

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA AVALIAÇÃO

TEACHER EDUCATION WITHIN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: AN EVALUATION

Jeane Medeiros Silva¹

369

Resumo: Neste texto nos propomos a fazer uma reflexão sobre os esforços do estado brasileiro para formar professores, a partir de suas diversas LDBs, e, mais especificamente, relatar a experiência da Universidade Federal de Uberlândia no último edital da residência pedagógica. Historicamente, o Brasil tem enfrentado problemas para formar um quadro de professores capacitados e insuficiente para atuar na educação básica. A experiência mais exitosa tem sido relacionada a programas governamentais de fomento à iniciação à docência. Nesse contexto histórico, relacionamos nossa experiência formativa, que atendeu a 193 residentes ao longo da edição do programa, distribuídos em 10 núcleos e sete subprojetos. Esses núcleos estiveram vinculados a 25 escolas-campo, atuando de forma contínua com o suporte de 110 bolsas e 21 cotas para voluntários.

Palavras-chave: Residência Pedagógica – Formação de professores – Políticas Públicas de Formação Docente no Brasil.

Abstract: In this text, we aim to reflect on the Brazilian government's efforts to train teachers, as shaped by its various National Education Guidelines and Framework Laws (LDBs), and more specifically, to report on the experience of the Federal University of Uberlândia in the latest edition of the Pedagogical Residency program. Historically, Brazil has faced challenges in forming a well-trained and sufficient teaching workforce for basic education. The most successful initiatives have been related to government programs that promote teacher education. Within this historical context, we describe our formative experience, which involved 193 residents throughout the program's edition, distributed across 10 centers and seven subprojects. These centers were linked to 25 partner schools, operating continuously with the support of 110 scholarships and 21 volunteer positions.

Keywords: Pedagogical Residency – Teacher Education – Public Policies for Teacher Training in Brazil

¹ Professora Adjunto do curso de Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da UFU. jeane.medeiros@ufu.br. <https://orcid.org/0000-0001-9330-7092>.

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Introdução

Sobretudo após a década de 1930, o estado brasileiro fomentou políticas públicas de expansão da educação básica, não de forma uniforme, visando a uma universalização sempre efetivamente relativa; no entanto, permanentemente associada a políticas precárias de formação de professores, o que, evidentemente, suscita crises educacionais ou aprofunda outras já existentes. Os momentos decisivos tanto para a expansão de matrículas quanto para a reorientação de formação de professores foram marcados por reformas educacionais.

Este trabalho parte do pressuposto de que diversas leis de diretrizes e bases da educação nacional tiveram propostas diferentes quanto à formação de professores, quem historicamente não conseguiram bons resultados. Talvez um diferencial seja os programas de iniciação à docência que se realizam no país desde o final dos anos 2000, dentre os quais Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Neste texto nos propomos a fazer uma reflexão sobre os esforços do estado brasileiro para formar professores, a partir de suas diversas LDBs, e, mais especificamente, relatar a experiência da Universidade Federal de Uberlândia no último edital da residência pedagógica.

Expansão de matrículas na Educação Básica e formação de professores

O esforço para ampliar o ensino primário remonta às intervenções estatais desde a implantação da República, concretizada pela ampliação dos grupos escolares, movimento que avança até a Reforma Francisco Campos, que incorpora os princípios da Escola Nova e incentiva o desenvolvimento de estruturas físicas e corpo humano especializado.

Contudo, a massificação de matrícula, de acordo com Saviani (2007), é uma preocupação posterior à década de 1920. Inicia pontualmente, por exemplo, com a reforma paulista de Sampaio Dória, que enfrentou a questão da alfabetização incentivando a gratuidade dos dois primeiros anos da instrução primária; seguiram iniciativas em Minas Gerais, Distrito Federal e Pernambuco. O conjunto dessas iniciativas perpassou pela ampliação da rede de escolas, adequação técnico-administrativa, alterações curriculares, início do processo de

profissionalização do magistério, base sobre a qual vai incidir as contribuições escolanovistas. Nesse processo se destacou a regulamentação do ensino primário e dos cursos normalistas. A década de 1930 foi marcada pela ascensão das primeiras universidades que abrigavam programas de formação de professores.

