo problematizar a forma das representações musicais na constituição de saberes na formação inicial do professor de história, por meio de tecnologias digitais. Para isso,

a proposta de análise teve como foco a inserção da MPB (Música Popular Brasileira) na educação, mais precisamente na formação inicial em História, por meio de um aplicativo de celular. A materialização dessa dinâmica a partir da criação do APP “Cifras Históricas” reafirma a possibilidade de continuidade dessas práticas, ficando também como inspiração a outras ações e atividades posteriores.

Os sujeitos pesquisados foram os licenciandos do curso de história da UEPB, os quais são participantes do RP, subprojeto história. Esse estudo se situa no campo historiográfico da Nova História Cultural, que possui como base uma investigação bibliográfica e também documental, pautada em preceitos qualitativos, com procedimentos de uma pesquisa-ação. (ALMEIDA, 2020).

Como conclusões dessa pesquisa Almeida (2020) afirma que a música e as tecnologias digitais são potencializadoras da prática docente e também no processo de ensino e aprendizagem da história na formação inicial de docente do curso de história, por meio do PRP. Para Almeida (2020) instrumentos metodológicos facilitadores do processo educacional, podem ser encontrados nos espaços sociocomunicacionais de nossa esfera cotidiana, contribuindo na construção da formação dos residentes de história da UEPB.

Na leitura desse trabalho, foi possível refletir acerca da urgência de trabalhar as diferentes metodologias para um aprendizado efetivo e prazeroso. É comum discutirmos na academia e no ambiente escolar de como linguagens diferenciadas são potencializadoras do processo educativo, porém comumente essas práticas ocorrem de maneira unilateral, quando o professor sugere uma canção para ser escutada e analisada brevemente. Quando se propõe o uso desses dispositivos, é interessante que os estudantes façam parte do processo, sugerindo músicas e tomando a frente dos debates, por exemplo. E ainda, essa pesquisa traz possibilidades para repensar o uso dessa ferramenta nas diversas disciplinas, não se limitando na história.

A quinta e última dissertação selecionada foi defendida no ano de 2021, escrita Moira Riroca da Silva e Silva para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina e possui como título *Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de pedagogas/os*. A autora destaca como objetivo geral investigar as contribuições do

PRP no percurso formativo de estudantes do curso de Pedagogia da FAED/UDESC.

Como foco dessa pesquisa temos a primeira edição do programa na FAED/UDESC, em meados de agosto do ano de 2018. A investigação se pautou na descrição dos princípios, organização e sistemas de orientação no acompanhamento do programa, apresentação de práticas pedagógicas e na identificação de saberes e aprendizagens efetivados nessa participação. (SILVA, 2021). No que se refere a questão metodológica, essa pesquisa se desenvolve como qualitativa, de cunho descritivo. Os procedimentos se pautam em pesquisa documental, na análise dos relatórios finais dos participantes do programa em caráter interpretativo.

Como achados da pesquisa a autora indica como o programa contribuiu no aperfeiçoamento da formação inicial a partir da oportunidade de iniciar a docência, de maneira supervisionada aos estudantes do curso de Pedagogia participantes do programa, vivenciando em união a teoria da Universidade e prática da Escola, consolidando novas metodologias. Silva (2021) também destaca as relações estabelecidas nesse contexto, a partir do convívio, criando vínculos com o espaço escolar e os estudantes.

Nessa última dissertação analisada, a autora traz destaca para a ampliação dos repertórios acerca do planejamento e da prática docente, com atenção para a individualidade das crianças, com base no respeito dos ritmos de aprendizagem em consonância com o lúdico. E ainda, apresenta também a troca de saberes geradas pelos residentes e professoras/es preceptoras/es que oportunizaram o reconhecimento de diversas questões do espaço escolar que só podem ser percebidas na prática e com isso a importância de pesquisas que visem a qualificação das práticas pedagógicas.

Com a leitura desse trabalho, foi possível verificar, a partir dos relatos da autora, da importância da continuidade do Programa, que além da contribuição na permanência estudantil e para a maturidade profissional dos bolsistas, também ocorreu interação entre os subprojetos da FAED/UDESC. A autora destaca que na participação de seminários e em semanas acadêmicas, residentes do curso de Pedagogia e Geografia da UDESC puderam compartilhar suas experiências. Também ressalta a importância da interação entre egressos do programa e residentes e as escolas parceiras, na troca de ideias e colaboração na escrita de

artigos e outros trabalhos.

Dentre outros destaques importantes que a análise desse trabalho contribuiu, podemos salientar que a forma planejada, articulada e organizada do desenvolvimento do subprojeto em questão, foi importante para a formação dos seus bolsistas. A comparação com o tempo de duração mais prolongado que os estágios curriculares como ponto positivo do programa, e também a importância do afeto e da sensibilidade nas práticas com os estudantes das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando as dissertações analisadas, foi possível perceber as ações e o desenvolvimento do PRP em diferentes cursos de licenciaturas, em diversas áreas do conhecimento e em diferentes contextos pelo país. Foi importante entender a articulação entre o programa e os objetos de pesquisa de cada pesquisador, o protagonismo que este programa vem tomando dentro das universidades e das escolas públicas. Cada pesquisa analisada apresenta as diferentes perspectivas do programa, problematizando as questões que devem ser problematizadas e socializadas, bem como as contribuições no percurso da formação inicial docente.

3.2 ARTIGOS

Partimos agora para o levantamento das pesquisas inseridas dentro de periódicos da educação que possuem Qualis/Capes A (A1, A2 e A3) e B1. Para encontrar esses artigos científicos, em primeiro lugar, foram pesquisados na Plataforma Sucupira, que se trata de um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira, periódicos da área da educação que obtivessem Qualis com avaliação A. Posteriormente, dentro dessas revistas, procurou-se escritas acerca do Programa Residência Pedagógica.

Ressalta-se que no que se refere a escritas científicas, existem mais artigos do que trabalhos acadêmicos de dissertações ou teses acerca de nossa temática, principalmente por conta do recorte temporal de no máximo dez anos que foi estabelecido para esta busca. Para o levantamento dos artigos no Google acadêmico foi utilizado o descritor Residência Pedagógica e iniciação à docência e selecionado os periódicos com Qualis de no mínimo B1 em Educação.

Quadro 2 - Artigos selecionados para análise

ARTIGOS CIENTÍFICOS				
ANO	AUTORES/AS	REVISTA/QUALIS	VOLUME/EDIÇÃO	TÍTULO
2019	Juliana Batista Faria Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)	Revista de Educação Pública (A2)	v. 28 n. 68	Residência pedagógica: afinal, o que é isso?
2020	Flávia Cristina de Macêdo Santana (UEFS) Jonei Cerqueira Barbosa (UFBA)	Revista Brasileira de Educação (A1)	v. 25	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências
2020	Thaís Borges Moreira Raquel Crosara Maia Leite Francisco Nunes de Sousa Moura (UFC)	Research, Society and Development (A3)	v. 9, n. 7	Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão
2021	Kleber Tuxen Carneiro Bruno Adriano Rodrigues da Silva Fábio Pinto Gonçalves dos Reis	Revista Educação Santa Maria (A1)	v. 46	As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física
2021	Maura Lúcia Martins Cardoso Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura Ivany Pinto Nascimento	Revista Cocar (B1)	v.15 n.31	Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência

Fonte: Organizado pela autora (2022).

Iniciamos esse mapeamento e análise pelo artigo publicado no ano de 2019 com o título “Residência pedagógica: afinal, o que é isso? ”, escrito por Juliana Batista Faria e Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG) e publicado na Revista de Educação Pública. Esse estudo foi realizado por meio de um levantamento de pesquisas e estudo das legislações e buscou compreender os movimentos do

programa no cenário brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa iniciada no ano de 2014 e encerrada em 2018, investigando a temática acerca do termo *residência pedagógica* no contexto atual da educação do Brasil. Faria e Pereira (2019) refletem sobre a expressão “residência”, trazendo uma análise da residência médica, como formação complementar do curso de medicina. No cenário educacional de formação docente, os termos usados variam também entre residência educacional; residência docente e imersão docente, referindo-se à experiência na formação inicial e também continuada de professores.

Os autores abordam acerca da dificuldade que se tem de definir o termo residência, pois não há uma unidade, uma interação entre experiências acontecidas em instituições de ensino por todo o país. Por isso, as vezes ocorre confusão acerca do termo residência pedagógica, se faz referência a experiências internas de IES ou de uma das novas políticas de formação docente (PRP). Os autores compreendem que, além da mera significação do termo pesquisado, é preciso entender o atual cenário da formação docente no Brasil, questionar e reivindicar por melhores condições para profissionais que já estão no chão das escolas e fortalecendo também as instituições públicas.

A leitura desse artigo, assim como os trabalhos anteriormente analisados, aponta novas inquietações intrínsecas a elaboração do Programa. Isso sugere que é importante estarmos vigilantes na proposição das políticas educacionais, que muitas vezes são implementadas com objetivos que não tem relação com o que, necessariamente, necessitam ou aspiram as escolas de educação básica e as universidades.

O próximo artigo nos traz uma reflexão crítica acerca do Programa Residência Pedagógica. Com o título “O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências” e foi escrito por Flávia Cristina de Macêdo Santana (UEFS) e Jonei Cerqueira Barbosa (UFBA) e tem por objetivo analisar de que maneira a execução do PRP reforça certas linhas de força do programa.

Para a análise, os autores utilizaram ferramentas conceituais propostas por Foucault. A metodologia escolhida foi de análise documentais de portarias, Editais, manifestos de diferentes entidades, entre outros. Santana e Barbosa (2020) utilizaram como referência cinco pontos de base: o duelo teoria e prática; a reformulação dos estágios curriculares; a ligação entre IES e escola; a ligação entre o PRP e a BNCC e por fim, a autonomia das universidades.

Como conclusões do artigo, a partir da análise microsocial realizadas, os autores sugerem a reestruturação da proposta do programa, enfatizando que as entidades propõem que o PRP converse com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das universidades, procurando diminuir uma visível lacuna. A proposta de Santana e Barbosa (2020), considerou uma totalidade de diretrizes curriculares do Brasil e destaca a necessidade de utilizar a legislação vigente como ponto base para problematizar e orientar condutas, sem desconsiderar a especificidade de cada curso de formação de professores e da educação básica, também orientam a necessidade de novas pesquisas sobre a temática.

Em leituras como essa, temos a possibilidade de delinear questões importantes para serem analisadas e discutidas na dissertação em questão. É relevante compreender que ao mesmo tempo que os subprojetos naturalmente ocorrem de maneiras distintas pelo país, são ancorados por um mesmo Edital e são realizados em um mesmo contexto de influência, advindo desde a BNCC, e que nas seções a seguir nos debruçaremos melhor sobre.

Analisamos agora o artigo “Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão”, escrito pelos respectivos autores Thaís Borges Moreira, Raquel Crosara Maia Leite e Francisco Nunes de Sousa Moura (UFC). Essa pesquisa tem relação com uma proposta de escrita de dissertação de mestrado, para nortear esse trabalho, foi realizada uma investigação por meio de levantamento bibliográfico, nomeado Estado da Questão.

A temática dessa escrita perpassa a formação de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas que são residentes no PRP, com foco na temática da sexualidade. Dessa maneira, o objetivo desse artigo é mostrar a forma de construção do Estado da Questão⁶ e de que forma esse método proporcionou aumentar o conhecimento sobre pesquisas que tem como foco a formação inicial de professores e os estudos sobre sexualidade no PRP.

Os materiais investigados nessa pesquisa foram encontrados nos seguintes portais da internet: Para as buscas dos trabalhos foram utilizados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Anais

⁶ Método de pesquisa que possui como finalidade investigar por meio de um rigoroso levantamento bibliográfico como se encontra determinada temática no estado atual da produção científica.

do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) de 2018. Os resultados desse estudo mostraram diversas possibilidades de uso de determinados referenciais teóricos e metodologias, o que guiou o projeto de dissertação em questão. Assim, fica evidente a importância da realização de pesquisas acerca da temática do PRP, nas diversas áreas do conhecimento, como também trabalhos norteadores para novas pesquisas.

O quarto artigo selecionado tem como título “As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re) elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física” publicado na Revista Educação Santa Maria em 2021 e tem como autores Kleber Tuxen Carneiro; Bruno Adriano Rodrigues da Silva e Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Essa escrita teve como objetivo investigar as implicações do PRP subprojeto de Educação Física de um IES federal no que se refere a formação docente continuada e também na organização do trabalho pedagógico de três docentes de escolas públicas do sul de Minas Gerais (CARNEIRO; SILVA; REIS, 2021). Essa pesquisa de cunho qualitativo, e desenho narrativo, se desenvolveu por meio de coleta de dados e entrevistas, buscando as significações das experiências desses docentes, conforme o teor narrativo de suas falas.

Os autores explicam que para construir as categorias de análise, a técnica usada foi de triangulação de dados, e após essa investigação foram formuladas categorias de análise conectadas ao conteúdo das falas dos entrevistados e também, por meio de bibliografias. Como resultados, o estudo revelou que a formação continuada ocorrida pelo PRP promoveu uma interação entre educação básica e ensino superior, superando dicotomias entre teoria e prática, favorecendo o trabalho pedagógico dos depoentes.

Nesse artigo uma questão muito pertinente fica evidente, o da importância de que políticas como essa estejam também dentro das instituições escolares. E, ainda que o programa, inicialmente destinado aos/as professores/as em formação inicial, ele acabou contribuindo de forma positiva para formação outros sujeitos presente na escola. A formação continuada dos preceptores relatada nesse artigo é prova disso, e que para dinâmica de fato ocorrer, na eficácia da ação docente, o planejamento é essencial. A leitura deste artigo contribui para que tenhamos interesse em conhecer outras experiências do PRP enquanto espaço de formação também continuada, entendendo também que as experiências de cada projeto são singulares, e sempre

terão ensinamentos para outras instituições.

A última escrita a ser analisada foi publicada em 2021 na Revista Cocar é intitulada “Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência” elaborada pelas autoras Maura Lúcia Martins Cardoso; Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura e Ivany Pinto Nascimento. Essa pesquisa tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores e para isso utilizou-se o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As autoras além de eleger o PRP de 2018, resgatam os programas anteriores por meio dos trabalhos pesquisados, os quais “incluem experiências em locais onde já se tiveram experiências com a Residência Pedagógica antes mesmo da implementação pela CAPES do PRP em 2018” (CARDOSO; KIMURA; NASCIMENTO, 2021, p.08).

A referida pesquisa mostra importantes contribuições dessas primeiras experiências com o programa instituído pela CAPES, a fim de ser universalizado cada vez mais o acesso à essas políticas, socializando sua importância na formação inicial. As autoras reiteram a importância em dar continuidade a pesquisas acerca dessa temática, uma vez que o debate sobre formação inicial é tão urgente, cada vez mais, visto o cenário atual da educação no Brasil.

Por meio desses artigos, podemos perceber diversos olhares acerca do PRP. Os artigos apontam exigências que são necessárias para a melhoria e manutenção do programa, como também a necessidade de serem compartilhadas as experiências exitosas obtidas no desenvolvimento e participação no programa. Também estão presentes nesses escritos, experiências anteriores ao PRP, instaurado no ano de 2018, manifestando como essas oportunidades semelhantes foram e são importantes na formação inicial docente.

Acreditamos que uma pesquisa serve para acumular os conhecimentos em determinada temática, tornando-se referência para pesquisas futuras, e quando se trata de um programa recente e ambíguo como esse, que divide opiniões, isso é ainda mais significativo. Por isso também, a necessidade de promover ainda mais pesquisas como essas, a fim de divulgar o que tem sido feito nesse programa, e seus resultados positivos para formação inicial de professores e para a Educação Básica, bem como o que pode ser aprimorado e ampliado para que este programa atenda mais estudantes.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DESSA IDENTIDADE

Propomos nessa seção a discussão acerca da formação de professores e professoras e os desafios e perspectivas na construção da identidade docente, bem como a importância da relação entre a universidade e a Educação Básica neste processo, com destaque para o papel dos estágios curriculares supervisionados neste momento. Importante ressaltar que o foco das reflexões terá como recorte a formação do/a professor/a de Geografia e o papel desta ciência neste contexto. Os autores que embasam esta seção são: Moita (2000); Tardif (2011); Pimenta (2000, 2012); Callai (2003, 2010); Cavalcanti (2002, 2010, 2012); Cavaco (1999); Gatti (2011, 2013); Zeichner (2003); Freire (1996); Martins (2015); Nóvoa (2009, 2017); Roldão (2007, 2017) entre outros autores e autoras.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DESSA IDENTIDADE

Acredita-se que a formação profissional dos/as futuros/as professores/as se dá por meio de um processo abrangente que abarca a concepção da identidade docente e que ocorre por toda sua caminhada, unindo a trajetória pessoal e profissional. Neste sentido, Moita (2000) define como identidade pessoal/identidade profissional como uma intensa variedade de relações estabelecidas, atravessada por contradições e ambiguidades. A mesma autora ainda destaca que a formação se trata de um processo de construção de si próprio, ultrapassando a pura noção de aprendizagem de determinada profissão, e que essa trajetória não termina, desse modo também acreditamos que:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 2000, p.115)

Nesse contexto de concepção de formação, afirma-se que o esse momento não pode e não deve estar sem associação às experiências da vida de cada um, e entendendo que a formação tem início, mas não fim, sendo um processo contínuo,

Tardif (2011) explica que essa construção da formação ocorre durante toda vida dos sujeitos educadores, em diversos espaços com base em diferentes fontes.

Entendendo que todo professor já fora uma vez estudante, e que, nesse período, crenças foram construídas assim como certezas e sentidos acerca da profissão. Neste sentido, considera-se também, a importância das experiências pessoais do campo familiar e do histórico escolar, as quais são muito significativas para a construção de sua própria identidade. (TARDIF, 2011). Moita (2000) também argumenta sobre a importância desses outros espaços da vida pessoal:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominantes, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. [...] O “papel” da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante” (MOITA, 2000, p. 138).

Pimenta (2000) entende por identidade como um dado mutável resultante de um processo de construção de sujeito historicamente situado, que como as demais profissões também emerge de um contexto histórico. É necessário analisar a profissão docente como:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 2000, p. 19).

Dessa maneira, a construção da identidade do/a professor/a é um processo que não tem relação somente com o domínio dos conteúdos de determinada área. Cavalcanti (2012), também entende e enfatiza que essa identidade se constrói também por meio de outros momentos e espaços, em toda história dos indivíduos, nos lugares e experiências vividas, além da sala de aula. Conforme a autora, ainda que a identidade do/a professor/a tenha se efetivado na escola, ninguém é uma página em branco. Sobre isso, Cavaco (1999) entende que na construção dessa identidade ocorre entrecruzamento da dimensão pessoal e a linha de continuidade que resulta tal indivíduo, com a soma das trajetórias compartilhadas com os demais e nas realidades que vivem. Entendemos que essa constituição de identidade se efetiva de formas distintas para cada pessoa que depende de variáveis infinitas, mas

que esse reconhecimento da sua constituição deve ser também uma questão para a reflexão.

No sentido amplo das políticas educacionais podemos considerar a LDB de 1996 um grande marco e, quando pensamos na área da formação docente também é possível enxergar essa lei como um grande divisor de águas pois abriu portas para ter a formação de professores e professoras por um viés mais abrangente. Com isso, ao considerar a formação do/a professor/a e sua qualidade e sua ligação com os cursos de licenciatura, os documentos e políticas que vieram após essa data são decisivos para a estrutura dos cursos.

Por muito tempo a profissão docente esteve ligada a uma noção vocacional de profissão, como uma missão oriunda de um dom natural. Tardif (2013) nos seus estudos destaca que essa definição vem sendo abandonada pois o entendimento da profissão docente tem se modificado na busca de compreender que o ser professor/a tem relação com processos sociais, políticos e históricos, entre escolas e universidades e que a construção dessa identidade é de fato complexa.

As pesquisas das últimas décadas, destacam que essa definição vem sendo abandonada pois o entendimento da profissão docente tem se modificado na busca de compreender que o ser professor/a tem relação com processos sociais, políticos e históricos, entre escolas e universidades e que a construção dessa identidade é de fato complexa. Acerca desse processo Roldão explica que:

A história dos professores como grupo identificável na malha social construiu-se, portanto – e continua a construir-se -, em um processo com avanços e recuos, tributário, de configurações históricas e simbólicas passadas, que por vezes constituem obstáculo à adoção de um estatuto profissional mais assertivo. (2011, p.21).

Os cursos de licenciatura sofreram muitas modificações ao longo dos anos, se reestruturando conforme foram sendo criadas resoluções e diretrizes voltadas para formação de professores, transformando paradigmas, currículos e as trajetórias formativas. Gatti (2011) explana que historicamente as licenciaturas realizam uma divisão entre professores polivalentes e professores especialistas de determinadas disciplinas, e como resultado desse processo a fragmentação da formação de professores e professoras. No que se refere à formação de docentes para a Educação Básica, os cursos se dividem em determinados centros, instituições

superiores de cada área, não há o costume de se ter uma IES centrada em formação docente (GATTI, 2011).

Roldão (2007) apresenta a concepção de que a definição do ensinar e a profissão não é consensual, ou seja, a função docente se apresenta em diversos formatos e em diversos estatutos. O problema dessa fragmentação formativa passou a ser cada vez mais posto em voga e muitos cursos de licenciatura sofreram reestruturação dos currículos para amenizar as consequências dessa divisão. A formação de professores e professoras para Gatti (2011) não deve partir do campo das ciências específicas, mas sim da função social de ensinar e também afirmação dos valores cidadãos.

