

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA FUNDANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Evelisa Meirinho Lima¹
Priscila Cortes Ramos²
Marilândes Mól Ribeiro de Melo³
Idorlene da Silva Hoepers⁴

RESUMO

Este artigo analisa o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Se justifica tendo em vista as experiências vivenciadas por residentes durante quatro anos no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Metodologicamente optamos por acionar os relatórios elaborados pelos residentes ao fim do programa, para encontrar elementos capazes de fazer refletir sobre a formação de professores, bem como sobre aspectos relacionados à relação teoria e prática no programa com ênfase no planejamento compartilhado e no estabelecimento de diálogo com os professores da Educação Básica. O referencial teórico-metodológico está firmado em pesquisadores que contribuem para pensar a formação de professores, a precarização e a culpabilização tais como Evangelista (2017), Franco (2008), Gatti (2010), Oliveira (2004), Sampaio (2004). Para abordar o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica, debatemos com Tomaz (2024), Barbedo (2018), Capes (2018, 2019, 2020, 2022) e Silva (2018). Os principais resultados dizem respeito ao planejamento como resultado da articulação entre a teoria e prática, bem como do estabelecimento de diálogo com os professores das escolas campo nas quais o programa foi desenvolvido.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação de Professores, Teoria e Prática, Educação Básica, Docência.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das reflexões experimentadas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), no curso de Licenciatura em Pedagogia (2022/2023) e posteriores análises, pelas mestrandas e doutoras do Programa de Pós-Graduação em

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, evelisalima@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, priscilacortesramos@gmail.com;

³ Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, marilandes.melo@ifc.edu.br;

⁴ Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, idorlene.hoepers@ifc.edu.br.



Educação - Mestrado em Educação (PPGE/IFC), do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, utilizando procedimentos metodológicos como a análise bibliográfica e documental (Lakatos; Marconi, 2003), especialmente a partir dos relatórios produzidos durante o desenvolvimento do PRP. Estudar essas inquietações e refletir as transformações nas políticas educacionais de formação inicial de professores, são algumas das motivações que justificam esta proposição.

Estudos como os de Souza (2001) apontam que muitas licenciaturas não articulam a relação entre teoria e prática, durante seus processos formativos. Essa formação privilegia a dimensão teórica, e assim, se distancia da real dimensão prática, fragmentando o desenvolvimento do profissional da educação. Tal privilégio dificulta ou impede que a práxis ocorra, e muitas vezes perturba, pois não torna possível que os professores se aperfeiçoem em reflexões acerca do seu próprio fazer para uma contínua e progressiva transformação, bem como do conhecimento.

Historicamente, é percebida uma descontinuidade nas políticas públicas educacionais brasileiras, demonstrando que estas são vistas como ações de governo e não de Estado. Outra questão é que em um sistema capitalista, a educação está articulada ao processo de desenvolvimento e produção, no qual as relações socioeconômicas cooperam para uma formação docente voltada ao “[...] desenvolvimento de competências profissionais em favor da manutenção do sistema de domínio do Estado” (Paz; Paz, 2021, p. 4).

O artigo se divide em três tópicos: inicialmente trazemos à tona a problemática da formação inicial docente, considerando o contexto macro dessa etapa, as legislações específicas, expansão da modalidade EaD, entre outros. Na segunda parte abordamos considerações relativas à importância do diálogo entre teoria e prática, que resulta na práxis no interior do PRP, pontuando o quanto a formação inicial impacta na complexidade da atuação docente. Por fim, discorreremos sobre os elementos que implicaram no encerramento do PRP em 2024, salientando a descontinuidade das políticas públicas educacionais, vistas como ações de governo e não de Estado.

1. A problemática da formação inicial de professores

A formação inicial dos docentes que atuam na educação básica é de suma importância para o bom resultado do ensino, pois possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, aspectos esses, essenciais ao desenvolvimento de um profissional preparado para atuar na escola. Para Veiga (2008, p. 15), a formação “[...] envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de



aprender, de pesquisar e de avaliar”. A formação inicial também proporciona a construção de saberes individuais, capazes de constituir professores em agentes ativos, críticos e comprometidos com a construção de sua profissão.

De acordo com Franco (2008, p. 124), a formação docente é um processo profissional, que requer “[...] investigadores da práxis, comprometidos com a apropriação da cultura como condição básica da cidadania”. O ideal seria considerar, que uma boa formação é constituída por embasamento teórico obtido na academia e de práticas reflexivas adquiridas no ambiente escolar, indispensáveis a uma boa atuação da prática profissional. Freire (1987), faz alusão a palavra práxis, indicando o fazer dos homens enquanto transformação da realidade, por meio da junção entre teoria e prática, da reflexão com ação. Silva (2018, p. 335), menciona que a práxis, se faz importante “[...] frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana”.