Podemos afirmar que este é o primeiro movimento entre uma massificação de matrículas com alguma correspondência em termos de formação de professores: “Reformei o ensino normal e primário”, diria Campos (1930, p. 236). O interesse de fundo, evidentemente, era a introdução da economia do país na industrialização.

A partir da década de 1960, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se fazem acompanhar de novas massificações de matrícula e pensam de forma mais clara a questão da formação docente, embora com soluções não muito eficazes, o que de certa forma agravaram as crises educacionais.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, correspondente ao ensino fundamental em vigor, incentivando a autonomia dos sistemas estaduais e municipais em forma de rede. A LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971)² estabeleceu os Ensinos de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e Ensino Médio atuais), e enfatizou o ensino técnico-profissionalizante. Mesmo que com obstáculos notáveis (qualificação profissional, infraestrutura, alcance geográfico e sustentabilidade material), procurou promover a expansão da oferta de vagas e introduzir um currículo básico comum em nível nacional, para unificar o ensino nacionalmente.

A LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita, reforçada posteriormente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 para que a obrigatoriedade fosse estendida a crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos e, *pari passu*, que os professores tivessem formação em nível superior (licenciatura). Medida inédita até então, o Ensino Médio passou a ser parte da educação obrigatória, para além da formação

² A primeira, aprovada em 1961 estava prevista na Constituição de 1946. Com a instauração da Ditadura Militar, após 1964, esta lei passou por uma série de alterações manifestadas no denominamos como sendo a LDB de 1971, com reformas sobretudo na educação básica, visando à obrigatoriedade do ensino profissionalizante vinculado ao ensino de segundo grau.

profissionalizante. A LDB de 1996 incorporou alterações estruturais após a sua promulgação, como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, começando aos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006), o Plano Nacional de Educação, com a proposição de metas e prazos de orientação às metas (Lei nº 13.005/2014), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Implementada em 2017.

Especificamente sobre a profissionalização da carreira docente, a LDB de 1961 apresentava lacunas salientes: recomendava a formação superior para os docentes do ensino secundário, apesar da oferta reduzida de cursos de licenciatura; e não pensou, efetivamente, em mecanismos para desenvolver uma carreira docente estruturada e bem remunerada. Por sua vez, dez anos mais tarde, a LDB de 1971 pensou o ensino técnico e profissionalizante, e não tanto uma formação pedagógica necessária, embora se tenha implementado os cursos de licenciatura de curta duração.

À altura da LDB de 1971, o Brasil tinha uma rede considerável de ensino e uma deflação de professores formados e especializados. A solução encontrada foi a licenciatura curta (Lei n. 5.692, de 1971), enquanto política de formação de professores, como alternativa para mitigar a falta de professores qualificados no contexto dessa expansão. Origem de diversos problemas³, e com certeza responsável pelo agravamento da crise educacional brasileira sentida sobretudo a partir dos anos 1980, a graduação em curta duração reduziu a formação de professores de cerca de 4 anos de estudos (nível que passaria a ser denominado licenciatura plena) para licenciaturas que podiam ser concluídas em 2 ou 3 anos, sobretudo voltadas para disciplinas “menos complexas” ou com vistas à atuação no então 1º grau.

Evidentemente, as licenciaturas curtas representavam uma formação imediata e urgente em razão das demandas imediatas e urgentes dos sistemas públicos de ensino (sobretudo nas extensões geográficas mais distantes dos grandes centros, periferias e áreas rurais), embora fosse depreciada tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva das práticas. De certa forma, representava uma visão distorcida da educação básica, desconsiderando a importância e a qualidade necessária à formação dos primeiros anos do ensino fundamental, então 1º Grau. As licenciaturas curtas formaram gerações de professores, até a LDB de 1996,

³ O principal deles refere-se à baixa qualidade da formação do professor, o que levaria, por exemplo, à prática de se preparar livros didáticos especiais para professores, haja vista “[...] que muitos profissionais teriam dificuldades em solucionar tais exercícios”, que acompanham as propostas de atividades dos manuais (Preti, 1981, p. 55). Existe uma defesa de que o Brasil ele teve apenas duas LDBs, a de 1961 e a de 1996.

que as extinguiu e estabeleceu a obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os professores da educação básica, no modelo das licenciaturas plenas.