Acredita-se que por meio dessa unidade formativa docente possibilidades para a superação de problemas da profissão podem ser superados por todo país, sujeitando a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente, pensando numa formação que parta do campo prático. Existe cada vez mais uma emergência do grupo profissional se tornar estruturado (ROLDÃO, 2007). No século passado Nóvoa (1995) já afirmava que a profissão passa por períodos de profissionalização e desprofissionalização, ancorados muitas vezes por conflitos de interesses, comumente permeados pelos fatores políticos e de governos.

Ainda sobre essa questão, Pontuschka (2010) também ressalta as diferenças da formação docente entre as IES, que apesar de possuir legislações e diretrizes para a educação como um todo, ocorrem de maneira distintas, não tendo uma homogeneidade da profissão, perpassando ideias ou da mercantilização ou do compromisso social docente. Tendo em vista as dimensões continentais do Brasil, a gestão universitária e os percursos formativos acabam sendo desiguais no país. Essas questões acabam, por vezes, ressaltando e dando evidência a críticos que colocam o professor como grande culpado dos problemas educacionais, sem levar em conta o contexto social e econômico do país,

Tal perspectiva se enquadra em um contexto mais amplo, tipicamente de cunho neoliberal, que reduz toda a complexidade das questões educacionais à gestão e ações de controle e produtividade. A escola e o trabalho docente devem, nessa ideologia, ser repensados a partir de uma espécie de metáfora da empresa ou da fábrica (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018, p.1067)

Como possibilidades para a formação docente na contemporaneidade Zeichner (2003) traz algumas importantes considerações. A reflexão é uma ação

imprescindível no trabalho docente e deve ancorar o processo de formação inicial. Para o autor, o exercício reflexivo não deve ocorrer de maneira individualizada, mas em grupo:

Intimamente relacionada a grande parte do trabalho no movimento pelo ensino reflexivo está a tendência a favorecer a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si sós sobre sua atividade. A maior parte do discurso sobre ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento (ZEICHNER, 2003, p. 45)

Essa reflexão reforça o pensamento sobre a formação inicial de professores e professoras que de fato precisa ser uma trajetória construída no coletivo, com espaços e experiências materializadas de maneira integrada para que os desafios e conquistas, medos e certezas sejam partilhados, socializados e enfrentados de maneira conjunta. Zeichner (2003) enfatiza que a união enquanto grupo é também um caminho para uma maior valorização, pois a formação precisa estar vinculada também a uma luta por justiça social e de classes. A formação reflexiva de docentes não é apoiada em si mesma, mas sim na construção de algo maior.

Paulo Freire (1996), destaca que ser educador/a exige reflexão crítica sobre nossas práticas, e que, esse movimento é dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Em pedagogia da autonomia o autor traz a luz o importante conceito de pensar certo, que é o ato de superar o ingênuo, fundamental no momento da formação, em que a curiosidade ingênua se transforme numa crítica, ciente do inacabamento do ser humano e na formação permanente de professores e professoras.

Para atender essas expectativas, se pensa atualmente uma formação que não seja desvinculada da prática, que dê conta de diferentes dimensões, uma formação que ultrapasse a técnica e seja também uma formação política. (SEVERINO, 2003). O papel do professor e da professora vem se transformando historicamente, por muito tempo a função do educador era de transferir conhecimento e do estudante de receber.

Freire (1996) nos mostra que ensinar não é transferir conhecimento, se contrapondo a um paradigma que o educador define como educação bancária, na qual o estudante está ali como um depósito de informações, e não faz parte do

processo de aprendizagem. O papel do/a professor/a não se resume na transferência de conhecimento, mas sim no processo de construção deste conhecimento, para que tenha sentido aos estudantes e para que de fato se apropriem dos diferentes saberes. Ensinar é uma ação complexa e não se resume na passagem do saber, mas sim a mediação do mesmo com os estudantes. Roldão (2017) reflete que a formação docente precisa ser vista por um viés progressista, contextualizada, articulada integradora. Para isso, é importante criar possibilidades para que os estudantes possam construir os caminhos para a produção e construção do conhecimento, estando plenamente envolvidos nesse processo (FREIRE, 1996).

Como já discutido anteriormente, a formação docente possui um ponto de partida, mas não possui um fim. Segundo Pimenta (2000), temos que tratar a formação como “um projeto único englobando a inicial e a contínua” (p. 30). Outra autora que também defende essa reflexão é Roldão (2007), que entende que a profissão como uma construção histórico-social que se encontra em constante evolução. Para isso, durante o processo de formação estar ancorado num paradigma de formação de docentes reflexivos compreendendo esse sendo um processo de projeto humano emancipatório (PIMENTA, 2000).

Assim, a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.7).

Nesse sentido, é preciso ter a clareza de que esse movimento de reflexão não deve partir de uma ação simplificada do senso comum. Como explica Roldão (2017), ele precisa ser recorrente a existência de contestação sem antes ter sido realizada uma efetiva análise, o que a autora nomeia como “generalização sem a justificação” (p.199). Desse modo, e relação com o estudante necessita estar em constante reavaliação, “A capacidade dessa reflexividade constitui um dos elementos definidores da profissionalidade [...]” (ROLDÃO, 2017, p.199).

A profissionalidade, segundo Lopes (2022), “é entendida como a afirmação do que é característico na atuação docente” (p.91). Para o autor o desenvolvimento desse aspecto se liga a dominação das funções da profissão docente elaborada para além da dimensão da sua competência, relacionada ao compromisso e o

comprometimento com seu trabalho, e que a mesma está sempre em estado de elaboração (LOPES, 2022).

Dentre os aspectos importantes ao pensarmos acerca da formação inicial docente, Gatti (2013) enfatiza o entendimento que o processo formador tem que possuir como base função social com a Educação Básica e questões relacionadas à escola. A autora também registra a necessidade da realização de mudanças nas estruturas de formação dos cursos, tendo em vista a fragmentação formativa, sem a necessária articulação das questões nas Universidades, numa dinâmica de integração das propostas dos currículos:

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos (GATTI, 2013, p. 64).

Sobre essa questão, concorda-se com Lopes (2022), quando o autor defende que a forma em que os currículos se compõe e se organizam, na formação docente, são cruciais para o desenvolvimento e aquisição dos saberes da docência e com isso a projeção da qualidade profissional. Essa base da formação que irá garantir ou não as importantes e necessárias experiências durante a formação inicial, a qual é base para constituição que ocorre durante toda a carreira profissional do professor e da professora.

De acordo com Gatti (2013), os cursos de formação docente precisam de uma maior integração afim de possibilitar o desenvolvimento das identidades docentes, firmando conhecimentos, valores e uma real aproximação das IES com a Educação Básica. Promovendo discussões que contemplem um prisma reflexivo dos professores e professoras em formação inicial, que reflitam sobre sua prática. Dessa maneira,

No centro das questões educativas nas sociedades atuais está a necessidade de os docentes assumirem um papel mais atuante e

decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte - ou seja, de se assumirem mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção da identidade, da cultura e da qualidade dessa profissão (ROLDÃO, 2017, p. 2017).

Para tal, aprova-se com o que Gatti (2020) destaca, ao entender a necessidade de se haver um objetivo, e além disso, uma perspectiva que demonstre com clareza a formação que se deseja, em que os formadores tenham a consciência de integração de um coletivo, e que esse estipule intenções comuns. Nesse caminho trilhado para a formação inicial de professores, é importante que a sua finalidade se concretiza com a presença de uma ação pedagógica coletiva que não se distancie da realidade e dos limites da prática profissional.

Dentre as muitas questões que envolvem a formação docente e que influenciam essa trajetória interferindo ativamente o pleno desenvolvimento profissional, é o tempo dedicado a prática da docência e inserção nas escolas. Neste sentido, consideramos essencial o protagonismo dos licenciandos nos espaços escolares, pois é na escola que ativamente o trabalho docente é concretizado, no cotidiano e nas relações com os demais, na troca de experiências, nas experimentações e na tomada de decisões que cabem ao/a professor/a, por isso a unidade entre teoria e prática, ou seja, a ponte entre a Universidade e Escola Básica se mostra crucial e pertinente no durante o tempo/espaço da formação inicial.

Na seção a seguir abordaremos sobre esse assunto, a relação entre Universidade e Escola Básica para a efetivação da unidade da teoria e da prática, refletindo como os estágios curriculares, assim como programas de iniciação à docência são potencializadores desse processo.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NO PERCURSO FORMATIVO

Anteriormente discutimos aspectos da formação docente e a construção da identidade do professor/a. Com isso, e compreendendo que é na escola em que a profissão docente se efetiva, assim como diversas outras profissões seu exercício concreto perpassa o campo prático, será abordado nesta subseção a importância da relação entre a universidade e a escola com destaque para o papel da prática neste

percurso. Para isso, elencamos alguns autores e autoras que ancoram a discussão com base na ideia de que a profissão do/a professor/a também se desenvolve no espaço escolar e que durante a graduação é importante manter a relação direta entre a universidade e a Educação Básica por meio de projetos e ações que favoreçam a qualificação da formação inicial e continuada de professores.

Defendemos, portanto, que a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática. Acreditamos que modelos formativos que privilegiem a parceria universidade-escola básica são potentes para isso. (CAMPELO; CRUZ, 2016, p.98)

Os estágios curriculares obrigatórios constituem para a licenciatura e pedagogia uma oportunidade garantida para o ingresso do licenciando inserido da sua área de futura atuação profissional. Momento este que o/a futuro/a professor/a estabelece uma relação direta voltada para ações relacionadas à observação das turmas, aulas, aproximação com os espaços escolares e o contato com os docentes de sua área/disciplina. Com o aumento das cargas horárias destinadas aos estágios curriculares supervisionados, definidas pela DCNs de 2001 e 2015 e suas respectivas resoluções, é possível afirmar um ganho para o campo e para as disciplinas da área do ensino que favoreceram e ampliaram os espaços para o diálogo entre as Universidades e as Escolas de educação Básica.

Numa análise no tocante da relação teoria e prática, Pimenta (2012) chama atenção para a questão da práxis como definidora da atividade docente pautada em um processo de ensino-aprendizagem. Este conceito, definido com base em Marx, nos diz “[...] práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 99). Nessa concepção, e entendendo os estágios curriculares além de uma mera disciplina integrante no currículo, mas como uma atividade efetiva que complementa outras disciplinas, articulando a formação inicial:

[...] o curso (e nele o estágio) pode ser preparador para uma práxis transformadora – aí a unidade teoria e prática é condição fundamental; é pressuposto da metodologia dialética – dependendo da opção dos seus professores e coordenadores. (Porque também pode preparar para uma práxis repetitiva, burocrática etc., nas quais teoria e prática são dissociadas.) (PIMENTA, 2012, p. 207-208).

Tardif (2011) compreende os estágios curriculares supervisionados obrigatórios como uma das etapas mais importantes da trajetória acadêmica dos estudantes de licenciatura, pois possibilita espaços e tempos para observação, pesquisas, planejamentos e intervenções em sala de aula e em todo ambiente escolar. Entendemos que o estágio tem um papel importante na formação inicial, pois possibilita o contato com as práticas docentes e com o campo de atuação profissional. Também é um momento que pode servir para reafirmar as escolhas de ser professor/a.

A partir disso, percebemos a profissão docente não como uma vocação, ou de “uma posição missionária ou de um mero ofício” (GATTI, 2013 p. 59), e nem como uma simples tarefa que perpassa apenas gostar de crianças e jovens, no caso da Educação Básica, e, muito menos ter afinidades e entendimento das respectivas disciplinas. A construção da identidade do professor e da professora é uma atividade complexa, que envolve diferentes variantes e mobiliza diversos aspectos da área profissional e pessoal, alinhados com boas oportunidades, reflexões e vivências na formação inicial.

Ao realizar uma análise da importância dos estágios curriculares que Tardif (2011) nos mostra, Rosa (2014) também entende esse momento como primordial na constituição docente, na vivência dos contextos escolares e para a reflexão das experiências. Em contraponto, Severino (2003) realiza um raciocínio opinando que o futuro professor não consegue realizar reflexão no momento dos estágios por ser um período muito curto, e que essas reflexões sobre suas práticas pedagógicas não se efetivam, podemos entender que programa como PIBID e PRP podem ser potentes considerando sua extensão.

Sobre os Estágios curriculares e a implementação dos programas de iniciação à docência, Borges, Leite e Freitas (2020) explicam que as DCNs de 2015 trouxeram:

A possibilidade de se estabelecer práticas de formação docente para além das horas de Estágio Curricular Supervisionado, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 - é atualmente, regulamentada pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 1996) que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Essa prática foi inicialmente instituída com o Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que embora revogado, abriu possibilidades para as

Instituições de Ensino Superior (IES) organizarem, sob regime de colaboração, programas de iniciação à docência com escolas de educação básica, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, também, como o PRP [...]. (p.619-620).

Num comparativo com os programas de iniciação à docência como o PIBID e o PRP, realmente os dois projetos se apresentam numa extensão temporal maior que os estágios curriculares supervisionados⁷, com uma média de 18 meses de duração de seus editais e nesse contexto oportunizam tempo hábil para realização de reflexões e um desenvolvimento profissional e da identidade docente, autonomia em sala de aula, entre outras questões. Estes programas, diferente dos estágios curriculares obrigatórios que estão presentes nos desenhos curriculares e tem determinada carga horária, tem um maior tempo previsto para imersão nas escolas. Mas não podemos deixar de chamar atenção de que eles não garantem a participação de todos os estudantes dos determinados cursos por razão do quantitativo de bolsas e disponibilidade dos licenciandos de realizarem essas atividades que geralmente ocorre no contra turno das aulas.

Apesar de não atenderem todos os estudantes dos cursos de licenciatura, os programas de iniciação à docência, bem como os estágios curriculares supervisionados, têm um papel primordial na conexão e relação entre as universidades e a Educação Básica. Eles têm um papel fundamental na relação entre teoria e prática e o estabelecimento de oportunidades que viabilizem a inserção do/a licenciando/a ao cotidiano escolar. Nóvoa (2009) entende que a formação docente está ainda muito afastada da profissão, e conseqüentemente perde a vivência da rotina da profissão docente, de suas determinadas culturas profissionais, trazendo como alternativas a superação desse paradigma de formação.

Tardif (2011) também destaca a importância de aproximar a teoria que é estudada na Universidade, com as práticas vivenciadas em sala de aula. Essas relações oportunizadas desde a formação inicial contribuem para constituição dos

⁷ A exemplo, o curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC em sua estrutura curricular apresenta três estágios curriculares supervisionados. Os estágios I e II ocorrem es escolas de Educação Básica do município de Florianópolis, o primeiro se constitui num momento de maior observação dos licenciandos do contexto escolar e das aulas de Geografia, já no estágio II os estagiários assumem as aulas, com organização, planejamento e execução de planos de aula realizados na universidade sob supervisão e auxílio das professoras. O estágio III traz a concepção do ensino de Geografia em espaços não formais de educação, ocorrendo em parques públicos, cursos pré-vestibulares e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

saberes docentes que são essenciais para constituição da profissionalização dos professores. Para o autor, esses saberes dizem respeito aos conhecimentos, competências, aptidões e as atitudes docentes. Tais saberes são sociais, contextualizados e também individuais. Eles são sociais, sobretudo, pois se adquirem por meio da socialização do profissional ao longo de toda sua trajetória, também são sociais pois são compartilhados e vividos com seus pares.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

Dentre os diversos saberes que compõe a prática da docência, o mesmo autor destaca os seguintes: Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes da formação profissional e os Saberes experienciais.

Os saberes disciplinares têm referência aos saberes dos distintos campos do conhecimento, no nosso caso dessa pesquisa a Geografia, por exemplo. Eles são transmitidos nos cursos de formação, nas licenciaturas, em nível de graduação e pós-graduação. Tardif (2011) explica que nesse contexto temos a tradição cultural de determinados grupos produtores de conhecimentos, conhecimentos estes que foram acumulados na história da humanidade.

No que tangem os saberes curriculares, consistem nos discursos advindos da instituição escolar, seus conteúdos, objetivos e métodos. De acordo com sua organização, a escola transmite seus valores vistos como necessários para toda a sociedade, em consonância com o planejamento escolar. Nesse saber o professor deve aprender e aplicar com os estudantes.

Para Tardif (2011), os saberes da formação profissional abarcam aqueles aprendidos na instituição de formação. Se relacionam com a filosofia de determinada instituição, seu projeto pedagógico. Esses saberes articulam as ciências humanas e ciências da educação na formação inicial e continuada.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2011, p. 37).

Por fim, temos os saberes experienciais, os quais são pertinentes de serem desenvolvidos na oportunidade da formação inicial da convivência e articulação dos/as futuros/as docentes ao ambiente escolar. Pois esse saber se desenvolve no exercício da função profissional, no trabalho do cotidiano esses saberes “[...] incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2011, p.39). Neste sentido, é possível compreender que esses saberes não são constituídos nas universidades e nem nos currículos, mas sim a partir da experiência e vivência profissional.

Tomando os estágios como lócus da constituição e desenvolvimento dos saberes da docência, Martins (2015) destaca que esta etapa nas licenciaturas é fundamental para a construção da profissão docente.

No percurso formativo os/as estudantes dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar os espaços escolares por meio de parcerias com os/as professores/as da Educação Básica, que tem um papel de coformação neste processo:

Ele desempenha função relevante junto aos alunos estagiários, pois ao ceder seu espaço de sala de aula favorece o contato com esta realidade que é fundamental à aprendizagem dos licenciandos; além de fazer um acompanhamento direto em todas as atividades realizadas neste espaço com as crianças e adolescentes, alunos que fazem parte da sala de aula. (MARTINS, 2015, p.239)

Nesse processo, Nóvoa (2017, p. 1116) entende a necessidade de pensar a formação de professores como realmente uma formação profissional, exigindo “[...] a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”. O mesmo autor esclarece e defende que a colaboração entre escola e universidade, entre os/as licenciandos/as e professores/as da Educação Básica pode ser o caminho para um percurso que seja integrado, colaborativo e coerente para a formação. Defendendo também esse paradigma e sabendo que ninguém realiza nada sozinho, corrobora-se com a contribuição de Martins (2015) quando explica que os professores da Educação Básica têm um papel importante como co-formadores dos estudantes das licenciaturas que se pautam nas suas práticas para se constituírem como profissionais.

É preciso destacar que os professores da educação básica são coformadores dos estagiários que se utilizam das suas turmas na

escola. Detêm papel fundamental neste processo quando disponibilizam espaço e tempo e acolhem os futuros professores que precisam pôr em prática diferentes ensinamentos e estudos sobre educação e prática da docência. Por isso é preciso um esforço no sentido de garantir aos professores, que estão dispostos a receber estagiários em suas turmas, tempo disponível na sua carga horária de trabalho para que tenham condições mínimas, efetivamente, na orientação dos futuros professores nesses primeiros contatos com a docência. (MARTINS, 2015, p. 251).

Roldão (2017) propõe três questões nucleares para a formação docente, a primeira diz respeito a natureza formativa, baseada nas lógicas como educação aplicacionista ou progressista. A segunda questão aborda sobre a organização e articulação sobre a teoria e prática, com base na prática reflexiva. Por último a autora questiona a finalidade da formação, em que profissionais qualificados atendam às exigências dos estudantes e de toda a sociedade. Com isso, a formação deve então garantir o domínio dos saberes científicos de referência em consonância aos saberes adquiridos na prática.

Ao dar ênfase a questão teoria e prática, importante destacar a essência desse binômio permanecer indissociável, e, com isso, a necessidade da permanente reestruturação da dialética dos sujeitos, para então conceber uma prática que seja reflexiva. Compreende-se a busca do equilíbrio entre aquilo que se pretende e aquilo o que se faz (ROLDÃO, 2017), numa relação e busca individual de cada sujeito que assegure ligação teoria e prática. Embora as relações e formação no contexto do coletivo se mostre muito potente na formação docente, o caminho do desenvolvimento profissional também acontece de forma importante no interior dos sujeitos, num processo autônomo, de acordo com as situações vividas, suas necessidades e no momento da formação.

Entende-se também que ao estabelecer essa relação de parceria da Universidade e Educação Básica, todos os sujeitos do processo se beneficiam. Não apenas professores/as e licenciandos/das, mas também os/as estudantes das escolas, a comunidade escolar, professores das IES. Na criação desse ambiente favorável de trocas e partilhas de saberes e conhecimentos é preciso enaltecer o que vem sendo construído, e demandar maior atenção, investimentos e valorização da profissão docente. Criando assim condições para que essa articulação seja cada vez mais comum, melhorando também a qualidade da formação dos/das futuros/as professores e professoras e a união e parceria com a educação básica pública.

Não há melhor modo de elaborar as maneiras próprias de ser professor do que acompanhar as maneiras de outro, mas não para copiá-las e sim para pensá-las e conversar sobre elas. Não há nada mais útil para um professor que ama ensinar do que outro professor que ama ensinar com quem ele possa falar de seus respectivos modos de exercer o ofício. E não somente “ainda que sejam diferentes”, mas precisamente “porque são diferentes”. (LARROSA; RECHIA, 2018, p.307)

Nessa perspectiva, na constituição da identidade docente dos/as futuros/as professores/as, é importante que a oportunidade de ter o contato e convívio com esses profissionais da educação e seus conhecimentos sejam também tidos como conhecimento teórico e científico. Ou seja, não somente a bibliografia discutida enquanto arcabouço teórico na universidade, por meio dos artigos, livros, trabalhos acadêmicos e outras escritas é válida nesse momento, o diálogo dos conhecimentos desses sujeitos também são valiosos, e constituem o saber científico, ainda que por vezes não sejam vistos e valorizados como sujeitos articulados na pesquisa.

