

O Programa de Residência Pedagógica: Interface entre o conhecimento pedagógico e experiencial?

The Pedagogical Residency Program: Na interface between the pedagogical and experiential knowledge?

El Programa de Residencia Pedagógica: interfaz entre conocimiento pedagógico y experiencial?

Recebido: 07/01/2021 | Revisado: 08/01/2021 | Aceito: 14/01/2021 | Publicado: 14/01/2021

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Rayssa Cyntia Baracho Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0668-5392>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: rayssabaracho@hotmail.com

José Moisés Nunes da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2799-6835>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: moises.silva@ifrn.edu.br

Resumo

Neste estudo, abordaremos a temática relacionada ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir do questionamento: interface entre o conhecimento pedagógico e experiencial? Para tanto, temos como objetivo de pesquisa refletir sobre a relação que o Programa de Residência Pedagógica estabelece entre a formação profissional dos licenciandos e a aquisição do conhecimento experiencial da docência. No que concerne à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, subsidiada por revisão bibliográfica, com base nas proposições de Nóvoa, Tardif, Charlot e Imbernón, dentre outros, e análise documental, tendo como fontes leis, pareceres e o Edital CAPES PRP nº 06/2018. Diante do exposto, como resultados, o estudo sinaliza que o PRP compreende ciclos de formação inicial relevantes a partir da imersão direta de residentes no *locus* da profissão docente, estimulando a produção do conhecimento experiencial e a vivência de dinâmicas que impulsionam o desenvolvimento humano e o trabalho docente para a escola transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores; Programa de residência pedagógica; Conhecimento experiencial.

Abstract

In this study, we will address the theme related to the Pedagogical Residency Program (PRP), from the question: interface between pedagogical and experiential knowledge? To this end, our research objective is to reflect on the relationship that the Pedagogical Residency Program establishes between the professional training of undergraduate students and the acquisition of experiential knowledge of teaching. Regarding the methodology, the research is of a qualitative nature, supported by bibliographic review, based on the propositions of Nóvoa, Tardif, Charlot and Imbernón, among others, and documentary analysis, having as sources laws, opinions and the Notice CAPES PRP nº 06/2018. Given the above, as a result, the study indicates that the PRP comprises relevant initial training cycles from the direct immersion of residents in the locus of the teaching profession, stimulating the production of experiential knowledge and the experience of dynamics that drive human development and teaching work for the transforming school.

Keywords: Teachers' formation; Pedagogical residency program; Experiential knowledge.

Resumen

En este estudio abordaremos la temática relacionada con el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), a partir de la pregunta: interfaz entre conocimiento pedagógico y experiencial, por lo que nuestro objetivo de investigación es reflexionar sobre la relación que el Programa de Residencia Pedagógica establece entre formación educación profesional y adquisición de conocimientos prácticos sobre la enseñanza. En cuanto a la metodología, la investigación es de carácter cualitativo, sustentada en la revisión bibliográfica, basada en los planteamientos de Nóvoa, Tardif, Charlot e Imbernón, entre otros, y el análisis documental, teniendo como fuentes las leyes, dictámenes y el Aviso CAPES PRP nº 06/2018. Dado lo anterior, como resultado, el estudio indica que el PRP comprende ciclos de formación inicial relevantes a partir de la inmersión directa de los residentes en el locus de la profesión docente,

estimulando la producción de conocimientos vivenciales y la vivencia de dinámicas que impulsan el desarrollo humano labor docente para la escuela transformadora.

Palabras clave: Formación del professorado; Programa de residencia pedagógica; Conocimiento experiencial.

1. Introdução

As configurações da formação docente e o desenvolvimento profissional têm uma estreita ligação com as diferentes maneiras de perspectivar o processo educativo. Isso exige reflexão e debate sobre as tessituras de um tipo de perfil formativo dos professores, e se esse se coaduna às demandas contemporâneas da modernidade.

A formação de professores vem galgando, nas duas últimas décadas, importante destaque na busca da melhoria do ensino e da qualidade das aprendizagens, sendo vista com o potencial de cunhar estratégias que somem na produção de melhores índices educacionais nas avaliações externas de larga escala e na tentativa de superar a histórica dualidade educacional brasileira, a qual condicionou alguns (os filhos da burguesia) ao conhecimento sistematizado e contínuo, para assumirem funções de dirigentes, e outros (os filhos da classe trabalhadora), o acesso aos conhecimentos práticos e restritos, para o exercício de atividades laborais.