Gatti (2010, p. 1355), ao pesquisar a formação de professores no Brasil em suas características e problemas, compreende que esses processos são históricos. Desta forma, descreve que é preciso considerar esse contexto, além de buscar as multiplicidades de fatores relacionados, tais como a “legislação relativa a essa formação; as características socio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas”. Essas nuances revelam sinais de precarização na formação, apresentando um panorama alarmante e inquietante sobre esses processos. O licenciado em Pedagogia, ao integralizar o curso deverá ter se apropriado tanto de modo teórico, quanto prático de realizar as atividades de:

[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Gatti, 2010, p. 1357).

Essa complexidade de aptidões a serem apropriadas ao longo do curso, mostra que seu desenvolvimento curricular não está solucionado e pode contribuir para a precarização da formação e do trabalho docente, tema que tem sido de discussão para muitos autores contemporâneos, sejam em estudos resultantes de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses (Oliveira, 2004). Sampaio e Marin (2004, p. 1204) ao analisar a precarização do trabalho docente e seus efeitos mostram que:

[...] não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de



abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

A partir desse excerto é relevante ressaltar as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, que estabeleceram um processo de transformação na educação, e impactaram profundamente os profissionais que atuam neste setor. A Lei nº 9.394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentando o sistema educacional brasileiro, tanto no âmbito público como no privado, definindo responsabilidades, níveis e modalidades de educação e ensino, entre outros. O artigo 62 da LDB, redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, determina que a formação docente inicial para atuação na educação básica, deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, “[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017).

Além desta alteração na LDB, no governo de Michel Temer⁵, foi sancionado o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que flexibilizou a abertura de polos de educação a distância. No mesmo período, houve uma intensificação da exigência de formação superior nos processos seletivos e concursos para a docência na educação pública. Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior ampliaram a oferta de cursos de ensino a distância (EaD) e as instituições privadas visualizaram essa modalidade como oportunidade lucrativa de negócios e redução de gastos. De acordo com o Censo Superior (2023), o MEC e o INEP divulgaram:

Das mais de 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. As matrículas em licenciaturas presenciais representaram 80,3%, no universo da rede pública. Já ao analisar somente a rede privada, verifica-se que 90% das matrículas foram em cursos EaD. Quando se trata do ingresso em cursos de licenciatura, nota-se que, na rede pública, 70,2% deles ocorreram em cursos presenciais. Em contraponto, na rede privada, 93,5% dos alunos ingressaram na EaD (Brasil, 2024).

Os dados acima, refletem as políticas públicas a partir de 2005, que favoreceram o crescimento do ensino EaD nos cursos de licenciatura, principalmente na rede privada. O Decreto nº 5.622/2005, em seu artigo primeiro, caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto nº 9.057/2017. Ambos, regulamentam o artigo 80 da LDB, estabelecendo que “[...] o Poder Público

⁵ Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff no período de 2016 a 2019, em consequência do processo de impeachment pelo Senado Federal. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/biografia-1/biografia>. Acesso em: 03 jan. 2025



incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 2017).

Evangelista (2017) também destaca o aumento da oferta EaD, por parte da iniciativa privada, privilegiando-a no quesito econômico, contribuindo para uma formação rasa e aligeirada. Este tipo de formação colabora para a desqualificação profissional, dando margem para a responsabilização nos resultados do ensino, corroborando para o fracasso escolar. Belloni (2002), ainda coloca esse sistema de ensino, como um filão econômico do segmento educacional, que se mostra extremamente lucrativo para os investidores privados transnacionais.

Em contrapartida, é necessário ressaltar o valor da formação inicial docente presencial, possibilitando a aproximação dos professores e acadêmicos, através de aulas e debates, formados a partir da reflexão e embasamento teórico. Validando esse pensamento, apresentamos uma análise do Programa da Residência Pedagógica (PRP), enquanto política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Durante sua existência, o PRP, contou com três edições, configuradas pelos editais CAPES 06/2018, 01/2020 e 24/2022, sendo encerrado a partir de 2024. Para tanto, elencamos sua contribuição para a formação de estudantes de licenciatura, por meio da práxis obtida pela vivência em sala de aula, tal como, os estudos teóricos desenvolvidos como estratégia na elaboração de planejamentos colaborativos de aula, criação de oficinas, confecção de jogos pedagógicos, elaboração de relatórios e portfólios, entre outros, que contribuem para o enriquecimento do trabalho docente.

