

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

JÚLIO TALUAN DE OLIVEIRA SILVA

**CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DO IFRN AO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

NATAL

2025

JÚLIO TALUAN DE OLIVEIRA SILVA

**CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DO IFRN AO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

NATAL

2025

S586c Silva, Júlio Taluan de Oliveira.
Caminhos da formação profissional docente : sentidos atribuídos por
Licenciandos do IFRN ao programa Residência Pedagógica / Júlio Taluan
De Oliveira Silva. – Natal, 2025.

158 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.
Orientador(a): Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

1. Ensino profissional – Dissertação. 2. Programa Residência Pedagógica –
Dissertação. 3. Estágio Supervisionado – Dissertação. I. Tavares, Andrezza Maria
Batista do Nascimento. II. Título

CDU 377

JÚLIO TALUAN DE OLIVEIRA SILVA

CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS
ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DO IFRN AO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte cinco ela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO T/**
Data: 27/08/2025 15:57:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr. (a) Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares-
Presidente/Orientador(a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ADIR LUIZ FERREIRA**
Data: 28/08/2025 09:07:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira – Titular Externo Universidade Federal
do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALEXANDRE ARAUJO DOS SANTOS**
Data: 27/08/2025 16:45:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Titular Interno Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO**
Data: 27/08/2025 22:20:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. (a) Elda Silva do Nascimento Melo – Suplente
Externo Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **JOSE MATEUS DO NASCIMENTO**
Data: 27/08/2025 18:33:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Suplente Interno Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é dedicada, em primeiro lugar, aos meus pais, Vanda Maria Soares de Oliveira Silva e Jacilenildo da Silva Ferreira, por todo o amor, incentivo e apoio incondicional ao longo da minha vida. Eles não apenas compartilharam comigo o sonho do mestrado, mas foram a força propulsora que me manteve firme diante dos desafios. Este sonho teve início ainda em 2015, quando ingressei na graduação, e certamente, sem o amparo e a confiança deles, nada disso teria se concretizado. Estendo esse agradecimento à minha irmã, Luana Aparecida, e à minha sobrinha, Luna Manuela, cuja presença e carinho também foram fundamentais nesta caminhada.

Ao longo da trajetória acadêmica, alguns laços se fortaleceram como verdadeiras irmandades. Em especial, rendo minha gratidão a Lucas Emanuel, companheiro desde a Licenciatura, cuja amizade, incentivo, críticas construtivas e apoio constante, mesmo à distância, tornaram-se essenciais para minha formação pessoal e intelectual.

Sou igualmente grato aos amigos Élisson José, Ana Klehndyna, João Pedro, Pedro Lucas, Wellyton Ribeiro, Lucas Dias e Maria Eduarda, com quem compartilhei momentos marcantes durante o tempo em que estudamos no IFRN campus Santa Cruz. Levo comigo as memórias e aprendizados construídos ao lado de vocês — esta conquista também lhes pertence.

Agradeço de modo especial ao Dr. Renam Luiz e à sua esposa, Kylvia Twisa, por todas as oportunidades, conselhos e apoio generoso que me impulsionaram a seguir em frente e a vislumbrar voos ainda mais altos.

Como professor, reconheço que a sala de aula sempre foi meu refúgio e meu ponto de equilíbrio. Por isso, registro meu afeto e agradecimento às turmas do cursinho IF+PÚBLICO do IFRN. Em momentos de ansiedade e exaustão, bastava entrar em sala para reencontrar sentido e motivação. A energia do ensino e da troca com os estudantes foi, muitas vezes, o que me sustentou.

Sou também profundamente grato às instituições onde atuei profissionalmente e às pessoas com quem tive o privilégio de trabalhar: a Escola Municipal Sebastião Cosme de Assunção, o Centro Municipal de Educação Rural Arnaldo Barbosa de Oliveira e a Escola Municipal José Marcílio Furtado. Em cada uma dessas escolas, cresci como educador e ser humano. Agradeço, em particular, aos colegas e amigos que marcaram essa convivência: Dilma Carla, João Vasco, Verônica, Perdival e Iláise (na EM Sebastião Cosme); Mônica, Ândila, Betânia, Suetânia, Olívia e os demais professores do Centro Rural; Franceize, Lídia, Artermisa,

Carollyne, Missilene, Jorigeam, Carlos, João e toda a equipe da EM José Márcio Furtado, lugar que se tornou um verdadeiro acolhimento.

À Maria Cláudia, minha profunda gratidão por sua amizade sincera, conselhos firmes, críticas honestas e apoio incansável. Sua presença nesta trajetória foi, sem dúvida, um dos pilares da minha resistência e confiança. Você é a personificação da lealdade.

Guardo com carinho os laços construídos na graduação, especialmente com o “quarteto” que me acompanhou em tantos momentos: Luana, Marta e Fábio. Cada resenha, cada evento, cada dia compartilhado com vocês foi indispensável. Amo vocês e lhes sou eternamente grato.

Na pós-graduação, encontrei companheiros e companheiras que foram mais do que colegas — tornaram-se cúmplices e fontes de apoio mútuo. Ao grupo do Arcabouço — Renata Costa, Adelmo Torquato, Ramon Igor, Eduardo Santa Rosa, Larissa Santos, Claudenyce Dantas, Emanuele Marques, Fabiana Moura e Leandro Araújo — expressei meu carinho e gratidão pela jornada compartilhada. Estendo esse agradecimento à Caroline Xavier, por sua parceria, incentivo e presença constante ao longo dessa caminhada.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), registro meu respeito e gratidão pela formação sólida, pelo acolhimento e pela seriedade com que conduzem o processo formativo. Os ensinamentos adquiridos transcendem a dimensão acadêmica — levo-os como lições de vida.

Aos membros da banca avaliadora, agradeço pela disponibilidade, pelas contribuições valiosas, pelas críticas construtivas e pela generosidade intelectual com que enriqueceram esta pesquisa.

Por fim, meu mais sincero agradecimento à minha orientadora, Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares. Sua orientação cuidadosa, paciência, competência e sensibilidade foram fundamentais em todas as etapas desta dissertação. Andrezza foi mais do que uma orientadora — foi um verdadeiro porto seguro, uma segunda mãe, cuja confiança e acolhimento foram decisivos para que eu pudesse concluir este percurso. Levarei para sempre a inspiração que sua atuação docente e humana me proporcionou.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram com minha formação e com a realização desta dissertação, meu mais profundo e afetuoso agradecimento.

RESUMO

A presente investigação insere-se em uma abordagem ampliada no âmbito da Linha 02 do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, dedicada à formação de professores. O estudo tem como objetivo analisar como as aproximações e os distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *campus* Santa Cruz influenciam a formação inicial de professores, considerando as diretrizes oficiais e os significados atribuídos às experiências vivenciadas. Metodologicamente, a pesquisa fundamentou-se em um levantamento teórico sistemático com apoio de *software*, aliado à análise de documentos e diretrizes educacionais. O estudo é de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, e adotou a técnica dos Núcleos de Significação fundamentada nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A pesquisa é do tipo sócio-histórica que permite compreender os significados atribuídos pelos participantes em perspectiva dinâmica e historicamente constituída. Os Núcleos de Significação foram construídos com base na interdependência dialética entre os sentidos atribuídos pelos sujeitos e os contextos históricos e sociais nos quais estão inseridos, possibilitando identificar contradições, historicidades e a complexidade das experiências vivenciadas. Os resultados evidenciam que, enquanto o Estágio Supervisionado oferece uma introdução limitada ao contexto escolar, o PRP proporciona uma imersão prolongada, favorecendo a construção de uma identidade docente mais sólida e o aprofundamento das práticas pedagógicas. Os participantes destacaram que o PRP no IFRN é percebido como uma experiência formativa mais completa, principalmente devido ao tempo de vivência em sala de aula e à interação contínua com a escola-campo. Contudo, as análises também revelam desafios, como a falta de integração entre as políticas de formação inicial e continuada, e as contradições nas diretrizes oficiais, frequentemente influenciadas por um arcabouço ideológico dominante. Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre políticas e práticas de formação inicial de professores, oferecendo reflexões sobre a necessidade de modelos formativos mais integrados e sensíveis às realidades históricas, sociais e culturais dos licenciandos. A pesquisa reforça a importância de programas como o PRP para o fortalecimento da relação entre teoria e prática, apontando caminhos para uma formação docente mais inclusiva e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional docente. programa residência pedagógica (prp). estágio supervisionado (es). significações; sentidos.

ABSTRACT

This research is part of an expanded approach within the scope of Line 02 of the Graduate Program in Professional Education (PPGEP) at the IFRN, dedicated to teacher training. The aim of the study is to analyze how the approximations and distances between the Pedagogical Residency Program (PRP) and the Supervised Internship (ES) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) Santa Cruz campus influence the initial training of Mathematics teachers, considering the official guidelines and the meanings attributed to the experiences lived. Methodologically, the research was based on a systematic theoretical survey with the support of software, combined with the analysis of documents and educational guidelines. The study is of a basic, qualitative nature, with exploratory objectives, and adopted the Meaning Nuclei technique based on the categories of Historical-Dialectical Materialism (HDM). The analysis, guided by the socio-historical perspective, made it possible to understand that the meanings attributed by the participants are not static, but dynamic and historically constituted. The Nuclei of Meaning were constructed based on the dialectical interdependence between the meanings attributed by the subjects and the historical and social contexts in which they are inserted, making it possible to identify contradictions, historicities and the complexity of the experiences lived. The results show that while the Supervised Internship offers a limited introduction to the school context, the PRP provides prolonged immersion, favoring the construction of a more solid teaching identity and a deeper understanding of teaching practices. The participants highlighted that the PRP at the IFRN is perceived as a more complete training experience, mainly due to the time spent in the classroom and the continuous interaction with the field school. However, the analyses also reveal challenges, such as the lack of integration between initial and continuing training policies, and contradictions in official guidelines, which are often influenced by a dominant ideological framework. It is hoped that this study will contribute to the debate on initial teacher training policies and practices, offering reflections on the need for training models that are more integrated and sensitive to the historical, social and cultural realities of undergraduates. The research reinforces the importance of programs like the PRP in strengthening the relationship between theory and practice, pointing the way towards a more inclusive and transformative teacher training.

KEYWORDS: teacher professional education. pedagogical residency program (prp). supervised internship (es). meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Unidades da RFEPT	31
Figura 2 – Distribuição geográfica dos <i>Campi</i> do IFRN	33
Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Norte com ilustração do PRP/IFRN	46
Figura 4 – Fluxograma das etapas da pesquisa	53
Figura 5 – Representação gráfica da organização curricular dos cursos de licenciatura	73
Figura 6 – Representação do Núcleo de Estudos Integradores	75
Figura 7 – Dimensões da formação docente	78
Figura 8 – Eixos estruturantes da Educação Profissional	80
Figura 9 – Fases sistemáticas da pesquisa de Dissertação	85
Figura 10 – Fases da técnica de análise dos achados	96
Figura 11 – Nuvem de palavras das entrevistas	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Campi</i> do IFRN distribuídos por mesorregiões	33
Quadro 2 – Escolas-campo atendidas pelo PRP, por subprojeto, núcleo, licenciatura e residentes com e sem bolsa (2020/2022)	46
Quadro 3 – Comparação entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica	49
Quadro 4 – <i>Corpus</i> da Pesquisa	56
Quadro 5 – Categorias de análise	57
Quadro 6 – Informações gerais do IFRN <i>campus</i> Santa Cruz	67
Quadro 7 – Etapas da pesquisa	84
Quadro 8 – Divisão das entrevistas com os participantes do PRP	87
Quadro 9 – Etapas de contato com os participantes de pesquisa	88
Quadro 10 – Pré-indicadores (Entrevista com a Residente 1, 2025)	104
Quadro 11 – Pré-indicadores (Entrevista com o Residente 2, 2025)	105
Quadro 12 – Pré-indicadores (Entrevista com a Residente 3, 2025)	106
Quadro 13 – Pré-indicadores (Entrevista com o Residente 4, 2025)	107
Quadro 14 – Instituição dos indicadores	109
Quadro 15 – Constituição dos núcleos de significação	115

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPC – Ciência e Produção do Conhecimento
DNCs – Diretrizes Nacionais Curriculares
EMI – Ensino Médio Integrado
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ES – Estágio Supervisionado
FIC – Formação Inicial e Continuada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFs – Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Político do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRP – Programa Residência Pedagógica
RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RN – Rio Grande do Norte
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
STE – Sociedade, Trabalho e Educação
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	20
2.1 HISTÓRIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL	21
2.2 O IFRN EM CONTORNOS ATUAIS	26
2.3 AS LICENCIATURAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRN	30
2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: BASES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS	38
2.4.1 Subprojeto 2020-2022.....	44
2.4.2 Estudos correlatos: O que revelam as pesquisas acerca da intenção formativa do PRP?	51
3 DESVELANDO A PESQUISA: FUNDAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS E AS DIMENSÕES QUE CONSTITUI A FORMAÇÃO DOCENTE	59
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: SÍNTESE HISTÓRICA	59
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO DOCENTE	64
3.3 PRESSUPOSTOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ.....	66
3.4 COMO SE CONSTITUI A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?.....	75
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
5 ANÁLISE DOS ACHADOS	97
5.1 OS SENTIDOS DOS ENTREVISTADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PRP E ES	102
5.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	114
5.2.1 Entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores.....	114
5.2.2 Materialização das dimensões que constituem a formação de professores.....	123
5.2.3 Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado	128
5.2.4 Projeções futuras acerca da política de formação inicial de professores	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS GRUPO 01	155
APÊNDICE B - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS DOS BOLSISTAS	157
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS GRUPO 02 – Bolsistas.	158

1 INTRODUÇÃO

Nestas linhas introdutórias utilizamos a metáfora da escalada para estruturar a construção textual, empregando expressões associadas a esse universo como ferramenta para ilustrar os processos de formação docente.

A escalada, enquanto metáfora, representa o percurso desafiador e progressivo da formação docente. O ponto de partida dessa escalada é o momento inicial da trajetória acadêmica, marcado pela entrada no curso de licenciatura, onde o alicerce do conhecimento começa a ser construído. Assim como uma montanha impõe desafios e exige esforço contínuo, a formação docente também é repleta de obstáculos, que vão desde a assimilação dos conteúdos teóricos até a superação de dilemas éticos e estéticos que emergem ao longo do processo.

Durante essa escalada, o aluno-professor se depara com dificuldades que impedem a reflexão crítica, tendo que estar imerso entre diferentes dimensões que permeiam a prática pedagógica e a sua própria identidade como educador. Cada conquista, cada passo dado nessa subida, é essencial para o fortalecimento do conhecimento e do compromisso com a profissão, ao mesmo tempo que se revela uma experiência de autoconhecimento e transformação social.

A formação de professores pode ser comparada à escalada de uma montanha, em que o percurso, embora repleto de barreiras e obstáculos, se revela precioso. A trajetória próxima, com os desafios encontrados ao longo do caminho, é essencial para a construção do trabalho docente. Tais dificuldades, muitas vezes, dificultam a atribuição de significados ao ensino, ressaltando a importância dessa prática no contexto social mais amplo.

O caminho se torna ainda mais árduo quando, sob um regime de acumulação que busca flexibilizar a prática docente, as dimensões essenciais da identidade do professor são dissociadas. Esse cenário gera momentos de instabilidade e intensas atividades tectônicas, que abalam profundamente a estrutura social, assim como as forças que movimentam e alteram a trajetória da escalada.

A extrema alienação imposta pela sociedade capitalista ao trabalho docente é evidente, refletindo-se na desvalorização da profissão. Por um lado, há uma imposição de regras e normas que reduzem o significado desses documentos, estreitando o currículo de maneira simplificadora. Por outro lado, o trabalho docente é frequentemente negligenciado como uma atividade intelectual, o que limita a percepção de sua complexidade e importância. Essa visão distorcida compromete a qualidade da educação, dificultando o pleno desenvolvimento da identidade e da autonomia do professor. Assim, o exercício da docência configura-se como um campo de constante luta e resistência, no qual a busca por reconhecimento e valorização torna-

se um desafio contínuo.

Minha trajetória acadêmica teve início em 2011, quando ingressei como aluno regular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Santa Cruz, no dia 24 de fevereiro daquele ano. Anteriormente, havia realizado o processo seletivo para o Ensino Médio Integrado, no qual fui aprovado. Proveniente de uma comunidade rural, carregava consigo uma determinação significativa para ampliar meus conhecimentos, desenvolver habilidades acadêmicas e consolidar uma formação sólida.

Após quatro anos de dedicação, concluí, em 2014, o curso técnico de nível médio em Refrigeração e Climatização pelo IFRN. Esse marco representou não apenas uma conquista acadêmica, mas também um momento de grande significado pessoal, marcado pela presença de minha família durante a cerimônia de formatura. No entanto, minha trajetória não se limitou a essa etapa.

Em 2015, fui aprovado no curso de Licenciatura em Matemática, no mesmo *campus* onde concluí o ensino médio. A escolha pela licenciatura, embora questionada por alguns sob o argumento de desafios financeiros e dificuldades inerentes à profissão docente, refletiu minha convicção pessoal e minha disposição para enfrentar os obstáculos inerentes à carreira educacional. Nesse contexto, ecoa a reflexão presente na obra dos Racionais MCs: “Se for para desistir, desista de ser fraco”. Essa frase sintetiza a resiliência que permeou minha trajetória.

A graduação em Matemática representou um divisor de águas em minha formação. Durante o curso, enfrentei desafios que, em muitos momentos, pareceram intransponíveis. No entanto, compreendi que a persistência e o comprometimento eram fundamentais para superar as adversidades. Em 2020, concluí a licenciatura, em uma cerimônia de formatura realizada de forma virtual devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Apesar das circunstâncias atípicas, o momento foi marcante, especialmente pela presença simbólica de minha família, que novamente celebrou essa conquista.

Atualmente, como discente do mestrado, minha pesquisa concentra-se na formação de professores, com ênfase nos programas de preparação docente desenvolvidos durante a graduação. A escolha dessa temática é fruto de inquietações tanto pessoais quanto acadêmicas, que emergiram durante minha formação na licenciatura. Compreendi, a partir de reflexões teóricas e práticas, que a formação docente não pode dissociar as dimensões epistemológicas e ontológicas do ser social, conforme discutido por Kuenzer (2011). Essa perspectiva fundamenta minha motivação para investigar os processos formativos que integram teoria e prática, visando contribuir para o debate sobre a preparação de professores no contexto educacional brasileiro.

O Estágio Supervisionado (ES) nos cursos de licenciatura é fundamental para a

formação profissional docente, pois é o momento em que o conhecimento adquirido ao longo do curso é aplicado na prática, sob a supervisão de um profissional da área. Esse processo estabelece um vínculo importante entre as escolas e as universidades, onde a obrigatoriedade advinda do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando selam e formalizam esse pacto entre estagiário, docente orientador da instituição de ensino e o supervisor da escola campo de estágio (Bueno, 2011).

Em tempos de inúmeros questionamentos e reflexões que tangenciam a formação de professores, o diálogo entre a execução de programas que sejam pensados para contribuir com essa formação e o estágio supervisionado nas licenciaturas é uma das apostas para potencializar a qualificação dos futuros profissionais da Educação Básica brasileira (Tavares; Cruz, 2020). O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria nº 38 de fevereiro de 2018, o qual faz parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi colocado em atividade por meio do edital nº 06/2018 da mesma Fundação Pública, propõe esse aperfeiçoamento da formação dos discentes, colaborando para o exercício de forma ativa da relação entre teoria e prática, sendo capaz de promover a transformação social a partir dessas e outras dimensões que constituem a formação docente.

O Estágio Supervisionado desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é obrigatório e faz parte do Projeto Político dos Cursos (PPC) de licenciaturas, constituindo uma das etapas para obtenção do diploma e é definido, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 como:

[...] o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, [s.p]).

O estágio supervisionado mencionado na passagem não apenas prepara os educandos para o trabalho educativo, mas também desempenha um papel essencial na articulação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática real na realidade material. Ao vivenciar situações reais e desafiadoras, os alunos têm a oportunidade de aplicar o conteúdo teórico que estão adquirindo em suas formações, desenvolvendo competências técnicas e interpessoais, ao mesmo tempo em que se familiarizam com as demandas do mundo de trabalho e da vida profissional.

Não obstante, no parágrafo 2º do mesmo artigo encontramos: “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular,

objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008). Ou seja, o estágio, conforme descrito acima, visa não apenas à formação de competências técnicas essenciais para o exercício da profissão, mas também à conexão entre o currículo escolar e o mundo do trabalho.

Ao participar dessa experiência prática, o estudante tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, o que facilita sua compreensão das demandas do mundo do trabalho. Além disso, o estágio contribui para o desenvolvimento de sua cidadania, ajudando-o a se preparar não apenas como um futuro profissional, mas também como um cidadão consciente de seu papel social.

Sendo assim, o ES deve proporcionar ao estagiário uma aprendizagem omnilateral, atrelada a participação em atividades vinculadas à sua área de formação acadêmico-profissional e ao contexto social e cultural, oficializando o real compromisso entre o estagiário e a instituição de ensino, sendo capaz de materializar o trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas das licenciaturas e o ambiente escolar.

Dentro da política de formação de professores, destaca-se o Programa Residência Pedagógica, cujo objetivo é promover o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos e contribuir para a imersão deles no mundo do trabalho a partir da metade do seu curso. O programa tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses, sendo cada módulo composto de 138 horas de atividades. (Capes, 2020).

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa voltada para a formação de professores, visando proporcionar uma experiência prática intensa no ambiente escolar desde as etapas iniciais da formação acadêmica. Funciona como uma espécie de estágio supervisionado mais aprofundado, no qual o estudante de licenciatura atua diretamente em escolas, acompanhando e participando do processo de ensino-aprendizagem sob a orientação de um professor experiente.

O programa busca fortalecer a articulação entre teoria e prática, promovendo a imersão dos futuros docentes nas realidades escolares e contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais. Ademais, o PRP desempenha um papel crucial na formação crítica e reflexiva dos professores, preparando-os para os desafios da educação contemporânea.

Nos debates à formação de professores da Educação Básica nas últimas duas décadas, continua a ser um ponto de aderência distante de um tratamento adequado, uma vez que aspectos como a insuficiência de profissionais da educação, notório em algumas regiões, a

escassez de propostas de formação e seus desagradáveis impactos sobre a qualidade de ensino constituem um projeto de discussão necessário. Isso porque são interesses distintos pertencentes às classes sociais distintas; as classes dominantes e as classes trabalhadoras.

Dessa forma, a proposta deste trabalho parte do seguinte questionamento: De que forma as experiências vivenciadas por licenciandos em Matemática no Programa Residência Pedagógica (PRP) do IFRN *campus* Santa Cruz contribuem para a formação profissional docente, à luz das diretrizes oficiais e em articulação com as atividades do Estágio Supervisionado (ES)?

A investigação está inserida em uma intenção de pesquisa ampliada que faz parte da Linha 02, dedicada à formação de professores, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN que objetiva: Analisar como as aproximações e os distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *campus* Santa Cruz influenciam a formação inicial de professores, considerando as diretrizes oficiais e os significados atribuídos às experiências vivenciadas.

Para o alcance desse objetivo, instituímos três objetivos específicos: 1. Investigar como o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribui para a formação profissional de professores, em articulação com as experiências do Estágio Supervisionado (ES); 2. Analisar os documentos oficiais que orientam o PRP e o ES, com ênfase nas diretrizes do PRP e nas implicações para a formação docente; e 3. Compreender os sentidos atribuídos por licenciandos em Matemática às experiências vivenciadas no PRP, considerando as inter-relações com o ES e os significados atribuídos às aproximações e aos distanciamentos entre esses programas.

Cada objetivo específico caracteriza uma seção da investigação. O primeiro objetivo foi atendido na seção a seguir, intitulada “ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE”, na qual discutimos as aproximações e distanciamentos entre o ES e o PRP na formação inicial de professores no IFRN. Inicialmente, apresentamos uma trajetória histórica do ES no Brasil, enfatizando suas transformações ao longo do tempo. Em seguida, analisamos o contexto atual do IFRN, destacando suas particularidades no cenário educacional.

Na sequência, discutimos as características das licenciaturas oferecidas pelo IFRN e a implementação do ES, além de analisarmos as bases conceituais e epistemológicas que sustentam o PRP. Por fim, exploramos as intenções e os impactos de ambos os programas na formação docente, com o intuito de identificar como eles se aproximam ou se distanciam no processo formativo.

O segundo objetivo específico foi incorporado à seção 3, intitulada “DESVELANDO A PESQUISA: FUNDAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS E AS DIMENSÕES QUE CONSTITUI A FORMAÇÃO DOCENTE”, onde apresentamos uma síntese histórica das políticas públicas educacionais e analisamos como elas influenciam a formação de professores. Em seguida, abordamos a formação docente sob a perspectiva de programas de preparação, com ênfase no curso de Licenciatura em Matemática do IFRN *campus* Santa Cruz. Por fim, examinamos as bases que estruturam a formação de professores, levando em conta os documentos e diretrizes que orientam a prática pedagógica no contexto dos programas mencionados.

Por fim, o terceiro objetivo específico foi abordado na seção 4, em que, a partir das análises dos achados da pesquisa, discutimos os sentidos dos licenciandos sobre a contribuição dos programas para sua formação docente. A seção também explora os desafios e as oportunidades que emergem ao integrar essas experiências, além de analisar como as interações entre o PRP e o ES impactam o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes.

Com base nisso, reconhecemos que normativos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio supervisionado, e a Portaria nº 38, de 28 de dezembro de 2018, que institui o Programa Residência Pedagógica, são fundamentais para uma pesquisa documental. Da mesma forma, normativos internos do Instituto Federal, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2023), o Plano de Atividades (2023), o Subprojeto PRP do IFRN (2020-2022), o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2013) e o Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática do IFRN *campus* Santa Cruz (2018), também oferecem importantes contribuições para esse tipo de estudo.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Gil, 2010), que visa compreender as experiências e percepções dos participantes de forma profunda e detalhada, sem se preocupar com a representatividade numérica. O foco recai sobre a análise das interações entre o PRP e o ES no IFRN. A Pesquisa realizou entrevistas com diferentes participantes do PRP que já experienciaram também o ES, buscando capturar suas visões sobre os impactos desses programas na formação docente.

Os dados foram analisados por meio da técnica dos núcleos de significação, considerando os contextos históricos e sociais (Aguiar; Ozela, 2013) e Soares (2011). A análise dos achados foi conduzida em três momentos: identificação de pré-indicadores, organização em indicadores e, finalmente, a construção dos núcleos de significação, para compreender os sentidos dos licenciandos sobre os programas investigados.

Com isso, este estudo pretende contribuir para o campo da formação inicial de

professores, oferecendo reflexões teóricas e práticas que podem subsidiar o aprimoramento das políticas públicas e dos programas investigados. Espera-se que a pesquisa amplie o debate sobre as aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES, fortalecendo a compreensão dos desafios e possibilidades da formação docente no contexto do IFRN e no contexto educacional brasileiro.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

A temática “formação de professores” é objeto de estudo, tema de debate e pesquisa que aponta para a necessidade de compreensão sobre a intencionalidade formativa desenvolvida por políticas públicas, projetos e programas que evidenciam, por um lado, a importância para a formação inicial e continuada da classe trabalhadora e, por outro, a precarização do trabalho docente imposta pela classe dominante, que por sua vez, deve ser entendida para além de uma expressão fenomênica da transição da acumulação em massa para a acumulação flexível. De acordo com Nóvoa (1992a, p. 13), a formação docente:

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Para o autor a formação docente é um processo crítico-reflexivo e não ocorre simplesmente por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Em vez disso, ela é (re)construída da identidade pessoal. Isso significa que o verdadeiro aprendizado está na capacidade de refletir sobre as experiências e transformá-las, em vez de apenas acumular informações. Por isso, é fundamental investir na pessoa e considerar a importância de saber proveniente da experiência vívida, um conhecimento importante que desempenha um papel essencial no processo de formação contínua.

No presente capítulo abordaremos uma breve trajetória histórica do Estágio Supervisionado consoante a legislação específica e ao Projeto Político dos cursos de licenciaturas do IFRN. Exploraremos também ideais e concepções acerca do Programa Residência Pedagógica conforme Editais e Portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na tentativa de contribuir para o entendimento de uma formação estimulante e conscientizadora no que diz respeito a criticidade para questões de sua preparação concomitante com as situações atinentes à realidade à qual pertence (Freire, 2016).

A formação de professores quando pensada para o exercício de múltiplas relações, possibilita a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque considerar as múltiplas dimensões que constituem a formação docente implica

reconhecer que somos moldados não apenas pelo que sabemos, mas também pelo que ainda nos falta aprender (Nóvoa, 2017).

2.1 HISTÓRIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

Conforme o dicionário Aurélio a palavra Estágio pode ser definida como: período de prática em posto, serviço ou empresa para que um médico, um advogado, se habite a exercer bem sua profissão. Para o dicionário Gestrado (2010, [n.p.]) o Estágio é uma ação educativa supervisionada a qual é realizada na imersão do trabalho docente, cujo objetivo é formar educandos que estejam regularmente matriculados e frequentando cursos de formação de professores nos níveis do ensino médio e do ensino superior, nos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu* (Ventorini, 2010).

Segundo Colombo e Ballão (2014, p.2):

o conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade. Citado pela primeira vez na literatura no ano de 1080, o termo estágio, em latim medieval *stagium*, significava residência ou local para morar. Este por sua vez foi originado do latim clássico *stare* que significava “estar num lugar” Em 1630, o termo *stage* apareceu na literatura, em francês antigo, referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister. Era o período que um cônego (padre) deveria residir na igreja, antes de entrar de posse de seus direitos por completo. Daí deriva o termo “residência”, usado para indicar o estágio ou tempo de tirocínio (prática ou noviciado) para a profissionalização médica. Portanto, desde seu nascimento no latim, o termo “estágio” sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão.

A oportunidade que os estudantes das licenciaturas têm de observar, vivenciar e praticar é concedida durante o estágio. Ainda na idade média, essa fase de formação nos primórdios da profissionalização era apenas uma simples observação de outros mestres com rica experiência, sendo que atualmente faz parte dos componentes curriculares dos cursos de Ensino Superior.

Na mesma linha, Martins (2019, p.690) relata que

no Brasil, o desenvolvimento histórico da legislação que dispõe sobre o estágio inicia-se a partir de 1833, quando se constitui a primeira Escola Normal, visando a qualificação e o desenvolvimento profissional de professores. As inquietações com as práticas de ensino foram crescentes a partir de 1930, com a origem dos primeiros cursos superiores de Licenciatura. Segundo Pimenta (2012), a partir de 1930 as Escolas Normais eram regidas por legislação estadual própria, ou seja, cada estado se dispunha a organizar e implementar suas próprias diretrizes de modo singular.

A obrigatoriedade do estágio é posta como requisito para conclusão da sua graduação, onde o estagiário cumpre seu papel de proporcionar uma mediação de ensino para os estudantes

na perspectiva de construir conhecimento prático reflexivo. De acordo com a LDB – 9394/96 Art. 61 - Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor (Brasil, 1996, [s.p]).

As autoras Pimenta e Lima (2019) consideram que os cursos de licenciatura são dispostos por um currículo que denotam disciplinas isoladas, onde relacionam diferentes constituições de estágio, ora, a prática de sala de aula meramente como uma imitação de modelos, entendendo que a preparação ocorre pela observação e imitação, caracterizando-se por uma baixa reflexão do fazer docente, pois está estruturada na reprodução de fazeres e atitudes.

Nas primeiras concepções de estágio, a prática estava frequentemente associada à imitação. No entanto, ao longo do tempo, essas concepções foram sendo ampliadas para além dessa abordagem, desafiando o paradigma de que ele é apenas a parte prática dos cursos de formação profissional, em contraste com a teoria. Isso ocorre porque é comum ouvir que a profissão se aprende “na prática” ou “que na prática a teoria é outra” (Pimenta; Lima, 2012).

É evidente a importância de compreender, no contexto da formação de professores, as diferentes concepções com o passar dos anos de estudos sobre as políticas de preparação docente. Essa formação exige tanto a prática quanto a teoria, e, a partir desse entendimento, deve-se evitar considerar mais valor a um aspecto do que a outro. A ideia de que teoria e prática se contrapõem é refutada, pois essa dissociação empobrece as práticas educativas. Pelo contrário, ambas se complementam, demonstrando que o estágio envolve tanto teoria quanto prática, e não teoria ou prática.

A autora Lima (2019) destaca a importância de um currículo de licenciatura ser estruturado com base na integração e interdisciplinaridade entre as disciplinas, incluindo o ES, que é parte obrigatória no currículo do licenciando. Ela enfatiza a necessidade de estabelecer uma conexão entre os componentes curriculares e a realidade do campo de atuação do futuro profissional, superando a dicotomia tradicional entre teoria e prática. Para que o currículo seja eficaz, é fundamental que as disciplinas e o estágio sejam alinhados com as exigências do atual contexto educativo, garantindo uma formação mais abrangente e contextualizada.

Discorrendo ainda sobre a relação entre teoria e prática, a autora Pimenta (2012b, p.105) relata que “[...] a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de realidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Ou seja, a atividade teórica é fundamental, pois permite o conhecimento profundo da realidade e a criação de novas realidades com o objetivo de transformá-las. No entanto, para

que essa transformação aconteça, não basta apenas a teoria. É necessário também agir de forma prática, aplicando o conhecimento adquirido na teoria para que mudanças reais ocorram. Em outras palavras, teoria e prática são complementares e ambas são indispensáveis para a efetiva transformação da realidade.

O estágio tanto para os alunos da licenciatura, quanto para os professores supervisores, segundo Scalabrin e Molinari (2013) configura-se em um cenário de trocas de saberes. A lei 11.788 de 2008, no que tange ao estágio como atividade educativa escolar supervisionada, em seu 1º artigo evidencia o seguinte:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Além disso, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) institui que

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 4).

Na mesma Resolução, em seu capítulo 1 do artigo 4 institui que além do docente possuir habilidades como dominar os objetos de conhecimento, é necessário também saber ensiná-los e ter domínio da prática profissional. Assim a resolução estabelece que

a política de formação de professores para a educação básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que incluiu o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos e contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação

continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 3).

A formação de professores engloba um conjunto de características, as quais fazem parte das dimensões que constituem o profissional docente, ou seja, o professor não é constituído apenas pelas dimensão técnica, caracterizada pelos saberes específicos da área de atuação, mas sim por múltiplas dimensões como a dimensão ética, estética, política, econômica, sendo que fracionadas não surtem efeito no profissional, mas quando são integradas à formação do profissional, complementam o fazer docente e o pluralismo de ideias e de concepção pedagógica.