Ao submergir LDB de 1996, um acesso paralelo foi promulgado para formação de professores: a educação a distância. O dilema ainda era o mesmo: formar professores que conseguissem suprir a crescente demanda gerada pela crescente expansão das matrículas, o alcance de formação em lugares remotos geograficamente. Ancorada na LDB de 1996 (Artigo 80), a EaD Foi regulamentada pelo decreto n. 5.622/2005, que definiu as diretrizes para a implementação, credenciamento e avaliação de cursos a distância, e continua em vigor pela atualização das regras sobre essa modalidade sem a obrigatoriedade de polos presenciais em todos os locais (Decreto n. 9.057/2017), seguidas de outras flexibilizações, como a Portaria MEC n. 2.117/2019. Quantitativamente, assim como as licenciaturas curtas, essa modalidade fez certa democratização ao acesso à formação docente, incluindo bolsões geográficos onde os cursos tradicionais de licenciatura tinham baixa penetração. Por se caracterizar, de certa forma, flexível e, até certo ponto, inclusiva, atraiu muitos estudantes trabalhadores que de outra maneira teriam dificuldades de cursar um curso presencial. Majoritariamente, no entanto, a formação de professores se transformou em um grande negócio, com qualidade igual ou inferior ao das licenciaturas curtas. Tanto as licenciaturas curtas quanto as licenciaturas na modalidade educação a distância enfrentaram (e enfrentam) severas restrições à formação das práticas docentes.

A crise do “apagão” docente no Brasil

Frigotto (2007) nos fala sobre um “apagão” docente/pedagógico/educacional que vinha se armando no Brasil há algumas décadas, em paralelo aos processos de expansão das matrículas desde a década de 1930. Refere-se à escassez de professores adequadamente qualificados para ocupara as vagas disponíveis para o ensino.

Ao longo dos anos 2000, de fato, o acentuado déficit docente passaria a ser preocupação das políticas educacionais, revelado pelos indicadores de acesso/permanência/egressos das licenciaturas, aliada com o decréscimo pela procura de carreiras no magistério em comparação com outras carreiras, além de outros fatores, como baixa atratividade da profissão docente, desigualdades regionais, falta de formação em áreas específicas (tais como Matemática, Física,

Química, Biologia e Inglês), lentidão nos processos de seleção por concurso, evasão nos cursos de licenciatura, precariedade das condições de trabalho e estruturação das carreiras.

Verticalizando um dos vetores, para exemplificação, de acordo com o Censo de Educação Básica, para o período de 2013-2022, o percentual de ocupação de vagas docentes nas instituições de ensino público com formação adequada à área de conhecimento, no Ensino Fundamental, Anos Finais, considerando as grandes regiões, tem indicado um aumento, embora esteja muito distante da plenificação: no Nordeste, se desenvolve de 30,9% em 2013 para 46,5% em 2022; na região Norte, de 35,1% para 47,4%; na região Centro-Oeste, de 47,7% para 65,8%; na região Sul, de 61,8% para 69,9%, e na região Sudeste, de 62,8% para 70,8%. Considerando uma média do Brasil como um todo, deslocamento de formação adequada área de atuação no ensino fundamental parte de 48% para 59,9%, no período de 2013 a 2022. A média para professores com formação adequada área de conhecimento lecionando no Ensino Médio oscila de 57,8% para 67,6% (Brasil, 2023; Senkevics *et al.*, 2023).

O diagnóstico não poderia ser mais claro: “[...] há, nas redes de ensino, insuficiência de professores com formação adequada para atuar em diversos componentes curriculares dos anos finais do EF e do EM em 2022, em todas as UFs” (Senkevics *et al.*, 2023). Atual, o problema é claramente percebido desde os anos 2000, e políticas públicas tem sido desenvolvida no sentido de enfrentá-lo, dentre as quais, as políticas de iniciação à docência.

As políticas de iniciação à docente

De 2007, com lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o estado brasileiro designou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como agência de responsabilidade para fomentar a formação de professores da Educação Básica. As ações iniciais foram respaldadas pela implementação de formação inicial e continuada nas modalidades a distância e presencial. Neste contexto, surge como política governamental de formação de docentes no âmbito das licenciaturas, em nível superior, e para valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica, e como integração da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (via Decreto n.º 7.219/2010 e Portaria 096/2013), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi iniciado

em 2007, com 3.088 bolsistas e contando com a participação de 43 instituições federais de ensino superior, alcançando, em 2014, 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas.