Posto o que viemos colocando nessa subseção, reitera-se a importância de propostas de cursos de licenciatura articulados, que verdadeiramente assumam e oportunizem a ponte tão importante com o chão da escola. Desse modo, os vários saberes integrantes no processo formativo poderão de fato serem mobilizados, em consonância com os objetivos da formação dos profissionais da educação.

No item seguinte o foco das análises será nas discussões acerca da formação do/a professor/a de Geografia, trazendo elementos que consideramos caros no processo formativos desses/as profissionais, tendo em vista amplitude e relevância da ciência geográfica que também se mostra válida no que tange essa etapa, proporcionando novas reflexões. E ainda, da urgência de repensarmos e valorizarmos a profissão docente, sobretudo nessa área em específico, que tem se encontrado nos últimos anos em situação de inseguranças, retrocesso e luta. Cientes das possibilidades e limites encontrados nessa questão, pautado no compromisso com a educação e constituição de sujeitos reflexivos e participantes efetivos de sua cidadania.

4.3 A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA

Nessa seção, o propósito é discutir e analisar aspectos relacionados ao processo da formação dos professores de Geografia, com destaque para as legislações e resoluções que deram o tom das mudanças nos cursos de licenciatura. Buscamos entender a partir desses marcos, quais os paradigmas que sustentam a formação inicial e conseqüentemente as práticas destes profissionais na educação básica.

O início da inserção profissional do professor para Cavaco (1999) é considerado um momento de inseguranças, instabilidades, mas por outro lado também se mostra um período da aceitação de determinados desafios, criando novas relações profissionais. Na visão da autora, essa etapa é marcada de tensões e desequilíbrios, de reorganizações e ajustamentos de expectativas.

A formação do profissional de Geografia para a Educação Básica apresenta diversos desafios. Um deles diz respeito à questão dos paradigmas que são pautados os processos formativos, que mostram a urgência de interromper as formas tradicionais que por muito tempo definiram a formação do/a professor, especialmente os de Geografia. Essas formas tradicionais consistem na manutenção de uma visão positivista da ciência pautada por um viés de interesse técnico e científico desvinculado da realidade das escolas e dos estudantes.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), iniciou-se um processo de reformas curriculares nos cursos de formação de professores, que passaram a rever seus projetos pedagógicos e seus currículos. A nova legislação provocou mudanças na estrutura dos cursos de graduação, que substituíram os currículos mínimos por diretrizes curriculares⁸, cumprindo o disposto pelo Conselho Nacional de Educação, em suas ações, no sentido de regulamentar a nova lei.

A partir da publicação das Diretrizes de Formação de Professores no início dos anos 2000, foi ampliado a discussão acerca da formação em geografia em nível de licenciatura e bacharelado, pois, por um bom tempo os cursos de licenciatura

⁸ A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, nos cursos de licenciatura; A Resolução CNE/CP nº 2/2002 determina a duração e também a carga horária dos cursos de licenciatura; A Resolução CNE 14/2002 estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia.

eram considerados apenas um anexo da formação do bacharelado, limitando a oportunidade de desenvolver condições para a articulação e promoção da identidade e dos saberes docentes, com isso “[...] a Licenciatura ganha identidade própria para dar conta de uma preparação com qualidade ao profissional da educação” (MARTINS, 2015, p. 240).

Essas mudanças não apenas modificaram os currículos dos cursos nas determinadas fases/ períodos, mas também orientou a reorganização das estruturas e propostas curriculares afim de terem maior articulação entre teoria e prática, questão de muita pertinência, como abordado na seção anterior. Com isso, os cursos de licenciatura ganharam maior visibilidade e a possibilidade de qualificação do percurso formativo e construção da identidade profissional dos futuros docentes da Geografia. Também houve uma ampliação nas horas destinadas aos estágios curriculares supervisionados, as disciplinas voltadas para formação pedagógica e as práticas que também contribuíram para ampliar a relação direta com a Educação Básica, garantindo então o que Tardif (2011) defende, que o conhecimento na formação e na escola devem acontecer juntos.

É relevante mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Âmbito Superior (DCNs), decorrentes de políticas propostas para a educação no Brasil, contribuíram para mudanças estruturais e importantes nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia, qualificando a formação e atendendo aos desafios do campo prático. Neste sentido, Martins destaca:

Com a aprovação das DCNS, os currículos dos cursos de formação inicial de professores foram repensados e redesenhados, implementando não somente a ampliação de carga horária, no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também no sentido atribuído às relações dialógicas entre teoria e prática e a articulação entre pesquisa e ensino. (2015, p. 240)

Acreditamos que as mudanças ocorridas a partir da proposição das DCNs e as buscas de novos caminhos e de novas propostas, bem como a busca pela ruptura com as formulações de uma geografia mnemônica e descritiva, provocaram um direcionamento ao ensino da geografia com a proposição de uma docência pautada em uma ação crítico-reflexiva (CAVALCANNTI 2002). Com isso, surgiram movimentos no sentido de superar a tradição bacharelesca dos cursos de geografia, dando a licenciatura o mesmo status de uma formação articulada com o

conhecimento teórico-acadêmico e a cultura escolar. Nesta perspectiva, Martins explica que:

A atuação na disciplina de Geografia exige, atualmente, sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia colabora para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido. O desenvolvimento dessas habilidades é um desafio a ser contemplado nos cursos de formação de professores, pois o momento atual de incertezas e mudanças exige profissionais capazes de propor práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. (2015, p. 262)

Para que se possa, efetivamente, promover alterações significativas nos cursos de Geografia e pensar numa formação de profissionais capazes de desenvolver uma prática coerente com uma realidade de ensino exigente e em constante transformação, é preciso que os cursos alterem seus projetos político-pedagógicos e busquem criar trajetórias que promovam a articulação entre formação acadêmica e realidade escolar. Cavalcanti considera que é preciso “elaborar projetos de formação inicial do professor de geografia que garantam a discussão sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, para construção da sociedade, e sobre o papel da Geografia na formação geral do cidadão” (2003, p. 196).

Ao considerar as contribuições da Geografia na construção de conhecimentos capazes de auxiliar na interpretação da realidade, na formação de cidadãos autônomos e críticos, consideramos que é essencial a constituição de uma educação geográfica capaz de promover um ensino que desenvolva o pensamento geográfico e a construção dos conceitos centrais desta ciência (CALLAI, 2003).

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (Ibdem, 2003, p. 44).

A Geografia escolar tem um papel fundamental e relevante no processo de escolarização dos/as estudantes, no sentido de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais e naturais.

Neste sentido, é importante analisar quais os referenciais teóricos e metodológicos que possibilitam uma proposta de ensino para este componente curricular e que possam contribuir para a mudança das práticas dos professores e a reflexão sobre a importância social da Geografia.

Ao analisar e pontuar sobre o ensino da Geografia, é fundamental perguntar de que Geografia se está falando, ou que concepção de Geografia está presente nos cursos de formação e nas salas de aula das escolas de ensino fundamental e médio. Um professor que tem na sua formação um embasamento teórico que oportuniza a compreensão das principais correntes do pensamento geográfico, o processo de evolução da Geografia escolar terá condições de fazer um planejamento curricular com a seleção de conteúdos que possibilitam a construção de saberes e conceitos necessários à construção do conhecimento geográfico.

Neste sentido, é importante que os cursos de formação inicial de professores tenham como foco a consolidação de experiências significativas com embasamento teórico e conceitual no percurso formativo dos licenciandos para que possam dar conta dos desafios da atuação profissional que demandará a atuação direta nos processos de ensino aprendizagem com os estudantes da educação básica.

Castrogiovanni e Vallerius (2022) entendem que a formação dos docentes de Geografia como um multifacetado processo, resultado de diversos fatores, tempos e espaços que permeiam a identidade desse profissional, e que ainda, não existe formação profissional que seja plena e de excelência. Com isso, uma formação desses profissionais que seja efetivamente qualificada é de suma importância para a realização do trabalho docente de forma significativa, a fim da valorização também da ciência geográfica como conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, apesar dos ganhos das licenciaturas em Geografia para uma formação de mais qualidade, é recorrente a discussão dos desafios da área, assim como enunciado nas subseções anteriores, a formação precisa ser constantemente revista,

Temos necessidade premente de inovar nos currículos de cursos de licenciatura bem como nas práticas pedagógicas usualmente encontradas nessa formação. Mudanças são passagens por vezes demoradas, devem envolver o coletivo de docentes que atuam na formação para o magistério na educação básica. (GATTI, 2020, p.36)

As mudanças do mundo globalizado ocorrem todos os dias, colocando para os formadores situações cada vez mais desafiadoras e complexas para as novas necessidades. Nessa questão, Castrogiovanni e Vallerius (2022) reconhecem uma formação acadêmica e também continuada, que tenha como base um prisma crítico-reflexivo-complexo, gerando uma prática de ensino que estimule os sujeitos na sua participação da sociedade de forma consciente e cidadã, para isso, a pesquisa e autoria são chave crucial. A fim que o ensino da Geografia seja significativo, tendo como basilares a compreensão epistemológica e pedagógica dos conteúdos com a clareza da função social e política do processo educativo na educação escolar.

Com esse raciocínio, na condução do desenvolvimento profissional, a importância da autonomia e criatividade fazem parte da afirmação dessa profissionalidade. (LOPES, 2022). E ainda, se traz a urgência de se pensar o professor e a professora de Geografia como um profissional multifacetado, que não apenas se restringem aos conhecimentos disciplinares, como explicam os autores,

No ato docente (nesse caso, em Geografia), o conhecimento geográfico, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos do contexto da ação educativa se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. É, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige e revela, concomitantemente, o desenvolvimento da profissionalidade docente. (LOPES e PONTUSCHKA, 2011, p. 95-96)

A luz dessa questão, para Castrogiovanni e Vallerius (2022) a formação desses profissionais deve ter como suporte três elementos indissociáveis. São eles, o saber científico, os saberes pedagógicos e a pesquisa. O ato pedagógico do/a professor da Geografia precisa ser pautado no exercício da constante pesquisa, reflexão e se necessário, gerando mudanças. Corroborando com essa demanda, Costella (2013) defende que o professor é um eterno pesquisador, e seu objeto de pesquisa é o estudante. Pois, para a autora, a preocupação básica desse docente é a compreensão do processo de aprendizagem, se de fato é efetiva e significativa, para além da simples técnica, focada nesse processo.

Posto isso, das diversas facetas necessárias a serem desenvolvidas, e da ciência da importância da prática social do profissional da educação, da Geografia, a partir de sua concepção de mundo e da sociedade, por um ensino dessa ciência

cada vez mais significativo, Pontuschka (2001) pontua os conhecimentos os quais esse profissional deve ter o domínio,

1. O conhecimento geográfico a ser ensinado;
2. Os conhecimentos das ciências da educação;
3. O conhecimento sobre o método de construção da Geografia;
4. O conhecimento de documentos e linguagens implicados à apreensão do conhecimento geográfico;
5. A questão das escalas;
6. Os conhecimentos referentes à leitura analítica do espaço geográfico; e
7. A busca da interdisciplinaridade.

Pensamos a interdisciplinaridade a partir do que a autora nos traz, além da ligação com outras ciências/disciplinas, mas também na necessidade da Geografia escolar cada vez mais se conectar com questões pertinentes, sobretudo na atualidade, desde a inclusão, a violência nas escolas, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o lugar da Geografia nas novas políticas como o Novo Ensino Médio.

Com isso, é importante pensar e efetivar uma educação escolar que tenham como função a formação social dos/das estudantes para que sejam capazes de pensar criticamente a realidade social, política e histórica da sociedade em que vivemos. Neste sentido, os/as professores dessa ciência necessitam ser detentores de distintos conhecimentos e habilidade didática capaz de coordenar uma ação educativa que promova o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sobre isso, Costella (2013) revela que o ensinar demanda caminhos, e quem ensina necessita aprender a aprender, para poder de fato ensinar.

Com a expansão demográfica mundial, os caminhos tomados no âmbito das ciências e da política, as manifestações religiosas e culturais, economia, geopolítica, as tecnologias da informação, expressões de grupo e heterogeneidades nas mais diversas escalas revelam questões cada vez mais em voga, se tornando palco de debates e discussões, nos contextos locais e globais. Todo esse aparato de questões revela para Gatti (2020) o despertar do sentimento de injustiça e desigualdade, no prisma das subjetividades, por outro lado revelam a criação de movimentos que lutam e defendem uma sociedade mais justa para todos, no que tangem os bens públicos, educacionais e sociais. E é nesse cenário em que os professores se colocam, e se colocarão, para aqueles que atravessam o processo

formativo, sendo crucial o preparo para esse contato com as novas gerações, que requerem cada vez mais demandas,

Somos uma sociedade complexa, com diversidades a serem consideradas e respeitadas, e de outro lado temos desigualdades, desigualdades que merecem ser superadas, e, uma delas é a desigualdade educacional. Compreender conhecimentos com seus sentidos, e, valores com seus consequentes, é necessidade essencial, histórica, para as novas gerações visando uma vida coletiva melhor e sustentável neste planeta. A educação escolar tem parte importante na formação das novas gerações – educamos para o futuro – e os professores são os que diretamente têm a missão de realizar essa construção com seus alunos em suas várias etapas de desenvolvimento pessoal e social. (GATTI, 2020, p.29)

As potencialidades de pensarmos os conhecimentos oriundos dos conteúdos da Geografia se concretizam nos diferentes exemplos, analogias, imagens, seja, metodologias, antenadas na realidade dos estudantes, essa ciência necessita proporcionar que os sujeitos elaborem a construção dos conceitos, compreendendo a realidade em que vivem, refletindo o futuro com base no seu presente. E ainda, cabe ao professor, a provação do desafio da leitura da Geografia presente no seu entorno, valorizando os processos da comunicação e persuasão, como defendem Castrogiovanni e Vallerius (2022), em mundo repleto de informações, sem conhecimento acerca dessas, daí a brecha e importância que traz a Geografia.

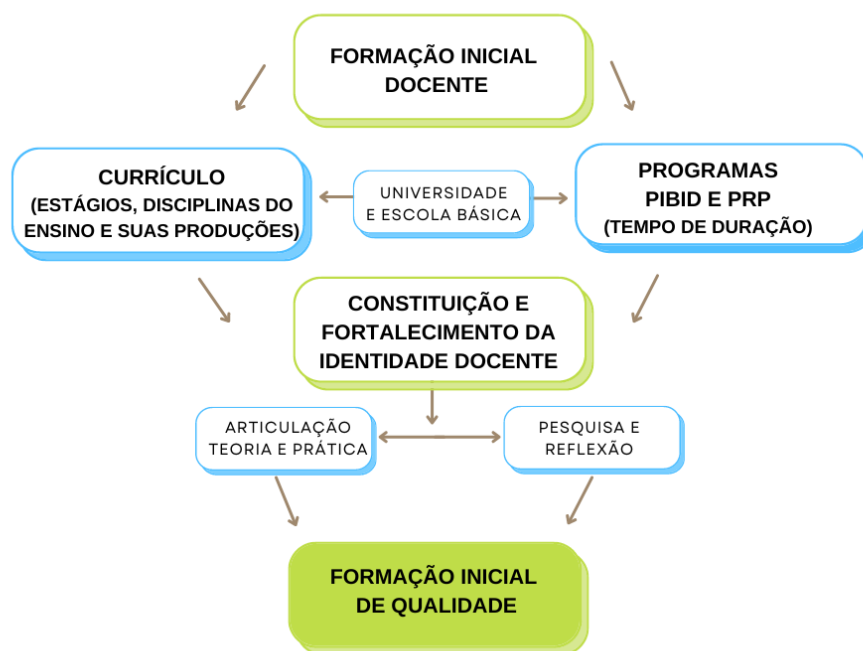
Para finalizar essa discussão, dentre a importância e potência do ensino da ciência geográfica para a formação dos sujeitos, no estímulo de sua autonomia, Larrosa e Rechia (2018),

[...] o trabalho do professor não somente tem a ver com a geração de ideias, mas tem a ver também com tratar de fazer com os estudantes preservem suas ideias, que não desfaleçam, que não as abandonem rápido demais, que não as deixem cair, que as desenvolvam, cuidem delas, sigam-nas e as persigam; enfim, que cuidem delas. (p.223)

Propomos, com base no esquema (Figura 2), que ilustra o que foi abordado nesta seção, em que destacamos a importância da formação inicial docente estar ancorada em um currículo articulado e baseado na relação entre a teoria e prática, em constante interação e diálogo com a realidade escolar, o que oportuniza uma ponte com as experiências concretas do ambiente de atuação do professor. E ainda, em conjunto a políticas de inserção desses graduandos por meio de bolsas, como o

PIBID e o PRP, os quais serão abordados com maior profundidade a seguir, possibilitam a constituição e fortalecimento da identidade docente, balizada na perspectiva que articule teoria e prática, a pesquisa e a reflexão, podendo assim garantir uma formação inicial de qualidade.

Figura 2 – Esquema formativo docente



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A provocação que trazemos nesse esquema, assim como prévia do que destrincharemos na próxima seção, não visa realizar uma receita pronta e engessada de como a formação inicial docente deve ser proposta, mas sim na intenção de, por meio dos referenciais utilizados nessa pesquisa, de conceber o que a profissão docente na sua formação inicial poderia ter como garantia de acesso e oportunidade na realidade nacional.

Entendemos que na formação inicial um conjunto de fatores devem ser articulados para que desse modo, este processo se desenvolva de modo exitoso. Ou seja, a importância dos espaços que proporcionem o contato com o ambiente escolar e que realmente articulem a teoria com as práticas e experiências da sala de aula, tendo assim legislações que regulam os estágios curriculares e políticas de

programas de iniciação à docência como PIBID e PRP, como lócus de privilégio para esse movimento.

Atrelado a isso, é importante a valorização da pesquisa e dos processos reflexivos que somados às questões acima propiciam que de fato a identidade profissional seja efetivamente desenvolvida e fortalecida. Com isso assume-se que, o conjunto de dinâmica das relações da formação inicial perpassa a dimensão das relações profissionais que se envolve estritamente na dimensão política, a qual demonstraremos na seção a seguir.

5 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nessa seção nos empenhamos em entender como se desenvolveram as políticas educacionais de formação de professores no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, assim como, identificar os precedentes que marcam o lançamento do Programa Residência Pedagógica/Capes em 2018, e como esse programa vem se desenvolvendo até o Edital 2020/1.

Será apresentado um panorama acerca dos principais marcos legais com leis, diretrizes, políticas de formação inicial de professores inseridas no plano nacional, com destaque para o contexto contemporâneo que contempla a Base Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, BNC Formação de inicial e o Programa Residência Pedagógica.

5.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A palavra “política” tem origem do termo grego “*politikos*” e se refere a cidadão que vivem na pólis (cidade), sociedade organizada, participação da comunidade, do coletivo. Ainda na Grécia antiga, Aristóteles, definiu o ser humano como um sujeito político, pois estava sempre em busca da vida em comunidade⁹. Podemos então conceber então como política pública a política colocada em prática. Para Thomas Dye (1984) política pública se define como aquilo que o governo escolhe, ou não, realizar.

Visto isso, é necessário entendermos a diferenciação entre política de Estado e política de Governo, Oliveira (2011) nos mostra que essa primeira se refere a política que reque continuidade, a fim de preservar o interesse da nação, e para sua realização é necessário o envolvimento de diferentes setores do Estado, passando pelo parlamento, a fim de transformar condições já existentes, se aplicando a diferentes setores de toda a sociedade. Políticas de governo são aquelas que o executivo, em um fundamental processo de construção e implantação, tomando

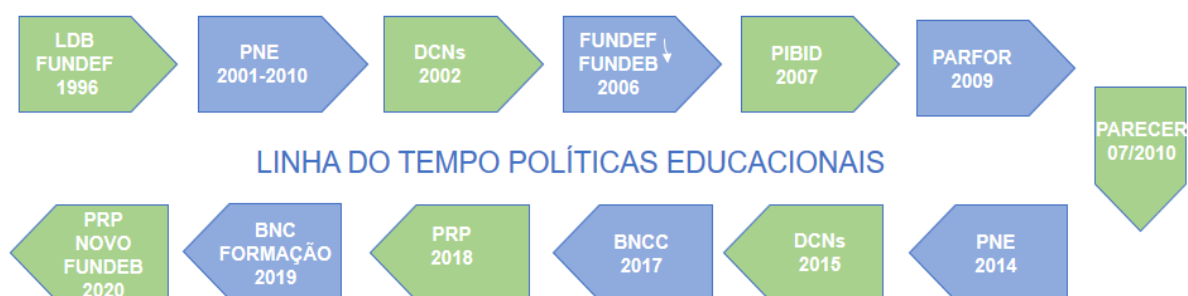
⁹ Definição disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-e-politica/>

certas medidas e programas que atendam demandas do país em seu âmbito interno, ainda que essas sejam decisões complexas. (OLIVEIRA, 2011).

A partir da promulgação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), é iniciado um novo ordenamento para regulamentar as políticas de formação de professores, que é efetivado em 2002 com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) que são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Na Figura 3 a seguir, foram sistematizados alguns dos principais marcos como criação de políticas públicas voltadas para qualificação da formação de professores. Tomamos como recorte temporal para a analisar estes documentos, o marco da LDB de 1996, até os anos de 2021/2022, recorte que essa pesquisa se desenvolve.

Depois de mais de 25 anos da implantação da LDB de 1996, o que se observa durante esses anos foram avanços e retrocessos relacionados aos rumos da educação em nosso país. Neste contexto foram criadas novas regulamentações e diretrizes que direcionaram algumas ações e políticas relacionadas a educação básica e a formação de professores.