Não obstante, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu capítulo I, no Artigo 3º discorre que é exigido do professor um conhecimento sólido dos saberes, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, uma vez que essa solidez é constituída apenas por três dimensões: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Estas competências emergem da disposição das competências gerais na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 – BNC – Formação Inicial, as quais são consideradas essenciais para promover aprendizagem significativa dos estudantes, ressignificando a formação de profissionais, tornando-os autônomos, éticos e competentes.

É possível fundamentar um debate crítico acerca da limitação da formação docente às três dimensões citadas. A formação docente é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões das além mencionadas, aspectos como a dimensão emocional, política, cultural e relacional do professor são fundamentais para o exercício da profissão, mas não são explicitamente contemplados. Essa redução da complexidade da formação docente pode resultar em uma formação meramente técnica e funcionalista, que ignora a integralidade do sujeito e as demandas reais do contexto educativo.

A abordagem baseada em competências, como proposta pela BNC Formação Inicial, tende a fragmentar a formação docente em habilidades específicas e mensuráveis, o que pode levar à tecnificação da profissão, transformando o professor em um executor de tarefas e estratégias, em vez de um intelectual crítico capaz de refletir sobre sua prática e o impacto social

de sua atuação. Essa visão alinhada ao mercado desvaloriza o papel do professor como agente de transformação social.

Alinhado a isso, o autor Nóvoa (1992a, p. 14) nos diz acerca da formação para transformação social que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Partindo das ideias do autor e fazendo nexos com o corpo do texto da Resolução e a BNC Formação Inicial, a formação docente não deve ser restrita à mobilização de competências técnicas dentro das dimensões prescritas, mas deve contemplar a experiência docente em sua totalidade, tanto como prática pedagógica quanto como produção de saberes. Nesse sentido, é ressaltado pelo autor a importância de um quadro conceitual que reconheça o processo formativo como interativo, dinâmico e participativo, onde a troca de experiências entre professores se torna fundamental para compreender a complexidade do sujeito e do ato de ensinar.

As diretrizes sugerem um caminho formativo muito normativo e prescritivo, o que pode limitar a autonomia dos professores e das instituições formadoras. Essa normatização desconsidera a diversidade de contextos educacionais e culturais no Brasil, ignorando que a formação de professores precisa ser flexível e sensível às realidades locais.

As três dimensões apontadas pela Resolução e pela BNC Formação são relevantes, mas insuficientes para dar conta da complexidade do papel do professor em um mundo em constante transformação. A formação docente precisa incorporar uma visão mais integral e crítica, que abranja dimensões éticas, políticas, culturais e emocionais, formando professores conscientes de seu papel social. Mais do que se adaptar às demandas da sociedade — muitas vezes orientadas por valores neoliberais como o consumismo, a competitividade e a meritocracia —, é fundamental que a formação prepare os docentes para questionar criticamente essas demandas, posicionando-se como agentes de transformação e resistência diante de estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões. O ensino do pensamento crítico, portanto, deve ser parte constitutiva dessa formação, permitindo que o professor atue de maneira reflexiva e autônoma frente aos desafios contemporâneos.

2.2 O IFRN EM CONTORNOS ATUAIS

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPT) completou seus 115 anos em 2023, e suas instituições no decorrer do tempo, passaram por inúmeras reformulações em suas estruturas e funcionamentos: de Escola de Aprendizes Artífices a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar antes de qualquer consideração que as instituições educacionais estão situadas em um contexto político, econômico e social e, dito isto, cada uma das transformações sofridas por elas objetivava responder a demandas e interesses próprios da sociedade e do período histórico e político daquele momento, o que não é diferente como IFRN.

Entretanto, não nos interessa, neste trabalho, realizar uma discussão aprofundada no que diz respeito ao momento histórico-político e as razões pelas quais levaram as metamorfoses sofridas pelas escolas da Rede federal. Ou seja, é válido traçar um panorama histórico sucinto da RFEPT no Brasil que tem sua gênese em 1909, contudo, situarmos um marco histórico em 2008 que é a criação dos institutos federais, no intuito de buscar elementos capazes de materializar uma melhor percepção sobre a realidade do nosso campo empírico.

A gênese da educação brasileira, historicamente, está atrelada a uma dualidade estrutural, a qual é marcada pela existência de diferentes tipos de escolas para classes sociais também diferentes. A escola academicista para os filhos das elites e escola profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras, onde Araújo (2008) e Saviani (2003) retratam uma disputa entre uma educação para atender os anseios do mercado e, do outro lado, um projeto preocupado com a formação humana e integral dos trabalhadores.

A formação de qualidade em educação básica e o ingresso nos cursos universitários estão reservados, na maioria das vezes, à parcela populacional que detém a hegemonia política cultural e econômica, ou seja, os donos dos meios de produção, enquanto para outra parcela da população, a qual se configura como a grande maioria, sobra uma educação básica precária, alienadora, posta sobre um arcabouço reducionista e, quando possível, a uma educação para o trabalho.

A partir do Decreto nº 6.095/07, começou a ser delineado um novo modelo de organização para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Esse decreto regulamentador para transformar diversas instituições federais de educação profissional e tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), processo que ocorreu por meio de uma chamada pública com adesão voluntária. Posteriormente, em 2008, o

governo brasileiro formalizou a criação da RFEPT com base na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Além da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, cursos de formação inicial e continuada, cursos de nível superior, dentre eles a oferta de licenciaturas voltadas para a formação docente de professores capazes de atuar na Educação Profissional, oferecendo também cursos de pós-graduação (Brasil, 2008), sendo 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 8 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e outras 7 escolas técnicas foram reorganizadas, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com essas mudanças, Souza (2013, p. 92) destaca que:

O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando a soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e aos segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

Na mesma direção é concernente elucidar que o Estágio Supervisionado oferecido pelas Licenciaturas nos IFs se conecta com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) (Santos; Tavares, 2022), uma vez que a vivência do estagiário em contato direto com a EPTNM é capaz de potencializar a sua formação além de deixar claro que a Educação Profissional não é apenas uma modalidade de ensino, mas também um campo produtor de múltiplos conhecimentos.

No âmbito da estrutura administrativa, os IFs passaram a funcionar de maneira semelhante às universidades federais. Cada instituto específica sua sugestão política e administrativa a partir de uma Reitoria e cinco Pró-Reitorias, contando com uma estrutura multicampi e pluricurricular. Essa organização permite uma oferta de cursos que abrange desde a formação inicial e continuada de trabalhadores (cursos FIC – Formação Inicial e Continuada) até programas de pós-graduação *Stricto sensu*.

Consideramos que a política de expansão a partir da nova institucionalidade da Rede Federal obedeceu a fases de expansão, entretanto teve alguns entraves legais quanto a expansão da Rede Federal emergiu com a disposição da Lei nº 8.948/94, ora, por mais que ela tenha

instituído o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 5º, parágrafo 3º, a lei preconiza que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1994, [n.p]).

Essa exigência legal se apresentou como uma entrada para a expansão mais rápida e sem limitações, uma vez que estabelecia a necessidade de colaboração de diversas partes para a implementação de novas unidades, o que poderia gerar dificuldades logísticas, administrativas e financeiras, além de dependência da colaboração de outros órgãos do âmbito federal. Em suma, embora a Lei nº 8.948/94 tenha criado as bases para o crescimento da RFEPT, ela também limitou a autonomia da União para expandir a rede sem a cooperação desses outros parceiros, o que gerou desafios durante as fases de expansão.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi o marco inicial da política de expansão dos IFs no Brasil, com a criação de novas instituições e a ampliação do alcance da Educação Profissional e Tecnológica. A implantação dos IFs fez parte de um projeto maior de democratização do ensino superior e técnico, com a intenção de promover o desenvolvimento das regiões mais carentes do país. (Brasil, 2007).

Durante os dois mandatos de Lula, foram criados diversos campi, consolidando os IFs como uma alternativa de ensino para jovens em áreas onde as oportunidades educacionais eram escassas. A expansão teve um foco claro na inclusão social e na formação de uma mão de obra desenvolvida que pudesse atender às necessidades de desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Além disso, a criação dos IFs foi parte de uma estratégia mais ampla que envolve investimentos na educação básica e na melhoria das condições de trabalho dos professores, consolidando uma política pública voltada para a transformação social por meio da educação. A expansão foi, portanto, um dos pilares do governo Lula, refletindo seu compromisso com a redução das desigualdades e a promoção do acesso à educação de qualidade em todas as regiões do Brasil.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) teve continuidade e foi intensificada como parte do compromisso do governo com a educação profissional e tecnológica. A criação de novos campi foi uma das principais estratégias definidas para promover a interiorização do ensino técnico e

superior no Brasil. A meta era ampliar o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, especialmente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. (Brasil, 2011).

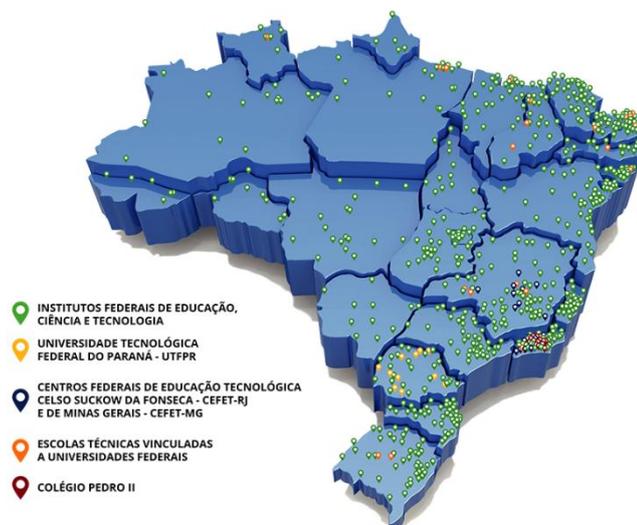
Além da expansão geográfica, o governo Dilma também priorizou a diversificação da oferta de cursos, abrangendo desde a formação técnica de nível médio até a pós-graduação. O modelo de Institutos Federais se consolida como um pilar essencial para o desenvolvimento regional, promovendo não apenas a educação, mas também a transferência de tecnologia e inovação para as comunidades locais. Em um contexto de crise econômica, os IFs se tornaram uma ferramenta estratégica para a inclusão social, capacitação profissional e redução das desigualdades regionais.

A política de expansão dos Institutos Federais sofreu uma interrupção significativa durante o governo de Michel Temer (2016-2018) e manteve-se em ritmo moderado durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Embora os IFs tenham continuado a desempenhar um papel importante na formação de mão de obra desenvolvida e na promoção do desenvolvimento regional, os investimentos e a criação de novos *campi* foram reduzidos. (Lima; Maciel, 2022).

O governo Temer, marcado por um cenário de ajuste fiscal e contenção de gastos públicos, optou por priorizar a manutenção das estruturas existentes, sem grandes ampliações. No governo Bolsonaro, a ênfase foi em um modelo de gestão mais centrado na eficiência, mas também ofereceu cortes significativos no orçamento da educação, o que impactou diretamente na expansão dos IFs. Além disso, políticas de privatização e parcerias com a iniciativa privada ganharam força, o que gerou um debate sobre a continuidade da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

É importante destacar que, no bojo das políticas de formação de professores, o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de outubro de 2017. Em seguida, foi oficialmente instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao MEC, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, ainda durante o governo de Michel Temer. Nesse período, uma nova política de formação de professores foi apresentada pela ex-secretária executiva do MEC, professora Maria Helena Guimarães de Castro, por meio de uma exposição em *slides*, destacando as diretrizes e objetivos do programa.

Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II, como podemos visualizar na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Unidades da RFEPT

Fonte: Portal MEC (2024)

Poucas unidades de ensino foram executadas no período de vigência dessa Lei, com isso, um novo modelo de organização para a RFEPT começou a ser moldado com a Lei nº 11.892 supracitada e em relação à essas mudanças, Souza (2013) enfatiza que:

O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando as soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e os segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzem a geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. (Souza, 2013, p. 92).

Ou seja, por mais que as intenções primárias dos IFs fossem voltadas para o ensino médio integrado, a oferta de licenciaturas torna-se essencial, principalmente com a expansão das instituições de ensino para o interior dos Estados brasileiros, os quais em detrimento do modelo de ensino dos IFs, tem contribuído na formação de profissionais das mais diversas áreas técnicas, assim como de professores para atuarem na educação básica e na educação profissional, onde uma grande parcela potencializadora da formação desses profissionais docentes ocorre no contato que eles tem com o estágio supervisionado e os programas de preparação docente como o Programa Residência Pedagógica, os quais trataremos a seguir.

2.3 AS LICENCIATURAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRN

Discorreremos sobre as licenciaturas e o estágio supervisionado no IFRN, o qual assim como as demais instituições federais foi instituída com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, como consta em sua Lei de criação, nº 11.892/2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional dos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (Brasil, 2008, S.P.).

No que diz respeito a instituição do Rio Grande do Norte (RN), tem sua Reitoria localizada na capital do Estado, Natal, e, atualmente apresenta um total de vinte e três *campi* (contando com a reitoria) compondo sua estrutura organizacional, arquitetônica e geográfica, como podemos observar na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Distribuição geográfica dos *Campi* do IFRN



Fonte: IFRN, 2025.

A partir da Figura 2, podemos ver a distribuição geográfica dos *campi* do IFRN assim como os respectivos municípios que foram favorecidos com a expansão dos IFs no Estado. Para observarmos melhor a distribuição dos *campi* IFRN, elaboramos o Quadro 1 que demonstra eles por mesorregião do Estado:

Quadro 1 - *Campi* do IFRN distribuídos por mesorregiões

Mesorregião	Unidades	Campus
Leste Potiguar	08	Natal-Central Natal- Cidade Alta EAD Natal-Zona Norte Parnamirim São Gonçalo do Amarante Ceará-Mirim Canguaretama
Oeste Potiguar	04	Mossoró Apodi Pau dos Ferros Ipanguaçu
Agreste Potiguar	04	Santa Cruz Nova Cruz João Câmara São Paulo do Potengi
Central Potiguar	06	Caicó Currais Novos Jucurutu Macau Parelhas Lajes

Fonte: Elaboração do autor (2024) com base nos dados do Plano de Atividades (2023)

Tendo como base as informações da Figura 2 e do Quadro 1, percebemos os *campi* do IFRN estão compreendidos em locais que por características próprias, abrangem ainda diversos municípios no entorno dessas unidades, o que esclarece a intenção da expansão da RFEPT, uma vez que é imprescindível destacar a intenção do crescimento da oferta no RN com foco nos arranjos produtivos sociais, culturais e locais, a qual essa expansão se consolida na perspectiva de sintonia entre os cursos que são ofertados e o contexto cultural, político e socioeconômico de cada região atendida (IFRN, 2012).

Os mecanismos de formação de professores no âmbito das Licenciaturas no IFRN são diversos, sejam eles cursos de formação inicial e continuada, programas de preparação docente ou o estágio supervisionado. Não obstante, é necessário entender o diálogo entre a formação que os licenciandos estão imersos e como essa formação é materializada no âmbito do estágio supervisionado no IFRN, campo epistêmico e empírico.

Ao tratarmos sobre a distribuição de carga horária nos cursos de licenciatura incluindo o estágio, a Resolução 02/2002 do MEC nos diz que:

art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas)

horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (MEC, 2002).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, o estágio supervisionado, tanto na formação técnica quanto na formação docente, a prática educativa curricular com uma intenção planejada e integrada ao currículo do curso. Em consonância com o Parecer CNE/CES 15/2005, o estágio supervisionado é idealizado como:

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Brasil, 2005c, p.3).

Fica claro que o objetivo de atender as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores está imbricado na proposta, ou seja, o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas no IFRN deve ser realizado observando as bases legais e às normas instituídas pelo IFRN, uma vez que ele é posto como prática profissional obrigatória para conclusão da graduação, sendo também necessário para consolidação dos conhecimentos que envolvem a prática docente, proporcionando aos licenciandos um aprofundamento nas reflexões que tangenciam tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto às relações e as implicações pedagógico-administrativas do chão da escola (IFRN, 2012).

Elucidamos que, de acordo com o documento da Organização Didática do IFRN (2012), nos cursos de licenciatura do IFRN, o ES é caracterizado como uma prática profissional obrigatória e intrinsecamente articulado com as demais atividades de trabalho acadêmico.

O estágio docente é considerado uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente; sobretudo, para proporcionar aos estudantes da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico-administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução (IFRN, 2012, p. 67).

Podemos concluir que o ES é uma etapa essencial na formação inicial de professores, pois vai além de ser apenas um momento de aplicação prática do que foi aprendido durante o curso. Ele oferece aos licenciandos a oportunidade de refletir criticamente sobre os processos de ensino-aprendizagem, bem como sobre dinâmicas do ambiente escolar e suas relações pedagógicas e administrativas.

Ainda para Zabalza (2014), o estágio possibilita experiências novas ao licenciando como a aquisição de novos conhecimentos, o ato de reflexão das suas ações e o desenvolvimento de novas habilidades. Assim, o estágio é constituído como um pilar no edifício da formação inicial de professores, pois permite que o futuro docente viva a complexidade da prática educativa de forma contextualizada, articulando teoria e prática.

Essa vivência contribui para o amadurecimento profissional, favorecendo a compreensão dos desafios e possibilidades do ambiente escolar e ampliando a capacidade de planejar, executar e avaliar ações pedagógicas de maneira crítica e reflexiva. Dessa forma, o estágio consolida-se como uma experiência formativa necessária para a construção da identidade docente e para o fortalecimento da autonomia profissional. (Bianchi; Alvarenga e Bianchi, 2013).

O Estágio Supervisionado é uma prática pedagógica essencial no processo de formação de estudantes, principalmente em cursos de graduação, pois permite que o conhecimento teórico seja aplicado na prática, proporcionando uma experiência de imersão no contexto profissional. Existem diferentes pressupostos teóricos que embasam o estágio supervisionado, dependendo da área de formação e das teorias pedagógicas e de aprendizagem utilizadas.

A autora Silva (2022, p.56) enaltece que o Estágio Supervisionado é

um vínculo educativo desenvolvido como parte obrigatória do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando, se fundamenta em um compromisso formalizado entre o estagiário, professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente.

Para a autora Silva (2022), o estágio é mais do que uma atividade prática isolada; ele é um vínculo educativo essencial que faz parte do projeto pedagógico e do itinerário formativo do estudante. Esse é estruturado a partir de um compromisso formal entre as partes envolvidas: o estagiário (futuro profissional em formação), o professor orientador da instituição de ensino (responsável por acompanhar e direcionar a experiência de estágio) e o supervisor da parte concedente (quem acompanha e orienta o estagiário no local onde o estágio é realizado). Isso garantiu que a prática do estágio seja uma experiência educativa planejada e supervisionada, alinhada aos objetivos formativos do curso e às demandas do campo de atuação profissional.

O estágio supervisionado é fundamentado em diversas teorias pedagógicas e psicológicas que convergem para a ideia de que a prática profissional supervisionada é essencial para a formação integral do estudante. Seja pela mediação social, pela experiência reflexiva ou pelo desenvolvimento de competências, o estágio é um momento formativo crucial, onde o

aluno pode aplicar o conhecimento teórico em situações reais, ao mesmo tempo em que reflete e constrói seu aprendizado de maneira ativa e contextualizada. Nesta perspectiva, buscamos compreensão acerca do ES em alguns pressupostos teóricos difundidos por pesquisadores como Zabalza, Pimenta e Lima, Ghedin, Oliveira e Almeida.

As contribuições dos estagiários no ambiente escolar são de extrema importância, uma vez que são aproveitados para resolução de inúmeros problemas como licenças de professores, faltas e outras ausências (Zabalza, 2015). Complementando a fala de Zabalza (2015), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) ressaltam a importância dos estagiários para a escola e enfatiza a aproximação linear entre o ensino básico e a instituição de ensino superior, afirmando ainda que Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado são momentos privilegiados para integrar teoria e prática de forma orgânica.

Eles favorecem uma transição constante e refletida entre a teoria pedagógica, o conhecimento específico da área e os desafios da prática docente. Além disso, são interdependentes e têm potencial educativo tanto para o estagiário quanto para o supervisor. Essas experiências podem impulsionar mudanças na Escola Básica e são oportunidades valiosas de reflexão sobre o curso, suas disciplinas, a interdisciplinaridade e as lacunas entre a escola pública e a academia.

Entretanto não podemos deixar de citar que algumas instituições se aproveitam dos estagiários para assumirem as responsabilidades que competem ao professor, uma vez que as oportunidades do exercício docente no período do ES são poucas e podem deixar o estagiário inseguro, o que pode contribuir para a fragilização na construção da identidade profissional do docente, prejudicando as perspectivas de imersão no mundo do trabalho (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2002).

Nessa vertente, é fundamental que o estagiário se sinta seguro, acolhido e aceito em seu futuro ambiente de trabalho que são as instituições de ensino, onde ao notar que ali é um espaço agradável tanto com seus futuros colegas quanto com os alunos, a educação só tem a ganhar. De acordo com Zabalza (2015) no que diz respeito aos estágios nas universidades apresentam características que são:

- a) a ausência de uma base teórica sólida nos projetos educativos, o que compromete o desenvolvimento formativo. Sem essa fundamentação, os projetos carecem de direcionamento e profundidade, tornando difícil oferecer um processo de aprendizado significativo. Os questionamentos críticos que poderiam guiar e sustentar o aprendizado ficam fragilizados, o que enfraquece o exercício de formação, tanto dos estudantes

quanto dos educadores. Em suma, a falta de uma estrutura teórica impede que os projetos tenham um propósito claro e reflexivo.

- b) pouca atenção aos conteúdos de aprendizagem e falta de interação curricular, ou seja, o estágio não está adequadamente integrado ao restante das disciplinas do curso. A falta de conexão entre o estágio e o conteúdo acadêmico enfraquece a formação do licenciando, pois ele não consegue ver como o que aprende nas aulas teóricas se aplica na prática. Os estudantes estão vivenciando o estágio mais pelo lado emocional, como ansiedades, inseguranças ou medos, do que como uma oportunidade de aprendizagem acadêmica e profissional. Isso sugere que as emoções acabam ofuscando o foco no desenvolvimento das múltiplas dimensões que constituem o fazer docente durante o estágio.

Esses fatores juntos indicam que a experiência do estágio pode estar sendo desvalorizada, com os alunos sem uma visão clara de sua importância na construção de suas competências profissionais, conforme foi observado por Lima e Pimenta (2006), onde relatam que os cursos de licenciaturas não estão fundamentando teoricamente a prática dos futuros professores nas escolas, uma vez que as disciplinas são munidas de segregação em relação ao campo de atuação.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado é indubitável, pois se trata de um componente curricular obrigatório, integrado à matriz curricular dos cursos de licenciaturas. Segundo os autores Barreiros; Gebran (2006) e Pimenta (2012), o estágio supervisionado é considerado a parte mais prática dos cursos de licenciatura. Eles destacam que a prática de ensino e o estágio são elementos centrais na formação de professores, pois promovem ações e práticas que integram a teoria e a prática. Esse processo envolve reflexão contínua, construção do saber docente e confronto com a realidade social, educacional e escolar, diferenciando-se das disciplinas teóricas do curso.

“O estágio supervisionado é uma atividade que articula teoria e prática na formação de professores” (Almeida e Pimenta, 2014, p.119) porque permite que o licenciando aplique o conhecimento teórico adquirido nas disciplinas acadêmicas em situações reais de sala de aula. A prática do estágio oferece uma vivência concreta do cotidiano escolar, onde o futuro professor enfrenta desafios práticos, como gestão de turma, elaboração de planos de aula e adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

O Estágio Supervisionado (ES) é uma parte essencial da formação inicial de professores, com ênfase na importância de desenvolver a habilidade reflexivas nos futuros docentes, como apontam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015). Isso significa que, durante o estágio, os estudantes

de licenciatura são incentivados a refletir sobre suas práticas de ensino, avaliando suas ações e decisões de maneira crítica para aprimorar seu desempenho profissional.

Segundo García (1999), o estágio se caracteriza por ser orientado a partir de duas realidades: uma discursiva, proporcionada pela instituição ao estagiário, e outra prática, oferecida pela escola e pelo professor experiente. O estágio é uma fase do ensino que envolve vivenciar situações de ensino-aprendizagem, além de planejar e implementar projetos educacionais, não se limitando apenas à sala de aula, mas também explorando outros espaços, como afirmam Pimenta e Lima (2004). No entanto, os estagiários ainda enfrentam grandes desafios para conseguir uma vaga de estágio nas escolas e, assim, cumprir as horas acadêmicas exigidas por essa disciplina.

Depoimentos de estagiários, conforme observado por Da Costa e Secatto (2015), revelam que, do ponto de vista de algumas escolas, o estagiário muitas vezes não é bem-vindo, sendo visto como alguém que pode distrair os alunos. Em muitos casos, as escolas de educação básica interpretam o acolhimento desses licenciandos como um favor e, por isso, impõem regras rígidas, conforme apontam Agostini e Terrazan (2012). Além disso, os estagiários frequentemente recebem funções para as quais não estão devidamente preparados.

Observamos, concordando com Benites (2012), um desalinhamento acerca da formação do professor entre a escola e a universidade, uma vez que há diferenciação das concepções sobre a teoria da formação do currículo que configura cada um desses espaços. Para Heck (2018), durante a formação acadêmica e o estágio, emergem diversas reflexões tanto do ponto de vista profissional quanto da experiência pessoal.

Isso significa que o estágio não só contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão, mas também ajuda o estagiário a crescer em nível pessoal, construindo sua identidade profissional e lidando com questões como responsabilidade, autonomia e enfrentamento de desafios. Essas reflexões são importantes porque promovem uma formação mais completa, abrangendo tanto aspectos técnicos quanto subjetivos da prática docente.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado (ES) nas licenciaturas visa aprimorar a formação dos estudantes ao integrar teoria e prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. No IFRN, há um projeto específico que busca atualizar os conhecimentos científicos dos estagiários e, ao mesmo tempo, articular os saberes das disciplinas, a experiência prática, os conhecimentos curriculares e os saberes profissionais, conforme destaca Nunes (2009).

O ES no IFRN é dividido em quatro etapas e há a necessidade de ao final de cada etapa, o licenciando entregar um portfólio, sendo que no final a junção dos quatro portfólios se

complementam e formam o relatório final. Mais à frente será discutido sobre as etapas do estágio e em específico a etapa da regência em sala de aula. Não obstante, trataremos agora sobre o Programa Residência Pedagógica desenvolvido no IFRN assim como os estudos correlatos que compõe o escopo da pesquisa.

2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: BASES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS

Refletir sobre a dinâmica envolvente da formação de professores para a Educação Básica, desencadeia uma busca incansável pelas intencionalidades formativas dispostas pela política de formação docente no que diz respeito a programas e projetos institucionais que deveriam apoiar a classe trabalhadora em educação, principalmente quando nos referirmos a programas como o Programa Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido nos IFs, especificamente no IFRN.

Sobre as políticas e programas de formação inicial, Kuenzer (2011) percebe um ponto de aderência primordial para materializar a desconexão entre o que as organizações da sociedade civil impõe que é a partir de implementações de diretrizes curriculares e o direcionamento de um projeto mais integrado que possa atender as necessidades e especificidades da maioria da população.

No que concerne a gênese do Programa Residência Pedagógica, teve seus princípios baseados na Residência Médica, a qual segundo Souza (2022) teve início durante a década de 40, especificamente em São Paulo no Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo e no Rio de Janeiro, no Hospital dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro. Ainda na mesma vertente, Nóvoa (2009) discorre que o modelo da residência médica tem procedimentos interessantes e inerentes a formação de professores, os quais podem ser replicados na residência pedagógica, afirmando ainda que:

[...] A formação dos médicos que vem desde a origem das primeiras escolas normais, no século XIX, continua a revelar-se fértil. Inspirado por um texto de Lee Shulman, *An immodest proposal*, tive a oportunidade, recentemente, de acompanhar um grupo de estudantes e professores de medicina num hospital no universitário. Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas de introduzir melhorias de diversa ordem. (Nóvoa, 2009, p.33).

Ou seja, a ideia de uma residência no Brasil pensada para a área da educação não é novidade, uma vez que essa concepção traz em seu bojo mais de uma década de idealização, bastante influenciada pela residência médica, como também a ponta (Silva; Cruz, 2018; Faria; Diniz-Pereira, 2019). Essa discussão sobre residência educacional projeta-se no vínculo entre a formação inicial e continuada de professores. Por isso, concordamos com Silva e Cruz (2018, p. 232), quando dizem que “desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isoladas no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior”.

As autoras Costa e Gonçalves (2020) apresentam em relação ao PRP, a ideia de que a qualidade da educação é diretamente proporcional à qualidade da formação docente, onde é amplamente debatida por entidades nacionais específicas para a formação de professores, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras.

Essas organizações questionam essa premissa e apontam que o PRP representa uma abordagem pragmática da formação docente, afastando-se da concepção de residência existente na área da saúde e apresentando-se como uma proposta que, em alguns aspectos, visa substituir o estágio supervisionado.

Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa traz em sua concepção o apoio às Instituições de Ensino Superior (IES) e entre elas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), na concretização de projetos capazes de potencializar o estímulo da articulação entre teoria e prática nas licenciaturas, guiadas pela parceria entre as redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2019a).

Segundo o MEC (2018) tem a finalidade de apoiar o fomento de projetos institucionais de residência pedagógica, a qual visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura e objetiva:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

A partir daí, foram organizados projetos institucionais a serem apoiados pela CAPES e selecionados por editais, os quais compõem requisitos e procedimentos referentes à participação as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, onde o posicionamento sobre a proposta do PRP através da óptica de Tavares, Santos e Silva (2019, p.201) é:

possibilitar um conhecimento prático-pedagógico na formação inicial do professor junto às escolas públicas como espaços de aprendizagem, uma vez que os licenciandos podem participar de eventuais dificuldades e possíveis intervenções relacionadas ao cotidiano das escolas e, particularmente, das salas de aula.

Alinhado com essa possibilidade, o PRP prevê tais atividades, que estruturam a atuação profissional no ambiente educativo e que se faz necessário para formar um trabalhador coerente na essência e nas práticas pedagógicas, sociais, pessoais, assim como na construção de saberes específicos, os quais se constituem por um saber docente plural e emancipador, construído a partir dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes experienciais.

A efetivação do PRP ocorreu por meio do Edital CAPES nº 06, datado de 1º de março de 2018, o qual realiza uma chamada pública para seleção de IES cujos seus interesses estão na implementação de projetos institucionais nos cursos de licenciaturas em parceria com as escolas públicas de Educação Básica, totalizando uma carga horária de 440 horas, incluso 100 horas de regência, sendo preciso de pelo menos uma intervenção pedagógica (Brasil, 2018b).

Na completude dos fatores e nas diversas atribuições do professor, as IES são redefinidas no tocante papel docente e partindo da essência do PRP, que por sua vez compreende características específicas, diferenciando-o do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), das quais podemos elencar a imersão do licenciando na sala de aula como a figura concreta do professor, onde o residente assume o papel docente e rege aulas de acordo com o planejamento prévio, visto que através de suas variadas contribuições para o ensino básico, proporciona ao residente, experiências significativas que servirão como força

motriz para reflexões em relação ao processo social, profissional e principalmente para sua formação docente e sua inserção ao mundo do trabalho.

Ao perceber as aceleradas transformações políticas em 2018 e de acordo com Da Silva (2020), o Ministério da Educação de uma nova roupagem à iniciação docente, sendo ela em duas etapas com o PIBID nos primeiros 50% do curso de licenciatura e o PRP compondo os outros 50%, e que por sua vez, o Programa Residência Pedagógica foi apresentado com inúmeros questionamentos, pois, à forma como o PRP estava atrelado às políticas públicas eram questionáveis, assim como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, os quais não tinham um caráter democrático. Da Silva ainda salienta que:

[...] O RP pode deve ser fortalecida no sentido de colaborar com a formação de professores-pesquisadores autônomos, dialógicos e críticos do ambiente escolar, das políticas públicas para educação, das práticas de ensino e de sua própria formação. No limite, o que se percebe é a imprescindibilidade de que as instituições se aposses destes projetos e procurem vinculá-los intimamente à formação que idealizaram para seus licenciandos, sob pena de transformá-los em apêndices descolados da realidade do curso como um todo (Da Silva, 2022 p.9).

Esperava-se, no início do PRP, que o programa contribuísse como tapa buraco, onde os residentes substituíssem os professores, consequência do extenso déficit de professores, ora, não é novidade essa prática, uma vez que podemos comparar com o que ocorre no período dos estágios supervisionados, onde as escolas pedem para os estagiários substituírem temporariamente algum professor e contornando o discente da sua real função. (Da Silva, 2022).

Tanto o PIBID quanto o PRP dividem opiniões, contudo Da Silva (2022) também comenta a existência de um temor com a chegada do PRP em 2018, pois acreditavam que o PIBID seria extinto, entretanto essa fato não se confirmou e agora ambos dividem desafios dos itinerários formativos dos estudantes dos cursos de licenciatura e, no mais, o PRP na concepção de Silvestre e Valente (2019), é uma aposta para romper as premissas sobre os estágios que permeiam entre os diálogos tanto de quem forma quanto dos que são formados.

Os apontamentos de Anadon e Gonçalves (2018, p.6) dizem que,

o lançamento da Residência Pedagógica como um Programa substitutivo do PIBID gerou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID – Fórum Nacional do PIBID. Os professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e estudantes de todas as regiões do país que concluíram, naquele momento, as atividades do último Edital PIBID, reivindicavam a manutenção do Programa. Organizados, o grupo defendia os resultados obtidos em dez anos de PIBID e os impactos registrados entre os licenciandos na última década. Diante do movimento, o governo federal recuou. A manutenção do PIBID foi garantida, mas não sem as restrições de um novo formato.

Há um ponto de aderência na ideia dos autores, pois as mudanças ocorridas geraram resistência significativa, especialmente porque o PIBID já foi reconhecido por seus resultados positivos em dez anos de existência, com impactos significativos na formação de licenciandos. O vínculo com o estágio supervisionado emerge no contexto de que tanto o PIBID quanto o PRP são iniciativas voltadas à articulação entre teoria e prática no campo da formação docente, mas cada um com suas especificidades e enfoques.

