

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

RAFAELA RIBEIRO DE LIMA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação da UFPE.

MÁRCIA REGINA BARBOSA

Pós Doutora (Ph.D) em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atualmente é Professora
Associado 2 pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados parciais de um estudo que tem por objetivo compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, a partir da experiência da implementação do Programa de Residência Pedagógica do Colégio de Aplicação (Cap) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O programa citado foi instituído pelo MEC em 2018, através do edital CAPES 06/2018. O estudo em questão tomou como base um levantamento bibliográfico, buscando compreender as pesquisas que já foram desenvolvidas a respeito do tema. A partir dos estudos sobre o professor e sua formação destaca-se para esta investigação os seguintes autores: Veiga (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2011) e Freire (1997). Destaca-se a importância deste estudo para que se possa analisar o programa em questão e sua relação com a construção dos saberes da docência.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Colégio de Aplicação, Formação Inicial.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de dissertação que tem por objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir da experiência do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp) e sua relação com a formação docente inicial. O citado programa de formação docente foi implementado pelo MEC em 2018, através do edital CAPES 06/2018.

Tomamos como campo de estudos um Colégio da Rede Pública Federal de Ensino, o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que atua nos níveis fundamental II e médio e está imerso em um ambiente universitário.

A escolha do CAp como *lócus* de pesquisa também se justifica, entre outros fatores, como destaca Silva (2016), por estar inserido em um ambiente universitário, em que vivencia a tríade ensino, pesquisa e extensão, servindo como espaço formativo tanto destinado para alunos da educação básica e quanto para os licenciandos universitários. Nesta perspectiva, os CAPs possuem um papel de destaque nos debates relativos às políticas de educação básica e de formação docente no cenário educacional. O CAp, além de ser um espaço de inovação das práticas pedagógicas, tem como missão ser um local voltado para a formação dos futuros professores, onde destina-se a formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016). A Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013 publicada pelo Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos CAPs vinculados às Universidades Federais, reforça o compromisso dos colégios com a formação docente e campo de atuação dos estagiários, estabelecendo em seu artigo 2º que os colégios têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

Assim, a origem dos CAPs está relacionada à proposta de construir um espaço no interior da universidade, com condições práticas/experienciais para formar professores.

O Colégio de Aplicação é *lócus* de estágio dos cursos de Licenciatura, assim como dos programas de formação docente, a exemplo do PIBID e Programa de Residência Pedagógica (PRP). As modalidades de estágio que o CAp recebe são: estágio de observação, estágio de regência, estágio de psicologia e pedagogia. Além dos estudantes das disciplinas de estágio, outras disciplinas que também já requereram o CAp como campo

de investigação, foram a exemplo de didática, metodologias de ensino, metodologia do ensino de biologia, fundamentos da educação, gestão da educação e gestão escolar, metodologia do ensino das práticas lúdicas (disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física), entre outras¹. Essas disciplinas não têm característica de Estágio Curricular Obrigatório.

2. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a publicação da Portaria GAB N° 38, de 28 de fevereiro de 2018. Posteriormente, foi lançado o Edital CAPES n° 06/2018, de 01 de março de 2018 com chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Este último instrumento objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam curso de Licenciatura para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1). O documento citado anteriormente estabeleceu as definições do programa, com seus objetivos, distribuição da carga horária a ser cumprida, sujeitos envolvidos na ação, além de outras informações relevantes.

Com relação às produções científicas a respeito do Edital CAPES 06/2018, ressaltamos duas pesquisas: a de Silva e Cruz (2018) e a de Faria e Pereira (2019).

A partir do levantamento bibliográfico feito a respeito do Edital CAPES 06/2018 lançado pelo MEC, observa-se que existem poucas análises sobre a execução do Programa, por ter sido implementado recentemente. Apesar da concepção de implementação de um programa de formação docente baseado na ideia de “residência” ter sido pensada desde 2007 e algumas experiências já terem sido executadas (SILVA E CRUZ, 2018), o objetivo deste artigo será apresentar algumas informações iniciais acerca da investigação da experiência obtida com a implementação do citado edital no Colégio de Aplicação da UFPE.

1 Fonte: Relatório SOAE 2019. O Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário (SOAE) é o setor responsável, entre outras atividades, por orientar os licenciandos sobre a dinâmica institucional e criar espaços para a discussão sobre a formação docente.