Ancorados em uma matriz teórica de cunho prático-reflexivo nos propomos, no presente estudo, refletir sobre a relação que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) estabelece entre a formação profissional dos licenciandos e a aquisição do conhecimento experiencial da docência, ou seja, a forma pela qual o Programa propicia espaços de reelaboração conceitual e apropriação de conteúdos para o profissional docente.

Buscando compreender as problemáticas da formação docente, Charlot (2008, p. 90) sinaliza que “a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”.

Nesse sentido, a problemática da formação de professores se constitui um desafio constante e atual em face das novas demandas socioeconômicas, as quais são a base da produção de múltiplas situações complexas. Esse desafio pode ser mais bem evidenciado na didática, na definição dos conteúdos, nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), na maneira de abordar esses conteúdos e na vinculação com a existência cultural do estudante, em cenários inter/multiculturais, na forma de organizar os espaços e nas ambiências de aprendizagens, dentre outros.

2. Metodologia

Compreendendo a metodologia como um caminho a ser percorrido no processo de investigação, balizamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo Pereira [et al.] “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo.”. Ademais, por se tratar de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, fazemos uso de documentos normativos que direcionam o programa em discussão, onde, com o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, daremos continuidade à proposta da pesquisa qualitativa considerando alguns pontos relevantes conforme Ludke e Andre (2013):

- 1) A pesquisa qualitativa, em geral, ocorre no ambiente natural com coleta direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são preferencialmente descritivos;
- 3) A preocupação do processo é predominante em relação à do produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção para o pesquisador e,
- 5) A análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo.

Ainda no contexto da investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica, tomando as proposições de Nóvoa (1992), Tardif (2008), Charlot (2008) e Imbernón (2011), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos inferir limites e possibilidades na formação inicial de professores promovida pelos cursos de licenciatura, em consonância com o PRP. Além disso, fizemos uso da análise documental, tendo como fontes leis, pareceres e o Edital CAPES PRP nº 06/2018.

O trabalho está dividido em três seções: na primeira, discutimos a formação de professores, refletindo de forma mais ampla sobre alguns pressupostos fundamentais e seus contributos para o debate teórico. Na segunda, tratamos do Edital CAPES PRP nº 06/2018, sob a perspectiva da formação docente. E, na terceira, apresentamos o PRP como um espaço que pode favorecer a reconstrução do conhecimento experiencial do professor e o fortalecimento de sua identidade docente.

3. Formação de Professores: Pressupostos Fundamentais e Contribuições para o Debate Teórico

Refletindo sobre os desafios da formação docente, Imbernón (2011) defende que a construção da identidade docente não pode ter como referencial formativo ambiências meramente transmissoras dos conhecimentos acadêmicos, bem como não deve operar numa lógica de reprodução de conhecimentos hegemônicos. Para o referido autor a formação docente tem sido permeada por processos formativos fragmentados e demasiadamente teóricos, desconsiderando a necessidade evolutiva do ato de ensinar.

Na mesma linha teórica, Tardif, (2008, p. 241), sublinha que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”. Ou seja, a materialidade da formação docente se constitui, indubitavelmente, de grandes desafios formativos, sobretudo em meio às relações sociais contraditórias presentes na sociedade capitalista.

Para educar o humano em alinhamento a uma matriz teórica que busque uma formação humana integral, em face das contradições entre capital e trabalho e dialogando com os interesses da classe trabalhadora, é fundamental que o professor se perceba e assuma a condição de pertencimento a essa classe e o compromisso ético-político com essa perspectiva de formação, em qualquer nível, etapa ou modalidade de educação (Antunes, 2000).

Por conseguinte, compreendemos que o professor não está no processo educativo apenas formando o outro; ele está formando um sujeito que ocupa a mesma classe à qual pertence e, como tal, não pode descuidar do fato de que não está formando um indivíduo para atender exclusivamente as exigências mercadológicas do capital, mas que vai produzir a sua existência por meio do trabalho, no sentido ontológico.

Diante desse pressuposto, concordamos com Moura (2014), quando assevera que para a efetivação de um modelo educativo que favoreça à formação humana integral, sustentado pela indissociabilidade do trabalho como princípio educativo, da ciência, da tecnologia e da cultura, é necessário, dentre outros aspectos, que a formação de professores esteja em acordo com essa lógica estruturante e que os formadores dos formadores estejam comprometidos com esse modelo.