Em 2018, o Pibid foi desmembrado em outra frente de atuação, o Programa Institucional de Residência Pedagógica, que, em termos gerais, promovem a inserção de estudantes das licenciaturas em atividades formativas e pedagógicas em escolas públicas da Educação Básica (Montandon, 2012).

O Residência Pedagógica, objeto deste texto, tem suas primeiras discussões justamente no ano de 2007, sendo um dos seus primeiros propositores o senador Marco Maciel (DEM/PE), declaradamente inspirado na experiência da residência médica, e nesses termos apresentou o Projeto de Lei 227/2007 com as propostas iniciais. Então sua denominação era “residência educacional” e considerava ofertar a professores habilitados e em atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, uma formação de, no mínimo 02 anos e 800 horas.

Esta lei não foi adiante por questão do fomento e custeio do programa, mas a ideia foi retomada em 2012 por outro projeto, desta vez de autoria do senador Blairo Maggi (PR/MT), e a “residência educacional” foi atualizada para Residência Pedagógica. Dentre outras atualizações, estava a possibilidade desse estagiamento integrar o processo seletivo para efetivação de cargos públicos na docência.

Houve, ainda, em 2014, a aprovação do projeto de lei 6/2014, de autoria do senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES) com a proposição do modelo, atualmente em discussão para implementação futura, da Residência Docente: “[...] a residência deveria ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida” (Silva, Cruz, 2018, p. 231).

De qualquer forma, dada a complexidade de implementação de um programa desse porte, essas ideias e projetos ficaram estagnados por um tempo, e também devido a fragilidade teórico metodológica estrutural na perspectiva de uma política pública de forma que se apresentaram como iniciativas isoladas, se informar força e propósito para se pensar efetivamente nos termos de uma formação continuada para professores egressos das licenciaturas ingressantes na carreira docente.

Em 2018 foi lançado, finalmente, o edital Capes 06/2018 de Residência Pedagógica, absolutamente diverso das iniciativas anteriores, pois se deslocava do âmbito da formação continuada para formação inicial docente, no modelo do Pibid. Em sua definição, o programa deveria ter a seguinte configuração:

[...] 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 (Edital CAPES, 06/2018).

Entre seus objetivos constava um caráter intervencionista no plano dos currículos das licenciaturas, como se observa nossos objetivos iniciais do edital e no quarto objetivo:

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;

[...]

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - (Edital CAPES, 06/2018).

Outro aspecto intervencionista se dava no sentido de vincular a prática docente formativa à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o que foi percebido pelas entidades educacionais do país como sendo uma forma de estreitamento curricular autoritária e regulatória.

O Residência Pedagógica foi estruturado com uma Coordenação Institucional (professor universitário responsável pela execução do projeto), Docentes orientadores (professores universitários, cuja responsabilidade era o planejamento e orientação das atividades

pedagógicas desenvolvidas nas escolas), Preceptor (professores da Educação Básica responsáveis por acompanhar e orientar as atividades escolares) e Residentes (discentes da licenciatura, bolsistas e voluntários informação docente).

O Edital 8/2018 foi seguido de outros dois editais, Edital 1/2020 e Edital 24/2022, antes do seu encerramento e reintegração ao programa originário de formação docente (Edital 10/2024).

A experiência da Universidade Federal de Uberlândia a partir do Edital 24/2022: um panorama geral

O PRP desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia contou com a participação de 193 residentes ao longo de sua edição, distribuídos em 10 núcleos e sete subprojetos. Esses núcleos estiveram vinculados a 25 escolas-campo, atuando de forma contínua com o suporte de 110 bolsas e 21 cotas para voluntários (Quadro 01).

Os objetivos do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, edição 2022, desdobrados em metas e indicadores de orientação, foram plenamente alcançados, tanto em ações isoladas quanto em atividades simultâneas. Esse êxito foi possível graças às condições institucionais favoráveis à implementação e execução do programa. A comprovação do cumprimento integral desses objetivos foi registrada nos relatos de experiência dos 193 residentes e em documentos internos, como planejamentos, relatórios parciais e finais, além de uma pesquisa de avaliação conduzida pela Comissão Permanente de Avaliação (CAP), órgão criado especificamente para monitorar as atividades dos programas de formação docente na UFU.