O debate revela que o PRP, em certo momento, foi percebido como um substituto que não supriria plenamente as lacunas deixadas pela possível extensão do PIBID. Nesse cenário, o estágio supervisionado permanece como uma etapa curricular obrigatória, mas como possibilidades limitadas em termos de alcance e impacto, quando comparado ao PIBID e ao PRP. Assim, ao longo desses processos, o estágio supervisionado, apesar de sua relevância, pode não atender, de maneira isolada, às demandas de integração entre prática e teoria à formação inicial docente.

Os autores Anadon e Gonçalves (2018) ainda dissertam que o MEC atenuava a necessidade de uma maior atenção para a formação inicial de docentes e assim, destacando o PRP como um instrumento capaz dessa melhoria na formação dos professores. Sendo assim, apresentaram o PRP como proposta de modernização do PIBID.

No entorno dos limites delineadores, o Edital CAPES nº 06/2018¹ tornava público a seleção das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) interessadas na implementação dos Projetos Institucionais de Residência Pedagógica. (Brasil, 2018a). Tal edital concatenava, em sua conjuntura, teoria e prática profissional docente, cujos objetivos eram:

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

Quando moldado, o Programa em sua completude vem, como podemos perceber no objetivo II, para reformular as características do Estágio Supervisionado, explicitando que o

¹ Afim de maiores informações sobre o Edital CAPES nº 06/2018, segue o link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>

PRP se diferenciava também do PIBID nesse aspecto, ou seja, a lacuna existente entre o PRP e o Estágio Supervisionado ficou mais clara a partir do Edital em questão, ora, as próprias bases conceituais do verbo “induzir” indicam a necessidade de provocar alguém a tomar uma atitude mediante uma situação e, no contexto do PRP e o ES, induzir a reformulação do estágio deixa explícito que as bases epistemológicas do estágio supervisionado não são suficientes para iniciação profissional, então há a necessidade de reformulá-lo, mas agora seguindo o ideais do PRP.

Na mesma linha de raciocínio, acreditava-se que o estágio supervisionado não apresentava prognósticos satisfatórios, sendo assim, os problemas poderiam ser resolvidos com o PRP, uma vez que o “transita nos mesmos espaços institucionais em que se aplica a atuação dos estagiários” (Pimenta; Lima, 2019).

De acordo ainda com o edital supracitado, a carga-horária total é de 440 horas, compreendendo a duração máxima de 18 meses, as quais serão distribuídas no seguinte formato: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, das quais 100 horas serão de regência, que incluirá todo planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas para elaboração do relatório final e a socialização das atividades.

Em relação ao fomento, a concessão de bolsa para os residentes no valor de R\$ 400,00 acontece para os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou a partir do 5º período, o que diferencia mais uma vez o PRP do PIBID que por sua vez é concedido no início da graduação, contudo nos leva a uma retórica importante dentro do arcabouço ideológico do Programa: Se a bolsa do PRP é concedida a partir do 5º período ou da metade do curso e um dos objetivos seria a indução da reformulação do estágio supervisionado, o licenciando só teria acesso à prática profissional no chão da escola a partir deste momento?.

Quando nos reportamos ao Edital Nº 1/2020, edital este que faz parte do nosso objeto de estudo, percebemos um ponto de aderência no que tange a escrita do objetivo geral do Programa, assim como seus objetivos específicos, uma vez que em linhas gerais, o PRP objetivava “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.” (Brasil, 2020, p.01), enquanto de forma específica, temos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Observamos que a escrita em relação ao Edital CAPES nº 06/2018 sofreu alterações, uma vez que substituir as horas do estágio supervisionado pelas horas do PRP tornou-se um debate gritante no âmbito educacional, ainda mais nas condições sanitárias de saúde enfrentadas por todos na execução do Edital CAPES nº 01/2020, onde todos estavam à mercê da pandemia do COVID-19.

2.4.1 Subprojeto 2020-2022

Na completude dos fatos, vamos nos reportar ao PRP executado no âmbito do IFRN. Não obstante, consideramos importante dissertar sobre o Estado do Rio Grande do Norte (RN) e algumas características básicas para melhor compreensão do subprojeto desenvolvido nos Institutos Federais do RN.

Situado na região Nordeste do Brasil e de acordo com o último censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o RN tem uma população de 3.302.729 pessoas e uma área territorial de 52.809,599 km². O Rio Grande do Norte é conhecido por sua posição geográfica estratégica, localizado na extremidade nordeste do Brasil, com o ponto mais próximo à Europa e à África no continente sul-americano. O estado é banhado pelo Oceano Atlântico ao norte e leste, e faz divisa com os estados da Paraíba e do Ceará.

A economia do Rio Grande do Norte é diversificada, com destaque para o setor de serviços, comércio, e turismo, este último fortemente impulsionado pelas belas praias e pela rica cultura local. A agropecuária também é importante, especialmente a produção de frutas como o melão, que é um dos principais produtos de exportação do estado. Além disso, o estado é um dos maiores produtores de sal marinho do Brasil, com as salinas concentradas principalmente na região de Mossoró. A exploração de petróleo e gás natural também desempenha um papel significativo na economia potiguar.

O estado possui instituições de ensino como o IFRN, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que desempenham papel importante no desenvolvimento acadêmico e científico da região e, em meio ao que tange o IFRN, o

processo de interiorização dessas instituições é um marco da expansão nas cidades dos interiores do Estado, que por sua vez potencializam a formação de inúmeros profissionais nas mais diversas áreas de atuação.

Focalizando a escrita no que concerne o Programa Residência Pedagógica no âmbito do IFRN, construímos um mapa para ilustrarmos os subprojetos do PRP/IFRN que são desenvolvidos nos municípios do Estado, a fim de concretizarmos a visão de que esse programa além de ser um veículo capaz de potencializar a formação dos licenciandos residentes, ele é desenvolvido em uma instituição de Educação Profissional, ou seja, nos IFs do RN, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Norte com ilustração do PRP/IFRN



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2025.

Não obstante, demonstramos no Quadro 2 um panorama geral do subprojeto PRP 2020/2022 que estão imersos no currículo do IFRN e assim seguem as bases epistemológicas da modalidade/campo produtor de conhecimento, seguir explicita esses dados e até vai um pouco mais além, pois ainda mostra escolas de Educação Profissional que executa esse Programa Institucional.

Quadro 2 - Escolas-campo atendidas pelo PRP, por subprojeto, núcleo, licenciatura e residentes com e sem bolsa (2020/2022).

SUBPROJETO	NÚCLEO	LICENCIATURA	ESCOLAS	C/ BOLSA	S/ BOLSA
Informática	Informática	Informática	IFRN – Campus Ipanguaçu	10	3

			Centro Estadual de Educação Profissional Professor Gilmar Rodrigues de Lima (Açu)	5	0
			IFRN – Campus Natal – Zona Norte	10	3
			EE Peregrino Junior Ens. Fund. e Méd.	5	0
Matemática	Matemática	Matemática	EE Centenário de Mossoró	5	6
			EE J M Vasconcelos Ens. 1 e 2 Graus	5	0
			Escola Estadual Maurício Freire	5	0
			IFRN – Campus São Paulo do Potengi	5	0
Matemática	Matemática	Matemática	Escola Estadual Quintino Bocaiúva	4	0
			Escola Estadual João Ferreira de Souza	1	0
			IFRN – Campus Santa Cruz	5	0
			Escola Estadual Professor Francisco de Assis Dias Ribeiro	5	0
Matemática	Matemática	Matemática	IFRN – Campus Natal Central	5	0
			Escola Estadual Castro Alves	5	0
Matemática	Matemática	Matemática	Escola Estadual Vigário Bartolomeu	5	0
			Escola Municipal Dinarte Mariz	5	0
			IFRN – Campus Mossoró	5	0
Química	Química	Química	EE Manoel de Melo Montenegro Ens. Fund. e Méd.	5	0
			EE João Manoel Pessoa Ens. Fund. e Méd.	5	0
			IFRN – Campus Ipanguaçu	5	0
			IFRN – Campus Pau dos Ferros	5	0
			Escola estadual Doutor José Fernandes de Melo	5	0
			EE Professora Maria Edilma de Freitas	5	0
			IFRN – Campus Currais Novos	5	0

			Escola Estadual Tristão de Barros	5	0
			Escola Estadual Doutor Silvio Bezerra Melo	5	0
			Escola Estadual Professor Antônio Dantas	5	0
			IFRN – Campus Apodi	5	0
			IFRN – Campus Ipangaçu	5	0
Geografia	Geografia	Geografia	Escola Estadual Castro Alves	5	0
			Escola Estadual Vigário Bartolomeu	5	0
Língua Espanhola	Língua Espanhola	Língua Espanhola	IFRN – Campus Natal - Central	5	0
			IFRN – Campus Natal – Zona Norte	5	0
Física	Física	Física	IFRN – Campus Natal - Central	10	0
			IFRN – Campus Natal – Zona Norte	5	0
			EE Prof. Calpurnia C Amorim Ens. 2 Grau	5	0
			CE José Augusto	5	0
			Esc. Est. Newman Queiroz 1 e 2 Graus	5	0
			Escola Estadual Professor Francisco de Assis Dias Ribeiro	5	0
			Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti	5	0
			IFRN – Campus Santa Cruz	5	0
			IFRN – Campus João Câmara	10	2
			Escola Estadual Antônio Gomes	5	0
Biologia	Biologia	Biologia	IFRN – Campus Macau	10	0
			IFRN – Campus Macau	3	0

TOTAL	243	14
--------------	-----	----

Fonte: Autoria Própria a partir dos dados do Edital 2020/2022.

Como complementação a esse quadro, temos que a quantidade total de residentes com e sem bolsas é de 257 residentes. Já a quantidade de Docentes Orientadores são 17, Docentes Preceptores são 50 e 01 Coordenadora Institucional, segundo os dados estabelecidos do Edital 2020/2022.

Sendo assim, podemos situar o PRP dentro de um modelo lógico no âmbito do IFRN, o qual propõe um programa de formação docente que apresenta consonância com as intencionalidades institucionais estabelecidas e suas bases epistemológicas para os cursos de licenciatura ofertados, assim como por enxergar benefícios mútuos resultantes das parcerias entre as escolas públicas do Rio Grande do Norte, designadamente no que concerne ao cumprimento da inclusão de que trata a função social do Instituto que por sua vez é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Ainda mais, para o IFRN, o PRP compreende a possibilidade de articulação entre as intenções gerais e específicas de cada um dos cinco subprojetos, os quais compreendem os componentes curriculares como Biologia, Geografia, Química, Física, Informática, Língua Espanhola e Matemática, para a efetividade dos objetivos essenciais que se deseja no campo das práxis de formação docente emancipadora no âmbito da Educação Profissional.

No tocante à prática profissional nos cursos superiores de licenciatura, é considerado o cumprimento de carga horária mínima de 1000 horas, sendo que desse total, 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado (PPP, 2012). A seguir apresentamos um quadro comparativo entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica, especificamente a execução a partir do Edital nº 1/2020, na intenção de compreendermos os objetivos, as ações a serem desenvolvidas durante a formação dos estudantes licenciandos no âmbito do IFRN.

Quadro 3 - Comparação entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica

	Carga horária	Objetivos	Ações
		Proporcionar a experiência e análise em contextos de	Caracterização e observação da escola como espaço educativo

Estágio Supervisionado	400 horas organizadas em quatro estágio: Estágio Docente I Estágio Docente II Estágio Docente III Estágio Docente IV	ensino-aprendizagem; Considerar a criatividade e criticidade dos aspectos científicos, éticos, sociais, econômicos e políticos; Capacitar o licenciando a vivência no chão da escola, de forma que ele possa lidar e solucionar os problemas no contexto prático.	concreto e complexo; Aprofundamento de referenciais teóricos; Compreensão do desenvolvimento histórico da escola; Observação, análise e interpretação das práticas pedagógicas do professor supervisor; Planejamento das práticas pedagógicas e regências.
Residência Pedagógica	414 horas organizado em três módulos de 138 horas.	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	Desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; Elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; Cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; Registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes; Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; Comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PPP IFRN (2012) e Edital PRP N° 1/2020.

No quadro 3 temos o comparativo entre o Estágio Supervisionado que é desenvolvido no âmbito do IFRN e o PRP executado na mesa instituição. No que tange a carga horária, ambos obedecem às horas exigidas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares de formação de professores (DNCs 2/2015) que preconiza um total de 400 horas para o licenciando atingir, sendo ela exigida pelo Estágio Supervisionado. No Estágio Supervisionado há um total de 400 horas divididas em quatro estágio (I, II, III e IV), sendo os dois primeiros estágios para caracterização e aprofundamento teórico, enquanto os estágios III e IV são, respectivamente, regência no ensino fundamental e regência no ensino médio².

² De acordo com o PPP (2012), o Estágio Supervisionado IV que compreende a regência no ensino médio pode ser desenvolvido nas escolas propedêuticas assim como em escolas que são integradas à Educação Profissional e / ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O PRP executado no IFRN, a partir do edital Nº 1/2020, em sua seção V, Art. 42 determina as atribuições dos bolsistas residentes, das quais podemos instituir como cruciais, além das administrativas:

- I - Desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- II - Elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;
- III - Cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; e
- IV - Registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;

Em consonância com os objetivos estabelecidos tanto pelo Estágio Supervisionado quanto pelo Programa Residência Pedagógica, ambos buscam a ampliação e o fortalecimento entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores, além de incentivar a formação de futuros docentes em nível superior, nos cursos de licenciaturas, direcionando o licenciando ao exercício docente da relação teoria-prática para a transformação social.

Outro aspecto que aproxima as ações do ES e do PRP é a realização de observação da escola como um espaço educativo concreto, sociocultural, uma vez que estagiários e residentes precisam conhecer o cotidiano da escola para que em futuro próximo, assumam a sala de aula, materializando suas práticas educativas.

Não obstante, Da Silva (2023) discorre em suas escritas sobre o Estágio Supervisionado que é um divisor de águas, onde o estagiário percebe se é o que ele quer fazer para a vida ou onde compreende que não pretende seguir na área, indo mais além no que diz respeito à formação de professores, a qual pode ser constituída a partir do Programa Residência Pedagógica que por sua vez nos diz que:

“a imersão dos residentes contribui não só na atuação em sala de aula, mas em todos os âmbitos escolares [...] Assim como com as vivências em todas as responsabilidades que envolvem o trabalho de um professor, planos de aula, elaboração e correção de provas, desenvolvimento de atividades, gestão e reuniões. Essas são atividades que pude participar pela residência e que não aconteceria no estágio”. (Da Silva, 2023, p.153).

Fica claro na fala do autor que o PRP é uma experiência para além do Estágio Supervisionado, visto que é concedida aos residentes a possibilidade da imersão por um tempo maior no ambiente escolar, a qual engloba diversas atividades proporcionadas pelo Programa como as que foram citadas acima e que não são proporcionadas pelo Estágio Supervisionado.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas pelo PRP se mostram satisfatórias, aproximando a Universidade e a Educação Básica, no caso dos IFs, o IFRN, em um regime de cooperação e troca de experiências, ora, no âmbito do IFRN, a licenciatura acontece no mesmo ambiente que o Ensino Médio Integrado, ou seja, o licenciando pode atuar como residente em sua própria instituição de ensino, contribuindo nesse caso na formação humana e integral dos alunos, assim como para sua preparação docente.

A partir dos estudos, podemos concluir que o residente tem a possibilidade maior de permanência no “chão da escola”, conseqüentemente com os alunos da Educação Básica e, no caso do IFRN, com os alunos do Ensino Médio Integrado, aperfeiçoando a sua formação inicial. No período da residência, os bolsistas residentes têm a oportunidade de melhorar sua prática docente, assim como cumprir as exigências do Estágio Supervisionado, melhorando a sua formação Profissional.

A seguir, discorreremos acerca dos estudos correlatos referentes do PRP e suas intenções formativas, estudos estes desenvolvidos nas disciplinas Sociedade, Trabalho e Educação (STE) e Ciência e Produção do Conhecimento (CPC), disciplinas obrigatórias do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

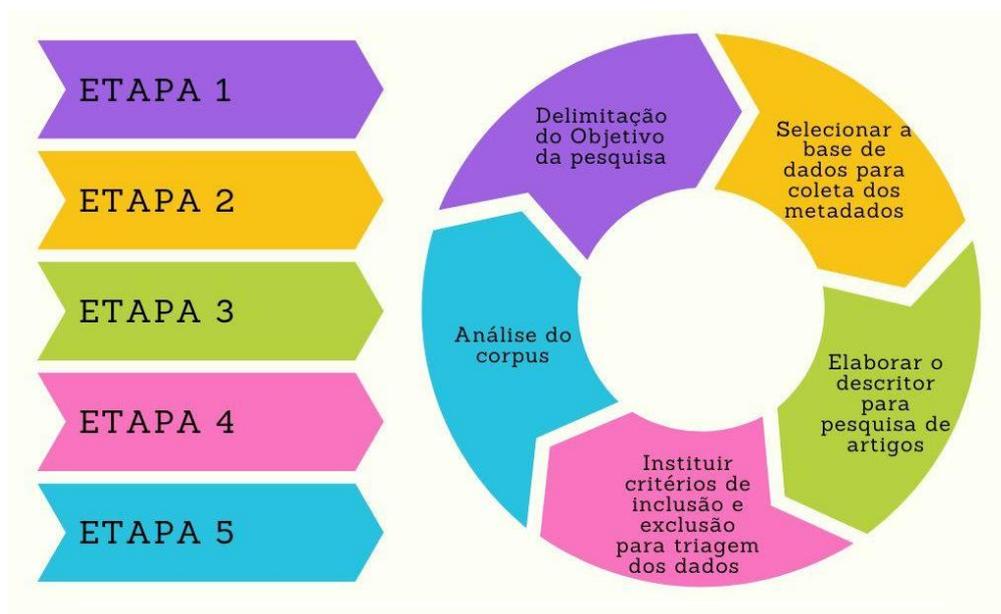
2.4.2 Estudos correlatos: O que revelam as pesquisas acerca da intenção formativa do PRP?

Na mesma fluidez do que foi dissertado, recorreremos a uma revisão sistemática de literatura realizada com apoio do *software*³ *Rayyan* que potencializou a identificação de aspectos fundantes relacionados à gênese do Programa Residência Pedagógica e o campo epistêmico da Educação Profissional. Analisamos a partir da revisão sistemática que a produção de conhecimento frente ao PRP é vasta, contudo, os números de trabalhos que tratam sobre as intencionalidades formativas dele são escassos.

A revisão sistemática potencializa uma leitura mais organizada, ora, ela apresenta os passos da pesquisa de forma mais objetiva e busca a sintetização de evidências quantitativas e qualitativas de diferentes trabalhos. No planejamento para realização da revisão sistemática e buscando mecanismos para atender o objetivo delimitado, consideramos algumas etapas primordiais as quais podemos mostrá-las na Figura 4:

³ A Revisão Sistemática de Literatura foi instituída como trabalho final da Disciplina: Sociedade, Trabalho e Educação e da Disciplina: Ciência e Produção do Conhecimento na Educação Profissional. Por ter proximidade com o objeto de estudo e atender parte do objetivo específico deste capítulo, foi utilizado.

Figura 4 - Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2025.

Na etapa 1, desenvolvemos um objetivo capaz de descortinar o objeto de estudo para proporcionar a materialização de diferentes intencionalidades dele no contexto da formação de professores para a Educação Profissional, e, a partir da revisão sistemática, o qual este tipo de estudo proporciona descrições qualitativas e quantitativas sobre o objeto de estudo da pesquisa, na busca de outras perguntas, questões, situações e temas que possam servir para gerar novos estudos.

Na 2ª etapa selecionamos o repositório que deu corpo à coleta dos metadados. Para essa etapa utilizamos o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) como arcabouço para exportação dos metadados e realização, posteriormente, da revisão sistemática. A escolha da SCIELO se deu por acreditarmos que esse repositório conta com artigos científicos capazes de potencializar pesquisas que estão em desenvolvimento, assim como contribuir para achados importantíssimos dentro de um determinado objeto de estudo na produção de conhecimento.

Instituído o repositório, elaboramos o descritor, a partir de testes, capaz de atender a demanda intencional da pesquisa, sendo assim, antes mesmo de chegarmos no descritor central que foi “Programa Residência Pedagógica”, com aspas, pensamos também em descritores semelhantes para visualizarmos o quantitativo de metadados que pudessem ser exportados da SCIELO. No que diz respeito aos testes feitos, não consideramos nenhuma pesquisa com os outros descritores porque eles apresentavam poucos metadados ou até mesmo nenhum, sendo

assim, decidimos não considerar trabalhos com os descritores testes.

A partir das tentativas, consideramos como descritor o “Programa Residência Pedagógica” para a triagem dos metadados e assim conseguimos 20 artigos para realização da revisão sistemática. Metadados, segundo Soares *et al* (2021) são aqueles dados iniciais, os quais não passaram por nenhum tipo de triagem, análise ou redimensionamento até o momento, então são aqueles achados que estão nas etapas iniciais da revisão, uma vez que ela é constituída por momentos bem definidos e delimitadas de acordo com a intencionalidade do pesquisador.

Conforme a próxima etapa, elencamos que após a escolha do descritor para coleta dos metadados, já tínhamos instituído os critérios de inclusão e exclusão, contudo, ele foi colocado como a quarta etapa pela questão do momento o qual foi usado, isso já depois de termos definido também a ferramenta que nos apoiaria nessa revisão sistemática, o *Rayyan*. Logo, após a importação dos metadados para essa ferramenta, começamos a utilizar os critérios para darmos vida ao *Corpus* da pesquisa.

De acordo com Soares *et al* (2021, p.41) sobre a etapa da importação de dados:

Na etapa de importação dos metadados, as ferramentas digitais permitem realizar o trabalho de forma manual, por meio dos gestores de referências (tais como EndNote, Zotero, Refworks e Mendeley) ou através da ligação direta com determinadas bases de dados. No caso dos gestores de referências, os utilizadores têm a possibilidade de salvar os metadados, principalmente nos formatos de arquivo BibTeX, RIS ou XML.

Ou seja, essas ferramentas potencializam a inserção de um grande volume de dados, o que permite ainda a otimização, o armazenamento, a identificação e a seleção dos metadados, e em específico a ferramenta *Rayyan*, detecta os artigos duplicados que muitas vezes passa despercebido no momento da importação. Por mais que essa verificação de duplicados seja feita de forma automática pela ferramenta, é aconselhável fazer uma verificação de forma manual, evitando o não reconhecimento durante a leitura e assim uma sistematização maior da produção de conhecimento.

Na mesma linha, os critérios que utilizamos para a análise dos dados foram os seguintes:

- **Critérios de inclusão:** O arco temporal para seleção dos artigos corresponde ao período de 2018 a 2023. De forma intencional, esse intervalo utilizado representa o período de instituição, regulamentação e execução do Programa Residência Pedagógica pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil.
- **Critério de exclusão:**
 - ✓ Os artigos que estavam em duplicidade;
 - ✓ Artigos que tratavam de outro programa de formação de professores;

- ✓ Artigos que tratavam de outros profissionais fora da carreira docente;
- ✓ Artigos que não tratavam da intencionalidade formativa do PRP como temática principal e nem desenvolviam no decorrer do texto.

Partindo desses critérios, elaboramos um trajeto demonstrativo para visualizarmos os quantitativos de artigos pós triagem dos dados na ferramenta *Rayyan*, a qual permite a realização de uma revisão focada no que concerne atingir o objetivo da pesquisa. Com a leitura dos Resumo, palavras-chave e principais termos que apareciam nos artigos que são permitidos visualizar na ferramenta, conseguimos incluir e excluir os artigos para realizarmos, posteriormente a análise do *Corpus* da pesquisa, sendo ele integrado por 05 artigos.



Esse percurso viabiliza a concretização dos elementos que compõem a revisão sistemática, pois o planejamento, desde sua concepção, busca atender ao objetivo da pesquisa. Essa abordagem permite revelar aspectos anteriormente não observados por meio do mapeamento das produções acadêmica sobre o objeto em questão. Ao distanciarmo-nos do objeto para analisa suas funcionalidades em uma sociedade marcada pela opressão da classe trabalhadora por políticas e programas voltados ao estreitamento curricular e à exploração da mão de obra operária, torna-se possível obter respostas fundamentais. Essas respostas ajudam a compreender as interações desses programas e suas intenções ocultas, frequentemente mascaradas por objetivos e ações que sustentam a política de formação de professores para a educação básica.

A seguir, apresentaremos a análise de cinco (05) artigos constituintes do nosso *Corpus* da pesquisa. Organizamos os dados de maneira inicial conforme descrição no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Corpus da Pesquisa

AUTOR/ANO	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO
Karasinski (2019)	FORMAÇÃO DOCENTE E A PERMANCÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Evidenciar o alcance da relação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto práxis docente que alinha o conhecimento científico-tecnológico, a vivência do trabalhador e a formação docente em favorecimento da permanência e êxito discente
Guedes (2019)	A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENQUADRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	Discutir a nova política de formação de professores lançada recentemente pelo governo brasileiro, e os enquadramentos dessa política dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Residência Pedagógica, normativos que a completam
Costa <i>et al</i> (2020)	A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE	Discutir a proposta do Programa Residência Pedagógica (PRP), relacionado à Política Nacional de Formação de Professores, apresentada pelo MEC em 18 de outubro de 2017.
Milani <i>et al</i> (2022) - Traduzido para o português	PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS SOBRE O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Identificar a percepção dos estudantes e graduados sobre a influência das Práticas Curriculares Supervisionadas (PCS) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação profissional em Educação Física.
Ferreira <i>et al</i> (2022)	DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SEIO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Analisar a construção do conhecimento profissional docente de residentes de Educação Física no contexto do Programa Residência Pedagógica no seio de uma comunidade.

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados da pesquisa, 2025.

Para interpretação dos dados, apoiamos-nos na análise do conteúdo de Bardin (2016), onde constituímos categorias a partir da análise desses 05 artigos que permaneceram após a triagem dos dados e instituição do *Corpus* da pesquisa, sendo esta etapa categorial realizada posteriormente à leitura na íntegra das pesquisas selecionadas e demonstradas no Quadro 2.

Evidenciamos que mais de um artigo pode compor mais de uma categoria, por exemplo: um trabalho que fala sobre a construção do conhecimento profissional docente também pode ter foco quando discutirmos sobre as fragilidades na formação do trabalhador em educação, materializando assim a intencionalidade formativa do PRP. Para tanto, o Quadro 5 nos esclarece as categorias estruturadas a partir das análises.

Quadro 5 - Categorias de análise

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	DESCRIÇÃO
Intenção Formativa	4	Nesta categoria, encontram-se artigos que retratam a intencionalidade formativa orientada através do Programa Residência Pedagógica.
Fragilidade na formação inicial do trabalhador em educação	5	Nesta categoria, encontram-se artigos que apresentam as fragilidades durante a formação inicial do trabalhador e os possíveis impactos que afloram o sentimento de insegurança na sua atuação profissional.

Fonte: Autoria Própria.

Na primeira categoria, temos um total de 4 artigos que retratam bem as intencionalidades formativas que motivaram a criação do PRP e são eles: Guedes (2019), Costa *et al* (2020), Milani *et al* (2020) e Ferreira *et al* (2022). Esses artigos são essenciais para produção de conhecimento sobre a formação do trabalhador em educação, uma vez que a partir da leitura e análise, conseguimos descortinar a janela que o sistema impõe através de políticas, projeto e programas para formação do professor e olhar além, mostrando que esse ideário imposto por esses citados pode, nas mãos de uma classe trabalhadora consciente, ser uma arma contra hegemônica potente o bastante para revigorar, no caso, o PRP e torná-lo um programa capaz de formar o formador.

Segundo o autor Guedes (2019) discute sobre a concepção do que é a formação do professor e a política de formação de professores, expondo uma relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o PRP, clareando que essa política apresenta uma intencionalidade formativa impositiva, a qual minimiza o diálogo com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas e com as entidades científicas da educação, conseqüentemente favorecendo a exacerbação do individualismo. Em seu arcabouço, Guedes ainda mostra, frente ao sistema impositor que estamos mergulhados, que essa política emerge com um caráter retrógrado e centralizador por partes do governo, reduzindo assim as condições necessárias à formação dos professores e priorizando as exigências do mercado.

A pesquisa de Costa *et al* (2020) discute o imediatismo da proposta do PRP frente à Política Nacional de Formação de Professores, sendo que essa discussão perpassa por um movimento histórico sobre a formação docente e as concepções dessa formação presentes no PRP. As escritas norteiam o leitor a uma percepção de que o PRP vai de encontro com premissas tecnicistas e totalmente alienadoras, que por sua vez segrega as dimensões epistemológicas e ontológicas do fazer docente, mostrando a visão a pragmática da formação

do formador. Ainda é possível perceber que diante desse contexto reducionista da formação docente, a consciência de classe aflora uma autonomia universitária, a qual permitiu iniciativas contra hegemônicas na organização do projeto.

O artigo de Milani *et al* (2020) se apresenta originariamente em espanhol, publicado pelo periódico *Educación y Ciencia*, da Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Não obstante dos demais, este trabalho carrega uma abordagem acerca da percepção de graduandos sobre a influência de práticas pedagógicas vinculadas ao PRP na formação profissional. Uma das grandes questões que englobam as intenções do PRP é a que bombardeia a formação do trabalhador docente pelo estreitamento curricular imposto pela iniciativa do programa, contudo, o texto exemplifica como a relação entre as práticas pedagógicas vinculadas ao PRP podem ser um agente transformador no que diz respeito a formação profissional inicial.

O texto de Ferreira *et al* (2022) constrói uma produção de conhecimento que se contrapõe com os demais, mas ao mesmo tempo se aproxima, uma vez que ele analisa como o conhecimento profissional docente ligado com o PRP contribui para esfumar as intenções iniciais do programa, enaltecendo o desenvolvimento racional, crítico, reflexivo e coletivo dos residentes, movimentos opostos aos que o sistema político impõe. Para isso, os autores trazem no texto uma visão do quanto espaços coletivos profissionais podem diminuir o individualismo em excesso, o que une a classe trabalhadora em educação nas mais diversas fases da formação docente.

No que diz respeito a segunda categoria, todos os 5 artigos se encaixam nela, uma vez que cada escrita, da sua forma e no seu contexto, tratou da fragilidade existente na formação inicial docente e o quanto isso impacta na insegurança profissional que vai desde empregos temporários e uma formação docente estreita, reducionista e alienadora. Contudo, nos reportamos com maior atenção ao texto de Karasinski (2019) que puxa todas essas discussões e as alargam no berço da Educação Profissional, mostrando a intenção da formação docente alcançada por uma relação entre ensino, pesquisa e extensão, o que viabiliza, permite e favorece a coletividade da formação profissional docente promovida por uma política de formação capaz de atender os interesses da classe trabalhadora.

Diante disso, os estudos desenvolvidos pelos autores contribuem no que tange o desenvolvimento de reflexões sobre as intenções formativas do PRP para a formação inicial docente, onde podemos observar a dualidade existente entre o que o sistema impõe e como, enquanto classe trabalhadora, podemos fazer para resistir a esses movimentos destruidores das relações coletivas das práticas sociais de transformação.

Que o PRP faz parte da atual política de formação de professores é inegável e com isso,

todas as suas intencionalidades se instituem em um vetor com módulo, direção e sentido capaz de atender os interesses do mercado, contudo e no que diz respeito a uma formação omnilateral, ao mexermos nas engrenagens do programa, mudamos as características desse vetor e direcionamos ele para acentuar uma formação que emancipe, que transforme e que conscientize a classe trabalhadora à resistir e saber como resistir no que diz respeito suas práticas sociais e de formação inicial docente.

A área avançou sobre a identificação dos verdadeiros interesses camuflados da classe dominante, mas pouco avançou em criar e analisar os efeitos de ações objetivas realizadas diretamente com os iniciantes que permitam a consciência de classe trabalhadora para um movimento contra hegemônico. A intencionalidade formativa, conforme apontamos neste estudo, é uma ação que pode possibilitar ao docente iniciante a construção da sua identidade profissional e do seu pensamento crítico e reflexivo frente as imposições do sistema. Nesse sentido, é fundamental que se estude com maior profundidade esse tema, sobretudo com a construção de ações que possibilitem uma maior socialização antecipatória e uma diminuição do choque de realidade.

Em síntese, a pesquisa evidenciou a intencionalidade formativa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial docente, a partir de uma análise crítica das produções acadêmicas mais recentes. A revisão sistemática realizada proporcionou uma compreensão detalhada das fragilidades e potencialidades desse programa, bem como das implicações diretas para os professores iniciantes que participaram do PRP constatou-se que, embora o programa tenha objetivos formativos importantes, ainda é necessário aprofundar as análises sobre seus efeitos na prática docente, buscando aprimorar suas abordagens.

Para atender, de maneira mais eficaz, às necessidades da classe trabalhadora e à formação integral dos futuros professores. Portanto, futuras investigações devem direcionar-se ao estudo dos impactos do PRP na prática pedagógica dos docentes, considerando os desafios e as demandas reais do contexto. educacional. Esse aprofundamento será fundamental para contribuir com o aprimoramento contínuo do PRP, promovendo uma formação docente mais sólida e alinhada à exigência da sociedade contemporânea.

3 DESVELANDO A PESQUISA: FUNDAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS E AS DIMENSÕES QUE CONSTITUI A FORMAÇÃO DOCENTE

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (Nóvoa, 2017, p. 21).

Iniciamos a presente seção com uma síntese histórica sobre as Políticas Públicas Educacionais que constitui a formação inicial e continuada de professores diante da legislação básica. A escrita é desenvolvida no bojo das Políticas Públicas Educacionais para a preparação docente como o PIBID e PRP que incorporam a nossa pesquisa. No que concerne à organização dos estágios supervisionados, apoiamos o texto em autores como Pimenta, Lima, Zabalza, Ghedin, Oliveira e Almeida, os quais compreendem um arcabouço teórico capaz de consolidar os conceitos sobre a articulação entre teoria e prática para a transformação social e a constituição do professor em suas múltiplas dimensões.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: SÍNTESE HISTÓRICA

A maneira como é arquitetada a história e o trajeto das políticas educacionais no Brasil demonstra uma sociedade canalizada para questões assistencialistas. Um país que carrega cicatrizes da escravidão, ainda moldam as desigualdades sociais, onde a educação foi algo pensado tarde e para poucos. De acordo com Teixeira (2003) não é necessário alongar-se muito ao passado, uma vez que recordando todo o tempo da colônia, vivemos em um tipo de governo de natureza absolutista, o qual resume a educação aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero.

Nesse contexto, a educação no Brasil colonial era elitista, religiosa e excludente, contribuindo para a manutenção das estruturas de poder e das desigualdades sociais que marcaram o período, sendo a educação no período colonial brasileiro bastante limitada e voltada principalmente para a elite branca e para a formação religiosa.