O artigo de Silva e Cruz (2018) traz um histórico da Residência na área da educação no Brasil com a análise das concepções presentes no edital. As autoras defendem a formação de professores baseada numa perspectiva crítico-emancipadora. Apesar de só ter sido implementado oficialmente pelo MEC em 2018, as autoras nos mostram que a ideia da residência na área da educação não é uma discussão nova no Brasil e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas.

Foram várias propostas e com diferentes concepções de formação até o lançamento do edital CAPES 06/2018, tendo a primeira discussão surgido em 2007 através do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica. Tal ideia foi discutida inicialmente através do Projeto de Lei (PLS) 227/07, intitulado Residência Educacional, com carga horária mínima de 800 horas e direcionado para professores já formados que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, dois outros projetos foram apresentados: o PLS nº 284/12 do senador Blairo Maggi (PR-MT) e o PLS nº 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES). A proposta de Maggi, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria voltado para a etapa ulterior da formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma de 'residência', remunerada por meio de bolsas de estudos com a carga horária mínima de 800 horas. Já o projeto de lei 6/2014, propunha a alteração da LDB e trouxe como denominação do programa como Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Os citados projetos de Lei propostos no Senado Federal não foram implementados

Faria e Pereira (2019) também se debruçaram sobre a temática da Residência Pedagógica, objetivando entender o percurso histórico do tema em questão. Os autores, buscando compreender a residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomaram por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica.

No levantamento feito pelos autores (FARIA E PEREIRA, 2019), é possível observar as experiências de programas que tiveram inspiração na ideia de residência.

Como nos mostram tanto Silva e Cruz (2018), quanto Faria e Pereira (2019) desde a década 2000 aconteceram experiências de residência no campo da formação nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior. Foram iniciativas isoladas e fragmentadas, sem clareza de um projeto de formação de professores a nível nacional e tratando-se de projetos pontuais e em algumas situações foi criado para solucionar problemas de rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados. Por tratarem-se de programas diversos em seus objetivos e foco de atuação, o Edital 06/2018 apresentado pela CAPES não se configura como uma continuação das experiências anteriores.

Uma preocupação levantada por Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019) está na centralidade dada pelo programa a parte prática da atividade docente e o perigo de um esvaziamento de teoria e política e a ênfase das atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular. Apesar de o Edital do programa fazer menção de que o campo da prática deve ser conduzido “de forma ativa a relação entre teoria e prática” e que a “experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (CAPES, 06/2018) Esses objetivos presentes no edital nos faz questionar como essa relação foi realizada nas atividades e reuniões entre residentes, preceptores e coordenadores da licenciatura e de que forma essas reflexões eram levadas para a universidade. Outra crítica apontada pelas autoras é a vinculação da prática docente do residente e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelando a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica e sendo este um dos objetivos centrais do programa.

Silva e Cruz (2018) defendem que o Projeto de Residência Pedagógica pode ser positivo se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira. E que a concepção presente no programa valorize a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Em um sentido amplo, as pesquisas sistemáticas sobre a função social da escola e a formação dos profissionais que atuam nesse espaço formativo são recentes, se comparado ao processo histórico geral da sociedade humana (DAMIS, 2011). O estabelecimento de instituições destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e expansão do ensino primário a todas as camadas da população. No Brasil, essa preocupação emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Os primeiros espaços destinados à preparação de professores partiam de uma base exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000).

Saviani, em análise histórica a respeito do estabelecimento dos espaços e das políticas voltadas para a formação docente, observou que a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nas reformas da década de 1930. O autor destaca que essa questão não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório e que as sucessivas mudanças das políticas formativas, revelam precariedade e ausência no estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009).

À medida que a demanda por mais escolas foi aumentando, a preocupação pela formação dos professores foi ganhando destaque. Isso se materializou no estabelecimento de políticas educacionais e na produção de conhecimento científico envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Paralelo ao aumento do número de estabelecimentos escolares, ampliou-se também a concepção de escola, que inicialmente possuía a finalidade específica de educação formal, cujo objetivo maior era o ensino dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Ampliaram-se as funções delegadas à escola e diversificaram-se aqueles que frequentam os ambientes educacionais, não se limitando a uma classe social específica, apesar dos desafios ainda existentes. O desenvolvimento de uma escolaridade longa, as mutações do público escolarizado, as transformações das relações sociais, das condições de vida, do acesso à informação através da tecnologia, têm impactado no exercício profissional e nas maneiras de estar no ofício de docente. (LANG,

2014) Essas e outras transformações foram impactando as instituições e os agentes responsáveis por pensar a formação dos professores.