Quadro 01 – Docentes Orientadoras(res)

	SUBPROJETO	NÚCLEOS CADASTRADOS	VÍNCULO ESCOLA-CAMPO	COTAS DE BOLSAS	COTAS DE VOLUNTÁRIOS
1	Educação Física/Sociologia	1	2	10	2

2	Biologia/Química	1	3	15	3
3	Língua Portuguesa/Língua Portuguesa com Domínio em Libras	1	3	15	3
4	Biologia/Física/Matemática/Química	1	3	15	3
5	História/Geografia	3	7	25	7
6	Matemática/Física	1	3	15	3
7	Educação Física/Pedagogia	2	4	15	3
Totais		10	25	110	21
				131	

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2024.

378

Como parte dos procedimentos para organizar e dinamizar a execução do projeto, os residentes se reuniam semanalmente com os preceptores e, periodicamente, estes se encontravam com os docentes orientadores em encontros presenciais. Em períodos específicos, como nas férias, esses encontros ocorriam por videoconferência, com caráter informativo, formativo e de planejamento. Ao início e término de cada etapa, os residentes entregavam ao PRP documentos internos, como o planejamento de formação (incluindo oficinas, grupos de estudo e minicursos), o planejamento de regência (teórico-prático), além de relatórios parciais e o relatório final.

Os subprojetos participaram de diversos eventos, como o Seminário de Abertura do RP/PIBID, o IX Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), o VII Seminário Nacional do PIBID, o III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, o VII Seminário das Licenciaturas, o X Seminário Institucional do PIBID, o IV Seminário Institucional da Residência Pedagógica, a divulgação no evento "Vem Pra UFU/2023", e o XIII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola. O programa residência pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi implementado em 11 escolas da cidade de Uberlândia e quatro escolas na cidade de Ituiutaba. Foram 10 núcleos distribuídos pelos subprojetos Educação Física/Sociologia, Biologia/Química, Língua Portuguesa/Língua Portuguesa com Domínio em Libras, Biologia/Física/Matemática/Química, História/Geografia, Matemática/Física e Educação Física/Pedagogia. Esses núcleos foram estruturados com 25 vínculos escolares e 131 cotas de residência, das quais 110 bolsas e 21 voluntariados entre os residentes (Anexo 01, Quadro 01). Os vínculos escolares se deram nas seguintes escolas, em Uberlândia: E.M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves, EE Antônio Thomaz Ferreira de Resende, EE do Parque São Jorge, EE Felisberto Alves Carrejo, EE Frei Egídio Parisi, EE Hortêncio Diniz, EE Joaquim

Saraiva, EE Messias Pedreiro, EE Segismundo Pereira, EMEI do Bairro Cruzeiro do Sul e Escola de Educação Básica da UFU; em Ituiutaba: EE Coronel Tônico Franco, EE Governador Clóvis Salgado, EE Governador Israel Pinheiro e IFTM (Quadro 02).

Dentro dessa estrutura, participaram do PRP/UFU duas coordenações institucionais, 24 docentes orientadores, 28 preceptores e 193 residentes (Anexo 02, Quadros 04 a 07). Dos residentes, 108 permaneceram em todas as três etapas do projeto, com vínculo de 12 a 18 meses; 46 participaram de duas etapas, com duração de seis a 12 meses; e 39 estiveram envolvidos em apenas uma etapa, de um a seis meses (Quadro 03). A seleção de preceptores e residentes foi realizada por meio de editais iniciais de ampla divulgação, bem como por editais por demanda ao longo de todas as etapas do PRP/UFU.