O pontapé inicial para as políticas públicas no contexto do Brasil é considerado a partir da década de 1930 devido às profundas transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram durante esse período, marcando o início de uma nova era na gestão pública e na intervenção do Estado na vida social e econômica do país, onde inaugurou uma era de maior

intervenção estatal e de regulamentação das atividades econômicas e sociais, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de um Estado mais moderno e atuante.

Essas mudanças foram fundamentais para a estruturação do país em termos de legislação social, industrialização e organização política, influenciando profundamente o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes. Nesse período inúmeros decretos saíram favoráveis à regulamentação das políticas educacionais, criação de conselhos, organizações, o que fortaleceu e estruturou a nova visão sobre educação brasileira.

Em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, ocorreu um importante e dramático evento na história do Brasil que foi a revogação da Constituição de 1934 e a instauração do Estado Novo, um regime ditatorial que marcou o país até 1945, a qual foi altamente inspirada na Constituição da Polônia, tendenciosa a características fascista, onde também aconteceu a segunda reforma do ensino brasileiro.

O autor Teixeira (2003) alega que todo o movimento era pela reforma de métodos e a instituição de novos tipos de educação, onde emerge a universidade e o ensaio de um ensino médio flexível, integrando o ensino geral ao técnico no Distrito Federal e, nessa conjuntura, a escola primária recupera o prestígio, a qual deu início a reformulação dos seus objetivos e processos de ensino.

A década de 1940 foi um período de grandes transformações na educação brasileira, marcado por iniciativas que buscavam modernizar e expandir o acesso à educação, ao mesmo tempo em que refletia as tensões políticas e sociais do período, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) começa a auferir forma e força. Os anos de 1980 rompeu o pensamento educacional vigente da década anterior. As políticas educacionais tiveram um novo direcionamento na década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

É nesta perspectiva que a Lei nº 9.394/96 sinalizou mudanças nos compromissos dos entes federados no que diz respeito à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. De acordo com Silva (2022) o ano de 2003 foi um período significativo para a educação no Brasil, marcado por mudanças importantes que refletiram o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social e a democratização do acesso à educação, principalmente a expansão e interiorização do ensino superior junto às universidades.

Na perspectiva de pensar e fazer a formação de professores, ela deve ser tratada como um tema crucial para a qualidade da educação e, portanto, ser abordada com cuidado e reflexão, onde envolve circunstâncias situacionais dessa formação. Ou seja, refletir sobre os porquês, o para quê e o para quem ela é preparada, anunciando compromissos éticos e sociais (Gatti, 2017).

Conforme Oliveira; Souza e Perucci (2018), Políticas Públicas de Formação de Professores foram desenvolvidas, nos últimos vinte e cinco anos, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) até o governo de Michel Temer.

Tal roteiro ressalta os avanços, os retrocessos, os desafios e as possibilidades experimentadas pelo campo, uma vez que reflete diferentes abordagens e prioridades educacionais que foram moldadas por contextos políticos e sociais variados (Oliveira; Souza e Perucci, 2018). De acordo com os autores,

nesse cenário liberal, as políticas de formação de professores no Brasil foram profundamente influenciadas pelas recomendações internacionais, com especial destaque para a conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990) realizada no ano 1990, em Jomtien. O Brasil foi um dos signatários desse documento que, dentre outras questões vinculadas ao campo da educação, trouxe à tona a questão da oferta de educação básica de qualidade. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um dos “[...] marcos importantes na luta pela universalização da educação básica (de qualidade), compreendida como elemento central na conquista da cidadania.” (UNESCO, 2001, p. 5). Com efeito, a educação básica deve passar a centrar “[...] na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (Oliveira; Souza e Perucci 2018, p. 48-49, *apud*, UNESCO, 1990, p. 5).

No que tange a formação inicial de professores, deve ser compreendida como um período substancial que contribui significativamente na profissionalização docente. Ser um bom professor requer um longo processo, que perpassa por inúmeras etapas (Garcia, 1999), e a formação inicial, etapa preambular da profissionalização da docência, é a primeira para tal, bem como para começar a compreender que a formação docente é constituída por dimensões e que essas dimensões não funcionam de forma segregada, apenas como fragmentos, mas sim de forma que elas se complementam e deem sentido ao trabalho docente, ou seja, aprender de forma progressiva os saberes necessários à realização deste trabalho (Tardif, 2014).

Etimologicamente a palavra “formação” origina-se do latim [*formatio, onis*], a qual é traduzida como ação de formar, ou seja, se refere aos subsídios que constituem e modelam o sujeito. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Vilar, 2001, p. 1372-1373) qualifica como “conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prático ou intelectual” e ainda “conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por essa pessoa”. Já o termo “docente” se estrutura como um sinônimo para o vocábulo professor, aquele cuja profissão é ministrar aulas em algum espaço de ensino. Sendo assim, podemos compreender que formação docente é um processo de construção e assimilação de competências para orientar outros sujeitos.

No Brasil, esse objeto de estudo tem ocupado um lugar de destaque no âmbito acadêmico e nas políticas públicas educacionais. Os autores Abreu, Andrade e Jesus (2024) alegam que as reformas educacionais no terreno da preparação de professores trouxeram para o Brasil, desde a década de 1980, programas e projetos sugeridos pelas organizações internacionais e nessa concepção, acompanhamos o que dispõe a LDB, acerca da formação de professores. Consoante o Art. 62,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB 9394/96).

É perceptível que o artigo 62 preconiza requisitos para a formação de professores que atuam na educação básica, enfatizando a importância da formação adequada e qualificada dos docentes como basilar para a qualidade da educação básica no Brasil.

Posteriormente, o artigo 62 sofreu modificações ao longo do tempo. A Lei nº 12.796/2013 dispõe dessa alteração, a qual estabelece que a formação de profissionais da educação básica deve se dar preferencialmente em nível superior, em curso de licenciatura plena, e que, para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, a formação deveria ser em nível superior. Além disso, outras legislações complementares e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) especificaram os detalhes e as exigências dessa formação, como a necessidade de formação continuada e o estabelecimento de diretrizes para os cursos de licenciatura. (Silva, 2022).

Concomitante com os autores acima, o mecanismo legal no bojo da formação de professores buscou a organização da formação inicial desses profissionais a partir da gênese de Diretrizes específicas para as licenciaturas, fazendo com que este documento fosse desenvolvido apenas por algumas licenciaturas. Com isso, inúmeros movimentos foram executados para efetivar a reflexão acerca da formação de profissionais do magistério, o que incluía a formação inicial em diálogo com a formação continuada, apontados pelo documento preliminar do CNE.

Por se tratar de um órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema educacional brasileiro, e seus apontamentos são fundamentais para a regulamentação e implementação de políticas educacionais no país, o CNE atua por meio de pareceres, resoluções e diretrizes que orientam tanto as instituições de ensino quanto às políticas públicas de educação (Silva, 2022).

Em fase embrionária à docência, a formação inicial é um eixo constituinte do profissional docente extremamente valioso, evidenciando a preocupação com o rompimento do senso comum pedagógico e para desmembrar as crenças e imagens frente à profissão professor, uma vez que ensinar é uma profissão antiga, cuja gênese é remontada à própria origem da humanidade, onde era passado o conhecimento adquirido de geração a geração (Cavalcante, 2022). Durante muito tempo, e ainda hoje, mesmo que de forma eventual, o ato de ensinar é entendido como vocação, pregação ou missão.

É de praxe ouvirmos a frase “professor ensina por amor”. Entretanto, no que concerne a certeza que não pode faltar amor ao que se faz, também não se pode direcionar os olhos apenas ao amor a prática de nenhuma profissão, ora, o pressuposto do amor é você se doar e um profissional precisa sobreviver e, portanto, para sua sobrevivência, há a necessidade de um retorno financeiro além de uma estrutura compatível com o exercício da sua atividade. Não obstante, Lessard e Tardif (2009, p.255) nos lembram que:

Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão no quadro de burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico.

Ora, para que possamos alcançar a profissionalização, precisamos romper com imagens e crenças que cercam a profissão docente, uma vez que o não rompimento das concepções espontâneas conduz os profissionais que estão em formação saiam da forma que entraram, propagando o senso comum e sem compreender o processo de construção de sua identidade docente e, indo mais além, em um segundo momento, compreender o que constitui essa identidade, deixando de lado as múltiplas dimensões da formação docente.

Nesse contexto prévio da profissão, Tardif (2014) denuncia que os futuros professores, antes mesmo de entrarem no exercício da docência, vivem nas salas de aulas e nas escolas, ou seja, em seu futuro local de trabalho, mostrando que essa imersão é necessariamente formadora, a qual representa ações que envolvem a prática do ofício docente, assim como sobre o que é ser aluno. Em síntese, antes mesmo de iniciar na profissão docente, o professor já sabe, de inúmeras maneiras, o que é o ensino devido toda sua trajetória escolar anterior. Sendo assim, percebe-se que os futuros professores não são folhas em branco ou um receptáculo vazio (Garcia, 2010), uma vez que eles possuem uma visão da docência, que, segundo Santos (2023, p.24):

[...] pode tornar-se uma barreira limitante e que interfere na formação desse sujeito e, conseqüentemente, em sua futura atuação. Ou ainda assim, pode ser o ponto de partida para mudança, uma vez que esse sujeito é capaz de refletir sobre sua prática e esse processo interfere na profissionalização e constituição da sua identidade docente.

Percebemos o diálogo entre a constituição da identidade docente e a socialização da profissão do professor, uma vez que a identidade docente vai sendo construída de forma gradativa, mas pouco reflexiva, onde os futuros docentes vão percebendo configurações com as quais vão se identificando, cuja construção influem mais direcionada aos aspectos emocionais do que os racionais (Garcia, 2010). Isso porque a formação de professores está atrelada a dimensões que nem sempre damos atenção no cotidiano, mas que são essenciais para o exercício docente.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO DOCENTE

A aplicação em políticas públicas educacionais para a formação de professores cresceu de forma exponencial a partir do que preconiza os artigos 61, 62 e 63 da LDB 9.394/96 os quais tratam da formação dos profissionais da educação no Brasil. Esses artigos estabelecem diretrizes e requisitos para a formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, como apontam Anadon e Golçalves (2020).

As autoras complementam que,

Nessa direção, pode-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em abril de 2007 como um marco de tais investimentos. O PDE viabiliza as ações previstas no Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6094/2007. Esse documento compreende as 28 diretrizes e metas a serem cumpridas pelas instituições de ensino, pelos municípios e pelos estados (Anadon; Gonçalves, 2020, p.7).

O intuito era organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as escolas da rede pública de educação básica, segundo o Decreto 6.755/2009. Tal política de formação estruturada ao PDE e ao Plano “Todos pela Educação” demonstrou a necessidade de estabelecer programa específico ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. (Brasil, 2007).

E nesse movimento, a partir da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior potencializou o fomento a programas de

formação inicial e continuada para esses profissionais, o qual por meio de Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, emerge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo parte da política Nacional de Formação de Professores. (Silva, 2022).

Tendo como base a instituição posta acima, outras medidas foram anunciadas visando o enriquecimento da política de formação de professores ao longo de uma década (2010 a 2020) no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Anadon e Gonçalves (2020) destacam medidas como a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, a difusão de vagas nos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC1) em 2014. Não satisfeito, em 2018 o MEC apresenta à sociedade brasileira investimentos na formação dos professores, entre eles a continuidade do PIBID e a execução do PRP (Anadon; Gonçalves, 2020).

É sinalizado pelas autoras que o PRP tem efeitos imediatos no chão da escola, as quais afirmam que:

nesse momento, a Residência Pedagógica foi apresentada como alternativa de modernização do PIBID. Tratava-se também de um programa que tinha como premissa a parceria entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de ensino. O lançamento da Residência Pedagógica como um Programa substitutivo do PIBID gerou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID. Os professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e estudantes de todas as regiões do país que concluíam, naquele momento, as atividades do último Edital do PIBID, reivindicavam a manutenção do Programa. Organizados, o grupo defendia os resultados obtidos em dez anos de PIBID e os impactos registrados entre os licenciados na última década. Diante do movimento, o governo federal recuou. A manutenção do PIBID foi garantida, mas não sem as restrições de um novo formato. (Anadon; Gonçalves, 2020, p.7).

Com isso, em 2018, através da Chamada Pública do Editais nº 06/2018 e nº 07/2018 os quais, respectivamente instituem o PRP e o PIBID, são apresentados como vigorosos Programas para contribuir tanto no ensino quanto na aprendizagem nos cursos de formação de professores, o que incluía o fazer docente e o ser docente. (Silva, 2022).

Dialogando com o Estágio Supervisionado, os Programas PIBID e PRP potencializam a premissa de que a formação deve se estabelecer por projetos que: “[...]fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (Edital nº 06/2018 e Edital nº 07/2018)”; buscando: [...] “ inserir os licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas [...]” (Anadon; Gonçalves, 2020, p.8).

3.3 PRESSUPOSTOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ

Exigido pelo Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN começou a ser elaborado em abril de 2018, com a perspectiva de planejar a Instituição para cinco anos, de 2019 a 2023. Durante o processo, uma novidade: a Portaria nº 1.197, de 14 de novembro de 2018, recredenciou o IFRN como instituição de ensino técnico, superior e de pós-graduação para um período de oito anos. (IFRN, 2023).

O *Campus* Santa Cruz do IFRN faz parte da Fase II do Plano de Expansão da RFEPT do Ministério da Educação, iniciado em 2007. Sua implementação é fruto de uma colaboração entre o IFRN, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/Setec, o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Santa Cruz. (IFRN, 2023).

A seguir temos um quadro com as principais informações acerca do *campus* Santa Cruz, de acordo com o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) - IFRN, edição revisada, 2023:

Quadro 6 - Informações gerais do IFRN *campus* Santa Cruz

LOCALIZAÇÃO	Rua São Braz, s/n, bairro Paraíso
ÁREA	32.866 m ² , equivalente a 3,28 hectares
MUNICÍPIO ADJACENTES	Barcelona, Campo Redondo, Coronel Ezequiel, Jaçanã, Japi, Lagoa de Velhos, Lajes Pintadas, Monte das Gameleiras, Ruy Barbosa, Santa Cruz, São Bento do Trairi, São José do Campestre, São Tomé, Serra de São Bento, Sítio Novo e Tangará.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do PDI (2024).

Nos reportamos agora Projeto Político do Curso de Licenciatura em Matemática (PPC, 2018) para elucidarmos alguns pressupostos capazes de nos dar aporte teórico no arcabouço da formação de professores e em específico, na formação de professores de Matemática, uma vez que nos cursos superiores de licenciatura, a formação de professores é entendida como uma ação educativa e um processo pedagógico intencional, que se constrói a partir de relações sociais, étnico-raciais e produtivas.

Essas relações articulam conceitos, princípios, objetivos pedagógicos e conhecimentos científicos, voltados para a formação integral do estudante, com ênfase na aprendizagem significativa e no desenvolvimento profissional contínuo ao longo da vida. (Zabala, 1998).

Sendo assim, o PPC da Licenciatura em Matemática deixa claro que:

Tendo em vista os problemas educacionais existentes no país, o estado do Rio Grande do Norte se insere nesse contexto, sobretudo, na formação de professores para atuar nas áreas específicas da educação básica, com a devida formação profissional exigida para a docência. Por isso, a oferta do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, presencial, visa atender nas esferas nacional, regional e local, a demanda da necessidade de formação de professores, em especial, na área de Ciências da Natureza e Matemática. Busca, dessa forma, atender aos princípios e diretrizes da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e demais documentos reguladores das licenciaturas. Em atenção, ainda, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político-Pedagógico institucional (PPP) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, à função social, às políticas e diretrizes traçadas nos compromissos declarados e assumidos institucionalmente pelo IFRN. (PPC, 2018, p.08).

É destacado no documento a relevância da formação de professores para enfrentar os desafios educacionais no Brasil, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, onde há carência de professores capacitados para atuar na educação básica, especialmente em áreas específicas como Ciências da Natureza e Matemática. Nesse contexto, o Curso Superior de Licenciatura em Matemática, oferecido de forma presencial pelo IFRN, é apresentado como uma resposta a essa procura, alinhando-se às necessidades nacionais, regionais e locais.

Não obstante, no que se refere à Licenciatura em Matemática ofertada pelo *campus* Santa Cruz, na modalidade presencial, a sua implementação tornou-se uma necessidade devido

à carência de professores de matemática lecionando em escolas de ensino básico na microrregião da Borborema Potiguar. Diante dessa problemática, o IFRN pelo seu comprometimento com o desenvolvimento do Estado, e por sua vez, contando com tradição, experiência, capacidade instalada e, profissionais qualificados, entende que a oferta do curso é uma ação necessária e de extrema importância para a região. Dessa forma a proposta do curso visa contribuir para a formação de professores para a educação básica, formando-os por meio do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, a fim de suprir a demanda de docentes para essa área. [...] (PPC, 2018, p. 10).

A urgente necessidade de professores de Matemática para atender à educação básica na microrregião da Borborema Potiguar é indício de uma lacuna significativa nessa área. Para enfrentar esse problema, o IFRN assume um papel estratégico e comprometido com o desenvolvimento regional, aproveitando sua tradição, experiência, estrutura e corpo docente qualificado.

No mesmo documento é posto que a proposta curricular terá como princípio a compatibilização em relação às novas exigências legais e as necessidades da sociedade no que diz respeito à formação de professores (PPC, 2018), uma vez que a Matemática está presente na realidade humana e ela é fundamental para o currículo, visto que os currículos são, ao longo

da história, estruturados por dois fatores principais: as necessidades da sociedade e a situação da disciplina. (D'Ambrósio, 1986).

Esses dois fatores desempenham papéis complementares e, às vezes, divergentes na construção curricular, ora, as necessidades sociais apresentam diversidade e divergência nos currículos, uma vez que as demandas e expectativas da sociedade são variadas e influenciadas por contextos históricos, culturais, econômicos e políticos. Por outro lado, as características da disciplina de Matemática atuam como um fator de unificação, já que os especialistas costumam concordar sobre o que constitui o conteúdo essencial.

Sendo assim, é enfatizado pelo autor que os currículos são tanto moldados pela sociedade quanto pela natureza intrínseca da disciplina, sendo um equilíbrio entre diversidade (impulsionada por demandas sociais) e unidade (definida pelos fundamentos da disciplina). Isso revela a complexidade da construção curricular, que precisa atender a múltiplas demandas sem perder sua coerência interna.

No mesmo horizonte, o IFRN propõe um perfil diferenciado de cursos de licenciatura, onde:

[...] o Curso de Licenciatura em Matemática visa proporcionar ao licenciando a construção de conhecimentos teórico-práticos que garantam uma formação de qualidade para o exercício da docência, incluindo conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos da área, experiências práticas da docência ao longo da formação, em diálogo permanente com a realidade social em que se insere. (PPP, 2018, p. 10).

Sob essa ótica, a proposta do Curso de Licenciatura em Matemática ofertada pelo IFRN, na modalidade presencial, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente no âmbito público. O curso visa formar licenciandos por meio de um processo que integra a apropriação e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capacitando-os a atuar na promoção da formação humana integral e no desenvolvimento socioeconômico da região, em alinhamento com os princípios da democratização e justiça social.

O objetivo geral do curso de Licenciatura em Matemática é “formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais” (PPC, 2018, p.10), o qual é inerente aos seus objetivos específicos, uma vez que compreendem:

- Propiciar a formação profissional inicial de professores de Matemática para a Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio);

- Possibilitar uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, de modo que o futuro professor possa especializar-se posteriormente em áreas afins, seja na pesquisa em Educação, Educação Matemática, Matemática Pura ou Matemática Aplicada;
- Desenvolver valores estéticos, políticos e éticos no futuro docente capazes de orientar pedagogicamente sua prática educativa, contribuindo para a consolidação de uma educação emancipatória. (PPC, 2018, p.10-11).

Quando o documento coloca em seu objetivo geral a questão da pluralidade de saberes, está enfatizando a internalização de conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais, ou seja, demonstra uma preocupação em formar professores com competências amplas e diversificadas. Isso é fundamental para atender às demandas da Educação Básica, onde o docente precisa equilibrar domínio teórico, prática pedagógica e sensibilidade ao contexto social e cultural.

Podemos ainda citar o fato da formação integral, onde esse conceito reflete a busca por desenvolver não apenas competências técnicas, mas também valores éticos, estéticos e políticos no futuro professor. Isso aponta para a necessidade de uma educação que ultrapasse o ensino do conteúdo matemático e contribua para a construção de cidadãos críticos e emancipados.

Diante disso, compreendemos que refletir sobre uma formação integrada implica também garantir que o ensino seja fundamentado na realidade social dos estudantes. Nesse sentido, a autora Ciavatta (2005, p.10) aponta que

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

A autora, Ciavatta (2005), ao afirmar que a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional exige uma busca pelos alicerces do pensamento e da produção da vida, sugere que a educação deve ir além das práticas tradicionais de ensino técnico ou preparatório para vestibulares. Ela critica as abordagens educacionais que se limitam às práticas operacionais e mecanicistas, que treinam os alunos apenas para funções específicas ou para aprovação em exames, sem promover uma formação humana integral.

Para a autora, a educação deve ser entendida como um processo mais amplo e humanizador, que considera o desenvolvimento crítico, reflexivo e ético dos indivíduos, capacitando-os para atuar de forma plena na sociedade.

Essas concepções estão intimamente relacionadas ao perfil profissional almejado ao final do curso. De acordo com o PPC (2018, p.12), destaca-se a necessidade de formar profissionais preparados para atuar na educação básica, com foco na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, alinhando-se às demandas da sociedade, especialmente no contexto educacional. Esses profissionais deverão ser capazes de:

articular e inter-relacionar teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem; · assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica; · compreender a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação docente e da atuação profissional na educação básica; · buscar a inovação em sua prática profissional, inclusive fazendo uso de novas tecnologias; · trabalhar em equipes inter e multidisciplinares de modo a favorecer um ensino aprendizagem integrado e significativo; · fomentar a autonomia, a criatividade e a flexibilidade; · conhecer e respeitar o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história; · ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervém na realidade; Portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Médio Exame de Seleção Transferência Curso Superior de Licenciatura em Matemática Reingresso Portadores de Diploma de cursos de Licenciatura Estudantes de cursos de Licenciatura Processo Seletivo Professores da rede pública de ensino, portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Médio · adotar estratégias de aprendizagem continuada, de aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias, reconhecendo a sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; · identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; · elaborar propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da Matemática para a Educação Básica; · analisar, selecionar e produzir materiais didáticos para o ensino da matemática; · analisar e elaborar propostas curriculares do ensino da Matemática para o Ensino Fundamental e Médio; · desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos estudantes, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; · adotar uma prática educativa que leve em conta as características dos estudantes e da comunidade; os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular do ensino da Matemática (PPC, 2018, p. 12-13).

Assim, essa articulação dos conteúdos pode potencializar o Ensino de Matemática, permitindo que o aluno compreenda não como uma disciplina isolada, mas como uma área que dialoga com várias outras áreas do conhecimento humano. Conforme D'Ambrósio (1986, p. 46),

[...] ao se considerar de forma integrada conteúdos, objetivos e métodos, considerações de natureza sociocultural estarão permanentemente em jogo. É aí que é fundamental a capacidade do professor de reconhecer no aluno um determinante na definição dos objetivos daquela prática pedagógica. [...] Isso implica naturalmente numa menor rigidez na estruturação dos programas.

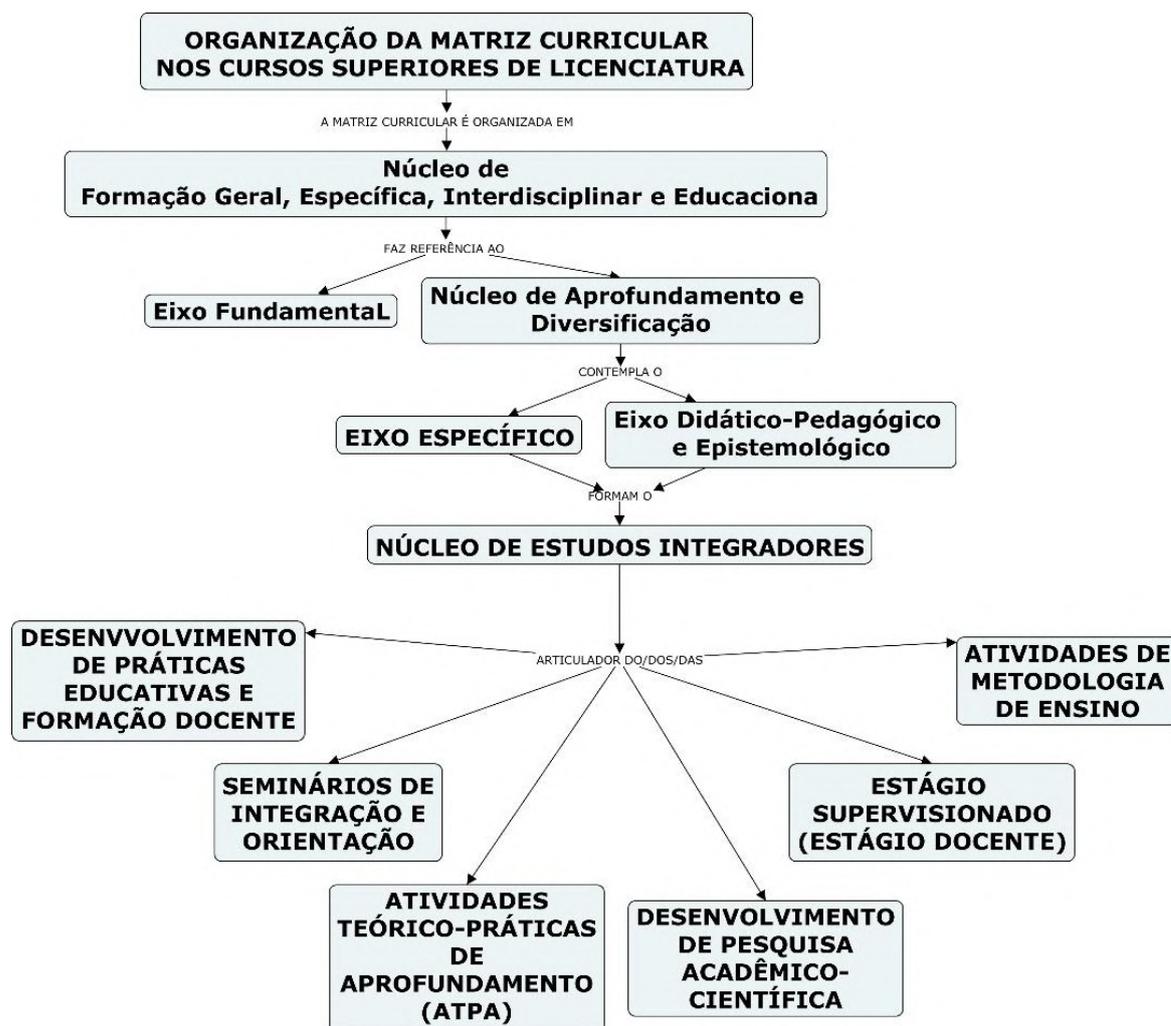
Ou seja, ao integrar conteúdos, objetivos e métodos no processo educativo, é essencial considerar também os aspectos socioculturais que influenciam o aprendizado. Nesse contexto, a capacidade do professor de compreender o aluno como um elemento ativo na definição dos objetivos da prática pedagógica se torna crucial. Isso implica uma flexibilidade maior na estruturação dos programas, permitindo que o ensino seja adaptado às necessidades e realidades dos alunos, ao invés de seguir rigidamente um modelo pré-estabelecido. O ensino, assim, se torna mais dinâmico, ajustando-se às características e aos contextos específicos dos estudantes.

Ao analisarmos a organização curricular do curso, com ênfase em sua estrutura curricular, observamos as determinações legais condicionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), na Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura e formação pedagógica para graduandos, além das orientações contidas no Projeto Político Pedagógico do IFRN.

A proposta pedagógica deste Curso está organizada por núcleos e eixos articuladores de saberes, os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece o reconhecimento da necessidade de uma formação de professores integradora de conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (PPC, 2018, p. 14).

É indubitável que a proposta pedagógica do curso é baseada em uma organização que privilegia a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes, estruturada por meio de núcleos e eixos articuladores. Essa abordagem busca promover uma formação de professores que integre conhecimentos científicos e culturais, bem como valores éticos e estéticos, fundamentais para processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento. Além disso, reforçar a importância do diálogo entre diferentes visões de mundo, acompanhando a necessidade de formar professores com uma perspectiva ampla e crítica, capazes de compreender e atuar em contextos educacionais diversos.

Figura 5 - Representação gráfica da organização curricular dos cursos de licenciatura



Fonte: Elaboração própria com apoio do *software CMAPTOOLS* e baseado nos dados do PPC (2018, p. 16)

A partir da construção, percebemos que a organização da matriz curricular concatena núcleos e eixos articuladores, cada um com funções específicas e complementares. Podemos concluir que essa estrutura busca integrar conhecimentos científicos, pedagógicos, interdisciplinares e experiências práticas para a formação integral do professor, no que diz respeito à articulação de saberes, a qual demonstra um esforço em articular as diferentes áreas de conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização, o que favorece uma formação abrangente e conectada com a realidade educacional.

O Núcleo de Estudos Integradores se destaca ao oferecer atividades práticas, como projetos de iniciação científica e residência docente, que permitem vivências reais e aplicadas na área educacional, conectando teoria à prática profissional.

As escritas do autor Nóvoa (1992a, p. 16) vai de encontro com essa construção, ao dissertar que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

É imprescindível relacionarmos o que diz a organização da matriz curricular com as ideias do autor em questão, pois a relação entre os textos reside na valorização de uma formação docente integrada, inovadora e reflexiva, que integra a teoria e prática como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores.

A diversificação dos modelos de formação apresentada pela organização curricular dialoga com a ideia do autor de ampliar os modelos formativos, indo além das práticas tradicionais, para atender às demandas contemporâneas da educação. Nóvoa (1992a) ainda defende que a formação docente deve incluir experimentação, inovação e práticas pedagógicas reflexivas. No texto da organização didática, essa integração se reflete no Núcleo de Estudos Integradores, permitindo que os professores vivenciem situações reais, onde possam investigá-las e refletir criticamente sobre elas, em linha com a proposta do autor.

A relação entre a escrita do autor e o documento perpassa também sobre o saber pedagógico e científico, buscando o equilíbrio e reconhecendo que a formação docente é constituída por múltiplas dimensões, elencando mais uma vez que ambos os textos convergem na ideia de que a formação de professores deve ser dinâmica e articulada com as demandas reais das práticas educacionais e d sociedade.

A seguir apresentaremos um quadro representativo acerca da matriz curricular da Licenciatura em Matemática, mais especificamente do Núcleo de Estudos Integradores, uma vez que nossos estudos buscam aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES, é exatamente nesse núcleo que o ES está presente.

Figura 6 - Representação do Núcleo de Estudos Integradores

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	Seminários Curriculares		Carga-horária semestral								Hora/Aula	Hora
	Seminário de Integração Acadêmica										5	4
	Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Práticas Educativas e Formação Docente I, II, III, IV	30	30	30	30						160	120
	Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Pesquisa Acadêmico-Científica I e II							15	15		40	30
	Seminário de Orientação ao Estágio Supervisionado (Estágio Docente) I, II, III, IV				30	30	15	15			120	90
	Total de carga-horária dos Seminários Curriculares	2	2	2	2	2	2	2	2	2	325	244
	Prática Profissional											
	Prática como Componente Curricular		Carga-horária semestral								Hora/Aula	Hora
	Desenvolvimento de Práticas Educativas e Formação Docente I, II, III, IV	40	40	40	40						213	160
	Desenvolvimento de Pesquisa Acadêmico-Científica I e II							60	60		160	120
Atividades de Metodologia do Ensino I e II				60	60					160	120	
Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento (ATPA)	200								267	200		
Estágio Supervisionado (Estágio Docente) I, II, III, IV				100	100	100	100			533	400	
Total de carga-horária de Prática Profissional									1.333	1.000		

Fonte: PPC (2018, p. 19)

É evidente que o currículo da licenciatura desenvolvido no IFRN se torna basilar para uma formação docente completa, uma vez que Nóvoa (1992a) enxerga as questões e conflitos que atualmente cercam a formação de professores estão ligados não apenas à ocupação de um mercado de trabalho significativo, mas, principalmente, ao controle do espaço social docente. Nos próximos anos, será em jogo uma parte crucial da definição do futuro da profissão docente: será consolidada uma regulação no mecanismo de controle sobre a profissão ou será promovido o seu desenvolvimento científico, fundamentado em uma autonomia contextualizada?

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (Nóvoa, 1992a, p.11).

Estabelecemos uma reflexão sobre o contexto de disputa e as diferentes visões sobre a profissão docente e sua formação. Assim como a citação menciona que a formação de professores não está no centro de um debate que depende de uma visão ou projeto de profissão, o trecho anterior retrata a tensão existente entre a regulação da profissão e o seu desenvolvimento científico, com a busca por uma autonomia contextualizada.

Ambas as passagens abordam as limitações dos modelos actuais de formação de professores, apontando a necessidade de superar abordagens simplistas que dividem a formação entre aspectos científicos e pedagógicos, ou entre disciplinas teóricas e metodológicas. Portanto, é necessário compensar a formação docente de forma mais integrada e inovadora, corrigindo as deficiências actuais e propondo novos caminhos para o desenvolvimento da profissão, com base em uma reflexão crítica e contextualizada.

Em suma, a formação de professores envolve um debate profundo e complexo, que passa pela superação das clivagens tradicionais entre o conhecimento científico e pedagógico, e entre teorias e práticas. É fundamental que essa formação seja recompensada de forma a integrar diferentes dimensões, atendendo às necessidades da profissão docente no contexto atual, com uma abordagem crítica e contextualizada.

A autonomia docente e o desenvolvimento científico da profissão devem caminhar lado a lado, garantindo uma formação mais ampla e eficaz. No próximo subcapítulo, abordaremos as dimensões específicas que constitui a formação de professores, explorando como elas interagem e os pontos positivos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e inovadora.

3.4 COMO SE CONSTITUI A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Quando ensinamos, ensinamos algo a alguém (Rios, 2010), ou seja, o ato de ensinar é caracterizado por uma ação articuladora com a aprendizagem, onde a dimensão ética impregna-se nessa articulação, uma vez que o exercício de se questionar diante de sua prática, faz emergir no professor a reflexão em relação a como ele pode escalar uma montanha e antes de chegar no topo, precisar descer e decidir se precisará mudar o percurso para continuar subindo, assim como perceber que a construção dessa escalada é feita de forma coletiva, articulada com as demais dimensões e que ele quando ensina, aprende.