2. Relação teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica

Os programas de iniciação à docência, foram pensados com o intuito de suprir as necessidades ligadas à formação de professores em início de carreira, que exercem suas principais atividades nos anos iniciais e finais da educação básica (Barbedo, 2018). Tendo em vista a complexidade da formação e da prática docente, o Programa Residência Pedagógica (PRP), teve como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e a Portaria nº 259/2019 e foi idealizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua última regulamentação se deu pela Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, configurado como uma das ações que integravam a Política Nacional de Formação de Professores, tendo os objetivos, apontados no art. 4:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos



licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022).

De acordo com essa Portaria, o PRP era voltado para os estudantes que concluíram 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º período da licenciatura, tendo como finalidade, promover a experiência de ser professor atuante nas escolas campo. Sob supervisão dos professores preceptores que atuam na Educação Básica pública, o PRP, primava pela relação entre teoria e prática. Tomaz (2024, p. 24) afirma que o PRP assume “[...] essa função na formação dos estudantes haja vista que precisam vivenciar no cotidiano da realidade educacional, as experiências e os saberes que ampliam a articulação entre teoria e a prática, assim como aproximam a instituição formadora da escola”.

O PRP na Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú, possibilitou aos acadêmicos residentes, vivenciar teorias e práticas educacionais nas etapas da Educação Infantil e no Anos Iniciais. Na primeira etapa da Educação Básica o desenvolvimento do trabalho pedagógico por projetos investigativos, situa a criança como protagonista, que busca desvendar seus próprios interesses e gostos através da curiosidade. De acordo com Franks e Keller-Franco (2020, p. 315) a aprendizagem baseada em projetos é “[...] um processo capaz de provocar e promover uma educação comprometida com a formação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes”. Outro aspecto que corrobora com os projetos investigativos diz respeito ao “desemparedamento” da infância que é um conceito apresentado por Tiriba (2005) e que incentiva a relação das crianças com a natureza ao seu redor.

No que diz respeito aos Anos Iniciais, a maior dificuldade apresentada em diversos relatórios nacionais e de organismos multilaterais, além de estudos de autores como Leão (2015, p. 647), é o processo ineficaz de alfabetização no contexto brasileiro. A autora menciona os “índices elevados de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental I encaminhados ao atendimento em sala de apoio por apresentarem dificuldades na aprendizagem na leitura e escrita”. Para contrapor a esse índice, o PRP proporcionou mediar reflexões e desenvolvimento de processos de alfabetização e letramento, produzindo e utilizando jogos pedagógicos, por meio dos quais foi possível realizar uma transição mais lúdica, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Por meio dos jogos o sujeito constrói conhecimentos em um processo ativo, cria contextos significativos e estabelece significados acerca do mundo.



Souza (2001, p. 6), salienta que a tarefa educativa não se resume em mera transmissão de conhecimento historicamente adquirido, mas sim possibilita e exige do professor pesquisador “[...] novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida”. Esse profissional baseado na práxis, atua em reflexões sobre as situações e desafios específicos em cada contexto escolar e para além disso, compreendendo as especificidades de cada estudante.

Destacando que, o ensino superior no Brasil tem sido tratado muito mais como um objeto mercantil, do que considerando sua real função social, observa-se o distanciamento das relações entre escola e universidade, bem como da práxis por questões econômicas. Essa lógica neoliberal contribui para o acirramento do discurso que evidencia a precarização e falta de preparo dos profissionais do magistério, conforme as considerações tecidas no tópico seguinte quanto ao encerramento do PRP.

3. Reflexões sobre a interrupção do Programa de Residência Pedagógica

Analisando o PRP como programa institucional voltado à formação inicial de professores, que objetiva associar o conhecimento obtido na academia com a prática adquirida na esfera escolar, é necessário refletir sobre as circunstâncias que levaram ao seu encerramento. Freitas (2012, p. 93), ao discutir sobre a formação de professores, menciona que existem tensões e desafios que contribuem para a investigação de contradições históricas perante os “[...] projetos históricos da educação, escola e sociedade e seus dilemas práticos e teóricos ainda não enfrentados adequadamente pelas políticas públicas”.

A partir da década de 1990, é observado um aumento da tendência neoliberal e das influências de ordem estrutural dos organismos multilaterais, através de recomendações e documentos de contrarreforma emitidos no Brasil. Igualmente é percebida a entrada cada vez maior de instituições privadas ligadas ao capital financeiro, industrial e grupos afins, em setores como a educação pública, visando o domínio nas definições e implantações dessas políticas (Cariello, 2020). A hegemonia, entre outras, é formada por empresas como o Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Votorantim, Instituto Natura, Fundação Lemman e Fundação Roberto Marinho.