Nesta perspectiva, utilizamos como respaldo referenciais teóricos que, em diálogo com as análises realizadas acerca da implementação da Residência Pedagógica, forneçam subsídios para explorar diferentes perspectivas do objeto estudado. A partir dos estudos sobre o professor e sua formação destaca-se para esta investigação os seguintes autores: Veiga (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2011) e Freire (1997). As pesquisas convergem na ideia da valorização da construção dos saberes da docência a partir da experiência obtida com a vivência de práticas pedagógicas no processo de reflexão teórico-prático.

Veiga defende políticas de formação que propiciem a construção da profissionalização do magistério, através de perspectivas de formação do professor enquanto agente social. Para a autora, como consequência das profundas transformações que o mundo sofreu, principalmente em decorrência do processo de globalização, as práticas educativas se tornaram mais complexas e sendo inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e os processos de formação dos professores. Defende ainda, que a escola deve estar cada vez mais próxima da realidade e relacionar-se com a diversidade cultural e social dos alunos e estar voltada para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. A formação docente de ter como núcleo do processo formativo ações que considerem a unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva do trabalho pedagógico, a pesquisa como base da formação e princípio educativo para que o professor seja formado como um investigador permanente da sua prática pedagógica. Destaca que uma dimensão importante na formação inicial é a pesquisa colaborativa entre os docentes e os estagiários com uma ação centrada na escola desde o início do processo de formação. (VEIGA, 2011)

A concepção de formação defendida por Nóvoa (1992) concebe a profissionalização docente como um processo permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas, destacando que um dos desafios na formação dos professores é conceber a escola como um ambiente educativo e investigativo. Para o autor, a formação deve acontecer no espaço de formação acadêmica (universidade) e no espaço de exercício profissional (escola) tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. É importante destacar a ação dos professores da escola que vivenciam a prática educativa possui um papel importante no processo de formação profissional dos futuros licenciandos não sendo

possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

A instituição educativa e a profissão docente tiveram uma renovação e redefinição nos seus papéis sociais e com o conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Imbernón (2011) defende que se deve formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, com a visão do ensino não tão voltado para a técnica e sim na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento em construção. Por isso, a formação deve criar espaços que possibilite a participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Hoje, a ação docente não se resume à mera transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções e isso requer uma nova formação: inicial e permanente e isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que é construído ao longo da vida e da carreira profissional. Para Imbernón (2011), um aspecto importante do saber a ser construído pelo docente é o desenvolvimento de uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto os conteúdos, ou seja, considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes.

Outra concepção adotada, neste trabalho, sobre a formação do futuro professor é a apresentada por Freire quando este reflete que o ato de ensinar “não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade para a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 25). Assim, o professor criará condições críticas para a expansão do ato de aprender, instigando o educando à inquietude diante do mundo, proporcionando sua intervenção na realidade e mostrando que esta pode ser transformada a partir da prática educativa (FREIRE, 1997).

A partir desses referenciais, a presente pesquisa buscará analisar de que forma os professores do Colégio de Aplicação, na condição de preceptores, estão atuando para proporcionar que a sala de aula e os demais espaços da escola sejam também um ambiente de investigação e reflexão da prática dos futuros docentes, para que estes últimos não participem deste momento de formação apenas como “observadores”.

Diante do exposto, destaca-se que os autores a serem referenciados na pesquisa postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor. Os autores aqui apresentados também enfatizam a escola enquanto espaço formativo, nas ações

conjuntas a serem desenvolvidas entre a universidade e a escola para pensar ações formativas e a importância que os professores têm na formação dos licenciandos.

Ressalta-se a pertinência de investigar o cotidiano dos CAPs, no que diz respeito às ações voltadas para a formação de professores, buscando compreender o funcionamento e as estratégias utilizadas para implementação da política de formação docente, estabelecida através do Programa de Residência Pedagógica.

4. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica instituído pelo Edital CAPES 06/2018 teve início no CAP no semestre letivo de 2018.2. Conforme exposto anteriormente, o CAP recebe além dos Estágios Curriculares Obrigatórios, os programas de formação docente. No ano de 2019 o CAP recebeu 664² estudantes para realização de atividades de formação. Deste total, 64³ eram participantes da residência pedagógica das seguintes disciplinas: biologia, química, filosofia, física, história, matemática e educação física.

Além do CAP da UFPE, outros CAPs vinculados às demais universidades do país também fizeram adesão ao programa. Desta forma, além de analisar a experiência da Residência Pedagógica no CAP-UFPE, buscamos quais colégios receberam o programa enquanto escola campo e até onde foi possível, procuramos compreender um pouco como os demais CAPs têm recebido o programa. Porém, apenas alguns discorreram sobre a percepção que possuem da temática em questão. Para isso, recorremos aos sites das instituições e os e-mails dos respectivos setores responsáveis pelos estágios e programas de formação docente, a fim de obter as informações citadas anteriormente. Dos CAPs que obtivemos retorno segue abaixo:

2 Esta quantidade refere-se a todas as entradas de inscrições feitas nos dois semestres letivos de 2019 contemplando todos os estudantes: provenientes dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) e de todas as disciplinas da graduação que procuram o CAP como campo de formação. Fonte: Relatório SOAE 2019.

3 Este número refere-se ao semestre 2019.2. Em 2018.1, período de início do programa no CAP, o SOAE registrou 73 estudantes. Fonte: Relatório SOAE 2019

UF	CAp	Adesão ao Programa de Residência Pedagógica e demais informações
UFMG	Centro Pedagógico (CP)	Fez adesão ao programa.
UFS	Colégio de Aplicação	Houve adesão ao programa nas disciplinas de português, matemática, Desenho Geométrico, História, Artes. Os residentes de Matemática participam (atualmente de forma remota) de reuniões, discussões, planejamento e regência (disciplinas: Matemática e Desenho Geométrico); participam ainda de alguns projetos (Letramento Matemático; Oficinas Matemáticas; Revelando Talentos para a Matemática) e eventos tais como JECCCA (Jornada esportiva, cultural e científica do Colégio de Aplicação), Semana Interdisciplinar e Dia da Matemática.
UFJF	Colégio de Aplicação João XXIII	<u>Não fez adesão</u> ao programa como forma de resistência e por não concordar com os termos do edital. O CAp possui o Programa de Residência Docente voltado para a formação continuada.
UFV	Colégio Universitário (Coluni)	Fez adesão ao programa nas disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química.
UFG	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	<u>Não fez adesão</u> ao programa por não concordar com os termos do Edital, bem como pela política deste programa que, no nosso colégio, não colocar de maneira clara sua diferenciação do estágio supervisionado.
UFRR	Colégio de Aplicação	Fez adesão ao programa e informou que os programas formativos são bem-vindos pela comunidade escolar, que entendendo o papel e a função da instituição escolar dentro da universidade. Completou informando que além disso, essa coexistência entre os estágios supervisionados das Licenciaturas e os programas de formação docente estão previstos no Regimento Geral do Colégio de Aplicação da UFRR.
UFF	Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI)	Fez adesão ao programa desde sua primeira edição em 2018. As disciplinas que já participaram do programa foram: Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa. Ainda informou que, Coluni, por ser um colégio universitário, está muito acostumado a receber estagiários e bolsistas de cursos de licenciatura. A recepção dos residentes foi um evento muito natural para docentes e discentes. Já uma avaliação sobre a pertinência/viabilidade do projeto no colégio pontuou ser heterogênea, uma vez que alguns professores quiseram continuar a participar do programa enquanto outros não.

Fonte: Produzido pelas autoras (2021)

Entramos em contato com todos os colégios de aplicação, porém apenas obtivemos retorno dos listados na tabela acima. Observa-se que, dos colégios que responderam, a maioria fez adesão ao programa. Em nossa consulta aos CAps, buscamos entender, mesmo que de modo

breve, como tem sido a aceitação pela comunidade escolar. De qualquer forma, entendemos que não é possível captar a percepção dos professores envolvidos nos programa através de uma troca de e-mail, mas é possível perceber que, as críticas atribuídas às concepções de formação docente presente no Edital 06/2018 perpassa os colégios que não fizeram adesão ao PRP.