A formação de professores acontece em meio a um cenário de hegemonia das relações sociais capitalistas, tanto em processos formais quanto não-formais. Ou seja, ela não decorre apenas dos processos sistematizados de ensino, mas, sobretudo, da totalidade social e contraditória na qual está inserida.

Um questionamento imediatamente decorrente é: como fortalecer a concepção de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área, os saberes didático-pedagógicos e que seus conhecimentos experienciais tenham compromisso sócio-político com a formação humana integral? A esse respeito, nos alinhamos à Kuenzer quando afirma:

[...] é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos

trabalhadores –, po para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas a sua superação (Kuenzer, 2011, p. 677).

Consequentemente, tudo isso repercute sobre a dinâmica estrutural do conhecimento experiencial docente. O professor precisa compreender esse movimento de contradição entre os projetos societários vigentes, e formar formadores capazes de discernir essas relações contraditórias da sociedade do capital e a correlação de forças nela existente, a fim de superar o reducionismo da competência técnica e possibilitar uma intervenção crítica e criativa para além da naturalidade imposta.

Ainda considerando esse cenário de contradições e as distintas concepções de homem, educação e sociedade que produzem implicações a toda e qualquer formação e profissionalização, nomeadamente, a docente, é importante ressaltar a seguinte afirmação dessa autora:

[...], as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. (Kuenzer, 2011, p. 678).

De fato, a formação de formadores para a transformação social, deve estar pautada em concepções contra-hegemônicas no tocante as compreensões de homem, educação e sociedade. Para tanto, o professor formador deve ser, necessariamente, um pesquisador que se aproprie de seu campo epistêmico específico e dos saberes ligados ao ato de ensinar, ou seja, ele necessita estabelecer um permanente diálogo entre os saberes específicos da sua área e os didático-pedagógicos, buscando sempre um enfoque globalizador da realidade por meio da vinculação entre a práxis educativa e a atividade experiencial.

Estabelecer esse enfoque tendo como referência a relação entre a teoria e a atividade prática de maneira integrada ajudaria o professor a ter uma visão ampla, segundo Gatti (2000, p. 57), “[...] da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria experiência e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem”, o que acarretaria uma nova postura metodológica e epistemológica.

Outro pressuposto fundamental da formação de professores é que para atuar em consonância com essa perspectiva contra-hegemônica o docente precisa ser um intelectual, no sentido amplo do termo, não o intelectual apenas no sentido de alguém que domina conhecimentos específicos da sua área, isso é fundamental, mas não suficiente. É necessário ter esse conhecimento em vinculação com a realidade social-política-econômica como um todo e, portanto, na perspectiva de um intelectual orgânico (MOURA, 2014).

Assim, inferimos que projetos curriculares de formação de professores precisam fomentar a conexão entre os conhecimentos específicos e os saberes didático-pedagógicos e o diálogo constante desses com a sociedade e com o mundo do trabalho, o que é mais bem expresso por um currículo integrado que faz uso metodológico da interdisciplinaridade e contextualização, e possibilita a transformação social da realidade.

Enfim, entendemos que só é possível ensinar aquilo que se aprendeu e em profundidade, e que o conhecimento específico continua sendo fundamental. Todavia, ele sozinho não é o bastante para uma educação transformadora. Isso porque o grande desafio que se coloca não está relacionado apenas ao como ensinar, mas sim, como produzir efeitos formadores consistentes e ampliados na formação de professores.

4. O Edital CAPES PRP nº 06/2018: Perspectivas para a Formação Docente

Entre as diretrizes operacionais do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, identificamos três itens de grande relevância para a formação de professores para a Educação Básica: melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Tendo por referência essas diretrizes e as Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação e valorização dos profissionais do magistério, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores, contemplando desde a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até a formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica.

Uma iniciativa inovadora do MEC foi a criação do PRP, inspirado nos princípios utilizados para a institucionalização do Residência Médica no Brasil, com o compromisso de ofertar inicialmente, em 2018, 80 mil vagas a licenciandos, como forma de melhor qualificar a formação inicial de professores e, conseqüentemente, impactar a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças e jovens no âmbito do mencionado nível de educação.