Essas interferências facilitaram a aprovação de políticas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. Tanto a BNC-formação, Resolução



CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, quanto a versão de 2024, orientam recuos e sugerem uma formação instrumental, pragmática e padronizada, com redução da formação geral e alinhamento com princípios neoliberais em uma perspectiva conservadora (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Deste modo, a implantação da BNC-Formação:

[...] revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

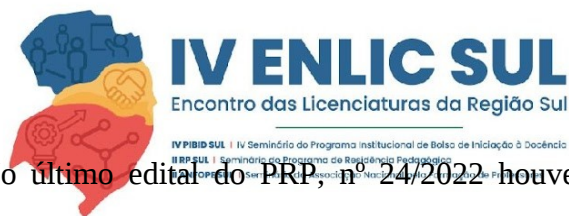
Também é constatado, um aumento exponencial dos cursos de licenciaturas na modalidade EaD, salientando os reais interesses do empresariado educacional, formado por conglomerados da iniciativa privada. Indo ao encontro dos interesses do capital, a formação a distância ocorre de maneira reducionista, com esvaziamento dos conteúdos teóricos críticos e encurtamento dos processos formativos. Shiroma e Evangelista (2003), argumentam que esse tipo de ensino é uma estratégia de conformação dos professores para a implantação de reformas alinhadas à nova ordem mundial.

Nos contornos do encerramento do PRP, vale destacar alguns fatos importantes. Em 2018, no governo do então presidente Temer, após a recusa do Ministério da Educação ao renovar o edital vigente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), foi lançado um novo edital com redução de um pouco mais de 35% de cotas de bolsas em relação ao edital anterior (nº 061/2013). O Pibid deixou de dispor de verbas que garantiam compra de materiais, a vigência dos contratos que podiam durar 30 meses foi reduzida para 12 meses e seu novo formato incentivava a participação de pibidianos sem bolsas⁶. Na ocasião do lançamento do novo edital do Pibid, o edital do PRP foi publicado, ofertando 45 mil bolsas, o que demonstrou a valorização de um programa em detrimento do outro.

Para compreender a relação entre Pibid e PRP, no que diz respeito ao fracionamento das cotas de bolsas entre os dois programas, relacionamos as seguintes informações retiradas dos editais localizados na plataforma Capes. Antes do lançamento do primeiro edital do PRP, o Pibid contou com 72.000 cotas de bolsas distribuídas em território nacional, através do edital nº 061/2013. Já em 2018, o PRP foi iniciado com 45.000 cotas de bolsas, no edital nº 06/2018, dividindo o quantitativo total de bolsas com o Pibid que passou a contar com 45.000 cotas de bolsas, no edital nº 07/2018. Em 2020, o número total de bolsas caiu em ambos os programas, sendo 30.096 cotas de bolsas, respectivamente sob os editais nº 01/2020 (PRP) e

⁶ Informações disponíveis no link: <https://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9292&pslug=> Acesso em: 07 jan. 2025.





nº 02/2020 (Pibid). No último edital do PRP, nº 24/2022 houve nova redução de bolsas, contando com 30.084, quantidade que se repetiu no edital do Pibid, nº 23/2022 (Capes, 2024).

Em 2024, o PRP encerrou seu triênio, 2022-2024, não sendo publicado nenhum novo edital. No mesmo mês, foi lançada a Portaria GAB/CAPES nº 90, que dispôs sobre o novo regulamento do Pibid, disponibilizando 80.040 cotas de bolsas. O encerramento do PRP demonstra o descaso ou a intencionalidade com que as políticas públicas governamentais vêm sendo prescritas. De acordo com Mello (2024), as políticas públicas educacionais, são afetadas diretamente por instabilidades políticas e restrições orçamentárias, comprometendo sua continuidade, o que acaba por prejudicar programas e projetos em andamento como o Pibid e o PRP.

No final de 2023, no evento “IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica”, foi anunciado o encerramento do PRP por representantes da Capes. Tomaz (2024) alude em sua dissertação, que no mesmo evento, ocorreu também o anúncio do lançamento do programa Residência Docente, voltado para egressos. Mesmo assim, até o presente momento a notícia não foi oficializada nos *sites* de divulgação do Mec e da Capes.

Considerações finais

De acordo com descrito no início deste artigo, buscou-se analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Os estudos permearam a importância de uma formação baseada na relação entre teoria e prática, de forma contínua, na qual a teoria guia as ações do educador e a prática se funde à exigência de uma reflexão crítica. Essa indissociação, vivenciada no PRP, possibilitou parcerias entre os residentes, os preceptores e o corpo docente das escolas de educação básica, que através de discussões, estudos, elaboração de planejamento compartilhado, jogos e atuação em sala de aula, fortaleceu a construção destes profissionais.