Figura 3- Linha do tempo das políticas públicas educacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a aprovação da LDB 9.394/96, mudanças foram efetivadas no cenário educacional e nos cursos de formação de professores. A década de 1990 foi marcada por um cenário de mudanças sociais, econômicas e sociais que influenciaram diretamente as políticas públicas voltadas para a educação.

Por interferência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), foram alteradas as políticas sociais e educacionais nos países em desenvolvimento, entre estes o Brasil. Entre estas mudanças, é importante destacar a eliminação do analfabetismo, para atender

um acordo assinado na Conferência de Jontien, em 1990, onde os países periféricos foram orientados a aumentar as taxas de escolarização da população e o Brasil se comprometeu a criar medidas para mudar a realidade da educação brasileira. (CAMPOS; SOUZA JUNIOR, 2011).

Ao mapear as políticas para formação de professores constituídas após a promulgação da LDB de 1996, é possível iniciar destacando a criação do FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que foi criado em 1996 e vigorou por dez anos até 2006, que tinha como propósito o repasse de verba da União para as redes de ensino fundamental. Posteriormente, foi substituído pelo FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que passou a cobrir o desenvolvimento de toda a educação básica, não somente o ensino fundamental, mas também o ensino médio e os projetos de educação de adultos como o EJA.

O FUNDEF, consistia em um fundo monetário na esfera estatal com recursos dos estados e municípios já existentes em relação a área da educação com força constitucional. Dessa maneira, tais esses recursos eram repassados para estados e municípios de forma automática, respeitando proporcionalmente o número de matrículas do Ensino Fundamental. Após dez anos de criação do FUNDEF, ele foi substituído pelo o que conhecemos hoje por FUNDEB, por meio da Medida Provisória nº 339/2006. Acerca da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, Gatti, Barreto e André, destacam:

O Fundeb opera basicamente com os mesmos mecanismos redistributivos do Fundef, mas a cesta de impostos que o compõem foi ampliada, assim como o montante alocado a cada uma delas, uma vez que o fundo passa a contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica. (2011, p. 33)

Após a criação do FUNDEF, foi aprovado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da lei n. 10.172/01, que influenciou as diretrizes gerais para o financiamento da educação básica. O PNE (2001-2010) traçou metas para serem atingidas no prazo de vigência, porém, ao ser sancionado sofreu diversos vetos, principalmente no que se referem a obrigações de cunho financeiro e de investimentos, resultando no enfraquecimento do Plano. Ainda assim, é possível refletir ganhos e reflexões para o campo da formação docente,

No PNE 2001-2010, aliás, formação de professores e valorização do magistério, objeto do tópico 10, eram apresentadas como prioridades, com ênfase na formação inicial e continuada de professores e na valorização definida como “garantia das condições adequadas de trabalho”. Esta abrange não somente salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas também dimensões condicionantes da qualidade da ação docente como o tempo para estudo e preparação de aulas, aspectos gestados no debate social e acadêmico das décadas precedentes, e que no texto da Lei se tornam conteúdo das diretrizes para a efetivação de ambas facetas – formação e valorização. (WEBER, 2015, p. 508).

O primeiro Plano Nacional de Educação ao enfatizar que a qualidade do ensino da Educação Básica se conecta diretamente com a formação inicial docente e ter essa como prioridade, estabelece metas e objetivos direcionadas aos profissionais da educação, por meio do estabelecimento de diretrizes para os cursos de graduação, explica a autora:

Quanto à formação docente, convém lembrar que constam como diretrizes do PNE 2001 orientações que vinham sendo discutidas no âmbito acadêmico e social visando, principalmente, a sedimentação da base comum nacional e reivindicações a ela associadas. Tal fato indica a persistência da disputa pela fixação de determinados sentidos que possam dar materialidade à especificidade da ação docente a ser desenvolvida na perspectiva da educação como direito social básico e condição de exercício da cidadania. (WEBER, 2015, p.509).

Dentre as reflexões do documento que aprova o primeiro PNE, temos a menção da necessidade da superação da divisão entre a teoria e prática. É preciso ultrapassar os limites entre formação pedagógica e formação no campo de conhecimentos específicos do fazer docente em sala de aula. (BRASIL, 2001). Mesmo que sempre em voga essa reflexão, é necessário entender e realizar alternativas viáveis que promovam essa unidade, e não apenas reivindicar de maneira rasa. Dentre os papéis das Universidades na formação inicial de docentes é trazer para o diálogo a importância dessa temática, e fazê-lo em todo percurso formativo, dessa maneira constituímos profissionais reflexivos e inseridos na Educação Básica, por meio de políticas públicas e dos próprios Estágios Curriculares.

Com base no que foi estabelecido no artigo 62 da LDB que estabeleceu as exigências mínimas de formação para os professores atuar na docência da

Educação Básica, em 2001 foi aprovado junto ao Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, disciplinadas por meio do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002.

Essas Diretrizes propuseram um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura e versam principalmente acerca dos currículos e a organização dos cursos de licenciatura.

Com a aprovação das DCNs, os currículos dos cursos de formação inicial de professores foram repensados e redesenhados, implementando não somente a ampliação de carga horária, no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também no sentido atribuído às relações dialógicas entre teoria e prática e a articulação entre pesquisa e ensino. (MARTINS, 2015, p. 240).

Com a aprovação dessas diretrizes uma maior atenção é dada na organização dos cursos de formação inicial de licenciaturas, principalmente no que se refere a organização a duração e carga horária, bem como as diretrizes que pautam a reformulação dos Projetos Pedagógicos do Cursos (PPCs), propondo um novo prisma para a formação de professores e professoras para a Educação Básica.

Neste sentido, Martins (2015) destaca que houve um ganho para os cursos de licenciaturas, que obtiveram autonomia para desenvolver uma identidade própria para a formação de profissionais qualificados e preparados para a atuação no campo educacional. No que toca a Resolução (CNE/CP 01/2002), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena e, a Resolução 02/2002 que estabeleceu a duração e cargas horárias desses mesmos cursos. A regulamentação da carga horária dos cursos de formação de professores, deu ênfase na dimensão prática:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (Brasil, Resolução 02/2002)

Essas duas Resoluções podem ser consideradas um marco para a formação inicial docente, pois contribuíram na constituição de uma identidade docente aos professores, maior valorização dos profissionais da educação e foram decisivas na reorganização dos desenhos curriculares das licenciaturas, e naturalmente, das práticas que passaram a serem desenvolvidas, que resultou em uma maior articulação teoria/prática, pesquisa/ensino aproximando as universidades da educação básica.

De acordo com Martins (2015, p. 242) as DCNs, “decorrentes de políticas propostas para a educação no Brasil, trouxeram novos elementos ao debate sobre a formação inicial de professores, determinando princípios e propondo mudanças estruturais importantes”. Dentre as diversas mudanças no que toca as políticas de formação de professores, destacamos o papel da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, por meio do Decreto n. 6.755/2009, passou a responder pelas ações referentes a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, e da Educação Básica. Uma das iniciativas efetivas pela CAPES foi criação da Portaria Normativa n. 16/2009, que normatizou a criação Programa Institucional de Apoio à Docência (PIBID), tendo como finalidade:

O fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009).

Esse importante programa possibilitou a criação de um espaço para que os licenciandos desenvolvessem experiências práticas da docência, por meio do contato direto com as escolas de Educação Básica. Contribuiu para qualificação da formação de professores, valorização de ações para integrar o ensino superior e a educação básica com atividades acadêmicas e práticas de iniciação à docência. Sobre o PIBID Campelo e Cruz (2016) nos trazem:

[...] a proposta do projeto investigado estimula os bolsistas a planejarem e a realizarem atividades de ensino semanalmente. Estimula também a produção de registros tanto das observações, impressões e sentimentos quanto das ações planejadas e desenvolvidas, refletindo e aplicando os saberes que são construídos (2016, p.100).

Com a possibilidade de imersão escolar garantida pelo PIBID, o desenvolvimento de atividades docentes, desde a observação da realidade das escolas e planejamentos de atividades postas em ação, são efetivadas e oportunizam a construção dos saberes práticos e didáticos da profissão. É importante refletirmos que a duração do programa, em média de 18 meses em cada Edital, dá a possibilidade que essa imersão seja bastante intensa e orgânica, sendo espaço além dos Estágios Curriculares, que garantem a ponte das IES com as escolas e os licenciandos. Mas é fundamental destacar que nem todos os estudantes das licenciaturas tem a oportunidade de ingressar no PIBID, não apenas por ser uma atividade que ocorre em horários alternativos ao percurso curricular, mas também pelo número de bolsas que não alcançam todos os futuros docentes.

As bolsas são concedidas aos estudantes de graduação e professores/as das respectivas disciplinas dos projetos e os coordenadores institucionais e dos projetos das Universidades mediante a aprovação desses projetos. Assim há uma grande oportunidade de conexão e diálogo entre Escolas e Universidades, de extremo valor quando nos referimos a formação inicial, mas também possibilita uma maneira de formação continuada aos docentes das escolas parceiras, ainda que esse não seja o foco do programa.

A CAPES ao desenvolver o PIBID, elencou os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2007)

Nóvoa (2003) nos traz a consideração que é na escola que um professor adquire as bagagens dos saberes docentes, por meio de suas experiências e as reflexões geradas após sua prática. O autor reitera que essa reflexão não acontece de maneira espontânea, precisa ser trabalhada, e é realizada por meio de regras próprias. Entendemos a necessidade da formação de um/a professor/a reflexivo e desenvolver essa ação desde a formação inicial, por meio das práticas e do contato com o ambiente escolar. Sabemos também da importância da Universidade na formação inicial de docentes e compreendemos a função do contato com a Escola Básica para desenvolver o processo de reflexão.

Acompanhando o raciocínio da linha do tempo, que apresenta as políticas de formação docente, é importante destacar a criação, em 2009 com a portaria 09, do PARFOR, Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio de uma ação conjunta do MEC e CAPES. Esse Plano teve como objetivo estimular ações conjuntas com estados, municípios e as respectivas IES públicas a formação inicial e também continuada de profissionais já atuantes nas redes pública de ensino, que ainda não possuísem formação exigida na legislação de 1996. Entre as ações propostas, é possível destacar:

Compõem esse grupo de políticas o Piso Nacional do Magistério, instituído em julho de 2008; os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Pro-docência), que fomenta a inovação, a elevação da qualidade dos cursos do magistério, a valorização da carreira do professor. (BRASIL, 2014)

Podemos elencar o PARFOR como mais um marco para a formação docente, depois de 13 anos da LDB esse Plano surge com o intuito de sanar a dívida com os profissionais da educação atuantes na Educação Básica ainda sem formação. Soares (2018) explica que, o PARFOR foi considerado um plano de emergência, tendo em vista o prazo previsto na LDB era de até 2006 para a adequação da formação profissional dos docentes da Educação Básica. Até 2009, na data de publicação do Plano, havia um grande percentual de professores sem a respectiva graduação, segundo os dados do Educacenso/MEC (SOARES, 2018).

No ano de 2010 o Conselho Nacional de Educação publica no mês de abril as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio do PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010. Ainda que este seja um documento voltado para a Educação Básica, algumas partes discorrem sobre a formação docente. Como nesta parte do documento,

Para atender às orientações contidas neste Parecer, o professor da Educação Básica deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana. (BRASIL, 2010. p.56)

O Capítulo IV desse mesmo documento versa essencialmente sobre o professor e a formação inicial e continuada, especificando em quatro Artigos que discorrem sobre a educação para a cidadania, a importância da pesquisa, a participação na gestão das instituições, o trabalho coletivo, entre outros aspectos. A ênfase para a valorização do profissional da educação também é citada nessa última parte do documento, assim como a importância da formação em si, a consolidação da identidade, partindo dos projetos dos cursos de formação inicial correspondendo a exigência do projeto educacional nacional (BRASIL, 2010).

A Lei 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024. O segundo PNE foi aprovado com atraso em 2014, dessa maneira, o intervalo dos anos de 2011 a 2013 não havia um plano. Moraes e Henrique (2017) destacam que o PNE é um importante instrumento de planejamento que orienta o aprimoramento de políticas públicas para a educação, trazendo metas e estratégias que mostram os caminhos para alcançar os objetivos do documento. Esse segundo plano foi construído por meio da junção de grupos da sociedade civil, movimentos sociais, gestores da educação pública e privada e IES, essa coletividade teve o olhar da educação como um todo em diferentes esferas.

O PNE (2014-2024) nos revela importantes metas e estratégias para a temática dessa escrita, a formação docente. Como uma política de caráter regulatória destaca também os principais problemas da educação nacional e que permite fazer a reflexão a quem atende os interesses, ao passo que as políticas

públicas são ações do Estado utilizadas como instrumento de poder, o PNE também se atrela a demanda e interesses de grandes empresários, atendendo expectativas do capital estrangeiro (MORAIS e HENRIQUE, 2017).

Esse documento apresenta 20 metas a serem atingidas, pautadas na tese de que a qualidade da Educação Básica está vinculada a formação dos docentes que nela atuarão no futuro. No que se diz respeito aos profissionais da educação, o Plano apresenta as metas 12, 13 e 14, delineando objetivos globais para a ensino superior e também para a carreira docente. Está presente também nesse documento metas (15,16,17,18) que versam temáticas de valorização profissional docente.

Morais e Henrique (2017) problematizam que o Plano traz muitas brechas, sobretudo por meio das estratégias, para o investimento público adentrar em instituições privadas. Por isso a necessidade da sociedade civil estar atenta a esses documentos, e a importância de se conhecer essas legislações, e os interesses de quem elas atendem. Pesquisadores/as da área da educação sinalizam que as metas desse plano não serão cumpridas¹⁰, muito pelo tempo hábil para isso, tanto pelo atraso em que o PNE foi publicado, e em meio a vigência do documento, também tivemos a ocorrência da pandemia de COVID-19¹¹ que vem causando consequências na educação.

Ainda no ano de 2014, inicia-se a organização de novas DCNs e em 2015 a Resolução nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. As novas DCNs destacam principalmente a formação inicial e continuada baseadas na compreensão e percepção da educação de maneira contextualizada. Dourado (2015) explica que diretrizes de 2015 indicam que os currículos dos cursos de graduação incluam conteúdos específicos de cada área, também interdisciplinares, fundamentos e metodologias, relacionando aos fundamentos da educação.

As DCNs de 2015 destacam que os currículos dos cursos de formação inicial têm a necessidade de realizar a formação também no que tangem políticas públicas

¹⁰ <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-plano-nacional-de-educacao-foi-um-pacto-social-firmado-pela-sociedade>

¹¹ A pandemia da COVID-19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação lato sensu, potencializando aumento da desigualdade, uma vez que assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentes tenderam a se reproduzir de modo ampliado em um contexto de isolamento social e crescente convergência para estratégias de ensino da terceira revolução industrial, com base em tecnologias de informação e comunicação que não são plenamente disponíveis ou acessíveis a todos estudantes e professores (SENHORAS, 2020, p. 135).

e gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS e também a respeito dos direitos de educação de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas. Essas diretrizes trazem de forma detalhada aspectos referentes a formação inicial para professores da Educação Básica em nível superior além dos cursos de licenciatura, são propostas diretrizes para cursos como formação pedagógica para graduandos não licenciados e de cursos de segunda licenciatura.

Para os currículos dos cursos de graduação em Licenciatura, com fundamento de uma base comum nacional que orienta currículos, se constitui essas graduações com carga horária mínima de a partir de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a duração desses cursos se estendendo de no mínimo oito semestres, ou seja, quatro anos. Fazendo uma comparação as DCNs de 2002 pode-se perceber um acréscimo de 400 horas dedicadas a essas atividades, é evidente que a ampliação dessa carga horária permite a melhoria do processo formativo.

É fundamental que as instituições formadoras tenham as DCNs (2015) como sua concepção de formação docente, que promova um currículo interdisciplinar, aprendizagens pautadas na problematização e também a investigação da realidade escolar, que conseqüentemente resultará numa organização de parceria com as redes de ensino públicas. A parceria das IES formadoras com as escolas básicas possibilitará que os futuros/as docentes um paralelo dos saberes teórico com a realidade vivida do trabalho do/a professor/a, consolidando dessa maneira a relação teoria e prática, promovendo a práxis, essencial no momento da formação inicial e por todo trabalho docente.

No que tange também as IES é preciso uma unidade entre ensino, pesquisa e extensão,

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe[s] permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Acerca das novas políticas educacionais do Brasil, uma das mais evidentes e

desenvolvedoras de discussões e debates tem sido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem regendo as reformas posteriores. A base foi gestada num período caracterizado pela turbulência política, iniciada em meados de 2015, momentos antes de decretado o Impeachment¹² da ex presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. A partir do golpe, podemos observar um movimento de estreitamento dos órgãos governamentais no que se diz respeito a uma construção participativa dos novos documentos (LINO, 2020). Essa questão pode ser observada por exemplo, a partir da demissão de conselheiros do CNE, órgão vinculado ao MEC, que por consequência gerou uma elaboração menos participativa da base.

Entidades privadas e grupos internacionais foram um dos principais agentes de todo esse processo, fazendo uma referência principalmente à documentos de educação dos Estados Unidos. Sobre o contexto de influência da elaboração da BNCC,

Importa referir que o modelo proposto de currículo nacional incide nos modelos já assumidos pelos MEC, pelo MBNC tendo como referência o currículo da Austrália e as análises elaboradas pela The Curriculum Foundation (Reino Unido), Fundação ACARA (Austrália), Universidade de Yale (EUA). (CORRÊA e MORGADO, 2018, p.07).

Tendo em vista os contextos de influência para a elaboração da BNCC, podemos observar a não conformidade dessas referências com nossa realidade nacional. Isso evidencia os objetivos de criar a Base que fora implementada com força de política da Estado, ou seja, um documento mandatório que tem por objetivo novamente uma educação com base na formação técnica, para a organização de mão de obra direcionada ao mercado de trabalho.

A BNCC tem por uma de suas principais características um currículo pautado em competências e habilidades, o que nos remete de imediato à pedagogia tecnicista¹³. Essa questão pode ser observada desde o seu texto introdutório que vem sendo considerado por muitos estudiosos da área da educação muito sucinto e

¹² Entendemos o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff como um golpe jurídico-parlamentar-midiático empresarial, compartilhando da mesma compreensão que as entidades nacionais que integram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)

¹³ De acordo com Saviani (2013), o conceito "pedagogia tecnicista" sintetiza as ideias relacionadas à organização racional do trabalho. Posto isso, o tecnicismo é pautado fundamentalmente numa valorização da técnica e a reprodução sistematizada, por meio de capacidades e habilidades. Essa tendência pedagógica partiu do pressuposto de formar uma massa com mão de obra qualificada com o objetivo do desenvolvimento industrial. A técnica como base dessa tendência repercute numa formação social e cidadã em segundo plano.

técnico e até mesmo pelas polêmicas tabelas estipulando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e que habilidades devem ser desenvolvidas.

Corrêa e Morgado (2018, p.10) explicam acerca da BNCC e a relação com o Novo Ensino Médio:

O documento contempla apenas duas etapas da Educação Básica, uma vez que o ensino médio sofreu uma reforma, alterando a sua estrutura por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Vinculada à BNCC, tivemos como novidade nos últimos anos o Programa Residência Pedagógica (PRP), que, em um primeiro momento surgiu como uma alternativa de modernização do PIBID, programa já instaurado a quase 15 anos que permite que estudantes de licenciatura estejam dentro da realidade escolar durante a graduação, antes até dos estágios acadêmicos. Muitas foram as controvérsias envolvendo mais essa novidade, principalmente se referindo a um dos objetivos do PRP que visa auxiliar a implementação da BNCC nas escolas de Educação Básica e que isso de fato prejudicaria a qualidade e o real compromisso das licenciaturas. Sobre essa questão, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE

Hoje, sob o protesto das entidades científicas, sindicais e de diversos movimentos sociais organizados da sociedade civil, revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstalou o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica. Assim, coerente com a luta em defesa da educação pública que vimos travando há quatro décadas, manifestamos em alta voz que a ANFOPE repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade política (ANFOPE, 2017).

Apesar das fragilidades do Edital que implementa o PRP, que se iguala ao

mesmo engessamento dos documentos da BNCC e do Novo Ensino Médio, o PRP assim como o PIBID é um programa com muito potencial para a formação docente, quando desvinculado a uma única função de implementação da base. E ainda, assim como o PIBID, financiados pelas Capes, estão em constante tensão quanto a insegurança do recebimento das bolsas, principalmente desde o golpe de 2016 e no governo atual, há uma permanente incerteza do cumprimento do Edital.

Na direção oposta das diretrizes do ano de 2015, foram aprovadas em 2019 novas diretrizes para a formação de professores as quais também revogaram a Resolução CNE/CP 02/2015. A nova Resolução 02/2019 do CNE/CPE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, A BNC Formação. Como referência para essa Resolução temos a BNCC do Ensino Fundamental a qual foi instituída pela Resolução CNE/CPE nº 2/2017 e a BNCC do Ensino Médio – Resolução CNE/CP nº 4/2018.

O Art. 2º da Resolução 2/2019, apresenta a formação docente no que tange o desenvolvimento do licenciando pelas competências gerais e específicas da BNCC da Educação Básica. Essas competências específicas aludem a três seguintes dimensões: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. (BRASIL, 2019).