E por que não reconhecer a beleza nesse processo? No campo da docência, Ghedin (2009) atribui um significado estético à prática docente, considerando-a como algo belo. Freire (1996) também reforça essa ideia ao afirmar que a conexão entre ensino e aprendizagem deve estar imbuída de beleza e alegria. Assim, como não admirar a forma inspiradora com que um professor ministra suas aulas, marcando sua trajetória de maneira memorável? E como não se emocionar quando um professor conduz a aula com tanta paixão que o aluno sai motivado a seguir a mesma profissão?.

Não obstante, Rios (2010) considera a subjetividade como elemento fundante das práticas pedagógicas e, no que tange os sentimentos aflorados a partir de modos e modelos assumidos pelo professor, essa subjetividade pode alarmar uma diversidade de emoções, sejam elas benévolas ou não, de todo modo fazem parte da estética e constituem essa dimensão, tornando-a, até então, tão importante quanto a dimensão ética.

Mas para efetivar uma articulação entre ensino e aprendizagem, além dessas dimensões que estão muito ligadas à subjetividade, é necessário também o domínio de procedimentos,

estratégias, metodologias, técnicas etc. Dominar os conhecimentos específicos faz parte do “ser professor” e partindo da lógica matemática de proposições, é uma condição necessária, mas não suficiente, uma vez que como discorre Ghedin (2009), é necessário o domínio de um conjunto de habilidades para efetivação do processo de aprendizagem e além de concordar com essa premissa, somamos a ela o fato de não ser suficiente pelo que já falamos anteriormente sobre as relações entre as múltiplas dimensões que constituem a formação docente.

Percebe-se que a dimensão técnica domina um grande espaço na escalada do “ser professor”. A partir da leitura de Fanizzi (2019) e das vivências enquanto professor e aluno, na Licenciatura, aprendemos técnicas que nos permitem aplicar métodos de aulas visando a resolução de um determinado problema. É nesse contexto que está atrelado a concepção da dimensão técnica. Como garantir que a aplicação desses métodos basta para a efetivação da aprendizagem? Não basta.

É fundamental considerar que o conhecimento do professor é adquirido de forma histórica, evoluindo junto com os conceitos e definições que acompanham as transformações sociais. A dimensão epistemológica, como a autora Kuenzer (2011) explica, evidencia a interconexão entre ontologia e epistemologia, ou seja, entre a natureza do ser e o conhecimento que dele se extrai. Compreender as bases teóricas de forma contextualizada, sem desvinculá-las de sua construção histórica, permite que o professor organize os sentidos que são formulados pelos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade.

A formação de professores envolve uma dualidade significativa. Por um lado, há um modelo que privilegia princípios mercadológicos, amplamente defendidos pela epistemologia da prática, que valoriza a experiência profissional como base para o exercício docente. Por outro lado, existe uma abordagem que integra teoria e prática, homologada à epistemologia da práxis, que não apenas considera a formação teórica, mas também a transformação social do indivíduo em suas múltiplas dimensões e ao longo de uma linha histórica, levando suas vivências e experiências. (Morais e Henrique, 2022).

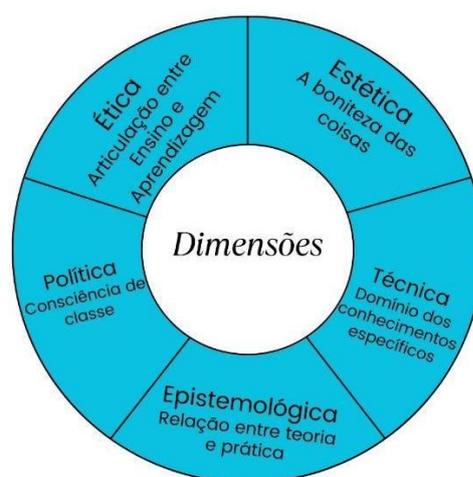
A epistemologia da práxis propõe uma formação mais holística, integrando teoria e prática, confirmando a importância das vivências e experiências pessoais do futuro docente para a construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Assim, uma formação docente eficaz deve considerar ambos os aspectos, equilibrando a experiência prática com uma base teórica sólida que valorize a transformação social e a reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

A formação inicial docente responde também a dimensão política, uma vez que ela é acentuada por uma ideologia dominante que moldam o trabalhador. Essa ideologia é

caracterizada por engrenagens alienadoras, contribuindo para a classe trabalhadora não enxergar o real sentido das situações cotidianas, porém ao mesmo tempo permitem que esse mesmo sujeito compreenda essa realidade de forma crítica e partindo dessa compreensão, que ele consiga provocar mudanças na sociedade.

A seguir podemos visualizar na Figura 7, essas dimensões que constituem a formação do professor, de forma fracionada, mas deixando explícito que elas se relacionam e, além disso, não funcionam separadas.

Figura 7 - Dimensões da formação docente



Fonte: Autoria própria a partir dos estudos de Moraes e Henrique (2022).

Nesse sentido, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente aos cursos de formação de professores, promoverem a reflexão e a compreensão, instituindo a formação de profissionais críticos e reflexivos acerca da realidade concreta das escolas e do ensino, evidenciando as mudanças advindas da sociedade no papel do professor, o qual passa a ser mediador e organizador do conhecimento, mas que além do domínios de técnicas, sua capacidade seja potencializada por dimensões que o preencham, a fim de articular, coerentemente, o que pensam com a veracidade do contexto educacional.

Entretanto, a formação inicial de professores, assim como todo contexto educacional brasileiro, enfrenta uma sucessão de problemáticas, que se desdobram por diversos aspectos, como por exemplo os que envolvem a intensa capacidade de resposta que os professores precisam dar às atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente.

De acordo com Garcia (2009b), a estrutura burocrática das instituições acentua os desafios enfrentados pela formação docente, alimentando a dicotomia entre teoria e prática, o

estreitamento curricular e reducionismo do conhecimento ensinado. Além disso, essa organização contribui para um vínculo frágil com as escolas, o que potencializa uma concepção equivocada sobre a importância da docência, resultando na desvalorização dessa profissão.

Em relação aos professores que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI), é importante destacar que as lacunas na qualidade de sua formação têm consequências profundas, não apenas para os docentes, mas também para os alunos. Essas deficiências no processo formativo acabam impactando diretamente o desempenho do professor, que enfrenta demandas cada vez mais imprevisíveis, que vão além do exercício da docência em si.

Um exemplo claro é o mito de que a Matemática, no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) a um curso técnico, é uma disciplina complexa e acessível para alguns. Esse estigma contribui para que muitos alunos desenvolvam uma aversão à Matemática, o que impede a compreensão de sua verdadeira essência e resulta em lacunas no aprendizado que se perpetuam ao longo dos anos.

Na mesma linha, a função social do IFRN, conforme o PPP é

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012, p. 21).

A função social do IFRN, conforme exposta em seu PPP, reflete o compromisso da instituição com uma educação profissional e tecnológica de qualidade, alinhada às necessidades sociais e políticas do contexto em que está inserida. Ao articular ciências, cultura, trabalho e tecnologia, o IFRN busca não apenas formar profissionais, mas promover uma formação integral que contribua para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A ênfase na transformação da realidade e na socialização do conhecimento aponta para a intenção de formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de intervir e melhorar a sociedade de maneira significativa. Essa abordagem busca garantir que o processo educativo seja plural e contextualizado, favorecendo o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social, ou seja, a melhoria das práticas sociais por meio da educação.

A formação humana integral é um conceito que visa desenvolver o ser humano de maneira plena, abrangendo não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e acadêmicos,

mas também o fortalecimento das dimensões sociais, culturais, éticas e emocionais do indivíduo. No contexto da educação profissional oferecida pelo IFRN, essa formação é estruturada a partir de eixos fundamentais que articulam ciência, tecnologia, cultura e trabalho. (Moura, 2017).

Esses pilares são interligados de maneira a proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente e crítica do mundo, promovendo o desenvolvimento não apenas das competências profissionais, mas também da cidadania, do senso ético e da capacidade de transformação social. Como observa Moura (2017), a formação humana integral se constitui como um processo educativo que vai além da simples instrução técnica ou acadêmica, sendo um caminho para o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Isso envolve a construção de um conhecimento que não é apenas acadêmico, mas também humanístico, permitindo que o aluno se reconheça como um agente ativo na transformação social, participando de forma crítica e reflexiva nas diversas esferas da vida. Nesse sentido, a proposta pedagógica do IFRN visa integrar essas diferentes dimensões do ser humano, proporcionando uma educação que contribui para a formação de profissionais comprometidos com a justiça social, com a igualdade e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Figura 8 - Eixos estruturantes da Educação Profissional



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

A figura 8 apresenta os quatro eixos estruturantes que fundamentam a Educação Profissional. Esses eixos estão interligados, formando uma estrutura integrada em que cada elemento complementa e fortalece os demais. Essa interdependência reflete a necessidade de uma abordagem indissociável, onde ciência contribui para a compreensão do mundo, cultura potencializa a formação humana, tecnologia impulsiona o desenvolvimento de soluções e inovações, e trabalho conecta os saberes à prática social.

Os eixos estruturantes devem ser integrados ao currículo, promovendo a formação

omnilateral dos sujeitos. Nesse contexto, adotamos o conceito de trabalho apresentado no Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011, que caracteriza, em sua perspectiva ontológica, como uma atividade essencialmente humana, responsável pela transformação da natureza e pela mediação no processo de construção da existência. Dessa forma, o trabalho constitui o ponto inicial para a geração de saberes e para a produção cultural pelos diferentes grupos sociais.

Segundo os autores Azevedo, Silva e Medeiros (2015), destacam a relevância de orientar o currículo por uma perspectiva integrada, baseada nos eixos estruturantes e no conceito ontológico de trabalho. Nesse sentido, o autor Moura (2014) enfatiza a necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo, considerando seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Essa abordagem exige uma visão crítica que reconheça o trabalho não apenas como uma atividade produtiva, mas como uma dimensão central na formação do indivíduo e na construção da sociedade.

Sendo assim, Santos (2023) preconiza a necessidade de que os professores sejam bem-preparados para o exercício da docência, onde essa preparação seja pautada em eixos, princípios e fundamentos capazes de gerar uma reflexão contínua no professor para que ele seja flexível ao perceber a necessidade de reconfigurar suas práticas e saberes, dialogando com as múltiplas dimensões que o constitui enquanto professor e agente de transformação.

Ainda é destacado por Santos (2023) sobre a preparação dos professores para a docência. Santos (2023) defende que os professores devem ser adequadamente preparados para seu papel, e essa preparação deve ser baseada em eixos, princípios e fundamentos sólidos. Esses elementos são fundamentais para promover uma reflexão contínua no professor, permitindo que ele seja flexível e adaptável.

Em síntese do que foi exposto, analisamos aspectos centrais da formação de professores, com destaque para sua constituição histórica e os elementos que a fundamentam. Foram exploradas as dimensões que constituem a formação docente, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada e indissociável entre as dimensões, de modo a promover uma formação que atenda às demandas contemporâneas da educação. Além disso, foram discutidos os eixos estruturantes da Educação Profissional – ciência, cultura, tecnologia e trabalho – como fundamentos indispensáveis para a construção de um currículo que promova uma formação omnilateral.

Essa perspectiva ressalta o papel da educação em articular teoria e prática, bem como em preparar os sujeitos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e atuar de forma transformadora na sociedade.

Concluimos, portanto, que a formação docente não deve ser compreendida como um

processo fragmentado ou meramente técnico, mas como movimento contínuo e complexo que articula diferentes saberes e prática. Nesse contexto, o currículo desempenha um papel essencial, ao integrar os eixos estruturantes e as dimensões da formação, potencializando o desenvolvimento de profissionais comprometidos com uma educação humanística, crítica e transformadora.

A seguir, nosso objetivo é esclarecer o percurso metodológico adotado para a pesquisa. Vamos detalhar o processo, que inclui a identificação dos sujeitos participantes, o local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, e os métodos de tratamento e análise das informações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori [...] (Marx, 2008, p. 28).

Por ser uma pesquisa na área educacional, o estudo segue majoritariamente uma metodologia qualitativa. Escolhemos essa abordagem por entender que a pesquisa qualitativa explora os aspectos dinâmicos, holísticos e singulares da experiência humana, sem se preocupar com a representatividade numérica (Gil, 2010). Nessa perspectiva, o pesquisador deve possuir um conhecimento aprofundado de seu objeto de estudo, a fim de buscar uma compreensão mais ampla, em vez de se focar na repetição de dados. Além disso, o pesquisador assume o papel de sujeito e objeto da investigação (Gil, 2008).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Soares e Fonseca (2019) nos dizem que a pesquisa qualitativa é estruturada pela flexibilidade do pesquisador e o respeito às ideias dos participantes, o que a torna distinta de outros tipos de pesquisa. Por meio dessa abordagem, podemos observar a riqueza dos pensamentos e dos relatos.

Podemos destacar dois aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa: a flexibilidade e o respeito pelas perspectivas dos participantes. A flexibilidade refere-se à capacidade do pesquisador de refletir sobre seu próprio papel e influência no processo de pesquisa, reconhecendo como suas próprias experiências e perspectivas impactam a coleta e interpretação dos dados. Além disso, a pesquisa qualitativa valoriza e respeita a diversidade das interpretações dos participantes, buscando compreender e representar suas experiências e visões de mundo de forma autêntica e profunda.

O grande diferencial da pesquisa qualitativa está em sua capacidade de captar e explorar a riqueza dos pensamentos e relatos dos participantes. Em vez de se concentrar em números e generalizações, ela mergulha nas experiências individuais e contextuais, oferecendo uma visão mais detalhada e nuançada sobre o fenômeno estudado. Isso possibilita uma compreensão mais completa e significativa das vivências e opiniões dos estudantes, enriquecendo o conhecimento sobre o tema pesquisado.

A pesquisa qualitativa, na visão de Minayo (2014), destaca-se como um método particularmente adequado para investigar grupos e segmentos sociais específicos e bem delimitados. A autora enfatiza que esse tipo de abordagem se adapta melhor a contextos nos

quais se busca compreender a história social sob a ótica dos atores, ou seja, captar como os próprios indivíduos vivenciam e interpretam suas experiências e realidade. Dessa forma, ao valorizar a subjetividade e a perspectiva dos participantes, a pesquisa qualitativa se alinha ao objetivo do presente estudo.

Além disso, essa abordagem possibilita a análise das interações e dinâmicas entre indivíduos ou grupos, explorando como essas relações se constroem e se manifestam no cotidiano. Em suma, Minayo (2014) ressalta que a pesquisa qualitativa é especialmente útil para explorar fenômenos complexos e contextuais, nos quais a interpretação dos significados e a profundidade da análise são mais relevantes do que a generalização estatística. Essa perspectiva permite captar a riqueza e a diversidade das experiências humanas, dando ênfase a detalhes e nuances que métodos quantitativos podem não contemplar.

Escolhemos o IFRN como o lócus de nossa pesquisa com base em vários critérios. Primeiro, o subprojeto PRP 2020-2022 foi implementado e executado também dentro do IFRN, um ambiente em que o campo epistêmico da Educação Profissional é amplamente promovido, envolvendo mais de 120 bolsistas residentes. Além disso, o IFRN atende a um público diversificado, composto por estudantes de diferentes mesorregiões do Estado do Rio Grande do Norte, uma vez que seus 22 campi, juntamente com a Reitoria, estão localizados em quatro mesorregiões distintas, cada uma com suas próprias características.

O trabalho foi organizado em etapas. Inicialmente, realizamos uma revisão documental e bibliográfica sobre a trajetória histórica do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica no IFRN. Além disso, desenvolvemos uma revisão sistemática da literatura, com o auxílio de *software*, para estruturar a investigação do objeto de estudo. Posteriormente, aprofundamos a pesquisa, buscando embasamento teórico sobre as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a formação docente, articulando essas políticas com as dimensões que compõem essa formação, sob a perspectiva da transformação social.

O Quadro 7 a seguir fornece uma síntese das principais fases do processo de investigação que se deu desde o início do Mestrado até sua conclusão.

Quadro 7 - Etapas da pesquisa

ETAPA 1	EXPLORAÇÃO	Leituras precedentes; Construção do aporte teórico; Delineamento de projeto; Observações e reuniões com o orientador; Leituras precedentes;
ETAPA 2	PLANEJAMENTO	Construção da Metodologia; Seleção do cenário da pesquisa; Seleção dos documentos que serão utilizados;

		Seleção dos participantes da pesquisa; Seleção do material que será utilizado na coleta e análise de dados.
ETAPA 3	EXECUÇÃO	Observações em <i>lócus</i> ; Análise documental Aplicação das entrevistas com o grupo de participantes.
ETAPA 4	AVALIAÇÃO	Exploração do material e interpretação dos resultados.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2025.

Com base nisso, reconhecemos que normativos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio supervisionado, e a Portaria nº 38, de 28 de dezembro de 2018, que institui o Programa Residência Pedagógica, são fundamentais para uma pesquisa documental. Da mesma forma, normativos internos do Instituto Federal, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2023), o Plano de Atividades (2023), o Subprojeto PRP do IFRN (2020-2022), o PPP do IFRN (2013) e o PPC do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN campus Santa Cruz (2018), também oferecem importantes contribuições para esse tipo de estudo.

A figura 10 a seguir ilustra as fases sistemáticas da pesquisa de Dissertação de Mestrado, demonstrando como cada uma delas foi cuidadosamente elaborada para atender aos objetivos específicos da investigação:

Figura 9 - Fases sistemáticas da pesquisa de Dissertação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2025.

Nesse contexto, busca-se estabelecer uma conexão entre o referencial teórico-metodológico e a parte empírica do estudo, que visa compreender a interseção entre o Programa

Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES), ambos realizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A análise dessa interseção é realizada por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa.

Entre os entrevistados estão a Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica, 05 (cinco) bolsistas residentes do *campus* Santa Cruz, 01 (um) preceptor e 01 (um) docente orientador, todos integrantes do subprojeto 2020-2022. Para a análise, os participantes foram divididos em dois grupos: o primeiro composto pela Coordenadora Institucional do PRP, o Preceptor e o Docente Orientador; e o segundo, pelos licenciandos residentes.

Os residentes selecionados para a entrevista foram escolhidos com base em critérios específicos de inclusão, priorizando aqueles com matrícula ativa no curso de licenciatura em Matemática do IFRN *campus* Santa Cruz, que tenham vivenciado o Estágio Supervisionado, atuando no Ensino Médio Integrado (EMI) do *campus* e feito parte do subprojeto 2020-2022. Esses critérios garantem que os bolsistas possuam experiência e estejam alinhados com as demandas do programa, contribuindo para a pesquisa proposta.

Participantes sem matrícula ativa no curso de licenciatura em Matemática do IFRN *campus* Santa Cruz serão excluídos, pois não atenderiam ao requisito de vínculo acadêmico contínuo com o curso. Serão também excluídos os residentes que não tenham vivenciado o Estágio Supervisionado, uma vez que a pesquisa foca na análise das experiências nos dois programas (PRP e ES), sendo essencial a vivência no ES. Além disso, participantes que não tenham atuado no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN *campus* Santa Cruz não serão incluídos, pois a pesquisa concentra-se na experiência específica nesse contexto, com suas particularidades e desafios.

A análise dos dados foi realizada de maneira organizada e estruturada, garantindo que somente informações relevantes sejam consideradas para uma reflexão clara e objetiva. Inicialmente, será realizada uma reunião com a coordenadora institucional do PRP subprojeto 2020-2022, assim como com o preceptor e o docente orientador, na qual os objetivos e finalidades da pesquisa serão apresentados e esclarecidos.

A partir do momento em que a solicitação para atendimento e a reunião realizada, foi realizada uma reunião com os bolsistas, com o primeiro objetivo de identificar os seguintes aspectos: a dinâmica de execução da Residência Pedagógica no subprojeto supracitado, a organização das atividades pedagógicas, os horários de atendimento aos alunos e os procedimentos de acompanhamento.

Esse foi um momento de coleta de dados fundamentais para a caracterização do PRP. Entre os dados que foram levantados estão: o número de discentes atendidos pelo Programa,

suas experiências no ES e no PRP, bem como as convergências e divergências além disso, espera-se que, durante as reuniões, seja possível acessar documentos institucionais que contribuam para dar maior consistência e profundidade.

A reunião poderia ser realizada de forma presencial ou remota, utilizando a plataforma *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade e conveniência dos participantes. Os participantes optaram por serem entrevistados remotamente, onde combinamos previamente com a coordenadora institucional, o preceptor, o docente orientador e os bolsistas, garantindo que todos tenham conhecimento do cronograma, esperar estabelecer um diálogo produtivo para alinhar as expectativas, discutir as demandas específicas do Programa e organizar as etapas subsequentes do trabalho, garantindo que o desenvolvimento do PRP esteja em consonância com seus objetivos formativos.

Caso não fosse possível, a segunda opção é que o primeiro contato com os bolsistas seja feito por meio de um *e-mail* detalhado contendo todas as informações essenciais sobre o projeto, inclusive especificando seus objetivos e a função do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Quanto ao TCLE, o qual garante que o participante seja informado sobre as etapas da pesquisa antes de sua participação, após o primeiro contato, será encaminhado um *e-mail* com a explicação detalhada e o documento para leitura e assinatura. Os participantes contatados, como a coordenadora institucional, o preceptor, o docente orientador e os bolsistas terão a oportunidade de agendar uma nova conversa para esclarecer dúvidas eventuais, garantindo que todos compreendam plenamente as informações antes de se comprometerem com a pesquisa.

Desse modo, tendo completado as etapas iniciais de contato com os grupos de participantes da pesquisa (coordenadora institucional e bolsistas), serão marcadas as entrevistas com esses participantes que serão divididas de acordo com suas funções. Tendo esse critério estabelecido, apresentamos o Quadro 8 para sintetizar as informações.

Quadro 8 - Divisão das entrevistas com os participantes do PRP

Nº DE PARTICIPANTES	FUNÇÃO NO PRP
1	COORDENADORA INSTITUCIONAL
1	DOCENTE ORIENTADOR
1	PRECEPTOR
5	BOLSISTAS

Fonte – Elaboração própria.

Para ouvir os bolsistas, foram estabelecidos alguns critérios. Com isso, considerando

que o PRP engloba licenciandos que estão a partir do 5º período da licenciatura, eles estarão imersos na docência pelo Programa, o que podemos fazer um paralelo com o estágio supervisionado. A ideia da pesquisa foi ouvir apenas uma mostra de bolsistas que estão imersos no IFRN, a fim de materializarmos como se dá o Programa no campo Epistêmico da Educação Profissional.

Dessa forma, enviamos um *e-mail* com todas as informações básicas do projeto. Os bolsistas contatados poderão sanar suas dúvidas com o pesquisador responsável e aqueles que tiverem interesse na participação foi encaminhado o TCLE.

No *e-mail*, forneceremos um *link* para um formulário *online* onde os bolsistas poderão confirmar sua disponibilidade. Essa abordagem inicial visa garantir que os alunos tenham todas as informações necessárias de maneira clara e acessível, incentivando uma resposta positiva e esclarecendo eventuais dúvidas desde o início.

A seguir temos o Quadro 9 o qual mostra as etapas desenvolvidas com os participantes da pesquisa:

Quadro 9 - Etapas de contato com os participantes de pesquisa

CONTATO POR E-MAIL COM A GESTÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
OBSERVAÇÃO DA ROTINA E ANOTAÇÕES
REUNIÃO COM A COORDENADORA INSTITUCIONAL
REUNIÃO COM O PRECEPTOR E O DOCENTE ORIENTADOR
APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA
REUNIÃO COM TODOS OS BOLSISTAS
CONTATO POR E-MAIL PARA ENCAMINHAR O TCLE
ENTREVISTAS COM A COORDENADORA INSTITUCIONAL
CONTATO COM OS ALUNOS POR E-MAIL E ENVIO DE FORMULÁRIO DE DISPONIBILIDADE
ENCAMINHAMENTO DO TCLE DOS BOLSISTAS POR E-MAIL
ENTREVISTAS COM OS BOLSISTAS
ANÁLISE DE DADOS

Fonte – Elaboração própria, 2025.

A entrevista com a Coordenadora Institucional ocorrerá no IFRN *campus* Natal Central, uma vez que é o local de atuação profissional dela, enquanto a realização das entrevistas com

os bolsistas, o preceptor e o docente orientador foram realizadas de maneira presencial, no *campus* Santa Cruz, ou de maneira remota, via *Google Meet*, individualmente com cada participante. As mesmas, possuem um roteiro pré-elaborado dividido em tópicos que ajudaram na metodologia de análise. São dois roteiros distintos para cada grupo. Eles estão disponíveis no anexo do trabalho.

Caso os participantes optem por participar de forma remota, ressaltamos as observações feitas às recomendações do Ofício Circular n. 23/2022⁴, garantindo o cumprimento delas para garantir a qualidade e a regularidade da pesquisa.

Após a coleta, estabelecemos categorias de análise. Nesse momento, será utilizada a metodologia técnica denominada núcleos de significação para compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa no desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, identificando as significações constituídas pelos licenciandos a partir da interseção entre o PRP e o ES.

Com a aglutinação dos dados, cujo processo se deu através de entrevistas narrativas, leituras de referencial teórico, as análises foram realizadas com base no procedimento dos núcleos de significação, conforme detalham Aguiar e Ozella (2013), bem como Soares (2011).

A análise dos dados, como já mencionamos, será realizada por meio do procedimento analítico dos núcleos de significação. Esse procedimento constituiu-se como um processo dialético e, por isso, foi considerada uma atividade intelectual que não pode deixar de lado alguns princípios que ajudam a apreender a realidade como fenômeno em movimento. Assim, foi considerada a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelos sujeitos e as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo. Não foi desconsiderada a dinâmica das significações constituídas pelo sujeito (Aguiar e Ozella, 2006; Aguiar e Ozella, 2013; Aguiar, Soares e Machado, 2011).

A análise se inicia por um processo intra núcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 10).

⁴ Caso os participantes optem por participar de forma remota ressaltamos que iremos observar as recomendações do Ofício Circular n. 23/2022 que está disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/biobancos/legislacao/oficio-circular-no-23_2022.pdf/view. Acesso em: 19 set. 2024

O processo dialético de investigação começa dentro de cada núcleo (processo intra-núcleo), mas avança para relacionar diferentes núcleos (processo internúcleos). Esse movimento permite identificar semelhanças e contradições nas significações. As contradições podem não ser óbvias ou explicitamente ditas pelos participantes, mas emergem do olhar crítico e interpretativo do pesquisador. Isso exige sensibilidade para ir além do discurso aparente. A análise não se limita às falas dos participantes. Ela deve ser articulada com o contexto social, político, econômico e histórico mais amplo.

Essa integração permite compreender o sujeito em sua totalidade, considerando os fatores que influenciam sua visão de mundo e suas significações, uma vez que a interpretação vai além da simples transcrição ou categorização das falas. O pesquisador deve conectar essas falas com o contexto mais amplo, ampliando a análise para abarcar a complexidade das experiências dos participantes.

Nesse viés, Marx (2008) destaca a importância de um referencial teórico e metodológico no processo de pesquisa quando explica:

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori [...] (Marx, 2008, p. 28).

É enfatizado por Marx (2008) que o processo investigativo exige uma apropriação profunda e detalhada do objeto de estudo, de modo que o pesquisador não se limite à superficialidade, mas compreenda os detalhes, as dinâmicas e as conexões internas que constituem a essências do fenômeno analisado. Apoderar-se, nesse contexto, significa tornar sua a matéria investigada, o que requer esforço para mergulhar nos pormenores e nos processos, ao invés de apenas observar o produto.

Essa abordagem privilegia a análise do movimento e das transformações da realidade, permitindo que o pesquisador entenda o sujeito em sua totalidade e complexidade. Somente após essa exploração minuciosa é possível descrever o real de maneira adequada, refletindo a essência da realidade estudada no plano ideal e evitando interpretações simplistas ou preconcebidas. Assim, a investigação torna-se uma construção rigorosa e fundamentada, revelando o movimento interno daquilo que se pretende compreender.

Em harmonia com essa perspectiva, Vygotsky (2001, 2004) apresenta duas categorias

fundamentais – Sentido e Significado – que, articuladas de forma dialética, são essenciais para compreender tanto o processo de formação do pensamento humano quanto a constituição do sujeito em sua totalidade.

Não obstante, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), às categorias podem ser entendidas como construções teóricas que visam possibilitar a compreensão do fenômeno estudando em seu dinamismo, considerando sua materialidade, contradições e historicidade.

Ou seja, o conceito de categoria segundo os autores, no contexto histórico, é utilizado como uma ferramenta para analisar fenômenos de maneira profunda e integral. Ele permite captar não apenas os aspectos visíveis e imediatos, mas também as relações subjacentes, às mudanças ao longo do tempo e as tensões internas que moldam o fenômeno em questão. Essa abordagem considera que tudo está inserido em um contexto histórico e material, e busca compreender como essas dimensões interagem para dar forma ao fenômeno.

As categorias orientam o processo de compreensão da realidade, com o objetivo de possibilitar a apreensão das contradições que configuram o fenômeno em sua dimensão histórica, ou seja, como um fenômeno concreto.

Os autores Aguiar, Magalhães e Carvalho (2023) definem a categoria “significado” como algo que abrange tanto o processo quanto o produto. Ela se refere ao processo pelo qual os signos constituem o pensamento e à objetivação humana, que resulta em um produto: significados sociais, estáveis e dicionarizados. Esses signos possibilitam a comunicação entre os indivíduos e estruturam tanto o discurso quanto o pensamento.

Para uma compreensão mais abrangente da categoria “significado”, é imprescindível destacar seu caráter histórico, evitando, contudo, a naturalização dos elementos que são produto da história. Conforme Aguiar (2006), o sujeito, enquanto ser social, manifesta em suas expressões as condições sociais, históricas, econômicas e ideológicas que o constituem, ao mesmo tempo em que revela sua singularidade e subjetividade historicamente construída.

Em outras palavras, todas as nossas versões são únicas e todas as nossas expressões sociais possuem um caráter histórico. O foco recai na compreensão do sujeito como um ser dialeticamente constituído, mesmo quando os dados empíricos são coletados com o máximo rigor,

[...] permanecem presos às ilusões e inversões ideológicas das representações imediatas dos objetos sociais. Eles necessitam, portanto, ser interpretados e convertidos pela mediação teórica, ou seja, os dados imediatos devem ser mediatizados pela teoria (Canone, 2004, p. 26).

O autor nos convida a refletir sobre a complexidade das expressões sociais e individuais,

ênfatizando que essas expressões não são apenas únicas e singulares, mas também historicamente moldadas. Ele ressalta que, mesmo quando os dados empíricos são obtidos com rigor metodológico, eles não refletem a realidade de forma imediata ou transparente. Esses dados estão sujeitos a ilusões e inversões ideológicas que distorcem sua representação. Por isso, é imprescindível interpretá-los à luz de uma mediação teórica, permitindo que sejam compreendidos em profundidade e em suas relações com o contexto histórico e social.

Não obstante, Vygostky (2001) explica que os signos são instrumentos que contêm significados. Entretanto, o significado de um signo não é fixo, podendo variar de acordo com o contexto em que se encontra. Essa variação está intrinsecamente ligada às perspectivas históricas e sociais dos participantes da pesquisa. Contudo, “não podemos esquecer que tais significados são produzidos na dimensão da subjetividade historicamente constituída, ou seja, pelo sujeito singular, com todas as suas idiossincrasias, peculiaridades e sua história imersa na história social.” (Aguilar, Magalhães e Carvalho, 2023, p. 10).

Diante disso, apoiamos-nos em Vygostky (2001, p. 465), que afirma que o termo isolado, a palavra, não possui apenas um significado, e “[...] este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. Para o autor, “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas”.

Podemos afirmar que o significado de uma palavra não é fixo ou estático; ele varia conforme o contexto em que é utilizado e as conexões que desperta na mente das pessoas. Segundo Vygostky (2001), o significado é apenas um elemento inicial que ganha vida no discurso e se transforma em sentido. O sentido, por sua vez, é apresentado como algo dinâmico e multifacetado, resultado de múltiplas associações psicológicas que variam de acordo com as experiências, emoções e contextos do indivíduo. Assim, é destacado a riqueza e a complexidade da linguagem, mostrando que ela é um processo vivo, capaz de refletir tanto as influências sociais quanto a subjetividade do sujeito.

As categorias abordadas, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) devem manter seus limites, sem se dissolverem uma na outra, pois são distintas e essa diferença é essencial para a compreensão. Todavia, é importante entender que uma não existe sem a outra; elas se constituem mutuamente. Essa perspectiva desafia visões dicotômicas, que tratam processos distintos como se fossem iguais, quando na realidade se autoformam.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o construto intelectual possibilita que a categoria historicidade se concretize na técnica de análise de dados utilizada, permitindo,

ainda, a emergência de novas categorias, como já mencionado. Nesse contexto, a categoria historicidade não se limita a interpretar os fenômenos como uma sucessão cronológica de fatos, mas busca compreender seu movimento como articulação dialética interdependentes (Lukács, 2003).

Nessa perspectiva, pode afirmar que o processo de construção dos Núcleos de Significação pode ser diretamente conectado com as categorias abordadas do MHD, por sua interdependência. Essa técnica, ao se basear na análise dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa, reflete a compreensão de que os significados não são fixos, mas dinâmicos e historicamente constituídos, como discutido pelos autores mencionados acima.

A técnica adota uma abordagem sócio-histórica justamente porque leva em consideração as experiências e os contextos dos sujeitos, reconhecendo a dialética entre sujeito e sociedade (Aguiar, 2001). Isso significa que, ao analisar as narrativas dos participantes, os núcleos de significação buscam identificar os sentidos atribuídos a eventos, símbolos ou experiências, reconhecendo que esses sentidos são produto de um processo contínuo e mutável em que o indivíduo e o contexto social estão em constante interação.

A perspectiva sócio-histórica tem como pano de fundo o MHD (Freitas, 2002), fundamentando-se em uma visão de mundo que compreende a realidade como um processo dinâmico e contraditório, em constante transformação. Em sua abordagem metodológica e em seu arcabouço conceitual, expressa as marcas de sua filiação dialética, rejeitando explicações reducionistas baseadas no empirismo e no idealismo. Nesse sentido, supera a fragmentação das análises que desconsideram a totalidade das características sociais, enfatizando a interdependência entre o indivíduo e a sociedade.