Constatou-se que o PRP estabeleceu aproximações entre o meio acadêmico e as redes municipais/estaduais de Educação Básica que receberam os residentes para atuação e prática. Assim, por meio de uma imersão proposta pelo PRP, o residente, através de uma associação colaborativa, conseguiu experienciar a realidade escolar e as múltiplas facetas que ela apresenta, assumindo o papel de liderança. Vale destacar também que durante o programa, os preceptores participaram dos estudos e debates teóricos, supervisionaram os residentes na





elaboração de planejamentos e atuação nas salas de aula de sua regência, possibilitando novos olhares para sua prática cotidiana, viabilizando uma formação continuada sólida.

Mesmo com os benefícios enumerados, provavelmente uma das situações que pesaram a decisão pelo encerramento do PRP, foram as críticas das universidades e associações afins, com relação à redução das cotas de bolsas do Pibid. O governo na época, quis promover um novo programa, que acabou por sacrificar o orçamento, prejudicando o outro. O PRP foi importante, mas a maneira como foi posto é que evidenciou a recusa e a reprovação por parte da comunidade docente. Muito se discute sobre melhorar a qualidade na educação brasileira, mas os cortes orçamentários e a instabilidade política inviabilizam as propostas de longo prazo, por isso é necessário o estabelecimento de políticas que resistam a essas mudanças, além da importância do apoio social.

O encerramento do PRP, mais uma vez, retrata a descontinuidade de políticas públicas educacionais e programas voltados à formação inicial de professores, gerando prejuízos, tanto de ordem material devido a diminuição de investimentos; intelectual, pela formação rasa e aligeirada; humana, pelo distanciamento nos diálogos entre universidade e escola. Após a exposição dos argumentos, consideramos que o encerramento do PRP contribuiu para o aumento da precarização dos processos formativos presenciais, uma vez que durante as três edições possibilitou aprofundamento do diálogo e parceria entre a instituição formadora e a escola pública, ampliando a compreensão sobre o contexto histórico, político, social e cultural que faz parte da atividade docente.

O exercício de análise sobre o processo vivido no PRP e a problemática da formação de professores mostrou que tanto os residentes quanto os outros participantes, desde a universidade até as escolas tiveram a participação marcada pelo protagonismo e ampliação de conhecimentos para compreender a complexidade do fazer docente. Foi constatado o quanto as mudanças governamentais podem impactar nas políticas públicas educacionais e os programas que as compõem. Programas como o PRP foram prejudicados ao longo de seus editais com mudanças que suprimiram bolsas e por fim foi encerrado com promessas de outro que até o momento não se concretizaram.

REFERÊNCIAS

BARBEDO, I. D. Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo. p. 145. 2018.





BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2023 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=J%C3%A1%20ao%20analisar%20somente%20a,dos%20alunos%20ingressaram%20na%20EaD..> Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coord. de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

CAPES. Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa da Residência Pedagógica (PRP)**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

CAPES. **Edições e seleções Pibid**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARIELLO, L. Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann. **Anais do XIX Encontro de História da ANPUH-Rio-História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600179721_ARQUIVO_d447442259434c94a56323d8c98c2f16.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: VANIA C. da M. D. P. (Org). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 159-185.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 124.

FRANKS, F. F.; KELLER-FRANCO, E.. Aprendizagem baseada em projetos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 17, 2020.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.





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

GONÇALVES, S. da R. Vieira; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro: UFRR. v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, M. A. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: Unesp. v. 44, n. 2, p. 647-656, mai/ago. 2015.

MELLO, S. L. M. Políticas públicas em educação: uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. v. 32, n. 124, p. 1-8, jul/set 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. v. 25, p. 1127-1144, 2004.

PAZ, C. F.; PAZ, K. M. F. Políticas públicas para a formação de professores: desafio na constituição do sentido de uma profissão. **Revista Educação Básica em Foco**. Anpae. v. 2, n. 4, p. 1-5, out/dez 2021.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho. v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, K. A. C. P. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC. v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018.

SOUZA, N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina: UEL. v. 22, n. 1, p. 5-12, set. 2001.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/> . Acesso em: 10 jul. 2022.

TOMAZ, I. F. Programa Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú: impactos na formação docente na percepção de residentes do curso de licenciatura em pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense (IFC - campus Camboriú). Camboriú. p. 176. 2024.

VEIGA, I. P. A. Á.; D'ÁVILLA, C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