Vale ressaltar que, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2019, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2020), dos 2.202.018 professores da Educação Básica no país, 320 mil só possuem o ensino médio e 5.785 apenas o ensino fundamental. Dos que possuem graduação superior – 1.886.232 – , 139.305 não possuem cursos de licenciatura e 1.746.927 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação. Além disso, apenas 69.236 possuem pós-graduação a nível de mestrado e somente 13.591, a nível de doutorado. Ou seja, o Brasil precisa fazer um grande esforço – e o PRP aí se insere – para alcançar a qualidade almejada na educação de crianças e jovens da Educação Básica, mediante a ampliação da formação de professores em cursos de licenciatura.

De acordo com o Edital CAPES PRP nº 06/2018, o PRP tem como requisito a parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e atividade docente nos cursos de licenciatura, conduzidos em articulação com as redes públicas de Educação Básica, na perspectiva de:

- 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; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 1).

Os princípios do PRP remetem à necessidade de uma reformulação da experiência do estágio supervisionado, procurando assentar os procedimentos formativos em atividades reflexivas que testem, ratifiquem e retifiquem teorias e conceitos. Nesse sentido, concordamos com Tavares (2018, p. 1), quando assevera que o PRP e seu arcabouço de ações e tarefas “[...] visam incentivar à formação inicial e continuada de professores e que se destinam a se constituir em alternativas de articulação entre saberes e práticas”.

Uma dimensão importante da proposta de formação de professores pelo PRP está vinculada ao sistema de concessão de bolsas para residentes (licenciandos), coordenador institucional, professores orientadores e preceptores. As bolsas têm

premissa legal como um benefício de apoio aos estudos, permitindo maior dedicação e estabelecendo uma relação mais direta e pessoal do Governo Federal com os residentes e professores em todos os níveis.

O PRP, previsto para ocorrer a partir da segunda metade dos cursos de Licenciaturas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo, tem como proposição central promover a imersão do residente na realidade escolar, isto é, na escola-campo de Educação Básica (BRASIL, 2018) e, conseqüentemente, superar a dicotomia entre teoria e empiria que marca, historicamente, a formação de professores no país.

Além disso, o Programa carrega características que conferem especificidade à formação dos licenciandos: desenvolvido em um total de 440 horas de atividades, sendo: 60 horas destinadas à ambientação do residente na escola; 320 horas de imersão, das quais 100 horas de regência, aí incluindo o planejamento e a execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica; e 60 horas para a elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018).

Nessa proposta formativa, os residentes também participam de momentos coletivos em encontros quinzenais de supervisão da atividade docente, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e mentoria do preceptor, em conjunto, com o professor orientador. Esses momentos são importantes não apenas para a avaliação contínua das ações implementadas na escola-campo, como também da própria formação recebida pelo residente em seu curso de licenciatura.

Tanto a terminologia Residência Pedagógica, que não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular, quanto o desenho operacional do Programa sinalizam a intenção governamental de inserir os residentes em processos formativos que articulem centros formadores e escolas públicas, por meio da imersão daqueles nas atividades da sala de aula.

De fato, o Edital CAPES PRP nº 06/2018, preceitua que a Residência Pedagógica

[...] consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e 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. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018, p. 18).

O termo imersão carrega, pois, a concepção de que é com os conteúdos formativos derivados da atividade docente que os residentes poderão consolidar sua profissionalidade por meio de atuação e vivência no ambiente escolar. Desse modo, entendemos ser a proposta do PRP uma política que pode representar um potencial de elevação da qualidade da Educação Básica, contribuindo, efetivamente, para o alcance das diretrizes e metas do PNE, anteriormente mencionadas.

Por fim, ressaltamos a relevância dos conhecimentos teóricos específicos dos cursos de licenciatura associados aos saberes didático-pedagógicos como aporte para atuação do professor e, em particular, do residente, em sala de aula, e reconhecemos as empirias como importante fonte de conteúdo da formação docente.

Isso aponta para a superação da polarização entre teoria e prática tão presente entre os professores formadores e da visão aplicacionista das teorias no fazer pedagógico, assumindo que o elemento teórico é essencial e indispensável ao exercício das atividades que integram o trabalho dos docentes.

5. O PRP Como Espaço de Reelaboração do Conhecimento Experiencial do Professor

Pode se configurar como um espaço formativo que, por meio de uma imersão dos residentes no *lôcus* de trabalho, implica na construção, ampliação e na reelaboração da compreensão conceitual do professor referente as matrizes de conhecimentos dos cursos de licenciaturas.