Os sujeitos são compreendidos como históricos, datados e concretos, inseridos em um contexto cultural que molda suas práticas e formas de consciência. No entanto, essa relação não é estática, pois, ao mesmo tempo em que são realizadas e reproduzem a realidade social, os indivíduos também são produzidos e transformados por ela, evidenciando a natureza dialética do desenvolvimento humano.

Os estudos qualitativos, quando orientados pela perspectiva sócio-histórica, valorizam tanto a descrição detalhada das especificações quanto às percepções individuais dos sujeitos envolvidos. No entanto, essa abordagem não se limita ao indivíduo, mas busca entender como cada caso particular se insere em uma totalidade social mais ampla (André, 1995).

Isso significa que, ao analisar um sujeito ou uma situação específica, o pesquisador deve considerar as relações e influências recíprocas dentro do contexto social em que estão inseridos, André (1995) reforça essa ideia ao afirmar que essa abordagem leva em conta os componentes

da realidade científica, compreendendo-os como partes interdependentes de um todo dinâmico.

Segundo os princípios da teoria sócio-histórica, as possibilidades de análise tendem a romper com os limites pela dicotomia da tradição empirista, que separa externo/interno, social/individual, objetividade/subjetividade e teoria/prática (Ibiapina; Ferreira, 2003). Nesse sentido, os estudos qualitativos, ao adotarem essa perspectiva, valorizam tanto aspectos descritivos quanto às percepções pessoais, sem perder de vista a totalidade social.

Assim, ao focalizar o particular, busca-se compreender não apenas os sujeitos envolvidos, mas também o contexto em que estão inseridos, acompanhando as interações e influências recíprocas que especificam a realidade social (André, 1995). Dessa forma, a teoria sócio-histórica oferece alternativa metodológica para a investigação dos processos de construção do professor em seu devir, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada da formação docente.

A teoria sócio-histórica, ao destacar a interação dialética entre sujeito e sociedade, propõe uma abordagem que não apenas examina o indivíduo em seu contexto, mas também leva em consideração as contradições sociais e históricas que moldam essas experiências. A historicidade das práticas e das consciências dos sujeitos não é apenas uma questão de temporalidade, mas de como as relações sociais e os processos históricos determinam e são determinados pelas ações humanas. (Nascimento, 2018).

A autora Aguiar (2006, p.2) apresenta uma reflexão sobre a relação compreensiva entre o homem e sociedade, destacando que ambos se intermediam mutuamente sem perderem suas singularidades, onde:

Homem e sociedade vivem uma relação de mediação, em que um expressa e contém o outro, sem se diluírem e sem perderem sua singularidade. Vivem a dialética inclusão-exclusão, ou seja, vivem uma relação na qual indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo.

A autora trabalha com a ideia de inclusão-exclusão dialética, apontando que o indivíduo é constituído pelo social, mas ao mesmo tempo mantém sua singularidade e capacidade de transformação, o que fortalece a ideia de que os indivíduos, ao mesmo tempo que são moldados pelo contexto social, também o influenciam e o transformam. Isso é essencial na análise das narrativas e das experiências docentes, pois evidencia que a formação do professor não ocorre de forma isolada, mas dentro de um processo histórico e cultural dinâmico.

A relação entre indivíduo e sociedade, dentro da perspectiva sócio-histórica, não pode ser compreendida de maneira dicotômica, como já citamos anteriormente, mas sim como um

processo de mediação constante. Conforme apontado por Vygotski (2001a), o sujeito é “quase o social”, pois suas ações e significações são sempre construídas em interação com o coletivo. No entanto, essa relação é dialética, pois, ao mesmo tempo que o indivíduo se constitui no social, ele também mantém a sua singularidade, diferenciando-se e possibilitando a emergência de novas práticas e concepções.

Assim, ao analisar os processos de formação docente, é fundamental considerar essa dinâmica, compreendendo que as experiências dos professores são socialmente situadas, mas também expressam suas particularidades e formas de atuação, o que pode levar a novas formas de pensar e praticar a docência, pois ao compreender a docência a partir da perspectiva sócio-histórica implica em considerar tanto os limites pelas estruturas educacionais quanto às possibilidades de resignificação e mudança que emergem das práticas e vivências dos próprios professores.

Com isso, a pesquisa sócio-histórica propõe que os significados atribuídos a eventos ou experiências não são estáticos, mas estão em constante movimento e transformação, refletindo a dinâmica social e histórica dos sujeitos e das coletividades. Além disso, ao compreender os assuntos como agentes históricos, a pesquisa não apenas descreveu suas realidades, mas se propôs a entender como as condições sociais e históricas influenciam suas ações e significações, refletindo sobre as mudanças e permanências ao longo do tempo.

Dessa forma, os "Núcleos de Significação" são uma ferramenta que possibilita a exploração da complexidade dos significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo a compreensão das contradições, das idiosincrasias e das diversas camadas de significados que se formam ao longo do tempo e da experiência social. Eles não apenas analisam o conteúdo da fala, mas também as dinâmicas históricas e sociais que influenciam e formam esses significados, alinhando-se com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético.

Os procedimentos estão divididos em 3 fases complementares, como ilustramos na Figura 11, sendo permitido escalar e descer diversas vezes a cada uma delas com o intuito de apreender as significações gestadas pelo sujeito. A primeira delas foi a fase dos pré-indicadores, onde os pré-indicadores são temas que emergem da fala do sujeito, e, como tais, revelam aspectos peculiares do movimento do modo de pensar, sentir e agir desse sujeito na relação com a realidade. “Trata-se, portanto, não de qualquer fala, mas de uma fala temática, uma fala carregada de significado, que é externa (comunicação) e internamente (pensamento) dirigida, e que, por isso, deve ser analisada” (Soares, 2011, p. 140).

Figura 10 - Fases da técnica de análise dos achados



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os pré-indicadores não devem ser compreendidos como afirmações isoladas da realidade, mas como construções sociais, ou seja, falas moldadas por diversos elementos culturais e históricos que influenciam a dinâmica dos processos de significação da realidade. Vale destacar que a leitura flutuante foi parte integrante desta fase.

A segunda, denominada Indicadores, consiste na aglutinação dos pré-indicadores com base nos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Conforme apontam Aguiar e Ozella (2013), é nessa fase que os núcleos de significação alcançam um nível de abstração, permitindo a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos. Assim, os indicadores se destacam na participação e na articulação dialética das falas, que, embora apresentem relações de complementariedade ou diferenças com a temática estudada, oferecem possibilidades para reflexão sobre o sujeito em sua totalidade.

A terceira fase do procedimento, denominada núcleos de significação, visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, buscando, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta e os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Com isso, ela integra as fases anteriores, contribuindo para a finalização da pesquisa aqui apresentada.

Dessa forma, as três fases descritas — pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação — oferecem um percurso metodológico robusto para a análise das falas e significações dos sujeitos, considerando suas dimensões sociais, históricas e culturais. Cada etapa, construída de forma dialética, permite uma compreensão mais profunda dos sentidos atribuídos pelos participantes, revelando as complexidades de suas experiências.

A transição entre essas fases não apenas facilita a apreensão dos processos de significação, mas também assegura que a análise esteja em sintonia com as dinâmicas de construção do conhecimento dos sujeitos no contexto de suas realidades. Com isso, podemos avançar para a próxima etapa da pesquisa, na qual as análises dos dados coletados serão discutidas à luz dos conceitos e da metodologia adotada, permitindo a formulação de interpretações mais amplas e contextualizadas.

5 ANÁLISE DOS ACHADOS

“os significados constituem o ponto de partida [...] eles contêm mais do que aparentam”. (Aguiar e Ozella, 2013, p. 304).

Nesta seção, procura-se compreender as percepções dos licenciados sobre as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) e no Estágio Supervisionado (ES), explorando os significados atribuídos à interseção entre esses programas. Esse objetivo específico se conecta ao propósito geral da pesquisa, que é analisar as aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Santa Cruz.

Ao investigar como essas relações se configuram como atrativas para a formação inicial de professores de Matemática, esta análise enfoca as vivências e os desafios relatados pelos licenciados, buscando evidenciar a complexidade de sua formação a partir de suas trajetórias e dos sentidos que emergem dessas experiências.

Antes de iniciar as análises, é relevante destacar que, durante o processo de entrevistas, um dos bolsistas desistiu de participar. Ele justificou sua decisão afirmando que estava muito ocupado com a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), necessária para sua defesa.

Para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, foi adotada uma nomenclatura específica para os entrevistados, conforme segue:

- Residente 1;
- Residente 2;
- Residente 3;
- Residente 4;
- Residente 5;
- Docente Orientador;
 - Preceptora;
- Coordenadora Institucional.

Em relação a formação inicial, Severino (2006) destaca que ela é um processo humano, por meio do qual o indivíduo constrói elementos necessários para se tornar professor, incorporando-os ao que essa profissão representa. Ao indagar os residentes sobre a forma de ingresso na licenciatura, ou seja, na formação inicial, observamos as inquietações relacionadas

a esse início, onde a Residente 1 alega que entrou na licenciatura pela classificação Geral (Ampla Concorrência), e que:

[...] **a parte mais... complicada foi a parte do ensino remoto**⁵, que foi basicamente o início do curso, que querendo ou não eu paguei as disciplinas tanto de 2020 como 2021, acho que a maior parte de 2021 ainda no ensino remoto, então foi complicado, alguns professores não davam tanta assistência assim, se eu não me engano no IFRN tem que ter pelo menos duas formas de avaliação [...] (Residente 1, 2025, grifo nosso).

O autor Severino (2006) enfatiza que a formação inicial não é um processo linear ou fácil, mas sim um percurso de construção e adaptação, na qual o indivíduo precisa integrar diversos elementos para se construir enquanto docente. Nesse sentido, a experiência relatada pela Residente 1 acerca do ensino remoto pode ser vista como uma vivência que, apesar das dificuldades, contribui para a formação docente ao colocar em xeque o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que reforça a importância da assistência e da avaliação no contexto acadêmico.

A menção à falta de apoio de alguns professores e às dificuldades enfrentadas nesse período de ensino remoto reflete as condições complexas que marcam a formação inicial, como aponta Severino (2006). A formação, portanto, é caracterizada por altos e baixos, por momentos de adaptação e superação, como foi o caso dessa experiência, que, apesar das adversidades, ajuda a moldar o futuro professor, inserido em um processo que exige tanta autossuperação quando ao suporte de estruturas institucionais para o seu desenvolvimento profissional.

Em consonância com a Residente 1, o Residente 2 nos revela elementos que dialogam diretamente com a formação inicial e as situações dessa formação, onde bem entusiasmado, relata que não estava em seus planos entrar na licenciatura em Matemática:

Eu, no ensino médio, todo mundo tinha algo que queria fazer. Eu não tive isso no meu pensamento. **Eu nunca imaginei que iria cursar esse setor de matemática. Eu não pensei que iria cursar esse tipo de curso.** Inicialmente, eu fiz o ENEM por fazer mesmo. Meu objetivo era fazer uma faculdade. Eu fiz. Tirei nota suficiente e coloquei no curso de licenciatura em matemática e no curso de enfermagem, como cotista, cotista pardo, no caso. **Eu passei na primeira chamada em licenciatura em matemática** e estudei um mês, um mês depois eu passei em enfermagem, que eu estava na lista de espera. **Eu decidi não entrar em enfermagem e continuar na matemática.** porque eu já tinha entrado no curso, na enfermagem teria que fazer minha matrícula novamente e seria tempo integrado lá. **Eu preferi matemática por ser só meio período, porque na outra parte eu poderia estudar bem e trabalhar.** Entrei como cotista, né? Gostei do curso, por isso que eu continuei. **Sofri bastante, mas estamos aqui.** (Residente 2, 2025, grifo nosso).

⁵ Nesse momento em específico, mesmo que no início da entrevista, a Residente 1 ficou um pouco emotiva e parou por alguns instantes sua fala para poder continuar.

A fala do Residente 2 evidencia uma trajetória que começa com uma escolha inesperada pela licenciatura em Matemática, um curso que inicialmente não estava em seus planos, mas que, ao longo do tempo, se mostrou significativo. O fato de ele ter ingressado na licenciatura sem uma grande expectativa, mas ter se identificado com o curso ao longo do processo, demonstra como a formação docente é, de fato, um caminho de construção pessoal e profissional, como destaca Severino (2006). A escolha do curso de Matemática, mesmo com desafios, reflete a experiência de ser professor, que envolve momentos de incertezas, mas também de descobertas e engajamento com a profissão.

Ao destacarmos o trecho “Eu preferi matemática por ser só meio período, porque na outra parte eu poderia estudar bem e trabalhar”, pode ser evidenciada à luz do conceito marxista sobre o trabalho assalariado e sua relação com a produção de capital. Marx, em sua análise do capitalismo, afirma que “só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital” (Marx, 1980, p. 132).

A fala do Residente 2 revela uma estratégia pragmática de quem precisa conciliar os estudos com o trabalho, uma realidade comum entre muitos estudantes, especialmente os de instituições públicas e aqueles que precisam se manter financeiramente. O desejo de ter mais tempo para trabalhar, como um meio de garantir a própria subsistência, reflete uma realidade de precariedade que impõe limitações à formação e à dedicação exclusiva à formação.

Em paralelo com a citação de Marx (1980), podemos entender que o trabalho do Residente 2, ao ser escolhido com a intenção de garantir a sua subsistência segue a lógica do capitalismo, onde o trabalho assalariado, seja ele intelectual ou manual, é muitas vezes moldado pelas necessidades econômicas e sociais. No caso, a escolha do curso de Matemática, não apenas representa uma tentativa de conciliar a formação com o trabalho, mas também aponta o papel que o trabalho assalariado contribui na manutenção do estudante dentro do sistema capitalista, em que o tempo e a energia são “produzidos” para gerar mais trabalho e, conseqüentemente, mais capital.

A crítica marxista aqui pode ser voltada para a ideia de que a formação profissional, dentro dessa lógica, muitas vezes perde seu caráter de desenvolvimento integral e humano, como apontado por Severino (2006), e passa a ser limitada pelas necessidades econômicas do indivíduo. Assim, a escolha pelo curso de Matemática “meio período”, como estratégia para trabalhar e estudar, reflete o processo em que o trabalho assalariado, que Marx considerava “produtivo”, se torna uma necessidade urgente para o estudante, mas ao mesmo tempo revela as condições de exploração e precarização que permitem a formação e a trajetória de muitos

alunos.

Marx (1980), então, poderia sugerir que o estudante, ao ter que priorizar o trabalho assalariado para sua sobrevivência, acaba tendo sua formação diluída e fragmentada, um reflexo da lógica capitalista que subordina o desenvolvimento pessoal e profissional às descobertas de um sistema econômico que prioriza a produção de mais capital, em detrimento de uma formação mais ampla e profunda.

Buscamos reflexão acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, mais precisamente na formação inicial de professores, onde a Residente 3 expõe suas angústias de quase desistência devido o período emergencial de aulas remotas, acerca do acesso e permanência na licenciatura:

Bom, como eu entrei no ano 2019, **eu acho que para todo aluno entrar na faculdade é muito difícil, e quando a gente vem de escolas públicas, onde o ensino é um pouco defasado, para não dizer bastante, desafios diversos são... são impossíveis não ter, né?** E eu, apesar do meu ensino médio ser todo no IFRN e tal, eu venho de escola pública desde sempre. Então, **eu me formei no ensino fundamental totalmente em escola pública também. Então, eu enfrentei muitos desafios em relação a isso. Então, eu não tinha uma base tão sólida para me permanecer na faculdade.** Então, eu tinha que estudar bastante. **Além disso, a questão financeira também, porque eu venho de uma família muito pobre, baixa renda, né? Então, eu sempre tive que trabalhar de alguma forma para ajudar em casa [...].** Quando foi em 2020, veio a pandemia, e aí afastou a gente das salas de aula presencial, e aí eu me deparei com outro desafio, que era conseguir um meio de dar conta dos estudos remotamente, porque, como eu estava acostumada com presencial, o remoto, para mim, foi muito difícil, uma vez que eu precisava ajudar a minha família. Normalmente, eu estudava à noite, eu não conseguia assistir aula muito à tarde. **Por situações diversas, eu perdia muita aula, mesmo sendo pela internet, questão de doenças, da familiares etc. Então, foi um desafio muito grande, e eu cheguei a ficar próximo a desistir da faculdade, em 2021, que foi quando a gente estava ali naquele remoto, onde todo mundo estava passando por diversas situações difíceis.** (Residente 3, 2025, grifo nosso).

A passagem da Residente 3, ao abordar os desafios enfrentados durante a pandemia, destaca uma realidade que é de extrema importância para a formação inicial de professores, principalmente em um contexto marcado pela desigualdade social e pela precariedade de recursos em algumas escolas. Ao mencionar a defasagem do ensino para estudantes de baixa renda, a Residente 3 coloca em evidência uma das questões centrais da educação brasileira: a desigualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e a disparidade na qualidade da formação que os estudantes recebem, o que acaba impactando diretamente a formação dos futuros professores.

Esse ponto pode ser analisado sob a ótica da reflexão de Nóvoa (2017), que defende a formação de professores como parte de um processo contínuo de mudança, e não algo que precede uma transformação educacional. Quando o autor menciona que a formação de

professores deve ocorrer “durante” a mudança, ele sugere que a formação não pode ser vista como algo isolado do contexto em que ocorre. Ela deve estar diretamente conectada às práticas pedagógicas reais, às necessidades dos alunos e aos desafios enfrentados pelas escolas. Essa perspectiva "ecológica" coloca o professor como um agente ativo dentro de um processo de transformação, sendo, ele próprio, transformado por essa interação constante com os contextos em que está inserido.

A Residente 3, ao mencionar esses elementos, está nos mostrando como a formação docente precisa ser capaz de responder e se adaptar às condições de ensino e aprendizagem que se modificam rapidamente, como é o caso da pandemia. Para tanto, é fundamental que a formação de professores, como sugere Nóvoa (2017), seja pensada dentro de um processo dinâmico e interativo, em que as experiências práticas dos docentes, especialmente aqueles que lidam com estudantes de baixa renda, possam ser incorporadas e evidências ao longo de sua trajetória. O processo formativo deve considerar essas realidades e fornecer aos professores as ferramentas necessárias para lidar com os desafios que surgem no cotidiano escolar, sempre em diálogo com as mudanças que ocorrem no sistema educacional.

Esse processo de formação, portanto, não deve ser enfrentado como algo que ocorre "antes", mas sim como algo que se dá "durante", constantemente, dentro da prática docente, e deve ser orientado para a transformação não apenas dos professores, mas também dos contextos educacionais em que eles atuam.

Por esses e outros motivos, muitos professores compreendem ao longo de sua trajetória que a formação docente é um processo dinâmico, onde, no início, não se tem clareza sobre o próprio papel enquanto educador. No entanto, ao longo desse percurso, as suas concepções vão sendo moldadas e transformadas. Esse processo é vivido de maneira única para cada profissional.

Contudo, essa trajetória de transformação não foi vivenciada da mesma forma pelo Residente 4, ao afirmar que desejava cursar Matemática "desde o ensino fundamental", traz à tona uma identificação precoce com a docência, como ele mesmo relata: “era um curso que eu sempre quis cursar, desde o ensino fundamental. Eu sempre me identifiquei dando uma aula” (Residente 4, 2025, grifo nosso).

Esse relato dialoga com a reflexão de Ghedin (2009, p. 25) sobre a dimensão estética da formação docente. Ghedin destaca que a prática pedagógica não pode ser entendida apenas sob a ótica conceitual e teórica, mas também deve ser impregnada de valores estéticos que englobam o ser humano em sua totalidade. Como afirma o autor, "há uma beleza envolvida na prática pedagógica", uma beleza que está diretamente relacionada ao afeto e às emoções.

A sala de aula, portanto, não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também de troca de experiências, de vínculos afetivos, de sonhos e de carinhos. Nesse sentido, a formação docente, como destaca Ghedin, precisa garantir um espaço de acolhimento para a manifestação emocional e afetiva dos educadores e dos estudantes, reconhecendo que o ser humano não é feito apenas de racionalidade, mas também de sentimentos e afetos que influenciam diretamente no processo educacional.

Ghedin (2009) defende que a formação docente precisa atender à natureza humana, que é composta não apenas pela racionalidade, mas também pelos sentimentos, sonhos e carinhos. Dessa forma, ele propõe que o processo educativo deve ser sensível à manifestação dessas emoções, garantindo que a educação seja uma experiência plena, que leve em conta tanto o intelecto quanto aos aspectos emocionais e afetivos dos educandos.

Rios (2010) considera a subjetividade como um elemento fundante das práticas pedagógicas. No que diz respeito aos sentimentos que emergem a partir dos modos e modelos reforçados pelo professor, essa subjetividade pode evocar uma diversidade de emoções, serem elas positivas ou negativas. De todo modo, essas emoções fazem parte da dimensão estética, a qual, assim como a dimensão ética, se torna fundamental para a construção do processo pedagógico.

Assim, o relato do Residente 4 evidencia uma conexão direta com essa perspectiva da formação docente, onde o desejo de ensinar e a identificação com a prática pedagógica estão enraizados em experiências e afetos que, por sua vez, influenciaram o processo de ensino-aprendizagem.

5.1 OS SENTIDOS DOS ENTREVISTADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PRP E ES

Como mencionado anteriormente, adotamos a leitura flutuante como procedimento inicial para a seleção dos pré-indicadores. Essa técnica foi aplicada de forma detalhada em cada depoimento das entrevistas realizadas, permitindo uma análise profunda das falas e a definição das questões norteadoras alinhadas aos objetivos do estudo. Durante o processo de transcrição, nos apropriamos dos dados de maneira contínua, resultando em total de 69 pré-indicadores relacionados ao objeto de pesquisa.

A primeira entrevista construímos 16 pré-indicadores, conforme explicitamos no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Pré-indicadores (Entrevista com a Residente 1, 2025)

PRÉ-INDICADORES	
1	Um dos maiores desafios querendo ou não, foi conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica [...].
2	Muita gente da licenciatura acha que os alunos do ensino médio integrado são mais inteligentes do que o pessoal da licenciatura, que tem mais conhecimento na parte de matemática. Então, eu coloquei a minha expectativa, eu elevei minha expectativa do conhecimento dos alunos. Então, quando eu tive contato com eles e percebi como é que estava o conhecimento deles na parte de matemática, foi uma quebra de expectativa. Expectativa e realidade.
3	E, de certa forma, é diferente dos estágios, né, que eu acho que o pessoal tem, o quê? Menos que dois meses, dois, três meses em sala de aula, não é isso?
4	[...] Então, eu peguei essa turma no final do... Assim, da metade para o final do primeiro bimestre e terminei o ano letivo com eles. Então, foi uma... experiência totalmente diferente do que o estágio iria me proporcionar. Porque eu pude acompanhar eles por praticamente todo o ano letivo. Então, foi uma experiência docente mesmo, diferente do estágio, né? [...]
5	[...] Então, assim, e como eu posso dizer, o PRP foi algo extremamente enriquecedor. [...] Então, foi a minha primeira experiência em sala de aula de verdade. Então, assim, foi algo que, dialogando com o pessoal que já tinha, da turma anterior, que estava ainda participando do programa, então eles, evidenciaram bastante isso, que era totalmente diferente. [...]
6	E também ser, de certa forma, avaliado por professores que não estavam só... eram professores que me conheciam como aluna e que, de certa forma, tinham liberdade também para opinar sobre a minha forma, a minha metodologia, a forma como eu estava aplicando o conteúdo em sala de aula.
7	De certa forma, foi uma experiência única na minha vida. Foi algo completamente diferente e que, de certa forma, me mostrou que eu estava na profissão, que eu me reconheci mesmo como professora. [...] Então, de certa forma, a minha participação no PRP me proporcionou isso, essa experiência única.
8	Durante as disciplinas, na parte da teoria, a gente vê que a sala de aula tem diversos problemas que precisa de melhorias, só que quando a gente tá na prática, a gente vê que essas melhorias são ainda maiores, né, a quantidade de coisas, as melhoras são ainda maiores. [...]
9	A gente depara com alunos que têm, é assim, né, como eu falei também, a questão da vida dos alunos, que de certa forma reflete em sala de aula. [...] Que a gente tem que ver por exemplo, tive algum problema na hora da prova, eu vou considerar, o aluno me pediu uma chance, a gente tem que ver se ah, vou dar essa chance para o aluno, não vou dar, como é que funciona? São vários quesitos. [...] Todo eu vou considerar como um erro, ou eu posso considerar uma parte, tipo assim, o aluno fez boa parte, mas no final errou. [...] Eu vou considerar parte da questão ou vou desconsiderar tudo o que ele fez?
10	De certa forma, as metodologias e as práticas, eu acho que elas se aproximam. Eu acho que a diferença, como eu citei anteriormente, é justamente a questão do tempo, que no estágio você tem um tempo mais limitado, às vezes você precisa correr, você não tem tempo de aplicar uma atividade diferenciada com os alunos. Já no PRP, eu tive essa oportunidade de desenvolver diversas atividades que não fosse só apenas o, como diz, né, o quadro, livro [...].
11	Assim, na minha opinião, o PRP, de certa forma, ele contribui mais para a formação do que a questão do estágio. Como eu disse, tudo é em relação ao tempo, porque o estágio é um tempo mais limitado e o PRP a gente tem... mais possibilidade de se trabalhar com a turma, de conhecer e tudo mais.
12	... Assim, é porque o PRP também, além da... Porque o pessoal visa muito também na questão da bolsa, né? do que recebe, mas... E também já foi muito falado, até os professores mesmo, às vezes, falam que o tempo de estágio, do estágio supervisionado, é muito pouco para uma formação de qualidade, de verdade.
13	[...] no tempo que eu estava participando do PRP, eu tinha bastante tempo livre, não tinha tantas disciplinas assim, que acho que estava no 7º período, que é em média de 7 disciplinas. [...] Diferentemente do pessoal que estudava comigo, que estava tentando conciliar o PRP com as disciplinas e estava dando mais trabalho. [...].
14	[...] A pessoa não tinha tanto tempo para... Tinha que se virar em mil para ensinar para disciplinas, fazer as atividades, elaborar material para aplicar com a turma.
15	[...] se o estágio se aproximasse mais um pouco do que, assim, o programa do PRP, sem focar muito na bolsa também [...], mas se todos os alunos da licenciatura tivessem a oportunidade de passar mais tempo, né, assim, um tempo maior de duração, os alunos conseguissem exercer mais, digamos, a sua... Colocar em prática aquilo que ele está estudando [...]
16	[...] Até porque eu fui uma das poucas pessoas que consegui entrar no PIBID no primeiro ano. Então, eu tive o contato desde que eu entrei na licenciatura. Como eu disse, teve um período remoto, mas mesmo assim a gente já foi colocando em prática alguns conhecimentos, de certa forma. Então, aquilo

	já foi, de certa forma, um preparo para quando já fosse a parte dos estágios, de certa forma, que foi o PRP na minha formação. [...]
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Em relação a entrevista com o Residente 2, conseguimos evidenciar 14 pré-indicadores, dispostos no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 - Pré-indicadores (Entrevista com o Residente 2, 2025).

PRÉ-INDICADORES	
1	O professor Carlos Sérgio, ele é um excelente didático. Meu Deus, que aula maravilhosa. Ele entrou no meu top 3 professores do IFRN, como número 1. [...] E isso é muito legal.
2	Eu acredito que o principal desafio é o baque do conteúdo. Porque o baque, quando a pessoa... É o despreparo. [...] Quando eu cheguei na faculdade, eu me senti muito despreparado.
3	No caso, eu conheço as políticas por causa do PRP. E antes do PRP, eu fiz estágio 1. No estágio 1, a gente tem que fazer o relatório da escola. Aí, nesse relatório, a gente tem que pesquisar, né? Aí, um dos temas lá é para pesquisar o PPP da escola. Aí quando a gente vai pegar esse documento, ler e reler, a gente vai e aprende sobre as políticas, o que a escola tem que fazer, servir.
4	Foi muito boa, mas muito assustadora. Porque uma coisa é você estar na teoria, eu vou dar aula, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo. Outra coisa é você chegar na sala de aula e realmente dar uma aula. Minhas primeiras aulas foram terríveis. no sentido que eu estou aprendendo. Eu não sei como dar uma aula [...].
5	[...] a minha preceptora, uma excelente professora, magnífica ela, só faltava ela pegar na minha mão e escrever no quadro, de tanta ajuda que ela me dava. Ela me ajudou com tudo. Desde o material, planejamento de aula, ela me dava puxões de orelha, porque tem coisa que eu não sabia, ela ficava dizendo que estava ali a todo momento, se eu precisava de ajuda, eu fosse atrás dela e eu ia. E ela me ajudou bastante na turma.
6	[...] Uma coisa que eu achei ruim foi minha primeira turma do IF, de mecânica, essa turma foi muito difícil. Os alunos, como eram todos do primeiro ano, e não conheciam como funciona o Instituto Federal, ficavam brincando, não prestando atenção. Era muito complicado. Eles não respeitavam a professora [...] ela já me alertou que a turma era bem difícil. E eu senti o peso das palavras dela. Foi bem complicado. A turma não colaborava com a aula.
7	Eu acho esse tópico bem sensível, porque uma coisa é você ler a teoria e outra coisa é aplicar. Eu entendo que é superimportante, os professores, pesquisadores, Paulo Freire, Piaget, é disso uma importância, mas dentro de uma sala de aula é muito complicado, dá para comparar com uma selva ali, a depender da turma. [...] Ah, é muito complicado colocar qualquer metodologia em prática.
8	Acredito que o maior significado seja aprendizado, estar em constante aprendizado com as experiências que eu adquiri, com as expectativas que eu tinha, com o que mostrou ser verdade, o que mostrou ser mentira, no caso, as expectativas quebradas.
9	[...] pode parecer que eu não concordo com a parte da teoria, mas eu concordo. Até entrei em discussão com Lenina sobre isso, que a teoria é uma coisa, a prática é outra, mas antes de eu entrar no PRP e nos estágios, [...] Eu não discordo que a teoria seja irrelevante com a prática. Elas têm sim que estar juntas.
10	[...] Eu posso não ter tido a melhor das experiências, mas eu acredito que vai sair muitos professores muito bons dali, da minha turma, das futuras turmas do PRP, do PIBID, porque eles têm uma forte correlação com teoria e prática. Acredito que eu fui um caso mais particular disso.
11	Onde eles são bem parecidos, é na parte do ensinar. É pegar um aluno que tá, um licenciando, né? Pegar um licenciado e colocar ele dentro de sala de aula. E, com isso, para aprender, né? A dar aula, a fazer planejamento, a aplicar o que a gente tá aprendendo desde o começo, a fazer planos de aula. É isso. Na parte onde difere, eu acredito que é na escolha, porque estágio supervisionado, pelo que eu pude perceber, você pode escolher qualquer escola. E lá, no PRP, não é isso. No PRP, a gente vai ter que seguir o que o edital mandou. Se o edital mandou, diz que é na escola X, não pode ser na escola Y, tem que ser na escola X. E também a parte da remuneração, que o PRP é remunerado, o estágio não.
12	[...] o PRP é melhor para atuar em sala de aula, porque ele exige mais, ele exige que a gente cumpra prazos. Claro que o estágio também exige, só que não é a mesma coisa. O senso de responsabilidade é muito maior no PRP e de urgência, que você tem que fazer aquilo e tem os prazos para entregar. Claro

	que eu não estou dizendo que o estágio não tenha, só que o senso de urgência, de responsabilidade é bem maior.
13	[...] o PRP, até onde eu estava sabendo, pelos rumores que estavam rolando, vai abrir agora como uma especialização, não é? Vai ter uma especialização que vai envolver o PRP. [...] eu acredito que para substituir o estágio supervisionado seria mais o PIBID. Porque o PIBID agora vai cumprir essa função que o PRP tinha.
14	Eu acho que seria bem benéfico se o PRP substituísse o estágio, porque ele já cumpre como horas, Já dá para fazer estágio fazendo PRP, cumprir quais horas pela carga horária. [...]

Fonte: Autoria própria.

Na entrevista com a Residente 3, construímos o Quadro 12 com 24 pré-indicadores, conforme podemos observar abaixo:

Quadro 12 - Pré-indicadores (Entrevista com a Residente 3, 2025).

PRÉ-INDICADORES	
1	Acho que o maior desafio que eu tive foi esse, conciliar o trabalho com a faculdade, foi muito complicado.
2	[...] eu acho o estágio muito pequeno. [...] eu considero o estágio um pequeno, muito pequeno assim, porque você está ali dois meses em sala de aula, entendeu?
3	É diferente, por exemplo, quando você está no PRP, que aí você assume uma turma, [...] ali lhe dá uma experiência de como elaborar um planejamento semestral, de como lidar com feriados no meio do caminho, não só feriados, né, mas outros percalços que vêm aparecer, como elaborar uma lista de exercício, como elaborar uma prova, porque querendo ou não, aquela turma está ali na sua mão.
4	No estágio, você não tem esse tempo. Dois meses é a construção de um relatório. Um mês é preparação para você ir para a sala de aula. que é quando a coordenação libera a carta, a coordenação da escola lhe aceita. [...]
5	Então, assim, eu acho que o estágio é pouco tempo. [...] o primeiro estágio é a caracterização da escola. Então, você não dá aula. No segundo estágio, você também não dá aula. Você só vai dar aula no terceiro estágio, no quarto estágio, no terceiro você dá aula ao ensino fundamental, no quarto você dá aula ao ensino médio, que são vertentes totalmente diferentes, um público totalmente diferente, que você precisa planejar coisas diferentes e que em um espaço de tempo muito curto, entende?
6	Eu acho que uma substituição não seria adequada, mas eu acho que algo como complementar, sim. Por exemplo, em vez de ser quatro estágios, poderia reduzir para dois, entende? E os dois últimos seria, no caso, o PRP.
7	Então, eu acredito que o PRP poderia ser algo como uma residência, o aluno ele sai da graduação formado e ele se especializa entre aspas, não sei, com PRP, tipo como se fosse uma residência ali para o aluno aprender, ser acompanhado por um profissional que já está em sala de aula [...]
8	[...] dar aula no EJA foi um desafio e tanto, porque preparava as aulas, mas eu não sabia se eu ia ministrar aquela aula, porque às vezes não ia aluno.
9	Foi uma experiência, digamos assim, muito... corroborativa para a minha formação, uma vez que eu pude perceber que a sala de aula, ela traz diversos... Eu não sei nem a palavra, tipo assim, existe um mundo ali dentro que você desconhece, entende? Então, você não sabe o que está esperando você ali dentro, quando você entra. [...]
10	[...] Só que eu queria muito participar do PRP porque eu sabia que naquele momento eu iria assumir uma turma com um professor, né? Então, assim, eu dei muita sorte porque eu peguei uma professora maravilhosa no PRP e ela me ensinou muito, muito, muito. Então, assim, o PRP foi incrível. Eu fiz o PRP também no IFRN devido ao trabalho, devido a outras coisas também.
11	E aí eu fui dar aula no Ensino Médio Integrado [...] Foi muito massa, porque tipo assim, eu peguei duas turmas, A minha turma da manhã era maravilhosa. Os alunos gostavam de estudar. Ixi, Maria, era ótimo. Fazia as listas de exercícios e eles... Ah, fazia tudo.
12	Então, eu fui para a turma da tarde. Essa turma da tarde não gostava da professora e não gostava de ninguém, praticamente. Era uma turma bem difícil de lidar, sabe? Então, meu primeiro desafio era conquistar a turma, porque a disciplina eles já não gostavam. Então, eu precisava que eles, pelo menos, gostassem de mim para conseguir estudar a disciplina.