Como já apresentado anteriormente, o CAP-UFPE tem como missão desenvolver ações voltadas para a formação docente. Desta forma, o trânsito de licenciandos já faz parte da rotina da comunidade escolar. Neste caso, acompanhando os estudantes entra na escola também uma nova concepção de formação docente através dos documentos que regulamentam o programa.

Os licenciandos participantes do programa, acompanham cotidianamente uma ou mais turmas ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em diferentes espaços da escola. Outros espaços formativos destinados são as reuniões com o preceptor do programa com o objetivo de discutir as ações desenvolvidas na escola e preparação para o exercício da docência.

Apesar da pesquisa não ter avançado significativamente na coleta dos dados, já foi possível levantar algumas reflexões que circularam na escola durante a execução do programa. De modo geral, mesmo com a presença de muitos estudantes residentes realizando regência de aulas nas turmas, foi possível continuar a receber a demanda de estágio curricular para regência sem grandes intercorrências. Isso foi possível mediante os esforços e entendimento da comunidade escolar sobre a importância de receber o PRP sem prejuízo no atendimento aos estágios curriculares. Ressaltamos tal informação, uma vez que há uma limitação dos estudantes oriundos dos estágios de regência por turma. Quando há atividades de regência em uma turma, o professor do colégio acaba tendo que compartilhar parte da sua carga horária com o licenciando, por isso há um limite de um estudante por turma realizando regência, seja um licenciando da residência pedagógica ou do estágio de regência.

O edital do PRP desde seu lançamento apresentou lacunas nos seus objetivos e propósitos além de prever uma extensa carga horária de regência, sendo este um dos elementos de maior dificuldade de implementação. O SOAE, a partir de consultas às instâncias responsáveis pelo Programa na UFPE, e a própria comunidade escolar, buscou orientar aos preceptores a carga horária total de regência recomendada pelo referido programa, respeitando as determinações internas do CAP para

distribuição e ordenamento da carga horária máxima assumida pelo residente, tomando como ponto de consenso que a regência de uma atividade pedagógica não se restringe apenas e unicamente ao momento da sala de aula, mas todo um conjunto de ações que antecede o encontro com os alunos e os desdobramentos advindos desse mesmo encontro. A escola já possui como referência, que licenciandos podem executar até 20 horas de regência, limite estabelecido para que não haja uma sobreposição das atividades do licenciandos às do docente do CAP. Esse ponto não foi consenso entre os núcleos que executavam as atividades no CAP, onde enquanto algumas licenciaturas entendiam e aceitavam o posicionamento do colégio, outras insistiam para que os residentes executassem o máximo de horas possíveis de regência.

Devido ao fato do programa se estruturar em sua execução ao longo de 18 meses⁴, há uma participação intensa dos residentes nas diversas atividades da escola. Esse aspecto foi visto, pelos preceptores, como positivo para a formação dos estudantes.

Com relação ao aproveitamento das horas da residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular, conforme estabelece o edital (CAPES, 2018), não houve consenso entre os núcleos. Alguns realizaram o aproveitamento de parte da carga horária para efeito de cumprimento do estágio, enquanto outras licenciaturas não reconheceram tal atividade como possibilidade de dispensar o estágio. Esse aspecto ainda será analisado detalhadamente, com objetivo de compreender de que forma o aproveitamento foi feito e qual o entendimento das licenciaturas para o não reconhecimento, conforme previsto no edital.

Outro aspecto da residência que sofre muitas críticas é atrelar as atividades do estudante residente à BNCC. Ainda não existe pesquisa com objetivo de compreender a implementação da BNCC no CAP, se ela foi integralmente aplicada e quais as resistências da sua aplicação. Ao atrelar a prática do residente à BNCC, parece muito mais uma estratégia para implementação de uma matriz curricular do que uma preocupação com os saberes docentes realmente relevantes.

A partir das reflexões apresentadas, é possível observar uma influência da cultura organizacional e da característica da própria comunidade escolar em implementar as determinações do programa. Porém, faz-se

4 Houve casos de estudantes que se formaram durante o programa e terminaram as atividades antes do período previsto. Porém, até onde foi possível pesquisar, tal situação não foi comum entre os núcleos.

necessário uma investigação mais aprofundada objetivando compreender a relação entre a execução da Residência Pedagógica no CAP e a formação inicial a partir dos referenciais teóricos apresentados.