A concepção de formação dessas documentações decretadas temporalmente pós BNCC apresenta uma pedagogia que tem base em competências, característica principal desse marco, que apresenta uma visão restrita e instrumental do trabalho docente, em desfavor a uma concepção de formação que não dissocia teoria e prática (SIQUEIRA; DOURADO, 2020). A recém aprovada BNC Formação se atrela ligeiramente a uma concepção neoliberal da educação, a qual favorece o sucateamento e desmonte do ensino público. Scherer (2019) aponta que, embora esses movimentos de estreitamento com interesses do capital se apresentem desde os anos 90, dessa maneira, pode-se perceber que esse dinâmica se potencializa ainda mais em governos não populares.

Por fim, é necessário destacarmos que em 2020 é aprovado o novo FUNDEB, o qual garante mais recursos da união para a Educação Básica e também aos profissionais da Educação. Dentre os ganhos dessa conquista para a educação

nacional podemos pontuar a garantia de uma distribuição mais justa de recursos pelo país, garantindo que esses investimentos diminuam as desigualdades regionais que são existentes. “[...] proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.” (BRASIL, 2020, p. 12)

Os marcos legais das políticas de formação inicial de professores e políticas atreladas aqui apresentadas devem ser olhados por um prisma complexo, não apenas com destaque para os avanços ou retrocessos, mas é preciso compreender e analisar o cenário político e econômico em que foram gestadas e aprovadas. No caso da BNCC, a exemplo, seu processo de construção se alterou abruptamente pós deposição da ex presidenta Dilma, daí também a importância de pesquisa dessas políticas não apenas pelo texto do documento, mas procurando entender as variantes de influência que naturalmente não são apontadas no bojo dessas legislações, por outros pesquisadores da área educacional.

Para isso entende-se a necessidade de:

Criar políticas de atração para os cursos de licenciatura, especialmente em áreas que têm maior carência de professores preparados para nelas atuar, e melhorar a atratividade da carreira docente, dando à ela a dignidade e o valor que merece pelo papel crucial da escolarização na sociedade contemporânea em termos de cidadania, trabalho, preservação da vida humana e do meio ambiente. Necessitamos de políticas educacionais integradas e com foco, de preferência regionalizadas, bem planejadas e acompanhadas. (GATTI, 2020, p. 36)

Nesse cenário, fica evidenciado que a formação de professores e professoras no Brasil se caracteriza por marcos políticos que por ora retrocedem, ora avançam, formando um contexto na educação por vezes contraditório. Importantes políticas que são fruto de forças advindas da academia e de outras entidades, visando o fortalecimento da área educacional e de formação docente, constantemente são postas em cheque diante de forças conservadoras que objetivam seu sucateamento, em detrimento de outros interesses.

Podemos perceber ao percorrer essa linha do tempo justamente o que demarcamos a pouco, que a aprovação dessas políticas, seus avanços ou retrocessos para a formação inicial de professores e professoras tem relação direta com as políticas de governo e não são tratadas como políticas de estado. No

decorrer dos anos¹⁴, é possível apontar que tivemos alguns avanços em relação a valorização da profissão docente e a qualificação da formação inicial. É possível perceber significativos investimentos e políticas educacionais com a implementação do PARFOR. Porém é preciso também problematizar algumas diretrizes que foram aprovadas e que tem se mostrado frágeis para dar conta da complexidade da formação dos estudantes da educação básica (BNCC) e a formação inicial de professores (BNC Formação).

Na próxima seção nos debruçaremos especificamente ao Programa Residência Pedagógica, buscando entender como funcionaram projetos anteriores ao lançamento do PRP, diferenças e similaridades. E finalmente adentrar ao PRP a fim de entender de fato o que seu Edital de lançamento revela e também utilizando referências teóricas que nos auxiliam para isso.

5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES

O termo “residência” tem origem pela referência aos cursos de Medicina que possui um período no qual o estudante se aprofunda no campo de atuação, com o acompanhamento de uma equipe da mesma área, proporcionando aprendizados para a profissão. Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende que a formação deve ser realizada dentro da profissão docente, nos remetendo também ao nome do programa em discussão e os significados que esse termo carrega, de proporcionar ao licenciando adentrar a realidade de sua futura profissão, tendo contato com seu campo, a escola.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio da Portaria nº 38/2018, passou a integrar a política de formação de professores e teve lançado seu primeiro Edital em 2018. Mas, antes de integrar as políticas do MEC, este programa vinha sendo desenvolvido em algumas IES, que vamos destacar aqui. As universidades Federal do Rio de Janeiro, Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de São Paulo de Guarulhos, já tinham tido experiências de colocar em prática este programa com o objetivo de aproximar os estudantes de licenciatura com a docência na educação básica. Utilizaremos Prado (2020), que fez uma

¹⁴ Nos referimos da década de 1990 até os dias atuais.

pesquisa que destacou e analisou essas três propostas. O Programa Residência Docente da UFRJ, contavam com egressos de cursos de licenciatura, ou seja, docentes iniciantes na profissão. Nesse projeto o Colégio Pedro II foi parceiro da instituição, em conjunto com a Capes com início no ano de 2012, com a intenção de induzir à docência para esses profissionais.

O Programa Residência Docente da UFRJ funcionou como cursos de especialização lato-sensu, tendo como titulação de “Especialistas em Docência do Ensino Básico”. Dessa forma, o recém docente ao passo que desenvolvia atividades na Universidade, tinha ao mesmo tempo formação no Colégio, por meio do planejamento de aulas e atividades com os estudantes e também atuando como professores substitutos, criando assim uma experiência de formação continuada para sete professores iniciante participante do Programa de Residência Docente, com a sigla de PRP, para a área dos Anos Iniciais. (PRADO, 2020).

Na UNIFESP, campus Guarulhos, o programa em questão tinha a denominação Programa de Residência Pedagógica, especificamente para estudantes de graduação em Pedagogia, com a formulação de um estágio supervisionado diferenciado (PRADO, 2020). Esse programa tinha como parceria escolas públicas do município de Guarulhos que eram voluntárias para realizar essa ponte entre a IES e a educação Básica, recebendo os residentes.

Prado (2020) realiza uma comparação entre a proposta do PRP/UNIFESP e a do PRP/Capes e destaca algumas semelhanças como a participação de escolas públicas, estudantes de curso de licenciatura em nível superior. As propostas da UFRJ e UFMG (que abordaremos a seguir), as quais abordam a residência numa perspectiva de especialização (lato-sensu), com professores já formados. É preciso destacar também que o PRP da UNIFESP é destinado para todos os estudantes da licenciatura, diferentemente do Programa da Capes que não atinge todos os licenciandos.

Por fim, trazemos o Projeto de Imersão docente, que fora inicialmente denominado de Residência Docente (2011), da UFMG. Essa experiência consiste na imersão dos estudantes das licenciaturas nas salas de aula, contando também com orientação e grupos de estudo. No ano de 2014 a UFMG homologa a Residência Docente, com base nos padrões estabelecidos pela UFRJ, sendo então um curso de especialização com a titulação de “Especialistas em docência do Ensino Básico” (PRADO, 2020).

Para falarmos acerca do Programa Residência Pedagógica da Capes, é preciso retomarmos a BNCC. O início da construção da base ocorreu no governo Dilma e se caracterizava por ter sido construída com base no diálogo com profissionais da área e de ter como princípio os direitos de aprendizagem, resultando em duas versões do documento. Fica explícito no texto do documento o intuito de alinhar “políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, p. 6, 2017).

No mês de outubro do ano de 2017, o MEC por meio de uma apresentação de slides lança a Política Nacional de Formação de Professores. O ex ministro Mendonça Filho anuncia na ocasião um investimento de 2 bilhões de reais, direcionado à BNC Formação e a melhoria da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica¹⁵ (ANADON; GONÇALVES, 2018). Nessa circunstância o ministro revela que a valorização dos professores como um compromisso do Governo Federal. Outro destaque nesse momento foi o anúncio do PRP como instrumento de melhoria da formação docente e também uma alternativa de modernização do PIBID. Essa situação gerou um movimento do FORPIBID¹⁶, reivindicando a manutenção do programa, demonstrando os ganhos para a formação docente depois de 10 anos de atuação do programa em Universidades, a manutenção foi garantida porém com alterações em seu formato.

Em 2018, o MEC anuncia investimentos para a formação docente, anunciando até dado momento a continuidade do PIBID e a instituição do PRP por meio dos Editais nº07/2018 e nº6/2018 respectivamente. A respeito do PRP é visível desde o princípio de sua criação, o alinhamento com a BNCC (PRADO, 2020). O que estabelece o programa defende uma formação que privilegia a prática, que Edital instigue o aprender fazendo, “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da

¹⁵ MEC. Política Nacional de Formação de Professores. Slides apresentados por Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, outubro de 2017.

¹⁶ Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – FORPIBID, esse coletivo já organizou inúmeros atos contra o sucateamento do programa, com ações para a divulgação dos resultados positivos que o programa gerou até então. Em 2016 também houve um momento de corte de bolsas e essa mobilização também impediu essa reformulação nesse período.

prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]”. (BRASIL. Edital 6/2018).

Segundo a Capes, os objetivos do programa são:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.(BRASIL, 2018)

O PRP como um programa da CAPES e que faz parte das estratégias do PARFOR do MEC, tem a intencionalidade de aperfeiçoar a formação prática dos graduandos de cursos de licenciatura, qualificando sua formação inicial e também oportunizando um espaço de inserção desses indivíduos em escolas de Educação Básica. Com isso, os bolsistas do programa têm a oportunidade de realizar uma intensa imersão no futuro ambiente de atuação de sua profissão. Nóvoa (2003) defende que a bagagem fundamental do ofício docente ocorre dentro da escola, por isso a importância desses momentos a nível de formação inicial e as possibilidades que estágios curriculares e programas que realizam essa dinâmica tem.

O PRP ainda visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que tange o PRP a destinação de participação no programa é para os estudantes que já complementaram 50% da grade curricular de suas licenciaturas ou que já estão matriculados no terceiro ano de curso, já o PIBID compreende aqueles licenciandos que estão cursando os dois primeiros anos dos cursos. As restrições aqui marcadas geraram algumas inquietações por meio de movimentos nacionais, pois impossibilitou alguns estudantes a participarem dos Editais, com isso, algumas IES desistiram de participar desse programa. (ANADON; GONÇALVES, 2018).

Anadon e Gonçalves (2018) também alertam para o artifício utilizado pelo MEC de visibilizar as matrículas das licenciaturas de universidades públicas do Brasil, com isso, mostrou a baixa procura por esses cursos e também a dificuldade de garantir a permanência nas graduações, construindo, dessa maneira um discurso de que não é rentável investir em IES, não tendo retorno no que se diz respeito a custo-benefício.

Os Editais também provocaram a discussão ao contabilizar, desprezando diferenças regionais, o desempenho dos licenciandos das IES, revelando o número de matrículas e de formandos, tornando essas questões parte do processo avaliativo e como consequência a concorrência. (ANADON; GONÇALVES, 2018). Com isso, as instituições que não haviam determinada quantidade de matrículas foram penalizadas, sem refletir que justamente a instituição do Programa poderia auxiliar a permanência de estudantes.

Ao analisar a tramitação dos Editais nº 06/2018 e nº01/2020 na página do Programa no portal da CAPES¹⁷ na internet, pode-se conferir o número de IES por estados participantes dos Editais do Programa. É possível ao interpretar esses dados, verificar a continuação de determinadas IES pois os números se mantêm nos dois anos e também em alguns casos pode-se perceber a ampliação em certos estados de IES participante do Edital do ano de 2020, com uma tendência de aumento para os próximos Editais (Quadro 3).

¹⁷<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>

Quadro 3 - Quantitativo de IES por estado participante do Editais PRP 2018 e 2020

REGIÃO	Estado (UF)	Quantitativo 2018	Quantitativo 2020
Centro-oeste	Distrito Federal - DF	7	6
Centro-oeste	Goiás - GO	7	11
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul - MS	5	6
Centro-oeste	Mato Grosso - MT	5	4
Nordeste	Alagoas - AL	5	5
Nordeste	Bahia - BA	9	12
Nordeste	Ceará - CE	8	9
Nordeste	Maranhão - MA	3	4
Nordeste	Paraíba - PB	5	4
Nordeste	Pernambuco - PE	15	17
Nordeste	Piauí - PI	3	4
Nordeste	Rio Grande do Norte - RN	5	5
Nordeste	Sergipe - SE	3	3
Norte	Acre - AC	2	2
Norte	Amazonas - AM	4	4
Norte	Amapá - AP	3	3
Norte	Pará - PA	7	8
Norte	Rondônia - RO	2	2
Norte	Roraima - RR	3	3
Norte	Tocantins - TO	4	3
Sudeste	Espírito Santo - ES	6	5
Sudeste	Minas Gerais - MG	24	24
Sudeste	Rio de Janeiro - RJ	15	20
Sudeste	São Paulo - SP	43	49
Sul	Paraná - PR	16	18
Sul	Rio Grande do Sul - RS	21	26
Sul	Santa Catarina - SC	12	14

Fonte: Organizado pela autora com base nos Editais Capes (2022).

É importante procurar entender o que esses números podem significar, apesar de todas as discussões realizadas e polêmicas na instauração do programa, o PRP se mostra também como um incentivo para a qualificação dos futuros profissionais e também uma política que auxilia a permanência dos estudantes nas universidades a partir da concessão de bolsas. Salientamos que instituições públicas e privadas puderam se inscrever nos Editais, característica que também gerou polêmicas por inserção de investimento público na iniciativa privada.

O Programa Residência Pedagógica é parte de uma política pública, e entendemos que essa ação deve estar direcionada para instituições públicas, gerando integração com a Educação Básica também das redes públicas de ensino, ou seja, é um investimento que deve ser direcionado a esses grupos, que realmente necessitam de investimento para a garantia de melhoria da educação no Brasil, principalmente no nível básico.

Realizando um comparativo por região, disparadamente o número de IES participantes dos Editais se concentram no Sudeste, proporcionalmente a população dessa região e conseqüentemente ao número de IES concentradas nessa área do Brasil. O estado de São Paulo liderando os dois Editais, em 2020 ainda teve um acréscimo de 6 instituição participantes, registrando 49 IES nesse último Edital. No Rio de Janeiro também ocorreu um acréscimo, no estado a diferença foi de 15 para 20 IES de um Edital para o outro. Em Minas Gerais o número de instituições participantes se mantiveram e no Espírito Santo houve um decréscimo de 1 IES.

Seguida da região Sudeste temos a região Sul com maiores números de instituições de ensino superior participantes com a liderança do Rio Grande do Sul que teve participação de 21 IES em 2018 e 26 no último Edital. Em Santa Catarina tivemos uma pequena adição de 12 para 14 participantes de um Edital para o outro. O Paraná teve em 2018 16 instituições participantes e em 2020 esse número subiu para 18 instituições.

A região Nordeste é a terceira do país na proporcionalidade de IES participantes, os estados com maiores números de instituições submetidas aos Editais foram os estados da Bahia e de Pernambuco, como maiores participações nas duas edições. O estado do Ceará também demonstra uma participação considerável, os demais estados do Nordeste têm uma média de participação de 5 IES nos dois editais.

Comparando os estados do Centro-oeste temos no Edital de 2018 o Distrito Federal e o estado de Goiás com 7 IES participantes cada, em 2020 esse número foi para 6 e 11 IES participantes, respectivamente. No estado do Mato Grosso do Sul houve um aumento de 5 para 6 participantes de uma edição para a outro e no Mato Grosso que em 2018 também haviam 5 IES participantes em 2020 caiu para 4 instituições.

Na região Norte o número de IES participantes são os mais baixos do país, e houve uma certa manutenção dos números de instituições nos dois anos. O estado do Pará é o estado com maior número da região, com 8 IES no ano de 2020. Acre e Rondônia são os estados com menor participação no programa em todo o país, com 2 instituições em cada, nas duas edições do programa até o momento.

Somos cientes que a proposta do programa por vezes tende se afastar de uma visão de uma proposta de formação que preza pela autonomia das instituições por uma concepção de currículo que garante uma formação crítica que se baseia na

reflexão e na construção de saberes e competências profissionais. No início de 2020 o Edital nº6/2018 se encerra e inicia posteriormente no mesmo ano um novo Edital nº 01/2020, que teve atrasos para implementação e iniciação devido a pandemia do COVID-19. Os dois Editais em questão demonstram que essa política se destina a uma formação inicial docente caracteriza na imersão do/a futuro/a professor/a em escolas de Educação básica, desenvolvendo, dessa maneira atividades voltadas na unidade entre a teoria e a prática, que se assemelham aos estágios curriculares. Embora com a mesma base, os Editais apresentam objetivos que se alteram:

Quadro 4 - Comparação dos objetivos Editais PRP 06/2018 e 01/2020

Foco do objetivo	Edital 06/2018	Edital 01/2020
Foco da formação	Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e 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	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente
Estágio	Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.	Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores
Articulação entre as IES e a Educação Básica	Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores	Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica.
Adequação à BNCC	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Organizado pela autora com base nos Editais Capes (2022).

É possível perceber a finalidade de viabilizar uma certa adequação de currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores sob orientação da BNCC, e que veem recebendo críticas de estudiosos

e pesquisadores da educação, em contraposição a autonomia das IES, licenciandos/as e professores/as. Reiteramos ainda que o Art. 90º da LDB de 1996 explicita

As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária. (BRASIL, 1996, p.52)

No que se refere ao foco da formação dos/as futuros/as professores/as, o primeiro Edital traz uma concepção mais elaborada, perpassando o aperfeiçoamento da formação inicial e o incentivo do desenvolvimento de projetos de intervenções. Nesse primeiro Edital a articulação entre teoria e prática também são destacadas, assim como a utilização de outras metodologias em sala de aula, através da observação das aulas. Verifica-se que esse mesmo objetivo de foco de formação no Edital de 2020 é reiterado enfatizando a articulação da teoria e prática pelo bolsista como papel de destaque nesse primeiro ponto.

A respeito da citação do estágio nos objetivos em 2018 o Edital se mostra incisivo na reformulação dos mesmos, sobre isso, De Farias (2020) explica “Há que se problematizar a quem interessa desqualificar esse componente curricular e, principalmente, até que ponto o PRP, tal como concebido (ambientação, observação e regência) não reedita a concepção de estágio como a “hora da prática” [...]” (p. 103). É preciso de fato estar atento ao que cabe a um Programa e o que fere a autonomia das instituições na composição de seu currículo, entendendo o PRP como uma suplementação da grade curricular e não um substituto, pois são momentos diferentes e situações distintas dentro da graduação, ainda que com características semelhantes. Com isso, o Edital do ano de 2020 já não apresentava mais essa intenção de mudanças nos estágios curriculares.

O terceiro foco do objetivo analisado nomeado como Articulação entre as IES e a Educação Básica mostra nos dois anos propostas bastantes parecidas, reiterando a necessidade de fortalecer relação escola e IEs, em 2018 ainda traz um ponto que nos chama atenção quando cita “[...] estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...]” (BRASIL, 2018). Podemos questionar se o protagonismo deve ser das Redes de ensino ou das IES, ao ponto que não é de responsabilidade das escolas de Educação Básica esse processo, o

que se tem na verdade é uma parceria entre escola e universidade. Contudo, podemos perceber que esse objetivo foi retirado no Edital de 2020.

Um dos pontos mais polêmicos dos objetivos certamente perpassa o atrelamento com a BNCC. Nos dois Editais enfatizam a finalidade de promover uma adequação com a base, De Farias (2020) explica de que forma isso ocorre por vezes subtendido:

A noção de protagonismo, outro termo usado de modo sedutor ao sugerir reconhecimento e valorização da escola e do professor, tende a escamotear a perspectiva de redução dessa atuação à sua dimensão meramente operacional, pois atrelada exclusivamente a BNCC. (p.103)

Importante estarmos atentos ao que os objetivos dos documentos trazem, pois neles podemos entender a intenção do programa nos cursos de licenciatura do país. Ao analisar os objetivos do Edital 06/2018 e 01/2020 PRP da Capes podemos ver algumas mudanças no que tangem o Foco da formação; a menção dos estágios; articulação entre IES e Escolas Básicas e a adequação à BNCC. Nessa análise percebemos determinados recuos de intenções, o que parece na verdade é que no Edital mais recente do PRP (2020) os objetivos se mostraram mais despretensiosos e modestos quando comparado ao primeiro Edital. Ainda assim, é relevante a compreensão das intenções que trazem os Editais já realizados e os que ainda virão garantindo a autonomia e soberania das instituições e o cumprimento da legislação referente a obrigatoriedade dos estágios curriculares.

6 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UDESC

Nosso foco nesta seção é apresentar os movimentos realizados pelo Programa Residência Pedagógica na Universidade do Estado de Santa Catarina, tendo como base o subprojeto Geografia. O recorte tratado nessa etapa diz respeito aos Projetos Institucionais da UDESC registrados na Plataforma Freire submetidos nos Editais nº 06/2018 e nº 01/2020, de acordo com as exigências de preenchimento de setores e campos pré-estabelecidos nos editais.

O objetivo é de buscar compreender como a elaboração e desenvolvimento desses projetos contribuíram na formação dos/as estudantes futuros/as docente de Geografia. Para isso traremos alguns pontos de discussão e questões que alteraram nos dois editais. Também iremos apresentar as produções decorrentes desses Editais e os resultados para a formação dos discentes da do curso de Geografia e que participaram dos nº 06/2018 e nº 01/2020 FAED/UDESC do Programa Residência Pedagógica.

Ressalta-se que no desenvolvimento dessa dissertação mais um Edital do PRP foi lançado, no ano de 2022, porém não será objeto dessa pesquisa, devido a sua instituição ter ocorrido após a data da qualificação dessa pesquisa e ao comprometimento da realização de uma pesquisa de qualidade, o tempo hábil para mais essa análise seria insuficiente.