13	E, tipo assim, passei mais seis meses com essa turma. Foi maravilhoso. [...] E, principalmente, foi justamente essa experiência que me auxiliou no meu trabalho, porque como eu assumi agora uma escola como professora titular mesmo, dando aula do ensino fundamental até o ensino médio, a experiência que eu já vinha trazendo do ensino médio facilitou demais a minha vida.
14	Então, assim, o PRP transformou, assim, ele veio a... Ah, eu sei lá, ele veio complementar, sabe aquele que faltava? Foi muito ótimo, eu gostei demais do PRP. Não sei se é porque eu também tive uma profissional maravilhosa do meu lado.
15	Acho que eu não consigo ser professora na prática se eu não souber a teoria. Eu não conseguiria fazer a prática, o que eu não sei teoricamente. E posso até saber a teoria, mas se eu também não souber aplicar essa teoria na prática, isso não adianta [...] Então, eu não consigo dizer para você que a teoria é separada da prática. Eu acho que as duas caminham juntas de mãos dadas [...].
16	Quando eu fui para a sala de aula, eu percebi o quanto é doloroso para o professor preparar uma aula e os alunos não estão nem aí para isso, entende? Então, isso foi um aprendizado muito grande, entende? Uma outra coisa, saber que não é fácil, porque quando você olha para um professor, você olha para ele como... Ah, o cara só dá aula. É como se o professor não fizesse mais nada. Só que não é assim.
17	[...] o estágio e principalmente o PRP, trouxeram essa visão para mim de que o professor vai ser um eterno aprendiz, não adianta ele escolher, ah, não, eu escolhi matemática porque eu acho matemática mais fácil. Não, matemática vai trazer seus desafios. [...]
18	No estágio, a minha orientadora de estágio não era lá essas coisas. Orientadora que eu falo é a supervisora, sabe? A supervisora de estágio não foi muito presente e tal. No entanto, todavia, a do PRP foi bastante, e eu também contava muito, tanto no estágio quanto no PRP, eu contei muito com a ajuda de Emanuel, que é coordenador do curso. Então, acho que... Eu acho que eu fui orientada mais por Emanuel do que pelos próprios orientadores de estágios, entende? Então, assim, é muito bom ter o apoio do professor. Quando eu tive esse apoio no PRP, eu percebi o quanto o meu estágio poderia ter sido melhor se eu tivesse tido o apoio dos profissionais que eram para estar presente, entende?
19	Primeira coisa é o remuneração, né? A remuneração faz toda a diferença, né? A gente não vai ser hipócrita em dizer que isso não influencia, influencia muito, né? Porque o PRP querendo ou não você está recebendo uma bolsa ali, o que lhe dá a obrigação, o dever de cumprir com aquilo que você aceitou, né?
20	[...] o estágio supervisionado, ele pode ser adiado, né? o estágio supervisionado você pode, entre aspas, fazer ele de qualquer forma, entende? Muitas das vezes você pode até ser explorado pelo seu supervisor, ele largar a turma na sua mão e deixar você sozinho lá. Quanto ao PRP, eu acho que isso não deve acontecer e nem acontece, por causa que existe um dinheiro envolvido.
21	Então, no PRP, eu acredito que uma das principais diferenças que distanciam ele do estágio é essa questão da remuneração e do compromisso que é acarretado a partir desse pagamento que é feito. E o que deixa ele semelhante é justamente essa questão de ele trazer o aluno para a sala de aula.[...]
22	A responsabilidade que o PRP exige é bem maior do que o estágio, [...] O período de tempo é diferente. Então, ele vai exigir bem mais de você. Ali no PRP você vai ser um professor, quase que um professor titular. A diferença é que você vai ter um profissional ali para lhe auxiliar.
23	Então, assim, acho que dissemelhança que eles têm justamente essa inserção do graduando em sala de aula de forma prática, porque até o estágio você só tem a teoria. E o PRP joga você lá dentro [...]
24	Por mais que o PRP não seja a melhor coisa como a gente gostaria que fosse. Mas ele para aqueles que precisam ele é uma renda entendeu. Tipo a gente eu vendo uma realidade muito difícil. Então eu conheço alguns colegas meus que vem de uma realidade assim como a minha. Então a gente dá graças a Deus ter o PIBID ter o PRP. Entendeu quando era 400 reais, imagina sendo 700.

Fonte: Autoria própria.

Ao entrevistar o Residente 4, conseguimos instituir 15 pré-indicadores, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 - Pré-indicadores (Entrevista com o Residente 4, 2025).

PRÉ-INDICADORES	
1	[...] era um curso que eu sempre quis cursar, desde o ensino fundamental. Eu sempre me identifiquei dando aula para os meus colegas de matemática, então eu senti aquilo no meu coração, e quando eu tivesse a oportunidade, eu vou cursar o curso de licenciatura em matemática.

2	Então era algo bem desafiador permanecer no curso sem ter uma renda [...].
3	[...] A teoria é muito boa, mas alinhada com a prática, porque é a prática que vai fazer você se aperfeiçoar. [...] Então, acredito que é justo ter que andar teoria e prática lado a lado.
4	Eu acredito que o maior desafio seja, muitas das vezes, os próprios colegas. E quando eu digo isso é de turmas à frente. [...]
5	[...] eu trabalhava à tarde e às vezes trabalhava à noite também. Então o tempo para estudar era pouco. Eu só tinha manhã mesmo do curso e graças a Deus nunca reprovei nenhuma disciplina. Fui levando cada disciplina no seu tempo e deu certo.
6	[...] com relação aos estágios, só fiz o 1 e o 2, não fiz o 3 e o 4. Mas mesmo por ouvir falar e de observar alguns colegas que fizeram estágio, ele é essencial.
7	Quanto ao PRP, que eu participei de todo programa, se fosse para definir assim, avaliar o PRP, eu diria como algo mágico e foi divisor de águas na minha vida. O PRP, ele é uma oportunidade ímpar da pessoa aprimorar o desenvolvimento do acadêmico ali, daquele professor que está querendo e vai para a sala de aula. Então, eu avalio de uma forma excelente esses programas, e a única coisa, assim, que se eu pudesse mudar, era para colocar mais tempo, somente, porque é fantástico, o programa do PRP, assim, é fantástico mesmo.
8	[...] no início o programa Residência Pedagógica, ele foi bem desafiador. [...] em relação ao Ensino Médio, eu tinha uma insegurança. Eu pensava, de cara, vou cursar esse curso durante quatro anos, e eu tinha medo de ir para a sala de aula do Ensino Médio e ter aquela pessoa que vai fazer uma pergunta e eu não vou saber responder, né? Eu tinha essa insegurança, só que graças ao PRP eu consegui vencer isso.
9	Eu tinha um medo muito grande, que para mim eu pensava, ah, e ainda mais se for no IFRN, né? Ensino médio, são conteúdos muito difíceis, talvez eu não consiga ensinar, e o PRP, cara, assim, foi, como eu disse anteriormente, um divisor de águas para mim.
10	[...] Se eu pudesse separar, assim, dois momentos da minha formação acadêmica, um momento é antes do PRP e outro é depois do PRP. Com o PRP, assim, eu digo para quem tiver a oportunidade de participar do programa PRP, participe, porque ele vai mudar a sua perspectiva de sala de aula, ele vai mudar a forma como você ensina, assim como fez comigo, sem contar a questão do planejamento.
11	[...] eu paguei uma disciplina exclusiva, que era sobre resolução de problemas, consegui aplicar também. A questão da interação, que a gente aprende... de teorias de aprendizagem no sentido de interação social, tudo isso eu fui vendo a questão de alinhar aquela teoria que eu tinha visto lá na sala de aula para aplicar na minha prática.
12	Assim, se fosse para atribuir experiência, eu diria que o estágio é para conhecer a realidade de sala de aula, e o PRP é para aprofundamento da realidade de sala de aula. Porque no estágio você consegue ter a noção da realidade, só que no PRP você vai estar mais imerso dentro dela, logo vai ter uma aprendizagem maior. Estágio, você tem uma noção da realidade de sala de aula, mas PRP você aprofunda essa realidade.
13	Eles se aproximam num quesito teórico de planejamento, porque no estágio você tem a questão de planejar a sua aula, fazer o plano de aula, e no PRP também, então eles se aproximam. Agora, quanto à imersão, aí eles se distanciam. Porque no estágio você praticamente não tem imersão. E no PRP, você passa, que nem eu, passei um ano, praticamente todo um ano, cuidando, sendo professor daquela turma, tendo uma professora lá, supervisora, orientando, mas o professor da turma era eu. Então, eles se distanciam na questão de imersão. O PRP vai te levar muito mais longe nisso, enquanto o estágio, não. O estágio, eu diria que ele é um pouco superficial.
14	Eu acho que eles poderiam ser complementados da seguinte forma: Se, por exemplo, você tivesse ali um estágio mais aprofundado no Ensino Fundamental 2, deixe o estágio para o fundamental 2 e o PRP só para o Médio. Então, se você conseguisse fazer esse alinhamento dos dois para que os dois cooperassem juntos, para que o estágio ficasse só com o fundamental, porque aí teria uma imersão maior no fundamental, e depois, quem fosse para o PRP, só no médio, porque aí ia ter uma imersão maior.
15	Se fosse para escolher entre Estágio e PRP, o PRP poderia substituir o Estágio. Agora, se os dois puderem caminhar lado a lado, ótimo. Mas se não puder, pela experiência que eu tive com o PRP, eu diria que a instituição que tiver o PRP já estará bem suprida de prática.

Fonte: Autoria própria.

Após o levantamento dos pré-indicadores de cada entrevista, realizamos o processo de aglutinação com base em critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Esse procedimento resultou na identificação de 8 indicadores, os quais, por meio dos temas que abrangem, possibilitaram uma maior aproximação com as significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa e é nesse movimento dialético de análise, em que o pesquisador procura sistematizar os indicadores, que a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) (Aguiar e Ozella, 2013).

Quadro 14 - Instituição dos indicadores

Pré-indicadores	Critério	Indicadores
<p>“Um dos maiores desafios querendo ou não, foi conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica [...]” (Entrevista com a Residente 1).</p> <p>“Eu acredito que o principal desafio é o baque do conteúdo. Porque o baque, quando a pessoa... É o despreparo. [...] Quando eu cheguei na faculdade, eu me senti muito despreparado.” (Entrevista com o Residente 2).</p> <p>“Acho que o maior desafio que eu tive foi esse, conciliar o trabalho com a faculdade, foi muito complicado.” (Entrevista com a Residente 3).</p> <p>“Então era algo bem desafiador permanecer no curso sem ter uma renda [...]” (Entrevista com o Residente 4).</p> <p>“Eu acredito que o maior desafio seja, muitas das vezes, os próprios colegas. E quando eu digo isso é de turmas à frente. [...]” (Entrevista com o Residente 4).</p>	Similaridade	Dificuldades em orquestrar a vida pessoal e acadêmica
<p>“Muita gente da licenciatura acha que os alunos do ensino médio integrado são mais inteligentes do que o pessoal da licenciatura, que tem mais conhecimento na parte de matemática. Então, eu coloquei a minha expectativa, eu elevei minha expectativa do conhecimento dos alunos. Então, quando eu tive contato com eles e percebi como é que estava o conhecimento deles na parte de matemática, foi uma quebra de expectativa. Expectativa e realidade.” (Entrevista com a Residente 1).</p> <p>“Foi muito boa, mas muito assustadora. Porque uma coisa é você estar na teoria, eu vou dar aula, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo. Outra coisa é você chegar na sala de aula e realmente dar uma aula. Minhas primeiras aulas foram terríveis, no sentido que eu estou aprendendo. Eu não sei como dar uma aula [...]” (Entrevista com o Residente 2).</p> <p>“Acredito que o maior significado seja aprendizado, estar em constante aprendizado com as experiências que eu adquiri, com as expectativas que eu tinha, com o que mostrou ser verdade, o que mostrou ser mentira, no caso, as expectativas quebradas.” (Entrevista com o Residente 2).</p> <p>“Foi uma experiência, digamos assim, muito... corroborativa para a minha formação, uma vez que eu pude perceber que a sala de aula, ela traz diversos... Eu não sei nem a palavra, tipo assim, existe um mundo ali dentro que você desconhece, entende? Então, você não sabe o que está esperando você ali dentro, quando você entra. [...]” (Entrevista com a Residente 3).</p> <p>“[...] dar aula no EJA foi um desafio e tanto, porque preparava as aulas, mas eu não sabia se eu ia ministrar aquela aula, porque às vezes não ia aluno.” (Entrevista com a Residente 3).</p>	Contraposição	Expectativa <i>versus</i> Realidade encontrada em sala de aula.

<p>“Quando eu fui para a sala de aula, eu percebi o quanto é doloroso para o professor preparar uma aula e os alunos não estão nem aí para isso, entende? Então, isso foi um aprendizado muito grande, entende? Uma outra coisa, saber que não é fácil, porque quando você olha para um professor, você olha para ele como... Ah, o cara só dá aula. É como se o professor não fizesse mais nada. Só que não é assim.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Eu tinha um medo muito grande, que para mim eu pensava, ah, e ainda mais se for no IFRN, né? Ensino médio, são conteúdos muito difíceis, talvez eu não consiga ensinar [...]” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“De certa forma, foi uma experiência única na minha vida. Foi algo completamente diferente e que, de certa forma, me mostrou que eu estava na profissão, que eu me reconheci mesmo como professora. [...] Então, de certa forma, a minha participação no PRP me proporcionou isso, essa experiência única.” (Entrevista com a Residente 1).</p>	<p>Complementaridade</p>	<p>Superação de barreiras emocionais e cognitivas</p>
<p>“[...] Eu posso não ter tido a melhor das experiências, mas eu acredito que vai sair muitos professores muito bons dali, da minha turma, das futuras turmas do PRP, do PIBID, porque eles têm uma forte correlação com teoria e prática. Acredito que eu fui um caso mais particular disso.” (Entrevista com o Residente 2).</p>		
<p>“[...] Só que eu queria muito participar do PRP porque eu sabia que naquele momento eu iria assumir uma turma com um professor, né? Então, assim, eu dei muita sorte porque eu peguei uma professora maravilhosa no PRP e ela me ensinou muito, muito, muito. Então, assim, o PRP foi incrível. Eu fiz o PRP também no IFRN devido ao trabalho, devido a outras coisas também.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“E aí eu fui dar aula no Ensino Médio Integrado [...] Foi muito massa, porque tipo assim, eu peguei duas turmas, A minha turma da manhã era maravilhosa. Os alunos gostavam de estudar. Ixi, Maria, era ótimo. Fazia as listas de exercícios e eles... Ah, fazia tudo.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>[...] o estágio e principalmente o PRP, trouxeram essa visão para mim de que o professor vai ser um eterno aprendiz, não adianta ele escolher, ah, não, eu escolhi matemática porque eu acho matemática mais fácil. Não, matemática vai trazer seus desafios. [...] (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“E, tipo assim, passei mais seis meses com essa turma. Foi maravilhoso. [...] E, principalmente, foi justamente essa experiência que me auxiliou no meu trabalho, porque como eu assumi agora uma escola como professora titular mesmo, dando aula do ensino fundamental até o ensino médio, a experiência que eu já vinha trazendo do ensino médio facilitou demais a minha vida.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“[...] eu trabalhava à tarde e às vezes trabalhava à noite também. Então o tempo para estudar era pouco. Eu só tinha manhã mesmo do curso e graças a Deus nunca reprovei nenhuma disciplina. Fui levando cada disciplina no seu tempo e deu certo.” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“Eu tinha um medo muito grande, que para mim eu pensava, ah, e ainda mais se for no IFRN, né? Ensino médio, são conteúdos muito difíceis, talvez eu não consiga ensinar, e o PRP, cara, assim, foi, como eu disse anteriormente, um divisor de águas para mim.” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“E, de certa forma, é diferente dos estágios, né, que eu acho que o pessoal tem, o quê? Menos que dois meses, dois, três meses em sala de aula, não é isso?” (Entrevista com a Residente 1).</p>		

<p>“[...] Então, eu peguei essa turma no final do... Assim, da metade para o final do primeiro bimestre e terminei o ano letivo com eles. Então, foi uma... experiência totalmente diferente do que o estágio iria me proporcionar. Porque eu pude acompanhar eles por praticamente todo o ano letivo. Então, foi uma experiência docente mesmo, diferente do estágio, né? [...]” (Entrevista com a Residente 1).</p>	<p>Contraposição</p>	<p>Imersão em sala de aula através do PRP e do ES</p>
<p>“De certa forma, as metodologias e as práticas, eu acho que elas se aproximam. Eu acho que a diferença, como eu citei anteriormente, é justamente a questão do tempo, que no estágio você tem um tempo mais limitado, às vezes você precisa correr, você não tem tempo de aplicar uma atividade diferenciada com os alunos. Já no PRP, eu tive essa oportunidade de desenvolver diversas atividades que não fosse só apenas o, como diz, né, o quadro, livro [...]” (Entrevista com o Residente 1)</p>		
<p>“Assim, na minha opinião, o PRP, de certa forma, ele contribui mais para a formação do que a questão do estágio. Como eu disse, tudo é em relação ao tempo, porque o estágio é um tempo mais limitado e o PRP a gente tem... mais possibilidade de se trabalhar com a turma, de conhecer e tudo mais.” (Entrevista com o Residente 1).</p>		
<p>“... Assim, é porque o PRP também, além da... Porque o pessoal visa muito também na questão da bolsa, né? do que recebe, mas... E também já foi muito falado, até os professores mesmo, às vezes, falam que o tempo de estágio, do estágio supervisionado, é muito pouco para uma formação de qualidade, de verdade.” (Entrevista com a Residente 1).</p>		
<p>“[...] se o estágio se aproximasse mais um pouco do que, assim, o programa do PRP, sem focar muito na bolsa também [...], mas se todos os alunos da licenciatura tivessem a oportunidade de passar mais tempo, né, assim, um tempo maior de duração, os alunos conseguissem exercer mais, digamos, a sua... Colocar em prática aquilo que ele está estudando [...]” (Entrevista com a Residente 1).</p>		
<p>“Onde eles são bem parecidos, é na parte do ensinar. É pegar um aluno que tá, um licenciando, né? Pegar um licenciado e colocar ele dentro de sala de aula. E, com isso, para aprender, né? A dar aula, a fazer planejamento, a aplicar o que a gente tá aprendendo desde o começo, a fazer planos de aula. Na parte onde difere, eu acredito que é na escolha, porque estágio supervisionado, pelo que eu pude perceber, você pode escolher qualquer escola. E lá, no PRP, não é isso. No PRP, a gente vai ter que seguir o que o edital mandou. Se o edital mandou, diz que é na escola X, não pode ser na escola Y, tem que ser na escola X. E também a parte da remuneração, que o PRP é remunerado, o estágio não.” (Entrevista com o Residente 2).</p>		
<p>“[...] o PRP é melhor para atuar em sala de aula, porque ele exige mais, ele exige que a gente cumpra prazos. Claro que o estágio também exige, só que não é a mesma coisa. O senso de responsabilidade é muito maior no PRP e de urgência, que você tem que fazer aquilo e tem os prazos para entregar. Claro que eu não estou dizendo que o estágio não tenha, só que o senso de urgência, de responsabilidade é bem maior.” (Entrevista com o Residente 2).</p>		
<p>“[...] eu acho o estágio muito pequeno. [...] eu considero o estágio um pequeno, muito pequeno assim, porque você está ali dois meses em sala de aula, entendeu?” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“É diferente, por exemplo, quando você está no PRP, que aí você assume uma turma, [...] ali lhe dá uma experiência de como</p>		

<p>elaborar um planejamento semestral, de como lidar com feriados no meio do caminho, não só feriados, né, mas outros percalços que vêm aparecer, como elaborar uma lista de exercício, como elaborar uma prova, porque querendo ou não, aquela turma está ali na sua mão.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“No estágio, você não tem esse tempo. Dois meses é a construção de um relatório. Um mês é preparação para você ir para a sala de aula, que é quando a coordenação libera a carta, a coordenação da escola lhe aceita. [...]” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Então, assim, eu acho que o estágio é pouco tempo. [...] o primeiro estágio é a caracterização da escola. Então, você não dá aula. No segundo estágio, você também não dá aula. Você só vai dar aula no terceiro estágio, no quarto estágio, no terceiro você dá aula ao ensino fundamental, no quarto você dá aula ao ensino médio, que são vertentes totalmente diferentes, um público totalmente diferente, que você precisa planejar coisas diferentes e que em um espaço de tempo muito curto, entende?” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Então, no PRP, eu acredito que uma das principais diferenças que distanciam ele do estágio é essa questão da remuneração e do compromisso que é acarretado a partir desse pagamento que é feito. E o que deixa ele semelhante é justamente essa questão de ele trazer o aluno para a sala de aula.[...]” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“A responsabilidade que o PRP exige é bem maior do que o estágio, [...] o período de tempo é diferente. Então, ele vai exigir bem mais de você. Ali no PRP você vai ser um professor, quase que um professor titular. A diferença é que você vai ter um profissional ali para lhe auxiliar.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Então, assim, acho que dissemelhança que eles têm justamente essa inserção do graduando em sala de aula de forma prática, porque até o estágio você só tem a teoria. E o PRP joga você lá dentro [...]” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Assim, se fosse para atribuir experiência, eu diria que o estágio é para conhecer a realidade de sala de aula, e o PRP é para aprofundamento da realidade de sala de aula. Porque no estágio você consegue ter a noção da realidade, só que no PRP você vai estar mais imerso dentro dela, logo vai ter uma aprendizagem maior. Estágio, você tem uma noção da realidade de sala de aula, mas PRP você aprofunda essa realidade.” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“Eles se aproximam num quesito teórico de planejamento, porque no estágio você tem a questão de planejar a sua aula, fazer o plano de aula, e no PRP também, então eles se aproximam. Agora, quanto à imersão, aí eles se distanciam. Porque no estágio você praticamente não tem imersão. E no PRP, você passa, que nem eu, passei um ano, praticamente todo um ano, cuidando, sendo professor daquela turma, tendo uma professora lá, supervisora, orientando, mas o professor da turma era eu. Então, eles se distanciam na questão de imersão. O PRP vai te levar muito mais longe nisso, enquanto o estágio, não. O estágio, eu diria que ele é um pouco superficial.” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“O professor Carlos Sérgio, ele é um excelente didático. Meu Deus, que aula maravilhosa. Ele entrou no meu top 3 professores do IFRN, como número 1. [...] E isso é muito legal.” (Entrevista com o Residente 2).</p>		
<p>“[...] a minha preceptora, uma excelente professora, magnífica ela, só faltava ela pegar na minha mão e escrever no quadro, de tanta ajuda que ela me dava. Ela me ajudou com tudo. Desde o</p>		

<p>material, planejamento de aula, ela me dava puxões de orelha, porque tem coisa que eu não sabia, ela ficava dizendo que estava ali a todo momento, se eu precisava de ajuda, eu fosse atrás dela e eu ia. E ela me ajudou bastante na turma.” (Entrevista com o Residente 2).</p>	Complementaridade	Reconhecimento Profissional
<p>“[...] Então, assim, eu dei muita sorte porque eu peguei uma professora maravilhosa no PRP e ela me ensinou muito, muito, muito. [...]” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Primeira coisa é o remuneração, né? A remuneração faz toda a diferença, né? A gente não vai ser hipócrita em dizer que isso não influencia, influencia muito, né? Porque o PRP querendo ou não você está recebendo uma bolsa ali, o que lhe dá a obrigação, o dever de cumprir com aquilo que você aceitou, né?” (Entrevista com a Residente 3).</p>	Similaridade	A relação entre remuneração e responsabilidade formativa no PRP
<p>“Por mais que o PRP não seja a melhor coisa como a gente gostaria que fosse. Mas ele para aqueles que precisam ele é uma renda entendeu. Tipo a gente eu vendo uma realidade muito difícil. Então eu conheço alguns colegas meus que vem de uma realidade assim como a minha. Então a gente dá graças a Deus ter o PIBID ter o PRP. Entendeu, quando era 400 reais, imagina sendo 700.” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>“Durante as disciplinas, na parte da teoria, a gente vê que a sala de aula tem diversos problemas que precisa de melhorias, só que quando a gente tá na prática, a gente vê que essas melhorias são ainda maiores, né, a quantidade de coisas, as melhoras são ainda maiores. [...]” (Entrevista com a Residente 1).</p>	Complementaridade	A teoria e a prática precisam caminhar juntas
<p>“A gente depara com alunos que têm, é assim, né, como eu falei também, a questão da vida dos alunos, que de certa forma reflete em sala de aula. [...] Que a gente tem que ver por exemplo, tive algum problema na hora da prova, eu vou considerar, o aluno me pediu uma chance, a gente tem que ver se ah, vou dar essa chance para o aluno, não vou dar, como é que funciona? São vários quesitos. [...] eu vou considerar como um erro, ou eu posso considerar uma parte, tipo assim, o aluno fez boa parte, mas no final errou. [...] Eu vou considerar parte da questão ou vou desconsiderar tudo o que ele fez?” (Entrevista com a Residente 1).</p>		
<p>“Eu acho esse tópico bem sensível, porque uma coisa é você ler a teoria e outra coisa é aplicar. Eu entendo que é superimportante, os professores, pesquisadores, Paulo Freire, Piaget, é disso uma importância, mas dentro de uma sala de aula é muito complicado, dá para comparar com uma selva ali, a depender da turma. [...] Ah, é muito complicado colocar qualquer metodologia em prática.” (Entrevista com o Residente 2).</p>		
<p>[...] pode parecer que eu não concordo com a parte da teoria, mas eu concordo. Até entrei em discussão com Lenina sobre isso, que a teoria é uma coisa, a prática é outra, mas antes de eu entrar no PRP e nos estágios, [...] Eu não discordo que a teoria seja irrelevante com a prática. Elas têm sim que estar juntas. (Entrevista com o Residente 2)</p>		
<p>“Acho que eu não consigo ser professora na prática se eu não souber a teoria. Eu não conseguiria fazer a prática, o que eu não sei teoricamente. E posso até saber a teoria, mas se eu também não souber aplicar essa teoria na prática, isso não adianta [...] Então, eu não consigo dizer para você que a teoria é separada da prática. Eu acho que as duas caminham juntas de mãos dadas [...]” (Entrevista com a Residente 3).</p>		
<p>[...] A teoria é muito boa, mas alinhada com a prática, porque é a prática que vai fazer você se aperfeiçoar. [...] Então, acredito que</p>		

<p>é justo ter que andar teoria e prática lado a lado. (Entrevista com o Residente 4).</p> <p>“[...] eu paguei uma disciplina exclusiva, que era sobre resolução de problemas, consegui aplicar também. A questão da interação, que a gente aprende... de teorias de aprendizagem no sentido de interação social, tudo isso eu fui vendo a questão de alinhar aquela teoria que eu tinha visto lá na sala de aula para aplicar na minha prática.” (Entrevista com o Residente 4).</p>		
<p>“[...] o PRP, até onde eu estava sabendo, pelos rumores que estavam rolando, vai abrir agora como uma especialização, não é? Vai ter uma especialização que vai envolver o PRP. [...] eu acredito que para substituir o estágio supervisionado seria mais o PIBID. Porque o PIBID agora vai cumprir essa função que o PRP tinha.” (Entrevista com o residente 2).</p> <p>“Eu acho que seria bem benéfico se o PRP substituísse o estágio, porque ele já cumpre como horas, Já dá para fazer estágio fazendo PRP, cumprir quais horas pela carga horária. [...]” (Entrevista com o Residente2).</p> <p>“Eu acho que eles poderiam ser complementados da seguinte forma: Se, por exemplo, você tivesse ali um estágio mais aprofundado no Ensino Fundamental 2, deixe o estágio para o fundamental 2 e o PRP só para o Médio. Então, se você conseguisse fazer esse alinhamento dos dois para que os dois cooperassem juntos, para que o estágio ficasse só com o fundamental, porque aí teria uma imersão maior no fundamental, e depois, quem fosse para o PRP, só no médio, porque aí ia ter uma imersão maior.” (Entrevista com o Residente 4).</p> <p>“Se fosse para escolher entre Estágio e PRP, o PRP poderia substituir o Estágio. Agora, se os dois puderem caminhar lado a lado, ótimo. Mas se não puder, pela experiência que eu tive com o PRP, eu diria que a instituição que tiver o PRP já estará bem suprida de prática.” (Entrevista com o Residente 4)</p>	Complementaridade	Perspectivas acerca da formação de professores

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao concluir esta etapa, avançamos para a constituição dos núcleos de significação, com o objetivo de alcançar um nível de abstração que proporcione uma compreensão mais aprofundada dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, em consonância com as escritas de Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Com o objetivo de ultrapassar a superficialidade do discurso, desconectado das realidades sociais e histórica, propomos um processo de articulação dialética dos indicadores, de modo a conectar a realidade concreta aos significados que, historicamente e de forma dialética, unem a fala e o pensamento do sujeito. Nesse sentido, organizamos os pré-indicadores em indicadores e estruturamos os núcleos de significação, conforme afirmam Aguiar e Ozella (2006, 2013), os quais defendem que essa articulação dialética transcende a dimensão abstrata para a concreta nos processos de significação.

Quadro 15 - Constituição dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
-------------	-------------------------

Dificuldade em orquestrar a vida pessoal e acadêmica	Entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores
Expectativa <i>versus</i> Realidade encontrada em sala de aula	
Superação de barreiras emocionais e cognitivas	Materialização das dimensões que constituem a formação de professores
Reconhecimento Profissional	
Imersão em sala de aula através do PRP e do ES	Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado
A teoria e a prática precisam caminhar juntas	
A relação entre remuneração e responsabilidade formativa no PRP	
Perspectivas acerca da formação de professores	Projeções futuras acerca da política de formação inicial de professores

Fonte: Elaboração própria.

Após a sistematização dos dados e a constituição dos núcleos de significação, apresentaremos no próximo tópico a interpretação dos significados e sentidos construídos pelos residentes, alinhados às falas da Coordenadora Institucional, da Preceptora e do Docente Orientador, bem como os aportes teóricos estudados.

5.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Foram estabelecidos os seguintes núcleos de significação: 1) Entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores, 2) Materialização das dimensões que constituem a formação de professores, 3) Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado e 4) Projeções futuras acerca da política de formação inicial de professores. Embora apresentados de forma individualizada, os núcleos de significação estão interligados, revelando as complexidades do processo de constituição dos sentidos produzidos pelos residentes em consonância com as reflexões da Coordenadora Institucional, da Preceptora e do Docente Orientador.

5.2.1 Entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores

Especificamente nesse núcleo de significação, constituímos dois indicadores. Iniciamos analisando o indicador “**Dificuldade em orquestrar a vida pessoal e acadêmica**”.

No cotidiano de quem estuda, um dos desafios mais recorrentes é encontrar um equilíbrio entre a vida pessoal e a vida acadêmica, que desbloqueiam tempo, energia e

dedicação. Essa dificuldade foi vivenciada de forma marcante pela Residente 1, onde segundo ela é “Um dos maiores desafios querendo ou não, foi conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica [...]” (Entrevista com a Residente 1, 2025, grifo nosso).

Tal relato destaca a relevância de compreender as experiências vividas pela Residente 1, especial em contextos de formação docente, onde os esforços para equilibrar a vida pessoal e acadêmica podem influenciar diretamente sua trajetória profissional e acadêmica. Essa percepção está alinhada com a visão de Nóvoa (2017), o qual enfatiza que o professor, antes de tudo, é uma pessoa, e que a dimensão pessoal está intrinsecamente conectada à sua identidade profissional. Assim, compreender e valorizar essas experiências individuais torna-se essencial para promover uma formação docente mais humana e integrada, capaz de atender às complexidades.

As nuances que impactam e dificultam a formação inicial do professor são inúmeras, variando desde questões pessoais até desafios estruturais e pedagógicos. Entre essas dificuldades, o Residente 2 destaca a questão da despreparação em relação aos conteúdos presentes nas disciplinas da Licenciatura em Matemática, relatando que “Eu acredito que o principal desafio é o baque do conteúdo. Porque o baque, quando a pessoa... É o despreparo. [...] Quando eu cheguei na faculdade, eu me senti muito despreparado.” (Entrevista com o Residente 2, 2025, grifo nosso).

Este depoimento evidencia a necessidade de uma formação mais consistente e articulada, que não apenas forneça a necessidade teórica básica, mas também possibilite o desenvolvimento de práticas essenciais para o exercício docente. O autor Nóvoa (2017) nos diz que não se nasce professor, torna-se professor, reforçando a importância de uma formação que acolha as dificuldades e promova o amadurecimento profissional de maneira integrada e contextualizada.

O depoimento do Residente 2, que aponta a despreparação em relação aos conteúdos presentes da Licenciatura em Matemática, dialoga diretamente com o objetivo geral delineado no Projeto Político Pedagógico (PPC, 2018) da Licenciatura em Matemática. Este prevê uma formação de um docente profissional com um saber plural, resultante da integração de saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Esse contraste ressalta que os estudantes desenvolvam uma base sólida tanto nos conhecimentos específicos da área quanto nos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao exercício docente.

Um contraponto importante é que não há um perfil exclusivo para ingressantes na licenciatura, ou seja, portadores do certificado de conclusão do ensino médio, ou equivalente, podem participar do processo seletivo e se aprovados, gozar de uma das vagas. Entretanto, há

um perfil profissional esperado para conclusão do curso, o qual no PPC (2018, p.12) diz que esses profissionais, em resumo, deverão ser capazes de, em particular “assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica; [...]”