Entendendo que a escola constrói sua própria identidade cultural e não simplesmente reproduz orientações legais e externas (SILVA, 2016), ressalta-se que a implementação do Programa Residência Pedagógica é influenciado pelas políticas educacionais do Estado e das legislações, a partir do que foi estabelecido no edital de funcionamento do programa, entre outros instrumentos de controle, e além destes acreditamos que o PRP também sofreu influência dos atores da comunidade escolar que tecem sua cultura organizacional. À medida que a pesquisa avançar, será possível analisar melhor de que forma aconteceu a relação entre as concepções presentes no programa e as já existentes na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico apresentado, das experiências de formação a partir da ideia de residência, percebe-se que mesmo que indiretamente os Colégios de Aplicação tiveram influência na implementação do projeto em questão. Afirmamos que essa influência acontece de maneira indireta, uma vez que o atual programa não representa uma continuidade das experiências anteriores, seja na concepção presente no RPR ou na forma como o programa se estrutura. Porém em determinado momento a CAPES, referenciado por Faria e Pereira (2019), reconhece as experiências da Residência Docente do Colégio Pedro II e do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais:

“Para a CAPES, a Residência Docente desses dois colégios de aplicação foi considerada um projeto-piloto de aprimoramento da formação do professor da educação básica com até três anos de formado, cuja demanda de ampliação tem sido cada vez mais forte por parte dos Colégios de Aplicação e de professores em exercício”. (FARIA E PEREIRA, 2019)

A partir das reflexões apresentadas, a problemática central a ser construída na pesquisa em desenvolvimento, buscará responder o seguinte questionamento: como foi a relação entre a execução do Programa de Residência Pedagógica no CAP e os documentos que normatizam o programa. Esse questionamento foi feito partindo do princípio e do entendimento que a escola constrói sua identidade cultural e não simplesmente reproduz orientações legais e externas (Silva, 2016). Entendendo

que devido ao histórico de criação do CAP, já existia uma rede de relações e vínculos estabelecidos para pensar a formação docente, porém será preciso investigar se houve alguma diferença entre o que já estava estabelecido e como ocorreram as novas relações criadas pelo PRP. É importante destacar também, que o CAP compreende a Educação Básica como um espaço de construção do conhecimento e não apenas como um local de aplicação de teorias educacionais. Desta forma, o Colégio de Aplicação, apesar de seu nome, entende a sua atuação na formação docente inicial e continuada de modo ampliado, considerando os saberes e práticas oriundos da prática docente na Educação Básica.

As atividades formativas desenvolvidas no CAP têm como preocupação que os licenciandos tenham uma experiência que contribua para sua formação com uma visão ampla e integral da educação. Assim, uma discussão presente na escola, é o percurso que o estudante percorre na escola, seja no estágio ou nos programas de formação. Esse percurso diz respeito às atividades nas quais ele se envolve, não ficando restrito à observação passiva de atividades pedagógicas. Para isso, os licenciandos participam de aulas das diversas disciplinas, dos conselhos de classes, realizam entrevistas com os servidores dos serviços pedagógicos, entre outras ações. Essa perspectiva tem como objetivo, que o estudante tenha a percepção da complexidade do trabalho docente, que não se inicia e não acaba na sala de aula, uma vez que a escola busca a formação humana e integral dos estudantes da educação básica. Destacamos, a partir dessa reflexão, a fala de um professor do CAP em uma publicação em homenagem aos 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE:

“(...) Esse processo de vivência da realidade escolar permite a aprendizagem recíproca e ampliada. Recíproca porque, de um lado, transmite aos estudantes orientações sobre a postura do professor (...); e ampliada porque, a partir da inserção dos estagiários nas atividades do Colégio, esses levam de volta para as salas de aula da Universidade as questões observadas e vivenciadas no cotidiano da educação básica. (...)” (LEANDRO, SILVA, SILVA, SILVA, 2018)

Diante do exposto, destacamos que os autores a serem referenciados em nossa pesquisa postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor. Ressaltamos a pertinência de investigar o cotidiano dos CAPs, no que diz respeito às ações voltadas para a formação de professores, buscando compreender o funcionamento e as estratégias utilizadas na formação docente inicial.