6.1 O PROJETO INSTITUCIONAL

Os Projetos Institucionais do Programa Residência Pedagógica da FAED/UDESC dos anos de 2018 e 2020, submetidos e aprovados pela Capes e cadastrados na Plataforma Freire, são o foco desta etapa de análise da pesquisa. Ressalta-se aqui que a análise dos editais será realizada de maneira conjunta e articulada, visto que muitas questões dos dois projetos se repetem, como os procedimentos de organização das etapas dos editais.

A Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC possui no Campus I localizado no município de Florianópolis/ SC quatro centros de ensino, o Centro de Artes (CEART), a Escola Superior de Administração e Gestão (ESAG), o Centro de Educação à Distância (CEAD) e o Centro de Ciências Humanas e da Educação

(FAED)¹⁸. Importante destacar que no Edital de 2018, somente dois cursos de licenciatura da FAED, Geografia e Pedagogia submeteram subprojetos.

O Projeto Institucional do ano de 2018 traz como Objetivo Geral “Contribuir na formação crítica dos Licenciandos em Geografia, História e Pedagogia da UDESC, por meio do Programa Residência Pedagógica e seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e inserção nos contextos escolares” (UDESC, 2018, p.01), fazendo menção aos cursos que se cadastraram nesse primeiro Edital na universidade, com exceção do curso de História, que acabou não se cadastrando por não conseguir o número de bolsistas exigidos. E ainda da importância do processo formativo se dar de maneira crítica, ativa e comprometido na inserção do ambiente escolar.

Em 2020 esse objetivo geral se expande atendendo novos cursos, as outras licenciaturas da graduação da UDESC participaram desse segundo Edital do Programa: Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia. A inserção desses cursos mantém o objetivo de contribuir na formação dos licenciandos, repensando estágios, práticas e a imersão dos licenciandos na realidade das escolas. Com isso, entendemos a ênfase do PRP pautada na articulação do trabalho docente com a Base Nacional Comum Curricular e o diálogo permanente com os profissionais da Educação Básica.

Na continuidade de análise do projeto institucional da UDESC, no ano de 2018 temos como objetivos específicos:

- Identificar demandas da formação continuada nos contextos escolares, realizando de forma colaborativa e integrada momentos de reflexão entre Universidade e Escolas de Educação Básica;
- Qualificar o percurso curricular com ênfase nos estágios dos cursos de Geografia, História e Pedagogia por meio do Programa Residência Pedagógica com destaque para a implementação da Base Nacional Comum Curricular;
- Apresentar práticas curriculares exitosas realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica da UDESC. (UDESC, 2018, p.01).

Diante dos objetivos específicos apresentados podemos compreender que o referido Projeto Institucional demarca e conversa de acordo com as premissas do

¹⁸ A organização da UDESC conta com 13 Centros distribuídos em diferentes cidades do Estado de Santa Catarina.

PRP, que ao se apresentar como um programa voltado para a formação inicial docente dialoga também com outras questões. O primeiro objetivo específico destaca a importância da formação continuada em contexto e indica a importância da relação universidade e escola neste contexto. O segundo tem como foco qualificar o percurso dos os estágios curriculares e estreitar a relação com a BNCC. Este objetivo foi duramente criticado por sua interferência na autonomia das IES na organização dos estágios e foi suprimido no Edital PRP do ano de 2020. Já, o terceiro objetivo específico, vai ao encontro da função central do programa, que o desenvolvimento profissional por meio de experiências e práticas dos/as estudantes de licenciatura nas escolas de Educação Básica.

Os objetivos específicos apresentados no Projeto Institucional da UDESC do ano de 2020 são em número bem mais significativos, trazendo principalmente questões mais pertinentes ao intuito central do PRP:

- Construir espaços de estudo teóricos e práticos sobre os elementos constitutivos da docência em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular;
- Oportunizar a organização de planejamentos com materiais didáticos, sequência didáticas e planos de aula, com o uso/elaboração de diferentes materiais e recursos que possam contribuir para a qualificação das aulas do ensino na Educação Básica;
- Construir vínculos dos/as licenciandos/as com o cotidiano aproximando-os da realidade escolar e seus desafios;
- Investir no registro reflexivo das ações desenvolvidas e nas publicações que possam colaborar com a docência em diferentes realidades escolares;
- Promover debates e discussões sobre o currículo na educação básica, com destaque para a BNCC do ensino fundamental e médio;
- Inserir os futuros docentes em situações reais de ensino, as quais incluem a elaboração de Planos de Ensino de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a elaboração de projetos de ensino temáticos e interdisciplinares, a escolha de metodologias e recursos didáticos e, a avaliação da aprendizagem;
- Demonstrar atitude colaborativa e participativa diante das atividades propostas, contribuindo com o andamento do programa em todas as instâncias e etapas.;
- Promover o desenvolvimento de capacidade crítica sobre as metodologias de ensino, recursos didáticos e condições de trabalho na escola. (UDESC, 2020, p.02)

Os objetivos específicos acima listados dialogam efetivamente com a proposta pensada para o PRP, muito semelhante inclusive a questões já trabalhadas e anteriormente conhecidas com as experiências do PIBID. Ressalta-se também a importância do acréscimo de todos esses pontos contemplando diversas questões pertinentes para a introdução à docência, incentivando seu desenvolvimento, com autonomia, reflexão e responsabilidade.

O documento do Projeto Institucional de 2018 após a indicação dos objetivos, apresenta na sua sequência de que forma os subprojetos (que são apresentados na sequência do projeto institucional) se articulam com o mesmo. Nessa questão, é citado sobre os departamentos responsáveis pelos respectivos cursos, as parcerias com as redes de ensino, delineando diversas ações a serem tomadas, desde a organização de atividades, e até a socialização e exposição das mesmas. O Projeto de 2020 nessa questão relata o foco da BNCC, definindo a importância da compreensão e entendimento da base, por meio de reflexões e debates promovidos pela instituição.

Sobre a questão de aperfeiçoamento dos estágios curriculares, indicado no Edital nº06/2018, e discutido na sequência do Quadro 4 (p.90), o projeto dedica uma seção para discutir como o PRP auxiliará nesse processo. Nessa seção cada curso/subprojeto indicou as ações a serem tomadas para tal, com base na relação entre teoria e prática e da intervenção ativa. O projeto institucional do Edital nº01/2020 indica essa seção como uma descrição de como se dará a articulação entre teoria e prática, com base na indicação de que os coordenadores de cada área possuem experiências na formação docente e na Educação Básica.

Ademais, seguindo a análise e comparando as informações contidas nos dos projetos institucionais, os documentos seguem suas seções de maneira distinta. Enquanto o projeto institucional do ano de 2018 traz as subdivisões: Indicadores do Projeto (elencando códigos em número de indicador; descrição e resultados esperados); Formação de Preceptores; Proposta preliminar de plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula; Forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica e Atividades para melhoria da Escola-Campo (descrito também por números/códigos), o projeto de 2020 se apresenta de maneira mais sucinta e modesta, elencando e descrevendo as seguintes seções: Contribuições do projeto

para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura; Demonstrar a relevância do projeto para a formação inicial de professores na IES; Descrever as expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas-campo e Apresentar as estratégias de articulação com as Secretarias de Educação do Estado ou Município.

Nesse contexto, é perceptível que os projetos institucionais seguem seu delineamento de acordo com as mudanças discutidas na seção anterior, da comparação entre os objetivos dos Editais nº06/2018 e nº01/2020 do Programa Residência Pedagógica/Capes. Entende-se que o primeiro Edital foi organizado tendo como proposta a revisão dos estágios curriculares, o que foi alvo de muitas críticas, principalmente com o atrelamento à BNCC e com o anseio de interferência nas matrizes curriculares das instituições, o que implicaria na perda da autonomia das IES. Já, no Edital do ano de 2020, estas questões polêmicas e criticadas no de 2018, não fazem parte do mote central. O foco passa a ser a qualificação da formação inicial e a aproximação com as redes de educação básica.

Conforme as orientações dos Editais, o PRP/UDESC foi organizado para ser desenvolvido em 440 horas, através das seguintes etapas:

- a) Formação e orientação inicial na universidade;
- b) Período de inserção na escola campo;
- c) Período de ambientação na escola campo;
- d) Período de imersão na escola campo;
- e) Período de planejamento e replanejamento na escola campo e universidade;
- f) Período de prática docente na escola campo;
- g) Período de sistematização contínua e final das experiências e;
- h) Socializações intermediárias na escola campo e universidade e seminário final aberto ao público.

Sobre as etapas mostradas acima, desenvolveram-se a fim de articular os movimentos teóricos e metodológicos que se fazem necessários no âmbito da formação docente em conjunto com as experiências dentro das escolas campo. Por meio das reuniões, orientações tanto individuais quanto para o grande grupo, formações teóricas e também que promoveram a produção de materiais didáticos, avaliações, eventos, todo esse conjunto de requisitos postos e listados foram

necessários para o desenvolvimento do Edital do Programa. Dessa forma, podemos refletir acerca do movimento de relação entre teoria e prática, uma das bases do PRP.

Entendendo a escola como campo que oportuniza a unidade teoria-prática é possível entender que nesse momento da formação ocorre de uma maneira dinâmica, gerando complexidades, dúvidas e inseguranças fazendo parte do período bastante novo e único que é a formação inicial docente.

Assim como o do PIBID, o Edital do PRP possui a duração de 18 meses, então os primeiros meses de atuação e participação do programa, no segundo semestre de 2018 exigiu esforços e organização para que os residentes pudessem participar a tempo das aulas do ano letivo das escolas, que já se encaminhava para o fim quando os residentes realizaram suas inserções e ambientações. Em 2019 essa preparação ocorreu de maneira mais orgânica pois os residentes puderam acompanhar durante todo o ano letivo as escolas, professores/as, as respectivas turmas e estudantes. Dessa maneira, o desenvolvimento de projetos, aulas e intervenções pode ocorrer com um bom planejamento, podendo acompanhar a evolução dos estudantes e também criando laços de confiança, respeito e pertencimento entre todos.

O ano de 2020 foi bastante atípico também para o programa, ainda antes do início da pandemia o Edital 01/2020 foi lançado, com final previsto para março de 2022. Porém, as atividades dessa edição só iniciaram no segundo semestre, no mês de outubro, em virtude de todos os adiamentos, suspensões das aulas, replanejamento do modelo remoto, entre outras situações. A educação certamente fora uma das áreas mais afetadas pela crise sanitária provocada pela pandemia do COVID-19, com a impossibilidade de aulas presenciais, as aulas online ou remotas foram adotadas. A questão é que a desigualdade social que ficou ainda mais agravada nesse período acentuou o contraste educacional já existente no Brasil e a desigualdade de acesso às tecnologias e à internet dificultou ainda mais o ensino para aqueles/as estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Em conformidade com os Editais, após o resultado da participação da UDESC nesse segundo ciclo do programa, inicia-se os primeiros contatos com as escolas, da Educação Básica, estabelecendo parceria com a IES. Cada área do conhecimento (disciplina/graduação) possui o núcleo formado por 1 docente

orientador na Universidade, 3 professores/as preceptores das respectivas disciplinas/áreas do conhecimento nas escolas, 24 residentes bolsistas e 6 residentes voluntários.

Nesse sentido, os projetos institucionais do PRP/UDESC acompanham as normativas e diretrizes expostas em cada Edital, caminhando de acordo aquilo que está proposto, e ao mesmo tempo seguindo e mantendo a autonomia da instituição, trabalhando com o programa de acordo com os princípios do centro e sua concepção de formação crítica, participativa e dialógica.

É importante estarmos atentos as exigências trazidas por cada programa e perceber as diferenças de um edital para outro, ainda que o PRP assim como o PIBID seja uma política de Estado, recebem influências dos governos que passam. Tomar esses documentos por meio de um olhar crítico e dialogar com suas fragilidades e potencialidades é parte do processo cidadão de entender que políticas públicas devem receber atenção daqueles que a usufruem, e a suas melhorias e manutenção é, dessa maneira, possível e necessário.

6.2 O SUBPROJETO GEOGRAFIA

Nesta seção, será abordado especificamente sobre o PRP Geografia, subprojeto que é o recorte proposto para esta pesquisa. Assim como mencionado no item anterior, três escolas públicas parceiras fizeram parte dos Editais desse subprojeto, cada uma delas contou com oito bolsistas vinculados a/o professor/a preceptor/a, os quais possuem responsabilidade e função de acolher e orientar as atividades efetuadas nas respectivas escolas.

O Programa de Residência Pedagógica Geografia da UDESC/FAED se desenvolve em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas de Graduação em Geografia, o LEPEGEO, localizado no Campus I da UDESC, em Florianópolis/SC. O laboratório efetua as ações e organizações das atividades do PRP Geografia, além da Professora orientadora, alunos de graduação e pós-graduação (PPGE) participantes do laboratório, auxiliam para o desenvolvimento das atividades necessárias. Após a organização do projeto institucional o faz o contato com as escolas parceiras e a seleção dos bolsistas. Nos dois editais (Editais nº

06/2018 e nº01/2020) foram selecionados 24 bolsistas que foram distribuídos para as escolas públicas localizadas em Florianópolis.

No fluxograma a seguir (Figura 4) é apresentado a organização e o desenvolvimento do programa no subprojeto Residência Pedagógica Geografia da UDESC/ FAED:

Figura 4 - Fluxograma da organização do PRP subprojeto Geografia FAED/UDESC



Fonte: Organizado pela autora com base nos subprojetos FAED/UDESC (2022).

Os Subprojetos Geografia (Editais nº 06/2018 e nº01/2020) foram organizados pelas seguintes pautas, trazendo os objetivos de:

- I. Construir espaços de estudo e análise sobre os elementos construtivos da teoria e da prática do ensino de Geografia;
- II. Possibilitar a inserção dos/as licenciandos/as em Geografia no cotidiano escolar de modo a contribuir para o seu conhecimento sobre a realidade presente na escola;

- III. Debater com os/as estudantes as diversas funções atribuídas à Geografia na Educação Básica e seu papel na formação de sujeitos autônomos e críticos;
- IV. Proporcionar aos/às acadêmicos/as reflexões acerca da função social da Geografia na sociedade contemporânea para atuar de forma consciente no campo do ensino de Geografia;
- V. Analisar e contribuir instrumentos metodológicos para o desempenho de uma docência no ensino de Geografia com um espaço de reflexão crítica;
- VI. Produzir diversos materiais didáticos para os diferentes usos em sala de aula e fora dela (jogos, mapas, maquetes, histórias em quadrinhos, blogs, etc) no ensino de Geografia na Educação Básica;
- VII. Elaborar textos analíticos sobre a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia na educação Básica.

Inicialmente, as primeiras atividades realizadas em conjunto com os/as bolsistas e os/as preceptores/as foi a preparação da formação inicial, conforme as orientações propostas no Edital; planejamento da inserção dos/das bolsistas no contexto das escolas; proposição de leituras da área do ensino da Geografia, formação docente, práticas e currículos. O Programa, oportuniza, entre outras reflexões, a unidade entre a teoria e a prática, momento crucial que possibilita a qualificação da formação dos/das futuros/as docentes.

Dentre as principais orientações dadas aos recém residentes, foi a do importante instrumento de reflexão para eles, o constante registro de suas vivências e atividades nas escolas. O uso do diário de campo construiu relatos de experiências, contendo suas descrições pessoais de tudo que experienciaram, posteriormente sistematizadas nas memórias que desenvolveram relatórios e também artigos.

Cada escola participante e seus oito bolsistas realizaram as seguintes atividades:

- a) Reconhecimento do ambiente escolar;
- b) Investigação das práticas de ensino-aprendizagem;
- c) Mapeamento dos temas de Geografia;
- d) Acompanhamento do trabalho do/a professor/a na escola na sua lida com as aulas de Geografia e,
- e) Monitoria para auxiliar nas atividades do dia a dia em sala de aula.

Após esses primeiros momentos de ambientação nas escolas, uma segunda fase do projeto se desenvolve, constituindo:

- a) Organização das oficinas e ou sequências didáticas e de intervenção;
- b) Realização das oficinas e ou sequências com acompanhamento e
- c) Reflexão e avaliação das atividades realizadas.

A organização dessas intervenções foi importante para mobilizar a aprendizagem de conceitos e conteúdos da Geografia e foram planejadas de forma articulada com o Projeto Político-pedagógico de cada escola, em conformidade com os planejamentos dos preceptores, professores de geografia. O processo de planejamento contou com o auxílio e supervisão da coordenação do projeto, e também do LEPEGEO. Por meio das intervenções realizadas e também das sequências didáticas, foi possível criar diferentes propostas metodológicas que oportunizaram trabalhar em consonância com os conteúdos de cada turma, temas de sua escolha, com sugestões para o desenvolvimento das aulas de Geografia.

Analisando cada subprojeto de forma individual, iniciando pelo o do ano de 2018, após a apresentação dos objetivos é apresentada a descrição do **Plano de Atividades do Residente**. Nessa seção é informado acerca das reuniões semanais, o uso do caderno de campo, os registros dos professores supervisores e suas devolutivas e os textos desenvolvidos por bolsistas relatando suas experiências tidas nas escolas. Nesse item do subprojeto também é abordado acerca sobre os quesitos em que os residentes serão avaliados:

- Desempenho na interação com as atividades em sala de aula com os estudantes da educação básica;
- Interesse e participação nas atividades desenvolvidas na escola;
- Interações com e entre os/as estudantes, identificando as rotinas, atividades que promovem o interesse e a aprendizagem significativa;

Na avaliação de planejamentos dos bolsistas, considerou-se, segundo o subprojeto:

- A articulação com a proposta pedagógica da instituição;
- A organização e formatação do projeto e planos de aula;
- A coerência entre os componentes do projetos e planos;

- A consistência teórica e metodológica – estudos e pesquisas sobre o tema e sua abordagem didática;
- A qualidade e organização das atividades de aprendizagem;
- A adequação das atividades para o desenvolvimento do conteúdo e do nível de aprendizagem das crianças;
- A metodologia pertinente a faixa etária e a descrição do processo de avaliação da aprendizagem.

Além dessas questões, nessa etapa é reforçada a importância das escritas acadêmicas para a socialização das experiências dos bolsistas, essa importância de concretizar os relatos é de suma importância no processo formativo reflexivo. Além disso, a participação em seminários para socializar a experiências e organização de sequências didáticas são parte dessa seção das Descrição do Plano de Atividades do Subprojeto Geografia os quais 60 horas são voltadas para a ambientação na escola-campo, 320 horas destinadas à imersão, docência e planejamentos e 60 horas destinadas ao relatório socialização e avaliação, resultando assim nas 440 horas previstas no projeto institucional.

Seguindo a análise do subprojeto temos o cronograma do mesmo, descrito por Etapas, as atividades e as datas de início e fim de cada uma dessas etapas. Elas consistem em: **Elaboração do projeto institucional**, que tem por atividade a realização do subprojeto, formação inicial com estudo e análise do edital e projetos e na leitura de textos sobre a temática formação e ensino de Geografia. Esses momentos se desenvolvem como momentos potentes de reflexão e discussão, cruciais de ocorrerem antes da inserção nas escolas de Educação Básica.

Na etapa **de Formação da Equipe e Planejamento** as atividades se resumem socialização de escritas e memórias das práticas em eventos, formação dos/as professores/as e seminários com as diferentes áreas do conhecimento para o compartilhamento de experiências e também para a geração de debates. Importante ressaltar que o PRP também é um programa voltado para os professores da Educação Básica e que são parceiros dos projetos, inseri-los nesse momento é fundamental no processo.

Posteriormente temos a etapa de **Desenvolvimento de Atividades**

Formativas e Didático-Pedagógicas e que traz inúmeras atividades, como formação continuada nas escolas, eventos para reunir os docentes, a articulação dos planejamentos, potencializar as saídas de campo e a utilização de diversas linguagens no ensino da Geografia. Também temos como atividades dessa etapa, a organização de materiais para a divulgação das práticas, projetos de pesquisa, o potencial do uso das TICs¹⁹, entender os tempos e espaços dos estudantes e o acompanhamento dessas atividades, é essencial para que as atividades se desenvolvam de forma mais efetiva.

Seguindo temos a etapa de **Acompanhamento** que consiste na seleção e organização dos grupos de bolsistas, a construção das sequências didáticas, estudos e reuniões. E por fim, a etapa de **Socialização** e avaliação que prevê o lançamento de livros, participação em eventos e seminários. Finalizando assim, as etapas do programa. Podemos julgar que são etapas longas, com uma diversa gama de atividades, demarcadas pelas datas de início e fim do seu cumprimento, induzindo controle para a realização das mesmas. Porém por outro lado entende-se que são etapas que devem ocorrer nesse processo, que são importantes e que são do conhecimento de ocorrer em outras experiências como no PIBID e nos estágios curriculares.

Essas questões apresentadas anteriormente entram em consonância com a concepção de formação defendida por Moita (2000), que a formação não se situa em tempos e espaços que são delimitados e fixos, mas uma construção de si mesmo, que é de certa forma, permanente. O movimento, a reflexão e trocas são dessa maneira parte do processo formativo, e garantidas nas etapas descritas acima.

No Edital de 2020, o subprojeto Geografia foi organizado de maneira distinta a do Edital anterior. Após a exibição dos objetivos, temos uma seção que aborda sobre a **Descrição do contexto social e educacional dos municípios escolhidos para articulação**, explicitando a relação entre o contexto apresentado e as atividades do subprojeto, especificando nesse momento questões sobre o município, localização, coordenadas, características físicas, estruturas, instituições de ensino IDH²⁰ e questões relacionadas aos dados do SIMEC²¹ e IDEB²². Dados esses que

¹⁹ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

²⁰ Índice de Desenvolvimento Humano.