Com base em um referencial prático-reflexivo, identificamos que a configuração do conhecimento experiencial do professor, ou pragmático e reflexivo, não passa pela transferência mecânica e acrítica em forma de fórmulas, competências e habilidades, mas transforma-se em princípios e procedimentos que os professores incorporam, no momento que tomam decisões e resolvem problemas do cotidiano da sala de aula. A construção pessoal e coletiva desses princípios e procedimentos tem o aporte da investigação científica, mas excede a aquisição de técnicas derivadas mediante treinamento (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

O PRP se coloca como um exemplo de possibilidade de materialização dessa concepção, pois pretende assegurar que o início da docência ocorra com o suporte institucional e que contribua para a permanência dos novos docentes na profissão, fortalecidos por reflexões teóricas e empíricas, com o apoio dos grupos.

Assim, o Programa carrega a intencionalidade de fortalecer a relação entre universidade e escola pública, desenvolvendo uma proposta de trabalho que acolhe professores em formação como sujeitos ativos na construção de sua identidade docente e na produção de saberes, podendo refletir sobre seus percursos formativos e crenças com vistas a fortalecer sua escolha, permanecendo nela por convicção e prazer.

Zabalza aponta para a necessidade de experiências docentes reais que possam favorecer a reelaboração conceitual da matriz curricular dos cursos de licenciaturas.

[...] o encontro com a realidade em sala de aula, aflora dificuldades na relação professor-aluno-formação-sociedade e as interações muitas advindas do processo de ensino-aprendizagem, pois a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve meio ao enfrentamento de dilemas, ou mais propriamente, meio a espaços problemáticos (Zabalza, 1994, p. 63).

Um dos dilemas que os estudantes das licenciaturas enfrentam é o desalinhamento das situações reais encontradas no estágio curricular em relação ao repertório teórico que é apresentado durante o curso. Porém, é com o aporte teórico que o professor compreende as situações formativas necessárias ao fazer experiencial e que terá condições de intervir criticamente nos processos de ensino e de aprendizagem. (PIMENTA; LIMA, 2004).

A respeito da articulação entre teoria e experiência prática, enquanto um princípio pedagógico, o Parecer CNE/CP nº 09/2001, que trata da formação de professores da Educação Básica, defende que ela deve-se dar em diferentes tempos e espaços curriculares, o que pode acontecer: em situações didáticas de qualquer disciplina; e em tempos e espaços curriculares específicos que devem preocupar-se em fazer uma coordenação da dimensão do conhecimento experiencial em uma perspectiva interdisciplinar e com o auxílio de todos os professores formadores (BRASIL, 2002).

Inferimos, assim, que a relação teoria e prática, conforme propõe o PRP, deve ser uma balizadora geral, perpassando todos os componentes curriculares nos cursos de formação. E isso só será possível com a busca de processos formativos mais amplos, numa perspectiva que o professor possa se reconhecer como sujeito da experiência, da ação e formação, onde possa auxiliar novos sujeitos a almejar outra realidade social, contando com o aporte do conhecimento científico e o fortalecimento do trabalho docente coletivo (KUENZER, 2011).

Ainda considerando a contribuição dos momentos de empiria, os professores necessitam conhecer e vivenciar experiências com múltiplas faixas-etárias, entendendo as especificidades e o que cada uma delas irá requerer. Por meio de uma sistemática que contempla a imersão, observação e intervenção-regência, o PRP se constitui, pois, em um esforço importante e inovador na perspectiva de dar materialidade a essas indicações, uma vez que possibilita que os residentes, futuros professores, passem por diversas turmas e possam experienciar situações formativas concretas em idades específicas, enriquecendo assim seu repertório de formação.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) reafirma a importância da reelaboração e da mobilização da experiência em uma

sistematização de produção de saberes, por meio de trocas dialógicas que propiciem que professores em formação assumam tanto o papel de formadores como de formandos.

Ampliando essa discussão, Bondía (2002, p. 21) sinaliza uma distinção importante entre experiência e informação: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada se nos passe”.

Assim, podemos depreender que o conhecimento da experiência é um tipo de conhecimento construído na e pela experiência, não podendo ser confundido com o conhecimento. A experiência tem como pressuposto fundamental a modificação de quem somos, uma mudança substantiva naquilo que não éramos a princípio.