Acreditamos que o olhar crítico de diferentes agentes pedagógicos acerca da política de bolsas de iniciação à docência instituída pela CAPES contribuirá significativamente para compreender quais as concepções de formação em construção. Ao mesmo tempo, as análises das situações vivenciadas pelos residentes e pelos preceptores contribuirá na discussão de questões relacionadas a profissionalização do trabalho docente, discutindo suas dificuldades e desafios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisele Gomes de. **Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE**: um estudo com pais e estudantes. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A política de formação de professores no Brasil de 2018*: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores>

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053/46**, de 12/03/1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 07/04/2020

_____. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

_____. **Portaria Nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 206, de 21/10/2011.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG. Edital de seleção para estudantes. Programa Imersão Docente. Edital: 06/2021. Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/06/ed_0062021.pdf. Acesso em 23/06/2021.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE - V.2** - 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47> Acesso em: 07/04/2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Manual do professor residente. PRD-2019.** Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Manual-do-Residente-2019.pdf>. Acesso em: 05/06/2021.

CONDICAP. **Os Colégios de Aplicação das IFEs no âmbito da SESU/ MEC,** 2011. Disponível em: <http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-condicap.doc>

COSENZA, Angélica; DIAS, Juliana Madalena Trifílio; AMORIM, Cassiano Caon. A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/435/253>. Acesso em: 15/06/2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; Cruz, Shirleide Pereira da S. . **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Revista Momento: diálogos em Educação , v. 27,

p. 227, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 20/04/2020

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de Formação de Professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9763/8995>. Acesso em: 17/07/2020

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. Revista 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: 20/04/2020

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. **A escola proposta por Dewey**: um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12464104/a-escola-proposta-por-dewey-um-espaco-de-portal-anped-sul> Acesso em: 07/04/2020

LEANDRO, Danilo de Carvalho; SILVA, Marcus Flávio da; SILVA, Camila Menezes Ladislau da; SILVA, Jadilson Miguel da. Estágio e vivências de ensino-aprendizagem: um recorte na história do serviço de orientação e apoio ao estagiário do CAP/UFPE. IN ROSA, Adriana Letícia Torres da; ALMEIDA, Cristina Lúcia de; VIDAL, Fabiana Souto Lima; BARROS, José Batista de; DINIZ, Madson Gois; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. (Org). **Memórias de formação**: do ser e do sentir. 1º ed., Recife, Pipa Comunicação, 2018.

LOVERA, Isis Tavares da Silva. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações D0m Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v.30, e20170086, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=73072019000100508-&lng=en&nrm-iso>. access on 17 Apr. 2020. Epub Apr 18, 2019.

RICCI, Cláudia Sapag; BRAGA, Selma Moura; COSTA, Tânia Margarida Lima. Residência docente no Centro Pedagógico da UFMG: o fazer docente como objeto de reflexão. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores. Form. Doc, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 53-66, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/444/255>. Acesso em: 23/06/2021

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento - Diálogos em Educação, ABNT, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em: 12 abril. 2020.

SILVA, R. M.; NASCIMENTO, M. I. **O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013**. Revista Gestão Acadêmica. Nova Esperança, v. 1, n. 2 p. 129-145, 2014.

SILVA, Viviane Alves de Lima. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

UFPE. Edital N° 07/2019 que dispõe sobre o PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA 2020 - COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE - RECIFE - PE. Disponível em https://selecaocap.com.br/6ano2020/anexo/noticias/050919_EDITAL_CAP-Proacad-07-2019.pdf Disponível em 02 DE SETEMBRO DE 2019. Acesso em 07/04/2020

_____. **Resolução nº 02 de 02 de janeiro de 2020.** Altera Ad Referendum dispositivos da Resolução 20/2015 – CCEPE, que disciplina o Estágio nos cursos de Graduação da UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/conselhos-e-resolucoes/resolucoes-ccepe> Acesso em: 11/04/2020

_____. Projeto Institucional da Residência Pedagógica. 2018.

WAIANDT, C; SILVA, M. R.; SOUZA, S. P. **Reestruturação pedagógica e organizacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia:** uma análise do período de 1964 a 1967. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013.