²¹ Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação.

são interessantes serem levados em conta, entendendo a realidade da região do subprojeto.

Após essa contextualização é apresentada a seção de **Como o desenvolvimento das atividades do subprojeto contribuirá para o desenvolvimento e realização das atividades previstas**, que elenca as seguintes medidas:

- Através da criação dos espaços de estudos e planejamentos que contribuirão para que os/as residentes tenham acesso a referenciais teóricos que irão auxiliar no entendimento do papel do professor do/da geografia na educação básica;
- Através da vivência nos diferentes espaços da escola para conhecer a realidade de trabalho da futura profissão;
- Através dos espaços de monitoria nas aulas de geografia dos preceptores que irão contribuir para a vivencia da docência em sala de aula da educação básica;
- Através das intervenções de práticas em sala de aula para que possam ter experiências de docência em sala de aula.

As questões pontuadas se mostram bastante coerentes com a objetivo do programa e elenca e favorece a interlocução entre a teoria e prática. Na sequência, são expostas **quais estratégias de articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os conhecimentos da área do subprojeto**

- Organizar formações para estudos acerca das aprendizagens essenciais definidas na BNCC que devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais e específicas da área da geografia e das ciências humanas, bem como os fundamentos pedagógicos da BNCC.
- Organizar momentos de estudos teóricos sobre a BNCC geografia do ensino fundamental e médio; a BNCC com destaque para sua organização com base nos principais e conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade.

- Promover eventos e seminários sobre a organização da BNCC geografia do ensino fundamental e médio, com destaque para o estudo das unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades;
- Organizar os planejamentos das intervenções em sala de aula tendo como base as proposições da BNCC geografia do ensino fundamental e médio, considerando as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades para cada etapa da educação básica;

Esses tópicos descritivos acerca da BNCC, que não eram tão específicos no Edital anterior, têm como foco propor espaços de estudos e formações acerca da BNCC por ser um documento que normativa a organização da Educação Básica. Com isso, foi possível tomar conhecimento acerca da organização e contexto de influências desse documento, bem como entender suas potencialidades e fragilidades, e entendendo de que forma a BNCC pode ser trabalhada em consonância com a Geografia como ciência integrada, crítica e potente, como discutido na sessão teórica.

Seguindo, temos a seção que apresenta **quais estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola**

- Promover a articulação dos planejamentos de forma coletiva com a proposta pedagógica das escolas parceiras;
- Organizar nas escolas projetos de pesquisa em grupo com temáticas que promovam a consciência cidadã: saúde; trânsito; direitos humanos; uso das tecnologias como promotora de aprendizagem; questões socioambientais; cidadania e direito a cidade; envelhecimento da população; urbanização; migrações. Estes temas levarão em consideração a realidade e as demandas de cada escola;
- Organizar reuniões sistemáticas com os residentes, preceptores e coordenação do RP Geografia para planejamentos coletivos das atividades formativas e de intervenção nas escolas;
- Promover reuniões sistemáticas para reunir os bolsistas e preceptores das escolas parceiras para socializar as experiências vivenciadas;
- Promover espaços de socialização das atividades desenvolvidas em sala de

aula com os estudantes da educação básica;

- Promover reuniões com espaços para que os/as bolsistas e preceptores tenham a possibilidade de expor suas narrativas sobre participação nas atividades desenvolvidas na escola; interações com e entre as/as estudantes, identificando as rotinas, atividades que promovem o interesse e a aprendizagem sobre a docência em sala de aula;
- Promover a articulação entre a IES e as secretarias de educação, objetivando a busca de melhorias no desenvolvimento do programa e a elaboração de ações que qualifiquem os espaços das unidades escolares.

As estratégias apresentadas acima de fato oportunizam o que se tem como chave central, foco principal do programa, que é a inserção dos licenciandos no contexto de sala de aula na Educação Básica. Para isso é preciso que essa promoção ocorra de maneira organizada e planejada, aí a importância das reuniões com escola, professores e coordenadores são essenciais. Nessas oportunidades é possível compartilhar as experiências, anseios e expectativas, debatendo também melhorias necessárias no programa. Fazendo parte da cultura profissional dos professores e professoras, que Nóvoa (2009) nos explica,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (p.03)

Em seguida temos as **estratégias de acompanhamento da participação dos professores da escola e dos licenciandos**, trazendo orientações que são necessárias que os residentes efetuem nesse momento,

- Reuniões iniciais com orientações sobre o desenvolvimento do projeto RP geografia e apresentação das escolas parceiras;
- Organização de roteiros de observação e interação na escola com detalhamento de cada atividade que devem ser realizadas;
- Orientação para inserção no cotidiano da sala de aula e escola com destaque

para os seguintes itens: Observar e acompanhar a rotina e interações ocorridas na escola e na sala de aula; Acompanhar o processo de planejamento e docência do/a professora da sala de aula; Acompanhar o processo de aprendizagem e inter-relações dos estudantes; Identificar os conteúdos de aprendizagem específicos para turma no período de estágio; Participar de algumas atividades didáticas, como: - mediação das atividades realizadas pelos/as estudantes; - elaboração de materiais e jogos didáticos; - monitorias em sala de aula.

Por fim, o subprojeto Geografia do ano de 2020 apresenta os **resultados esperados para o subprojeto**

- Organização de espaços de formação para a elaboração dos roteiros de inserção na escola;
- Mediação, junto a direção da escola, a equipe pedagógica e aos professores sobre a RP e a inserção dos/as residentes na unidade escolar (com auxílio da professora orientadora);
- Acompanhamento das atividades que serão realizadas através de reuniões semanais da coordenadora com os bolsistas e com os/as professores preceptores nas dependências da FAED/UDESC;
- Este acompanhamento será complementado pelos preceptores nas escolas onde os/as bolsistas serão locados para atuar;
- Realização de visitas mensais as escolas para conversar com os supervisores, a direção da escola e aproveitará para acompanhar os trabalhos que serão realizados pelos residentes;
- Organização de espaços de socialização entre os residentes, professores das escolas e supervisor das atividades que são desenvolvidas nas escolas;
- Realização de formação contínua dos preceptores envolvidos no programa, por meio de reuniões periódicas, rodas de conversa, colóquio e seminários.

As parcerias firmadas nesse processo são parte principal para que o programa se desenvolva com êxito, alcançando os objetivos esperados. Ao mesmo tempo que o Programa Residência Pedagógica é voltado para a qualificação de professores e professoras em formação, o programa também impacta de forma

positiva as escolas parceiras, os/as professores/as preceptores/as, os/as coordenadores/as e os/as estudantes da Educação Básica. Essas questões ficam claras ao analisarmos todos os itens discutidos anteriormente, que faz com que esses sujeitos sejam, e precisam ser, parte desse processo. Concorda-se com Nóvoa (2017) “[...] valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (p.08), e todas essas ocorrendo dentro do espaço da profissão, o ambiente escolar.

A partir da análise dos documentos, é possível perceber que o subprojeto Geografia do Programa Residência Pedagógica da UDESC foi protagonista de inúmeras ações que contribuíram para o diálogo com as escolas e a formação dos bolsistas, dos professores/as e estudantes das escolas. Os projetos e intervenções propostas resultaram em relatórios e escritas que foram publicados em eventos, em e-books e livros. Para socializar todos este material, na próxima subseção vamos apresentar as produções do PRP da UDESC, na qual o subprojeto Geografia fez parte, como resultados dessas vivências e discussões.

6.3 SOCIALIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS E PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE: AS PRODUÇÕES DO PRP GEOGRAFIA

Propomos nessa etapa socializar algumas das produções que são resultados dos Editais dos anos de 2018 e 2020 do Programa Residência Pedagógica, com ênfase no subprojeto da Geografia e outras parcerias. Estes materiais se mostram muito importantes para socialização das ações que foram colocadas em prática nesse Programa, visando expor as possibilidades e a importância dessa iniciativa, principalmente no processo de formação dos bolsistas. Importante destacar que a publicação das ações realizadas está prevista como uma das últimas etapas do cronograma de cada subprojeto.

Os materiais que serão apresentados foram divulgados pelos coordenadores do PRP, subprojeto Geografia e pela FAED, que consistem em três E-books, organizados por parcerias do Centro com o programa. As demais escritas que serão relatadas foram rastreadas pelo Currículo Lattes da Coordenadora de área do subprojeto Geografia a partir do buscador “Programa Residência Pedagógica”, resultando em dois artigos e uma orientação de TCC sobre a temática do programa.

A Figura 5 apresenta então as Produções de E-books dos programas de iniciação à docência na FAED/UDESC, parcerias realizadas entre a Coordenadora do subprojeto Geografia e coordenadores de áreas, coordenadores do PIBID e pós-graduandas do LEPEGEO. Essas produções trazem uma breve apresentação do que é proposto em cada livro, com as respectivas parcerias e um resumo de cada artigo, ressalta-se também que os números de artigos variam de um E-book para outro.

Os bolsistas do Programa Residência Pedagógica da UDESC, foram durante todo o percurso dos Editais, incentivados a registrar suas memórias em caderno de campo, abastecendo esse material em cada ida as escolas com o propósito de organizar os relatórios, e, principalmente, transformar estas memórias em artigos e relatos de experiências para publicação. Reitera-se os autores foram convidados e escolheram fazer as escritas, não sendo obrigatório. Todos contaram com o apoio dos colegas, professores e pós-graduandos nesse processo de organização e colaboração para materializar suas produções.

Figura 5 – As produções do PRP subprojeto Geografia FAED/UDESC



Fonte: Organizado pela autora (2023).

O primeiro E-book lançado foi uma parceria entre as coordenadoras de área do Programa Residência Pedagógica de Geografia e Pedagogia em conjunto com o coordenador institucional da UDESC. Lançado no ano de 2021 a obra *Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as: experiências e*

*diálogos*²³ conta com uma apresentação e mais quinze artigos de diversos autores/as. Na apresentação, é indicado que esse livro é resultado do Edital nº06/2018 na parceria entre o NAPE²⁴ e o LEPEGEO, trazendo relatos de experiência do PRP Geografia e Pedagogia dos anos de 2018 e 2019.

Os diversos artigos abordam questões que dizem respeito a uma formação inicial docente que tenha como base de articulação Universidade e escolas da Educação Básica. Os relatos de experiência trazem olhares e práticas sobre os caminhos trilhados na iniciação à docência nas escolas públicas parceiras do programa. Acerca dessa temática, Nóvoa (2017) nos aponta, “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (p.1115). Acreditamos que a referida articulação seja no currículo, e nos programas de iniciação à docência são chave para a busca de uma formação mais qualificada.

Dentre as temáticas apresentadas, tem-se reflexões sobre a potencialidade do programa na formação e qualificação, com o pressuposto de uma formação contextualizada, colaborativa e articulada, tanto teórico como metodologicamente. Com isso, temos também uma escrita debruçada a explicar como foi o processo de implementação do programa na UDESC.

Questões pertinentes e relevantes são apontadas em escritas que levantam os limites e possibilidades do PRP, na articulação teoria e prática, através da experiência. As práticas e vivências trazidas nesses relatos expõe a rotina da profissão docente, que é pautada na observação, planejamento e execução. Com isso, as trajetórias da formação e a constituição da docência foram partilhadas.

Como protagonista dessas escritas também temos os/as professores/as

²³ MARTINS, Rosa E. M W.; SOUZA, Alba. R. B. (Org.); MARTINS FILHO, Lourival. J. (Org.). Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as: experiências e diálogos. 01. ed. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. v. 01. 206p. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/book/190>

²⁴ O Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE – se constitui em um Núcleo e é um espaço de produção e socialização de estudos e pesquisas em Educação, considerando as relações entre formação de professores/as, docência, alfabetização, práticas curriculares e políticas educacionais para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Fundado em 1988, o NAPE é coordenado pelos professores Dra. Alba Regina Battisti de Souza e Dr. Lourival José Martins Filho.

preceptores/as nas suas ações e organização, que puderam por meio desses relatos expor suas vivências e como se deu a organização do programa. Outras escritas abordam experiências mais específicas no programa, como o contato com estudante intercambista e as estratégias utilizadas para a integração do mesmo na turma e nas aulas, que são desafios e questões que aparecem diariamente na rotina do professor, e esse contato no momento da formação é enriquecedor.

Nóvoa (2017) reflete que “As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade.” (p.09). A partir das experiências relatadas e as inúmeras questões que envolvem a profissão docente, nas vivências desses bolsistas puderam entender um pouco mais desses desafios e enfrenta-los. Ter esse entendimento em fase de formação inicial colabora para a constituição dos saberes docentes, que envolvem muito mais do que saberes metodológicos e da disciplina.

Diferentes metodologias também são trazidas nesses relatos de experiência, como a atenção para a vegetação do Estado, a alfabetização das crianças por meio de diferentes gêneros textuais também se demonstrou potente nas partilhas das bolsistas do curso de Pedagogia. Com isso é reiterado também a importância da Capes e do MEC como órgãos promotores dessas iniciativas que resultam em materiais tão importantes como esse.

Essa produção nos dá luz da importância que o programa teve em seu primeiro projeto da UDESC no edital do ano de 2018. Por meio da escrita dos participantes dos cursos de Geografia e Pedagogia tivemos diferentes olhares, experiências e os contributos do programa para os diferentes sujeitos. Ainda que com as importantes ressalvas pelos debates gerados no lançamento do programa, é evidente que o mesmo tem trazido potenciais experiências para a formação inicial docente.

O E-book *Trajetórias da Residência Pedagógica e do PIBID Geografia na FAED/UDESC*²⁵ que foi lançado no ano de 2022 é resultado da parceria entre os dois programas para a formação docente na instituição. É organizado com um artigo de apresentação e mais doze artigos. Na apresentação é realizado um histórico da

²⁵ MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W; CHAVES, Ana Paula. N. (Org.) ; MICHIELIN, Carolina A. (Org.) . *Trajetórias da Residência Pedagógica e do PIBID Geografia na FAED/UDESC*. 01. ed. Goiânia/GO: Editora C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 1. 251p

participação da FAED/UDESC nos programas de formação inicial, na ocasião com mais de 10 anos de PIBID e o recente PRP demonstram a potência para o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.

Os relatos das vivências e experiências de estudantes, supervisores, preceptores e orientadores do PIBID e PRP Geografia, teve apoio do CNPq²⁶ na organização e publicação desse E-book. Inicialmente temos a apresentação do PRP e as informações do Edital nº01/2020 na UDESC, posteriormente é exposto acerca do PIBID, seu histórico e foco na instituição. As pesquisas apresentadas demonstram as possibilidades e potencialidades dos projetos na instituição e no ensino da Geografia.

Os artigos abordam sobre a implementação e desenvolvimento do Edital nº01/2020 do Programa Residência Pedagógica, as ações efetivas de implementação, planejamento, formações e encontros. Versam também sobre a importância do PRP, delineando por meio das trajetórias pessoais dos bolsistas sua construção enquanto ser professor/a de Geografia.

Problemáticas do exercício docente também é uma temática de discussão nas escritas desse E-book, como a implementação de novas metodologias, práticas pedagógicas e as experiências tidas na pandemia. O ano de 2020 sem dúvidas foi um ano de muitas incertezas, no meio disso, a participação no programa e o entendimento do ser professor/a passou por muitos desafios, essas angústias também foram temáticas dessas escritas.

As escritas voltadas ao PIBID, destacam as experiências e a importância do programa na formação inicial. As vivências do PIBID na pandemia também foram compartilhadas, com a atenção de que as diferentes metodologias e dinâmicas foram uma das soluções propostas pelos bolsistas para as aulas remotas. Assim, concebe-se o valor do programa para o fortalecimento das licenciaturas e do protagonismo em sala de aula. Criando, desse modo,

[...] conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas

²⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Nesse entendimento, os artigos que fazem parte deste segundo E-book nos permitem entender que assim como o PIBID, o PRP tem se desenvolvido de forma bastante significativa na formação inicial dos bolsistas, e de mesma forma para os outros sujeitos que fazem parte do projeto. Ainda que em propostas e moldagens distintas, o PRP consegue alcançar e ser um programa potencializador na qualificação formativa dos docentes segundo os relatos apresentados.

O terceiro E-book tem como título *Docência como construção social: contribuições dos programas de iniciação à docência e residência pedagógica*²⁷ e é fruto da parceria de relatos e escritas do PIBID Pedagogia e PRP Geografia e Pedagogia da FAED/UEDESC. Além da apresentação, enuncia mais 11 artigos que trazem reflexões teóricas e relatos de experiência. Essas escritas que fazem perceber a relação entre a teoria e a prática a partir de pressupostos metodológicos e conceitos que sustentam a ação docente e que qualificam esse percurso.

Dentre as temáticas apresentadas por esses artigos temos a lógica reflexiva na Educação Infantil e o estreitamento da relação com as professoras das unidades educativas com as bolsistas, crucial para o entendimento da dinâmica de sala de aula. As experiências das aulas remotas também foram tema de discussão, enfatizando o compromisso dos/as professores/as no momento do isolamento social, e todas as dimensões, práticas, teóricas e políticas que permearam essa época. Os artigos relatam também a importância do protagonismo das crianças, a formação inicial e continuada que o PIBID proporciona.

Passando para os artigos debruçados sobre o PRP, destacamos o relato da participação no programa sob o olhar de professores/as preceptores/as, abordando das resistências realizadas na pandemia e a relação entre escola, universidade e comunidade. O período atípico da pandemia gerou desafios e requereu responsabilidades, o que acarretou em novas trocas de experiências, que da mesma forma permitiu o protagonismo dos bolsistas, a partir de muito planejamento e

²⁷ MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W; DIAS, Julice; ROSINSKI, Gabrielle. L. (Org.) *Docência como construção social; contribuições dos programas de iniciação à docência e Residência Pedagógica*. 01. ed. Goiânia/GO: Editora C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 01. 202p. Disponível em: https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/2022_DOCENCIA_COMO_CONSTRUCAO_ROSA_MILITZ_E-BOOK_660b0e20-f523-475f-a631-96dcab157b69.pdf?v=1681784848

organização nesse período atípico.

Os relatos demonstram também a potencialidade do PRP e a construção dos saberes da docência por meio das parcerias criadas, que ainda em período remoto propiciaram a articulação entre teoria e prática. Sobre PRP Pedagogia também se abordou nessas escritas as experiências tidas nas aulas online e a produção das atividades impressas que foram disponibilizadas nas escolas no contexto pandêmico.

Após a análise dessas três publicações podemos compreender que os movimentos articulados no PRP, em conjunto com outras experiências de subprojetos do programa e também do PIBID potencializaram diferentes possibilidades de aproximação da universidade com as unidades de ensino. Os relatos apresentados apontam que os programas PIBID e RP são espaços ímpares para qualificação da formação inicial, para oportunizar experiências de docência para os/as estudantes das licenciaturas e auxiliar nos processos de formação dos professores/as preceptores/as, coordenadores/as das escolas de educação básica.

Desse modo, consideramos que:

É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

A publicação e socialização destes materiais demonstram que o PRP tem se mostrado como um espaço/tempo que tem uma força impar para troca de experiências e de saberes da docência para pensar, criar e planejar distintas abordagens para o processo de ensinar e aprender. Articulando de forma ativa teoria e prática, destacando a importância das parcerias, planejamento e organização das práticas desenvolvidas.

Dando continuidade a socialização e análise das produções socializadas na Figura 5, passamos agora para os artigos científicos publicados em periódicos.

Dentre os dois selecionados, o primeiro deles versa sobre *Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica*²⁸ publicado em 2020 e que discorre sobre os detalhes do desenvolvimento do Edital nº 06/2018 na instituição, falando sobre o Projeto Institucional e os subprojeto das licenciaturas de Pedagogia e Geografia.

Os autores detalham as ações do PRP, as quais foram planejadas, executadas e sistematizadas a fim da intensa e contínua inserção dos bolsistas nas escolas parceiras, dando destaque ao protagonismo dos/das professores/as preceptores/as. Dentre as questões mencionadas também foi enfatizado nessa escrita sobre o aperfeiçoamento formativo construído na relação entre teoria à prática, de maneira crítica, com orientação e participação.

Souza, Martins Filho e Martins (2020) também relatam acerca da discussão dos currículos, a necessária reflexão sobre a BNCC, o aperfeiçoamento dos estágios, a vista de uma visão mais aberta do espaço escolar e da profissão docente. Com isso o planejamento, ação docente e as parcerias com as redes de ensino geraram ganhos principalmente para os residentes e preceptores.

Com uma perspectiva colaborativa da formação, a escrita reitera a necessidade do fortalecimento da relação entre Universidade e Escola Básica e como o PRP tem colaborado para isso,

Podemos afirmar que a experiência com o PRP propiciou com maior vigor o fortalecimento da relação Universidade e Educação Básica através das parcerias já realizadas e, em especial, nos momentos de socialização e exposição das atividades do PRP quando havia maior evidência e participação dos/as representantes das esferas envolvidas, ressaltando a importância e a necessidade de políticas dessa natureza, demonstrando, assim, considerável convergência em torno de uma formação docente mais articulada e colaborativa entre as IES e os sistemas de ensino.(SOUZA; MARTINS FILHO, MARTINS, 2020, p. 147)

Por fim, os autores trazem a necessidade de manutenção e a ampliação do programa, e a necessidade de se ter medidas estruturais que garantam o cumprimento dos objetivos do PRP e das demais políticas para a formação inicial

²⁸ SOUZA, Alba. R. B. ; MARTINS FILHO, Lourival. J. ; MARTINS, Rosa E. M. W.. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. **FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 13, p. 137-149, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/410>. Acesso em: 02 mar. 2023.

docente, na ampliação de parcerias no ensino, pesquisa e extensão. Trago para sistematizar a finalização desse artigo o que Nóvoa (2009) nos traz como uma perspectiva coletiva da formação docente, perspectiva essa possibilitada pelo PRP

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. (p.07)

O segundo artigo que trazemos possui por título *Programa de residência pedagógica: uma porta de entrada para a docência em Geografia*²⁹, se trata de um relato de experiência de torna-se professor a partir das vivências de uma bolsista do Programa Residência Pedagógica subprojeto Geografia. A experiência em questão ocorreu no ano de 2019, com uma turma de 3º ano dos anos iniciais em uma escola da rede estadual de SC localizada em Florianópolis.