Dessa maneira, o PRP se configura como uma oportunidade do licenciando aproximar-se do contexto profissional no qual atuará, aprofundando seus referenciais teóricos, os saberes da docência e os repertórios das experiências necessárias ao exercício da profissão, sob o princípio da ação-reflexão-ação (PIMENTA; LIMA, 2004).

No nosso entendimento, o desafio primeiro do Programa é possibilitar aos professores, por meio da imersão em sala de aula, desenvolver experiências que possam incorporar novos conhecimentos, articulando-os ao trabalho docente e a constituição da sua própria profissionalidade.

Com efeito, o futuro docente constrói sua identidade quando vivencia e experiencia momentos de observação, decodificação, descrição, análise, narração e domínio de si. A ideia de experiência de si é resultante de uma síntese pessoal de discursos de verdade que o sujeito carrega, das práticas que o condicionam e das formas de subjetividade que ele opera.

A esse respeito, concordamos com Tavares (2003), quando acrescenta que as histórias de vidas dos professores devem ser incorporadas nesse processo, encontrando reflexos positivos na academia, para que assim possamos construir uma política formativa nacional notadamente crítica e emancipadora.

Por fim, entendemos o potencial de contribuição do PRP, por um lado, para o desenvolvimento e a qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, a partir da materialização de ações na perspectiva de uma formação crítica e emancipadora e, por outro, para a reformulação da política de formação e de valorização de professores no país.

6. Considerações Finais

Diante das reflexões produzidas no decorrer desse estudo, ressaltamos que esta pesquisa evidencia uma breve sistematização e análise das contribuições do PRP para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Nas proposições apresentadas, constatamos a relevância dos conhecimentos teóricos como aporte para atuação do professor em sala de aula, bem como identificamos as empirias como importante fonte de conteúdo para a formação docente.

Com base no contexto investigado, também depreendemos que o PRP se apresenta como um mecanismo relevante de incentivo à formação inicial de professores, pois, viabiliza aos licenciandos a possibilidade de uma imersão objetiva e mais abrangente na experiência profissional, levando-os a vivenciar trajetórias formativas no interior da sala de aula.

Foi possível também compreender que o futuro professor tece sua identidade profissional docente quando experiencia situações formativas de observação, decodificação, descrição, análise, narração e domínio de si. Logo, o PRP se configura em um importante ciclo de formação com inovação na medida em que possibilita que os residentes, futuros professores, acessem diferentes turmas e experimentem situações formadoras reais e desafiantes, enriquecendo o repertório dos conhecimentos que devem integrar a formação do professor.

Por conseguinte, o PRP aposta na relação assertiva entre universidade e escola pública, desenvolvendo uma proposta de trabalho que acolhe professores em formação como sujeitos ativos na construção de sua identidade docente e na produção de saberes, permitindo-lhes refletir sobre suas experiências, seus percursos formativos e suas crenças com vistas a fortalecer a

sua escolha pela profissão docente, permanecendo nela por convicção e prazer.

Referências

- Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Ed. Boitempo.
- Bondia, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478.
- Brasil. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Edital CAPES nº 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, 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, DF, 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Charlot, B. (2002). *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Ed. Cortez.
- Gatti, B. (2000). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Autores Associados.
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9. ed.) Cortez.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília, DF: Inep, 2020. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Kuenzer, A. *A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios*. Educ. Soc. Campinas, 32(116), 667-688, 2011. ISSN 1678-4626.
- Ludke, M.; & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. (2.ed.) EPU, 2013.
- Moura, D. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).
- Nóvoa, A. (Org.). (1192). *Vidas de professores*. Ed. Porto Editora.
- Pereira, A. S. *Metodologia da pesquisa científica* [recurso eletrônico] [et al.]. – UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.
- Pimenta, S.; & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. Ed. Cortez.
- Sacristan, G; & Gomez, P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4. ed.) Artmed.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. (9. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Tavares, A. M. B. do N. *O FUNDEF e a formação de professores no Rio Grande do Norte: um estudo sobre a experiência do PROBÁSICA*. Natal, 2003. Monografia Premiada no Curso de Pedagogia – UFRN/CCSA.
- Tavares, A. M. B. N. (2018). Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN. Potiguar Notícias, Parnamirim, RN, 02 dez.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Ed. Porto Editora.