Quadro 02 – Escolas-Campo do PRP/UFU/2022 e suas cidades

	ESCOLA	CIDADE
1	E.M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves	Uberlândia
2	EE Antônio Thomaz Ferreira de Resende	Uberlândia
3	EE do Parque São Jorge	Uberlândia
4	EE Felisberto Alves Carrejo	Uberlândia
5	EE Frei Egídio Parisi	Uberlândia
6	EE Hortêncio Diniz	Uberlândia
7	EE Joaquim Saraiva	Uberlândia
8	EE Messias Pedreiro	Uberlândia
9	EE Segismundo Pereira	Uberlândia
10	EMEI do Bairro Cruzeiro do Sul	Uberlândia
11	Escola de Educação Básica da UFU	Uberlândia
12	EE Coronel Tônico Franco	Ituiutaba
13	EE Governador Clóvis Salgado	Ituiutaba
14	EE Governador Israel Pinheiro	Ituiutaba
15	IFTM	Ituiutaba

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2024.

Quadro 03 – Distribuição temporal de permanência das(os) residentes no PRP/UFU/2022.

Permanência em 03 etapas (12 a 18 meses)	108
Permanência em 02 etapas (6 a 12 meses)	46
Permanência em 01 etapa (1 a 6 meses)	39

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2024.

As vivências dos residentes foram organizadas em torno de diversas atividades práticas e teóricas, como experimentos, revisão de conteúdos, feiras e mostras culturais e científicas, gincanas, exposições, observação de aulas, e regências no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Também participaram de monitorias interdisciplinares, auxiliando na elaboração, aplicação e correção de avaliações, no uso de planilhas de notas e diários eletrônicos, além da criação de materiais didático-pedagógicos, produção de videoaulas e uso de plataformas digitais de aprendizagem lúdica.

Os residentes também se engajaram no planejamento e execução de projetos de extensão, na organização de um livro (capítulos de livros) e em um dossiê de artigos publicado na Revista Humanidades & Tecnologias. O acompanhamento das atividades dos subprojetos evidenciou a eficácia da interdisciplinaridade, que contribuiu significativamente para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional, promovendo uma educação de qualidade. Os relatos de experiência apontaram impactos positivos junto aos alunos das escolas-campo.

O aprimoramento da formação inicial dos professores foi garantido pelo suporte da DIREN, que ofereceu infraestrutura e apoio técnico e humano, bem como por meio de atividades internas e formações com convidados. Os residentes participaram de estudos e debates sobre avaliação diagnóstica e intermediária, atendendo solicitações da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais.

A ambientação dos licenciandos no cotidiano escolar foi uma peça fundamental, destacando a escola como um espaço de produção de conhecimento, construção de currículos e elaboração de materiais. Essas vivências, detalhadas por subprojeto neste relatório, foram desenvolvidas com base nas experiências formativas das licenciaturas e na BNCC, discutindo o papel social do professor, os contextos das metodologias disciplinares e interdisciplinares, bem como a legislação educacional nos âmbitos estadual e federal.

Considerações

A imersão dos licenciandos no cotidiano escolar, com o objetivo de compreender a cultura da escola em toda sua complexidade, tanto no âmbito disciplinar quanto interdisciplinar, alinhou-se às demandas formativas das licenciaturas da UFU. Essa experiência permitiu que, em diversos cursos, dependendo da flexibilidade dos Projetos Pedagógicos, as atividades do PRP fossem aproveitadas como horas para os componentes curriculares do Estágio Supervisionado.

Em termos gerais, integrou a experiência de valorizar a licenciatura e a permanência dos seus formandos(as) compondo uma política pública é importante para expressar uma reação ao “apagão docente” que mencionamos neste texto.

Os programas de formação docente tem sido o exemplo de políticas públicas que podem priorizar a qualidade em detrimento da quantidade como visto no plano do ensino superior brasileiro em décadas recentes.

Embora extinto no ano de 2024, o Programa Residência Pedagógica deixa um legado significativo para a continuação do PIBID, nos próximos anos, com a esperança de que seja, mas que uma iniciativa de governos, uma política permanente de Estado.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAMPOS, Francisco Luís da Silva. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

PRETI, Dino. Livro didático e educação, no contexto cultural brasileiro. In: MARCO, Valéria de; LEITE, Lígia Chiappini M.; SPERBER, Suzi Frankl. **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez/APLL/SBPC, 1981. p. 53-58.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**: microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza; BASSO, Flavia Viana; RODRIGUES, Clarissa Guimarães (Org.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 9).

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/103/86>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

BRASIL. **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: 15 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227**, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <http://wwwlegis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014** que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 15 dez. 2019.