Como destaque acerca da participação no PRP, os autores refletem sobre os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos, os quais são saberes que se firmam apenas na relação com a Educação Básica no momento da formação inicial docente, demonstrando a importância da imersão nesse cotidiano no percurso formativo, por meio do programa.

O papel do ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental também é uma importante pauta trazida pelos autores do artigo, pontuando a necessidade de os sujeitos reconhecerem seu lugar no mundo e o desenvolvimento do exercício da cidadania nessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2011) quando a autora nos coloca que a formação inicial docente não deve ser engessada nos campos das ciências específicas, fragmentando o ensino, mas de modo com a função social do/a professor/a esteja coerente com os valores da cidadania.

Martins Júnior, Lopes e Martins (2021) trazem também o entendimento de que

²⁹ MARTINS JUNIOR, Luiz. ; LOPES, Clara. I. C. ; MARTINS, Rosa. E. M. W. Programa de residência pedagógica: uma porta de entrada para a docência em Geografia. **FORM@RE -REVISTA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/UFPI**, v. 09, p. 122-134, 2021. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/12402> Acesso em 02 de jun de 2022.

o PRP oportuniza a imersão no contexto escolar e a construção da identidade docente por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas. Essas, nesse relato de experiência possibilitaram os conhecimentos da Geografia para os anos iniciais, principalmente a partir do conceito de lugar, na dimensão afetiva, ligado às histórias de vida das crianças.

As propostas de oficina desenvolvidas com a turma foram pautadas no lúdico, no trabalho colaborativo e no mundo imaginário, as quais resultaram num varal geográfico. Dessa forma, os autores destacam o ganho na participação no PRP pois por meio das intervenções pedagógicas, o acompanhamento da rotina escolar e sistematização do conhecimento prático profissional na Educação Básica, acrescentou ao conhecimento formativo da bolsista.

A última escrita que analisamos trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela bolsista que também é autora do artigo pesquisado anteriormente. O TCC em questão possui como título *O ensino de geografia nos anos iniciais: trajetória e experiências no programa de residência pedagógica*³⁰ e possui como objetivo geral “destacar as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica Geografia para qualificar o percurso de formação Inicial” (LOPES, 2021).

No que toca as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente em Geografia temos o destaque da autora da experiência para uma formação de qualidade, articulando teoria e prática e o desenvolvimento de importantes habilidades da profissão. Lopes (2021) destaca o programa como um espaço que é fundamental para vivências e experiências na construção da identidade docente e no exercício profissional.

Esse trabalho organizado a partir do referencial teórico, uma análise documental do PRP do curso de Geografia da UDESC e por fim a partilha das atividades desenvolvidas durante a participação da autora no programa com uma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³⁰ LOPES, Clara Inês de Campos. O ensino de geografia nos anos iniciais: trajetória e experiências no programa de residência pedagógica. 2021. 1 recurso on-line (66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, curso de Geografia, Florianópolis 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000095/00009563.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

A autora destaca em seu trabalho a importância que o ensino da ciência geográfica tem para os anos iniciais do Ensino Fundamental relacionando os conhecimentos obtidos na escola com os espaços de vivência das crianças, com o foco no conceito de lugar. Todas as experiências vivenciadas nesse processo desde a ambientação até as práticas pedagógicas foram tidas por Lopes (2021) como fundamentais na qualificação do seu percurso formativo.

Assim, entre os elementos positivos levantados, temos também o destaque de uma robusta formação teórica e também interdisciplinar, gestão do que é aprender a ensinar de maneira democrática, comprometimento ético e social, uma relação entre a formação inicial e continuada e o trabalho em equipe com as professoras das escolas. É muito interessante o que esse trabalho nos traz pois, aborda de uma maneira muito clara as contribuições do Programa Residência Pedagógica, para outra etapa da Educação Básica, que não necessariamente é o foco do/a professor/a de Geografia, mas de igual modo recebeu mutuamente muita colaboração por meio dessa parceria.

Essas escritas delineiam a possibilidade de traçar caminhos para a formação inicial de forma mais autônoma, colaborativa, participativa e concreta. Mostrando, dessa maneira, que a construção do saber docente não é um caminho trilhado sozinho, mas sim de forma coletiva, esse caminho não é e não deve ser um só, as trocas e as experiências são parte central da formação docente, que de maneira alguma deve ocorrer solitária, desintegrada e com a escola distante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a etapa final desta pesquisa que tem como tema central o Programa Residência Pedagógica Geografia da FAED/UDESC e sua contribuição na formação inicial docente, com entendimento que não se esgotam aqui as investigações acerca desse programa. A escolha dessa temática surge com minha participação no programa e como o mesmo ressignificou minha trajetória dentro do curso de Geografia Licenciatura. Ainda que, com propostas parecidas com os estágios curriculares, o PRP oportunizou tempos e espaços da profissão docente e seus saberes de maneira distinta. A partir disso, meu interesse em investigar o programa tem se desenvolvido e contribuído no processo formativo de seus participantes.

Temos como objetivo geral o de analisar de que forma o Programa Residência Pedagógica tem se desenvolvido no âmbito da formação inicial docente e quais suas contribuições na qualificação deste percurso formativo dos/as professores/as de Geografia, elenco como categorias de análise, a formação e as políticas docentes, a construção da identidade docente, a relação teoria e prática, e a formação do docente de Geografia. Assim como a formação de professores e professoras, entendo o processo de pesquisa como um processo dinâmico, inacabado, que exige reflexão, construção e reconstrução e ainda, na medida que exige autoria e autonomia, é um processo que não é construído de forma solitária. Por isso, no desenvolvimento desse trabalho foram necessárias mudanças na rota para dar sentido as sugestões da banca de qualificação e, assim, ajustar o itinerário a percorrer. Ou melhor, adentramos de maneira mais profunda em certos caminhos, para que no futuro a trilha para outros seja realizada de forma mais efetiva. Dessa maneira, essa pesquisa não se acaba nessa dissertação, ela abre portas para novas possibilidades.

Os caminhos metodológicos elegidos para essa pesquisa se atravessam na perspectiva qualitativa. No que se refere aos procedimentos, a escolha foi desenvolvê-la com caráter bibliográfico, investigando a literatura acerca dos conceitos de formação docente e respectivas políticas; construção da identidade docente; relação teoria e prática e a formação do docente de Geografia, trazendo referenciais teóricos que nos ajudaram a discutir essas categorias. E, documental, para dar conta de investigar as políticas, legislações, documentos e Editais acerca

no nosso objeto de pesquisa que é o Programa Residência Pedagógica, que está ancorado nas políticas da formação docente anteriores ao programa. A parte empírica dessa pesquisa, foi pautada na pesquisa documental e bibliográfica com análise dos projetos do PRP da FAED/UDESC dos anos de 2018 e 2020, bem como todos as ações e produções efetivadas na forma de e-books, artigos e trabalhos acadêmicos.

A seção com o mapeamento de algumas dissertações de mestrado e artigos publicados em periódicos que versam sobre nossa temática auxiliaram no entendimento e busca de caminhos para seguir com a pesquisa. Auxiliou também para elencar prioridades de categorias de análise que se relacionassem com os objetivos delineados para este estudo. Além disso, ajudaram a compreender um pouco mais o contexto de elaboração e implementação do Programa Residência Pedagógica, compreendendo também o desenvolvimento do programa em distintas áreas do conhecimento e em diversas partes do país.

Como objetivos específicos dessa pesquisa foram elencados: Discutir acerca da construção da identidade docente, e a importância do diálogo entre teoria e prática na mobilização dos saberes profissionais na formação dos professores de Geografia; Realizar um levantamento das políticas para a formação docente, com destaque para os programas de iniciação à docência e suas contribuições para os cursos de licenciatura e compreender como o PRP Geografia tem se desenvolvido na FAED/UDESC e como tem contribuído na qualificação do processo formativo dos estudantes do curso de Geografia Licenciatura. Para dar conta de atender a estes objetivos, as seções 04 e 05 possibilitaram construir o entendimento acerca das categorias centrais do estudo, por meio das lentes teóricas que auxiliaram para olhar o objeto investigado e encontrar as possibilidades para compreender o problema proposto.

Com o entendimento que a formação inicial de professores e professoras é um processo contínuo, e que é atrelado a um conjunto de fatores determinantes que devem ser articulados, discutimos a importância da relação teoria e prática na formação, da pesquisa e dos processos de reflexão para a formação da identidade docente construída e fortalecida. Para isso, a aproximação com a realidade escolar por meio da ponte criada entre Universidade e Educação Básica é crucial para a constituição da identidade docente, articulando os saberes da docência por meio de intervenções, projetos, trocas de experiências sob orientação de professores/as. E

ainda, analisamos sobre a formação do/a de professores/as de Geografia e a importância dessa ciência na constituição de sujeitos, sua cidadania e autonomia. Entende-se dimensão profissional da formação tem relação direta com a dimensão política que a profissão a qual também discutimos.

A partir da construção de uma linha do tempo, procuramos ilustrar as políticas públicas educacionais que influenciaram a formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 até o lançamento do Edital PRP N°01/2020 e do novo FUNDEB no mesmo ano. Por meio das análises das políticas podemos conceber os avanços e recuos para a formação inicial de professores e professoras, para os cursos de licenciatura, principalmente no que se refere a políticas de Estado e políticas de governo. Ao longo desses anos tivemos alguns avanços na formação, investimentos e políticas educacionais com a criação das diretrizes para formação inicial de professores que merecem atenção e problematização, pois significaram alguns avanços, mas também fragilidades para dar conta da complexidade que envolve os percursos formativos no sentido de garantia de um projeto de formação sólido.

Por meio das análises dos projetos e subprojetos dos Editais n° 06/2018 e n°01/2020 na FAED/UDESC, com ênfase no subprojeto Geografia, a fim de entender como o programa tem qualificado a trajetória formativa de seus participantes, foi possível destacar que o Programa Residência Pedagógica por meio do subprojeto Geografia tem papel importante como um espaço de constituição da identidade docente. A construção e organização deste subprojeto foi pautado nas normativas e diretrizes dos Editais, sem deixar de garantir a autonomia da instituição, desenvolvendo o programa com princípios de formação docente pautada na crítica, colaboração e no diálogo.

O subprojeto Geografia do PRP FAED/UDESC dos anos de 2018 e 2020 desenvolveu possibilidades e ações para garantir o diálogo com as escolas e a trajetória formativa dos bolsistas. Essas contribuições perpassaram o processo formativo dos licenciandos do curso de Geografia da instituição, colaborando também com os/as professores/as preceptores, estudantes das escolas, comunidade acadêmica e escolar. Pode-se perceber essas questões por meio dos resultados tidos na participação dos Editais, gerando publicações de artigos em períodos, em e-books, eventos e até em trabalho de conclusão de curso.

Nas análises dessas produções, as quais foram frutos de parcerias com

outros programas, coordenadores/as e pesquisadores/as da área podemos analisar por meio de diversas escritas, diferentes experiências vivenciadas nesses dois primeiros Editais na FAED/UDESC, mais precisamente no subprojeto Geografia. Com isso, podemos entender como o programa tem se desenvolvido e contribuído na formação dos seus participantes, entendendo suas vivências, possibilidades e fragilidades. Nesse processo investigativo, foi possível conceber a urgência e importância das vivências na escola, reflexões e da pesquisa na trajetória da formação inicial docente, bem como o entendimento da importância das parcerias, o diálogo e a reflexão individual e coletiva como parte importante desse processo.

Acreditamos que é fundamental a garantia de uma formação inicial sólida, responsável, que seja autônoma e coletiva, articulada com a Educação Básica. Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica tem sido, a partir dessas investigações iniciais, potente para tal. Mesmo considerando sua criação inicial marcada por um contexto de tensões e críticas, ele vem colaborando de forma ativa na formação, propiciando espaços de aprendizado, reflexão e debate. Porém, salientamos a necessidade de acompanhamento e monitoramento, entendendo que a cada Edital há aperfeiçoamento e mudanças de acordo com as necessidades e lutas das Instituições e Organizações, por isso é importante estarmos atentos ao que essas políticas nos trazem.

Durante a trajetória desses dois anos do curso de Mestrado em Educação no PPGE/UDESC foi possível me aprofundar e entender mais sobre meu objeto de pesquisa, mas na condição de pesquisadora que me torno, entendo que a pesquisa precisa seguir e se aprofundar. Considerando a imersão que propus realizar nesse percurso, sei que não foi possível dar conta de compreender, em um tempo curto, a complexidade que envolve o PRP, um programa novo e tão múltiplo como esse, desdobramentos são possíveis e necessários. Seguindo sempre na luta por uma formação de professores e uma educação que acreditamos deva ser responsável, articulada, autônoma e colaborativa, para construção de um mundo com justiça social, mais igualitário e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane Vieira . PIBID e Residência Pedagógica: Efeitos nos cursos de Licenciaturas. In: **X CIDU Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária 'envolvimento estudantil'**, 2018, Porto Alegre. ANAIS do X CIDU - Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária Envolvimento Estudantil no Ensino Superior. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v. 1.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdfAcesso em: 05 out. 2022.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

BORGES, Vilmar José.; LEITE, Lucas. de S.; FREITAS, Marcone Henrique de. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 618-638, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6990. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6990>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova **o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, (2014). **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20970-plano-de-formacao-do-professor-abrira-710-vagas-de-licenciatura> Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cnece_b_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em 20 de set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofin_site.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Edital 06/2018 Programa Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 26 abri. 2022.

BRASIL, CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 01/2020**. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> . Acesso em 19 de abri. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL, . Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em 20 de set. 2022.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.. Acesso em: 10 mar. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia**.2.ed.—Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.—80 p.—(coleção de livros de bolsa).

CALLAI, Helena Copetti . A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: Lucíola L. de C.P.Santos; Angela I.L.de F. Dalben; Julio E.D.Pereira; Leiva de F.V.Leal. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. , p. 412-433.

CAMPELO. Talita da Silva.; CRUZ, Giseli Barreto. Parceria universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 8, p. 95-108, 2016.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho; SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8679/6186>. Acesso em: 19 de março de 2022.

CARDOSO, Maura Lúcia Martins.; NASCIMENTO, Ivany Pinto. ; KIMURA, Patrícia. . Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, v. 15, p. 1-16, 2021.

CARNEIRO, Kleber. Tuxen.; SILVA, Bruno Adriano. Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino

da Educação Física. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/ 1–33, 2021. DOI: 10.5902/1984644442561. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/42561>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CASTROGIOVANNI, Antonio. C.; VALLERIUS, Daniel. M. . A Formação de Professores de Geografia : perguntas e certezas provisórias que nos movem. In: **Percursos Teórico- Metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. 1ed.Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022, v. 1, p. 133-148.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CAVALCANTI, Lana de Souza .**Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. . Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de.. (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia-GO: Editora Vieira, 2008, v. , p. 85-102.

CAVALCANTI, Lana de Souza.. Concepções Teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: Dalben, A.; Diniz J.; Leal, L. Santos, L.. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 6, p. 368-391.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Cláudio Jose. de H.; NASCIMENTO, Matheus. M.; OSTERMANN, Fernanda. **A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar**. Revista Thema, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1064–1088, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 29 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER R.; PIRES, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-315.

COSTELLA, Roselane Zordan . Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. 1ed.Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, v. , p. 63-74.

DE FARIAS, Isabel. Maria. Sabino. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 22 dez. 2020.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

CORRÊA, Adriana.; MORGADO, José Carlos . A construção da BNCC no Brasil: tensões e desafios. **Revista UDESC**, v. 3, p. 8307-8319, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v.36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FARIA, Juliana Batista.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 8 fev. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2020.

GATTI, Bernardete. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 71- 88.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, out./dez. 2013. Editora UFPR. p. 51-67. Acesso 11 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>

GATTI, Bernadete. A formação de professores e o contexto socioeducacional. In: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa. (Org.). **Formação de professores: entre a pandemia e a esperança**. 1ed.São Paulo: Verona, 2020 (e-book)

GATTI, Bernardete. A. ; BARRETTO, Elba. Ssiqueira. de S. ; ANDRÉ, Marli Eliza D'almazo Afonso de . **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. 1. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011. v. 1. 297p.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** v.3 n.1 Florianópolis jun. 2003.

LAKATOS, Eva. Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodológica científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532 p.

LINO, Lucilia. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 40–56, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i2.11701. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701>. Acesso em: 5 out. 2022..

LOPES, Claudivan. S.. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In **Percursos Teórico-Methodológicos e práticos da Geografia Escolar**. 1ed.Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022, v. 1, p. 91-111.

LOPES, Claudivan. S.; PONTUSCHKA, Nídia. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/89/pdf38>. Acesso em: 05 jan. 2022

LOPES, Clara Inês de Campos. **O ensino de geografia nos anos iniciais: trajetória e experiências no programa de residência pedagógica**. 2021. 1 recurso on-line (66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, curso de Geografia, Florianópolis 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000095/00009563.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação continuada. **Bol. Goia. Geogr. (Online)**. Goiânia, v.35, n.2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

3.

MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W; SOUZA, Alba Regina. B. (Org.) ; MARTINS FILHO, Lourival José. (Org.) . **Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as experiências e diálogos**. 01. ed. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. v. 01. 206p.

MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W; CHAVES, Ana Paula. N. (Org.) ; MICHIELIN, Carolina A. (Org.) . **Trajetórias da Residência Pedagógica e do PIBID Geografia na FAED/UDESC**. 01. ed. Goiânia/GO: Editora C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 1. 251p

MARTINS, Rosa. Elisabete. M. W; DIAS, Julice. ; ROSINSKI, Gabrielle. L. (Org.) . **Docência como construção social; contribuições dos programas de iniciação à docência e Residência Pedagógica**. 01. ed. Goiânia/GO: Editora C&A Alfa

Comunicação, 2022. v. 01. 202p .Disponível em:
https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/2022_DOCENCIA_COMO_CO_NSTRUCAO_ROSA_MILITZ_E-BOOK_660b0e20-f523-475f-a631-96dcab157b69.pdf?v=1681784848

MARTINS JUNIOR, Luiz. ; LOPES, Clara. I. C. ; MARTINS, Rosa. E. M. W. Programa de residência pedagógica: uma porta de entrada para a docência em Geografia. **FORM@RE -REVISTA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/UFPI**, v. 09, p. 122-134, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/12402> Acesso em: 02 de jun de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed., Portugal: Ed. Porto, 2000.

MORAIS, João Kaio Cavalcante. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação Docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 08, 2017.

MOREIRA, Thaís Borges.; LEITE, Raquel Crosara Maia.; MOURA, Francisco Nunes de Souza. Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e207974057, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4057. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Cúmplices ou reféns?** Nova Escola. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, p. 203-218, set/dez. 2009.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166, out./dez. 2017, p.1106-1133.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade [online]**. 2011, v. 32, n. 115 [Acessado 19 Setembro 2022] , pp. 323-337. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>>. Acesso em 19 de set 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 2001. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. . A Formação Inicial do Professor - Debates. In: XV ENDIPE- Encontro Nacional de Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte Minas Gerais. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2010. p. 457-472.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p.

REIS, Adriana.; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; PASSOS, Laurizete. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, pp.94-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NW/gp/?lang=pt#>. Acesso em 02 nov. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 15- 24.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3638. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de geografia: a relação universidade e escola básica**. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. R.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos.; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2020, v. 25 , e250065. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065> Acesso em: 20 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores associados, 2013. P.347-398.

SANTOS, Agatha da Rosa. **O PIBID Geografia no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG 2017/2019**. 2021. 78p. Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2021.
Disponível em:
<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008b0f.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

SCHERER, Susana. S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 13, p. 29-47, 27 dez. 2019. Disponível em:
https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFMS-2_5271d376aabe361eb9c7b66b770359cf. Acesso em: 4 abr. 2023.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura - BOCA**, Boa Vista, a. II, v. 2, n. 5, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. Formação de educadores: desafios e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.) . **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71- 89.

SILVA, Moira Riroca Silva..**Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de Pedagogos/as**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SIMS, Denise Souza. **A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Programa Residência Pedagógica**. 2020. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) - do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade de Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SIQUEIRA, Romilson. M.; DOURADO, Luiz. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola, [S. l.]**, v. 14, n. 30, p. 842–857, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1211. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SOARES, Elisângela Menezes. **Políticas públicas para a formação de professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de pedagogia/PARFOR na UFRRJ**. 2018. 106 f.. Dissertação(Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

SOUZA, Alba. R. B. ; MARTINS FILHO, Lourival. J. ; MARTINS, Rosa E. M. W.. **Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica**. FORMAÇÃO DOCENTE, v. 13, p. 137-149, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/410>. Acesso em: 2 maio. 2023.

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

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34, (123), abr./jun., 2013, p. 551-571. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em 11 set. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP)**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP)**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2020.

WEBER, Silke . **O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional**. Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso , v. 35, p. 495-515, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.) . **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação: Santa Maria**. v. 35, nº 3, p. 479-504, set/dez, 2010