Similar a Residente 1, a Residente 3 discorre que “o maior desafio que eu tive foi esse, conciliar o trabalho com a faculdade, foi muito complicado.” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso), evidenciando como a sobreposição de responsabilidades acadêmicas e profissionais impacta diretamente a experiência formativa. Essa dificuldade dialoga com o que o autor Nóvoa (2017) destaca acerca da importância de considerar o professor como um sujeito integral, cujas experiências pessoais e profissionais estão entrelaçadas na construção da identidade docente.

Para Nóvoa (2017), a formação docente não pode ser reduzida a uma transmissão de conteúdos, mas deve abranger um processo dialógico que valorize as vivências e os desafios enfrentados pelos futuros professores. Nesse contexto, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo não é apenas uma questão logística, mas também um elemento formador, que desafia o licenciando a articular seus múltiplos papéis e a ressignificar suas práticas em busca de um equilíbrio entre a teoria e a realidade vivida.

Esses depoimentos revelam uma contradição fundamental na formação docente, onde ao mesmo tempo que se espera do futuro professor um envolvimento pleno com os processos formativos, a realidade material impõe a necessidade de conciliar estudos com trabalho e outras responsabilidades.

Isso evidencia um descompasso entre a formação idealizada e as condições concretas dos estudantes, muitas vezes marcadas por sobrecarga e falta de suporte institucional. Essa tensão estrutural é um reflexo das desigualdades sociais que atravessam a educação, tornando a formação um processo permeado por desafios que extrapolam a dimensão acadêmica, o que deixa à vista outra contradição: a distância teoria e prática no ensino superior. O PPC (2018) da Licenciatura em Matemática prevê a formação de um docente profissional com um saber plural, no entanto o relato do Residente 2 aponta para uma lacuna nessa integração, o que caracteriza a persistência de uma divisão entre os saberes acadêmicos e a realidade concreta do ensino.

Essa dicotomia reflete a própria lógica fragmentária da organização curricular, que, ao separar os campos do conhecimento, dificulta a apropriação crítica e contextualizada dos conteúdos pelos estudantes.

É importante enfatizar que essas contradições não são acidentais ou individuais, mas estruturais, ou seja, fazem parte da forma como a formação docente está organizada. Assim, em vez de tratá-las apenas como dificuldades pontuais dos residentes, é possível analisá-las como

expressões da dinâmica contraditória da educação, que oscila entre a necessidade de formar professores críticos e a realidade de um sistema educacional que impõe barreiras estruturais para essa formação.

O enfrentamento dessas contradições requer não apenas estratégias individuais por parte dos estudantes, mas também uma reformulação das políticas e práticas institucionais, de modo a garantir que a formação docente esteja alinhada às condições reais de vida dos licenciandos e às demandas concretas da educação básica.

Ao analisarmos a fala do Residente 4, percebemos um alinhamento com as dificuldades apontadas pelos residentes anteriores quando ele diz que “[...] era algo bem desafiador permanecer no curso sem ter uma renda [...]” e “Eu acredito que o maior desafio seja, muitas das vezes, os próprios colegas. E quando eu digo isso é de turmas à frente. [...]” (Entrevista com o Residente 4, 2025, grifo nosso).

Sua menção aos desafios de permanência no curso em uma e às relações interpessoais complicadas, especialmente com colegas de turmas mais avançadas, retrata o elo entre as condições socioeconômicas e os aspectos emocionais e interacionais da experiência formativa. Nesse contexto, Tardif e Lessard (2014) apontam que a docência, além de envolver aspectos técnicos relacionados às tarefas pedagógicas, é profundamente marcada pelas interações e emoções presentes no ambiente de trabalho, uma vez que os professores estão continuamente envolvidos em trocas com outros professores.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o relato do Residente 4, pois revela como os desafios emocionais e interativos também estão presentes no percurso acadêmico, não apenas no exercício da profissão. Assim, o depoimento reforça a necessidade de considerar essas dimensões na formação inicial, criando condições que favoreçam tanto o apoio financeiro quanto o fortalecimento de um ambiente colaborativo e acolhedor, assim como é também esperado do perfil profissional de conclusão do curso, segundo o PPC (2018), onde objetiva, de forma específica, o trabalho em equipe.

A dificuldade em orquestrar a vida pessoal e acadêmica, identificada com um dos principais desafios pelos residentes, integra o núcleo de significação relacionado à entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores. Esse indicador reflete como os licenciandos, em suas múltiplas dimensões, enfrentam um processo formativo que não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas se constituem em um espaço de interação constante entre o saber, a experiência e a identidade pessoal.

Essa ideia encontra ressonância nos estudos de Nóvoa (2017) diz, a partir dos estudos de Dominicé (1986), ao apontar que o processo de formação depende dos percursos educativos,

mas não se restringe à pedagogia formal. A formação é um movimento dinâmico e contraditório, que avança e recua, nutrindo-se de modelos educativos sem ser por eles aprisionados, pois se constrói no encontro entre o saber e a singularidade de cada sujeito. Assim, a formação inicial docente deve ser sensível e acolhedora às especificidades dos estudantes, promovendo um equilíbrio entre os desafios acadêmicos e pessoais, para que possa construir suas trajetórias em um processo formativo que respeite a complexidade de sua identidade.

O indicador dois “**Expectativa versus Realidade encontrada em sala de aula**”, o qual faz parte do mesmo núcleo de significação, retrata falas dos residentes acerca da materialização de suas primeiras experiências em sala de aula, retratando as expectativas criadas e a realidade imposta do ambiente de sala de aula.

A Residente 1 trouxe à tona uma preocupação recorrente entre os licenciandos que têm a oportunidade de atuar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN. Inicialmente, essa vivência desperta inúmeras expectativas em relação ao ambiente escolar e às práticas pedagógicas. Contudo, essas expectativas muitas vezes se desfazem ao confrontar as complexidades e os desafios reais encontrados na sala de aula, revelando um descompasso entre as idealizações formativas e a prática docente efetiva.

“Muita gente da licenciatura acha que os alunos do ensino médio integrado são mais inteligentes do que o pessoal da licenciatura, que tem mais conhecimento na parte de matemática. Então, eu coloquei a minha expectativa, eu elevei minha expectativa do conhecimento dos alunos. Então, quando eu tive contato com eles e percebi como é que estava o conhecimento deles na parte de matemática, foi uma quebra de expectativa. Expectativa e realidade.” (Entrevista com a Residente 1, 2025, grifo nosso).

A passagem da Residente 1 revela uma discrepância significativa entre as expectativas idealizadas pelos licenciandos e realidade encontrada na prática docente. Ela expressa uma percepção comum de que os alunos do EMI seriam mais capacitados em matemática do que os próprios licenciandos, uma expectativa frustrada ao entrar em contato com o nível de conhecimento dos estudantes. Essa “quebra de expectativa” sinaliza a desconexão entre o que se imagina sobre a formação dos alunos e a realidade do ensino básico, refletindo, assim, as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores ao lidar com um público com diferentes níveis de aprendizagem.

Não obstante, o Residente 4 nos diz que “Eu tinha um medo muito grande, que para mim eu pensava, ah, e ainda mais se for no IFRN, né? Ensino médio, são conteúdos muito difíceis, talvez eu não consiga ensinar [...]” (Entrevista com o Residente 4, 2025, grifo nosso).

Essas situações destaca a importância de alinhar as expectativas de formação com as realidades da sala de aula, além de evidenciar a necessidade de uma preparação mais robusta e realista para os licenciandos, capaz de promover uma visão mais realista e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem, onde a preocupação não seja apenas na mobilização da dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual produtor de saberes (Nóvoa, 2017).

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (Nóvoa, 2017, p. 17).

De forma análoga, Nóvoa (2017) defende uma abordagem de formação de professores que não seja vista como um processo prévio, mas como um componente contínuo e interativo da mudança, ocorrendo enquanto os professores estão imersos no contexto escolar e no processo de inovação. Nesse sentido, a formação de professores deve ser compreendida como algo que se constrói durante o exercício da profissão, em um processo de constante adaptação e aprendizagem, em que as expectativas de preparação enfrentam a realidade da sala de aula.

No caso da Residente 1, a “quebra de expectativa” ao perceber a realidade do conhecimento dos alunos do EMI reflete exatamente essa interação entre a teoria (o conhecimento prévio adquirido na licenciatura) e a prática (o confronto com a realidade do ensino). A formação docente, como descrita por Nóvoa (2017), deve ser flexível o suficiente para permitir que os licenciandos lidem com esses desafios e ajustem suas expectativas e abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades reais do contexto escolar, evidenciando a importância de vivências práticas contínuas no processo formativo.

Não obstante, Freire (1996, p. 24) redimensiona e tenta romper o reducionismo e o estreitamento acerca de ensino como transmissão de conhecimento e anuncia o processo dialético entre formar o outro, formar-se e ser formado, dentro da relação docente-discente:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 24).

É argumentado por Freire (1996) que o processo de ensino é, na verdade, um processo mútuo de formação entre os sujeitos envolvidos, no qual quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina. Esse entendimento se conecta com as experiências da Residente 1 e as do Residente 4, pois eles relatam a quebra de expectativas ao perceber que o conhecimento dos alunos do EMI não corresponde àquilo que imaginavam, evidenciando como o processo de ensinar e aprender é dinâmico, interativo e, muitas vezes, imprevisível.

Assim, tanto a proposta de Freire (1996) quanto às experiências dos residentes sugerem que a formação de professores deve ser vista como algo que se realiza em interação constante com os alunos e com o ambiente escolar, em um movimento contínuo de aprendizagem e adaptação, tal como o processo dialético que o autor descreve.

O Residente 2 relata uma experiência bem parecida com as experiências da Residente 1 e as do Residente 4, onde ele diz que:

“Foi muito boa, mas muito assustadora. Porque uma coisa é você estar na teoria, eu vou dar aula, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo. Outra coisa é você chegar na sala de aula e realmente dar uma aula. Minhas primeiras aulas foram terríveis, no sentido que eu estou aprendendo. Eu não sei como dar uma aula [...]” (Entrevista com o Residente 2, 2025, grifo nosso).

No momento da entrevista, o Residente 2 ficou bastante emocionado quando falou sobre sua entrada na licenciatura e suas primeiras experiências em sala, pois ele vinha de escola pública, onde foi o melhor aluno, mas em contrapartida, ao ingressar na licenciatura em Matemática, percebeu o quanto defasado foi seu ensino médio, o que também contribuiu para essa sensação de medo e incerteza, além do fato que ele alega de não saber como dar uma aula.

Ao afirmar que “minhas primeiras aulas foram terríveis”, e que estava “aprendendo”, o Residente 2 denuncia como a experiência de ensino vai além de um processo de aplicação direta de conceitos, sendo, na verdade, um processo contínuo de aprendizagem. Essa vivência se alinha ao conceito de formação docente proposto por Freire (1996), que destaca a importância da relação compreensiva entre ensinar e aprender, onde o docente também se forma ao ensinar, e esse processo de formação é sempre dinâmico, interativo e contínuo.

Em contrapartida, a Residente 3 relata, de forma eufórica, uma situação que contrapõe o que foi relatado pela Residente 2, mas que tem forte ligação, uma vez que, apesar das percepções serem distintas, o sentido de que o ambiente de sala de aula é um mundo até então desconhecido, é necessário compreender essa realidade para a superação das expectativas.

“Foi uma experiência, digamos assim, muito... corroborativa para a minha formação, uma vez que eu pude perceber que a sala de aula, ela traz diversos... Eu não sei nem a palavra, tipo assim, existe um mundo ali dentro que você desconhece, entende? Então, você não sabe o que está esperando você ali dentro, quando você entra. [...]” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso).

Embora a Residente 3 se refira a essa realidade como algo “corroborativo” para sua formação, o termo “mundo desconhecido” destaca-se como um ambiente desafiador, até mesmo para quem tem algum conhecimento teórico, trazendo à tona uma reflexão sobre a complexidade do processo formativo docente. A expressão “não sabe o que está esperando” implica que a experiência em sala de aula é, em muitos casos, imprevisível e única para cada educador.

Além disso, essa fala também se relaciona com a perspectiva de Nóvoa (2017), que enfatiza que a formação docente não se dá antes, mas durante o processo, evidenciando que as vivências o campo prático são fundamentais para a construção profissional. Essa vivência, embora descrita de forma diferente, está ligada à ideia de que o ambiente da sala de aula é um território imprevisível, o que demonstra uma perspectiva a qual a formação docente não deve ser encarada como um processo linear ou rígido, mas sim como um percurso de descoberta contínua, no qual os docentes aprendem a lidar com as realidades imprevistas e a adaptar suas práticas de acordo com os desafios que emergem no cotidiano, como também foi relatado pela residente, ao expor que “[...] dar aula no EJA foi um desafio e tanto, porque preparava as aulas, mas eu não sabia se eu ia ministrar aquela aula, porque às vezes não ia aluno.” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso), além disso, relata que:

“Quando eu fui para a sala de aula, eu percebi o quanto é doloroso para o professor preparar uma aula e os alunos não estão nem aí para isso, entende? Então, isso foi um aprendizado muito grande, entende? Uma outra coisa, saber que não é fácil, porque quando você olha para um professor, você olha para ele como... Ah, o cara só dá aula. É como se o professor não fizesse mais nada. Só que não é assim.” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente integrada a um curso técnico que é o caso, essa fala reflete uma vivência bastante comum dessa modalidade, contudo, acrescenta novas dimensões às reflexões sobre a formação docente.

Ao relatar que “dar aula na EJA foi um desafio e tanto, porque preparava as aulas, mas eu não sabia se eu ia ministrar aquela aula, porque às vezes não ia aluno”, a Residente 3 evidencia a imprevisibilidade que permeia o cotidiano de muitas salas de aula, especialmente

na EJA. Essa experiência reflete o que já foi apresentado anteriormente: a sala de aula é um espaço repleto de variações e surpresas.

Por fim, a Residente 3 afirma: “quando você olha para um professor, você olha para ele como... Ah, o cara só dá aula. É como se o professor não fizesse mais nada. Só que não é assim”. Essa reflexão conecta-se diretamente com o que Freire (1996) propõe sobre a docência, desafiando a visão reducionista de que o professor é apenas alguém que transmite conhecimento. O processo de formação do professor, como também já foi proposto, deve levar em consideração não apenas os saberes técnicos, mas também a experiência emocional e relacional que molda o fazer docente, evidenciando a necessidade de uma formação integral, que contempla a complexidade do trabalho pedagógico.

Portanto, ao integrar essas falas com as desenvolvidas acima, podemos concluir que a formação docente precisa se estruturar para que os futuros professores possam lidar com as expectativas e desafios reais do campo de atuação. A sala de aula, como um "mundo desconhecido", é imprevisível, emocionalmente exigente e repleta de situações desafiadoras, e, para lidar com essas questões, os professores precisam de uma formação que vá além da teoria, que os preparem para enfrentar a imprevisibilidade e que os torne aptos a refletir sobre suas práticas em um processo contínuo de aprendizagem e transformação social.

Diante das discussões sobre os indicadores **“Dificuldades em orquestrar a vida pessoal e acadêmica”** e **“Expectativa versus realidade encontrada em sala de aula”**, os quais fazem parte do núcleo de significação **“Entrada, permanência e êxito na formação inicial de professores”**, observa-se que ambos refletem as complexidades e desafios enfrentados pelos licenciandos em seu percurso formativo. A necessidade de conciliar as exigências acadêmicas com as demandas pessoais configura-se como um obstáculo significativo, exigindo dos futuros professores um esforço contínuo de adaptação e equilíbrio, com impacto direto em suas trajetórias.

Diante dessas contradições entre expectativa e realidade, é fundamental compreender que a formação docente não ocorre em um vácuo, mas dentro de uma totalidade social permeada por determinações históricas. A dificuldade dos licenciandos em articular teoria e prática não se dá apenas por uma falha individual, mas é expressão concreta das contradições estruturais da educação no Brasil, marcadas por desigualdades de acesso, precarização do trabalho docente e descompasso entre a formação universitária e a realidade escolar.

Ao mesmo tempo, a experiência vivida pelos residentes, com suas frustrações e aprendizados, não deve ser vista apenas como um choque de realidade, mas como um momento dialético no qual a consciência crítica sobre o papel do professor pode se desenvolver. Assim,

uma quebra de expectativa não precisa ser um fator desmotivador, mas um ponto de inflexão na construção da identidade docente, desde que seja acompanhado de processos formativos que possibilitem uma leitura crítica e contextualizada da profissão, situando-a na totalidade das relações sociais que a determinam.

Compreender esses desafios é essencial para promover uma formação humana integral, que apoie a permanência e o êxito dos futuros professores, preparando-os para o domínio teórico quando para as complexidades práticas da docência. Assim, avançamos para uma reflexão mais profunda sobre como essas vivências contribuem para a construção da identidade profissional docente.

5.2.2 Materialização das dimensões que constituem a formação de professores

Foram constituídos, nesse núcleo de significação, dois indicadores intitulados **“Superação de barreiras emocionais e cognitivas”** e **“Reconhecimento Profissional”**. Esses indicadores refletem falas carregadas de significado e dão sentido às abordagens acerca dos aspectos fundamentais da formação de professor e as múltiplas dimensões que a constitui.

Começamos a materializar no primeiro indicador **“Superação de barreiras emocionais e cognitivas”** e entrelaçando com **“Reconhecimento Profissional**, o qual fazem parte do núcleo em questão, as vivências e experiências dos Residentes de forma mais intrínseca ao Programa Residência Pedagógica (PRP) e ao Estágio Supervisionado (ES), de forma complementar.

A Residente 1 quando fala sobre essas experiências através do PRP, deixa claro que o Programa contribuiu bastante para sua formação, pois:

“De certa forma, foi uma experiência única na minha vida. Foi algo completamente diferente e que, de certa forma, me mostrou que eu estava na profissão, que eu me reconheci mesmo como professora. [...] Então, de certa forma, a minha participação no PRP me proporcionou isso, essa experiência única.” (Entrevista com a Residente 1, 2025, grifo nosso).

É perceptível, na fala da residente, o impacto emocional e cognitivo do PRP em sua formação docente, onde o Programa proporcionou vivências que contribuíram significativamente para sua formação, destacando a superação dessas barreiras emocionais e cognitivas. Ao descrever sua participação no PRP como uma experiência única, a residente demonstra que o programa não apenas ampliou seus conhecimentos técnicos, mas também atuou como um elemento transformador em sua percepção sobre a docência.

Não obstante, quando analisamos os aspectos emocionais nos sentidos atribuídos pela residente, percebemos que, apesar de não ser de forma consciente naquele momento, a residente carrega em suas experiências que para se constitui professor, é necessário ter em sua formação as múltiplas dimensões que compreendem essa formação, sejam elas ética, estética, política, cultural e técnica.

A fala da residente carrega elementos que exemplificam de forma clara a dimensão estética descrita por Ghedin (2009), ao evidenciar como a prática pedagógica vai além dos aspectos técnicos e conceituais, incorporando emoções, afetividades e sonhos. Quando a residente descreve o PRP como uma “experiência única” e afirma que “me mostrou que eu estava na profissão, que eu me reconheci mesmo como professora”, ela revela uma relação profunda com o ato de educar, marcada por um processo formativo que integra a dimensão emocional ao desenvolvimento profissional.

Destacamos, conforme Ghedin (2009), a estética na formação docente transcende os valores estéticos convencionais, pois envolve uma compreensão mais ampla das emoções e afetividades que permeiam o espaço da sala de aula. Nesse sentido, a fala da Residente 1 ilustra como o PRP proporcionou vivências que não apenas contribuiriam para o desenvolvimento técnico, mas também para a construção de uma identidade docente carregada de sentidos emocionais e afetivos.

Ao afirmar que o PRP “me mostrou que eu estava na profissão”, a residente materializa a ideia de que o processo formativo deve valorizar o ser humanos em sua totalidade, reconhecendo que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas envolve também a relação entre emoção e prática. O reconhecimento dessa dimensão estética destaca como a formação inicial, quando bem estruturada, pode transformar a relação do futuro professor com sua profissão.

Essas dimensões que estão ligadas às emoções estão fracamente presentes no Residente 2, onde ele alega que suas experiências não foram tão significativas e desafiadoras, como já foi vista mais acima, mas apesar de tudo, ele reconhece que os programas de formação como o PRP e o PIBID contribuem para a formação.

“[...] Eu posso não ter tido a melhor das experiências, mas eu acredito que vai sair muitos professores muito bons dali, da minha turma, das futuras turmas do PRP, do PIBID, porque eles têm uma forte correlação com teoria e prática. Acredito que eu fui um caso mais particular disso.” (Entrevista com o Residente 2, 2025, grifo nosso).

A fala do residente acrescenta uma perspectiva distinta às reflexões sobre a formação inicial de professores, no entanto, sua fala também traz à tona a necessidade de considerar as especificidades e particularidades de cada estudante no processo formativo. Nem todos vivenciam a licenciatura e os programas de maneira uniforme, e essa heterogeneidade deve ser levada em conta para tornar a formação mais inclusiva e significativa.

A fala do residente, combinada com o que afirmam Lomba e Schuchter (2023), baseados em Nóvoa (1995), exemplificam que a formação docente transcende a simples realização de um curso de graduação, englobando um conjunto amplo de fatores que perpassam a vida pessoal, como experiências históricas e sociais, como condições de trabalho, a formação continuada e os valores que cada indivíduo carrega. Nesse sentido, a identidade docente é continuamente modelada por uma interpenetração entre a vida pessoal e profissional, sendo um espaço de lutas, conflitos e construção.

Ao relatar que suas experiências não foram tão significativas quanto a de outros colegas, o residente dá sentido a essa complexidade da formação docente. Sua vivência particular demonstra que, embora os programas de articulação entre teoria e prática sejam fundamentais, eles não operam isoladamente. A disponibilidade emocional e as condições de vida de cada residente influenciam diretamente o modo como as experiências formativas são internalizadas.

Entretanto, o residente também relata aspectos fundantes da formação de professores, acerca da dimensão estética:

“O professor Carlos Sérgio, ele é um excelente didático. Meu Deus, que aula maravilhosa. Ele entrou no meu top 3 professores do IFRN, como número 1. [...] E isso é muito legal.”

“[...] a minha preceptora, uma excelente professora, magnífica ela, só faltava ela pegar na minha mão e escrever no quadro, de tanta ajuda que ela me dava. Ela me ajudou com tudo. Desde o material, planejamento de aula, ela me dava puxões de orelha, porque tem coisa que eu não sabia, ela ficava dizendo que estava ali a todo momento, se eu precisava de ajuda, eu fosse atrás dela e eu ia. E ela me ajudou bastante na turma.” (Entrevista com o Residente 2, 2025, grifo nosso).

Reforçada pela fala do residente, na visão de Nóvoa (1995), a construção da identidade docente é dinâmica, atravessada por vivências e desafios únicos de cada indivíduo, e que os programas formativos devem ser suficientemente flexíveis e abrangentes para acolher essa diversidade. Assim, é possível fomentar uma formação que não apenas prepare professores para atuar, mas que também valorize e potencialize as singularidades de cada um como parte integrante da profissão docente.

Complementar ao que vem sendo dialogado, a Residente 3 traz em suas falas, aspectos que estão correlacionados, como podemos ver a seguir:

“[...] Só que eu queria muito participar do PRP porque eu sabia que naquele momento eu iria assumir uma turma com um professor, né? Então, assim, eu dei muita sorte porque eu peguei uma professora maravilhosa no PRP e ela me ensinou muito, muito, muito. Então, assim, o PRP foi incrível. Eu fiz o PRP também no IFRN devido ao trabalho, devido a outras coisas também.”

“E aí eu fui dar aula no Ensino Médio Integrado [...] Foi muito massa, porque tipo assim, eu peguei duas turmas, A minha turma da manhã era maravilhosa. Os alunos gostavam de estudar. Ixi, Maria, era ótimo. Fazia as listas de exercícios e eles... Ah, fazia tudo.”

[...] o estágio e principalmente o PRP, trouxeram essa visão para mim de que o professor vai ser um eterno aprendiz, não adianta ele escolher, ah, não, eu escolhi matemática porque eu acho matemática mais fácil. Não, matemática vai trazer seus desafios. [...]

“E, tipo assim, passei mais seis meses com essa turma. Foi maravilhoso. [...] E, principalmente, foi justamente essa experiência que me auxiliou no meu trabalho, porque como eu assumi agora uma escola como professora titular mesmo, dando aula do ensino fundamental até o ensino médio, a experiência que eu já vinha trazendo do ensino médio facilitou demais a minha vida.”

“[...] Então, assim, eu dei muita sorte porque eu peguei uma professora maravilhosa no PRP e ela me ensinou muito, muito, muito. [...]” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso).

Os relatos da residente dialogam diretamente com a função social do IFRN (PPP, 2012), especialmente no que tange à oferta de uma educação profissional e tecnológica de qualidade socialmente referenciada. A experiência vivenciada no PRP, ao lado de uma professora supervisora e no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), evidencia o compromisso institucional do IFRN com a formação humana integral, promovendo articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Ao proporcionar uma vivência prática rica em significados, o IFRN cumpre seu papel de fomentar uma formação docente que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, integrando saberes teóricos e práticos, contribuindo para a construção de uma práxis educativa transformadora, como destaca a Residente 3, ao falar que as aprendizagens adquiridas nessas vivências foram determinantes para o enfrentamento dos desafios reais da sala de aula e para a construção de sua identidade profissional, o que reflete a perspectiva de uma formação omnilateral promovida pelo IFRN, orientada pela igualdade, justiça social e transformação da realidade. Assim, o desenvolvimento docente no IFRN não se restringe à capacitação técnica, mas abrange dimensões pedagógicas, relacionais, éticas e estéticas que permitem uma atuação alinhada ao compromisso de uma educação cidadã e transformadora.

Reforçado pelo Residente 4, as significações que ele atribui para o PRP vão de encontro com as dimensões que constituem a formação de professores, ao dizer que “o PRP, cara, assim, foi, como eu disse anteriormente, um divisor de águas para mim.” (Entrevista com o Residente 4, 2025, grifo nosso). Esse relato evidencia como o programa proporcionou uma experiência

formativa transformadora, integrando dimensões práticas, emocionais e éticas que marcaram profundamente sua trajetória. A expressão “divisor de águas” reflete o impacto singular do PRP na construção de uma identidade docente mais sólida, ao permitir que o residente superasse barreiras e consolidasse habilidades essenciais para o exercício da profissão.

Ao analisarmos a dialogicidade do objetivo geral do subprojeto PRP 2020/2022 da Licenciatura em Matemática do IFRN *Campus* Santa Cruz em relação ao objetivo geral da Licenciatura proposto pelo PPC (2012), percebemos que estão alinhados, uma vez que ambos enfatizam a formação integral do professor, abrangendo o desenvolvimento de competências específicas, pedagógicas e experienciais, além de destacar o compromisso ético com a educação brasileira.

Por mais que, conforme Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), continue sendo um desafio desenhar um currículo para a formação docente que contemple essas múltiplas dimensões, no contexto do IFRN, as licenciaturas desenvolvidas nessa instituição se destacam por integrar o campo epistêmico da educação profissional e tecnológica com a formação inicial de professores. Esse entrelaçamento proporciona aos licenciandos vivências pedagógicas que vão além do ensino tradicional, promovendo a articulação entre teoria e prática, ciência e trabalho, tecnologia e cultura, em consonância com a função social do instituto.

Diante dos relatos analisados, fica evidente que a formação docente no contexto do PRP e do ES transcende a simples aquisição de competências técnicas, incorporando dimensões emocionais, estéticas, éticas e políticas que são fundamentais para a constituição da identidade profissional do professor. A pluralidade das experiências compartilhadas pelos residentes revela que a formação inicial não pode ser pensada de maneira uniforme, mas deve considerar as singularidades e os percursos formativos de cada sujeito.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de currículos e programas formativos que promovam um equilíbrio entre teoria e prática, sem perder de vista a centralidade do professor como sujeito ativo de sua própria formação. Ao reconhecer que a docência é atravessada por desafios e pela permanência de saberes, defendemos que uma formação docente verdadeiramente significativa deve estimular o desenvolvimento de uma práxis reflexiva e crítica, capaz de articular conhecimento, experiência e transformação social.

Assim, iniciativas como o PRP e o ES, quando estruturadas com intencionalidade formativa, tornam-se espaços potentes para a emergência de práticas educativas inovadoras e para a consolidação de um compromisso ético e emancipatório com a educação.

Dessa forma, o IFRN contribui não apenas para a formação de professores técnicos, mas também para o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a transformação social e

com uma atuação cidadã. Essa abordagem reforça a relevância de currículos que abarque a complexidade da educação profissional, articulando saberes que se desdobram em uma práxis educativa capaz de enfrentar os desafios contemporâneos da docência e da sociedade.

5.2.3 Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado

Esse tópico aborda o núcleo de significação **“Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado”**, composto pelos indicadores **“Imersão em sala de aula através do PRP e do ES”**, **“A teoria e a prática precisam caminhar juntas”** e **“A relação entre remuneração e responsabilidade formativa no PRP”**. A análise evidencia como esses aspectos refletem as aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES), destacando as contribuições e os limites de cada experiência para a formação integral dos futuros professores.

Além do diálogo entre esses indicadores através das falas dos residentes em paralelo com o aporte teórico, refinaremos as análises com as significações constituídas por três agentes importantes que são a Coordenadora Institucional, o Docente Orientador e a Preceptora, os quais fizeram parte do Subprojeto PRP 2020/2022.

O primeiro indicador materializa uma questão que está em voga acerca da formação inicial de professores que a imersão dos licenciandos em sala de aula, seja através do PRP, do ES ou alguma outra configuração de imersão. Nessa direção, a Residente 1 expõe em sua fala uma significação crucial para entendermos a dinâmica de aproximação e distanciamento entre o PRP e o ES, que é o tempo de imersão:

“[...] Então, eu peguei essa turma no final do... Assim, da metade para o final do primeiro bimestre e terminei o ano letivo com eles. Então, foi uma... experiência totalmente diferente do que o estágio iria me proporcionar. Porque eu pude acompanhar eles por praticamente todo o ano letivo. Então, foi uma experiência docente mesmo, diferente do estágio, né? [...]”

“De certa forma, as metodologias e as práticas, eu acho que elas se aproximam. Eu acho que a diferença, como eu citei anteriormente, é justamente a questão do tempo, que no estágio você tem um tempo mais limitado, às vezes você precisa correr, você não tem tempo de aplicar uma atividade diferenciada com os alunos. Já no PRP, eu tive essa oportunidade de desenvolver diversas atividades que não fosse só apenas o, como diz, né, o quadro, livro [...]” (Entrevista com a Residente 1, 2025, grifo nosso).

A fala da Residente 1 revela como o PRP proporciona experiências formativas que vão além da dimensão técnica, destacando seu papel central na construção da identidade docente e

evidenciando um dos principais aspectos que distancia o programa do ES que é o tempo de imersão em sala de aula. Quando a residente afirma que o PRP foi uma “experiência única” que ajudou a se reconhecer enquanto professora, destaca o impacto transformador do programa na consolidação de saberes e práticas pedagógicas. Essa vivência reflete o objetivo central do PRP, como descrito por Tavares (2018, p.1), ao “[...] incentivar à formação inicial e continuada de professores e que se destinam a se constituir em alternativas de articulação entre saberes e práticas”.

Nesse contexto, a formação inicial promovida pelo PRP não apenas integra teoria e prática, mas também cria um espaço de aprendizagem imersiva que permite ao residente enfrentar desafios concretos da sala de aula, assumindo progressivamente o papel de professor. Ao articular saberes e práticas, conforme proposto por Tavares (2018), o PRP amplia a formação docente ao criar condições para que o licenciando vivencie à docência em toda a sua complexidade, conciliando a construção de conhecimentos pedagógicos com a prática para a transformação social.

Sob a ótica de Lomba e Schucter (2023), a fala da residente também reflete os aspectos humanos e relacionais que permeiam a formação docente. A vivência proporcionada pelo PRP revela o “chão da escola” como um espaço de tensões, dilemas e conquistas, onde o docente em formação aprende a mediar, ensinar, contribuir e, sobretudo, construir conhecimento em parceria com seus pares e discentes. A experiência descrita pela residente aponta para a constituição de um profissional que se percebe capaz de enfrentar desafios cotidianos, utilizando estratégias e enfrentamentos que são inerentes à prática pedagógica.

Assim, o relato da residente se alinha ao entendimento de Lomba e Schuchter (2023) sobre o papel da formação docente como um processo que vai além da técnica, envolvendo uma visão ampla e humanizada que contempla as condições concretas da prática escolar.

O Docente Orientador confirma a passagem da residente, quando diz que considera a

“[...] experiência do residência mais completa, porque o aluno tem uma experiência mais, digamos, uma vivência maior, [...] do início do ano até o final. [...] uma experiência que muitas vezes no estágio não dá tempo, porque é curto o prazo. [...] A residência, ele faz essa experiência um pouco mais longa, O aluno começa no início do ano, é o primeiro momento, ele vai lá junto com o professor auxiliando, e depois ele assume a turma e a avaliação é aquilo que ele... que ele passou em sala de aula. Então é uma experiência maior. [...]” (Entrevista com o Docente Orientador, 2025, grifo nosso).

A fala do docente orientador complementa as reflexões anteriores ao destacar a natureza prolongada e imersiva do PRP em comparação ao ES. Quando ele menciona que a residência

“[...] faz essa experiência um pouco mais longa [...] do início do ano até o final”, ressalta como o programa oferece ao licenciando uma vivência pedagógica mais completa e aprofundada, permitindo-lhe acompanhar integralmente o processo de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto se conecta diretamente à ideia de Tavares (2018), que enfatiza o PRP como uma alternativa capaz de articular saberes e práticas. Essa articulação é potencializada pela imersão prolongada, que proporciona ao licenciando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a oportunidade de construir relações significativas no espaço escolar e de compreender a complexidade do trabalho docente.

Para tanto, conforme Tardif (2010, p.274), os cursos de formação devem consistir

[...] em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. [...] Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação [...].

É evidente, segundo o autor, a crítica acerca dos modelos de formação de professores, enfatizando a necessidade de que esses processos sejam mais conectados às experiências e realidades dos futuros docentes, em vez de estarem exclusivamente subordinados à lógica acadêmica e universitária.

Tal crítica oferece uma perspectiva que dialoga com as vivências relatadas no PRP e no ES, permitindo uma análise ampliada das suas aproximações e distanciamentos. Segundo o autor, os dispositivos de formação não devem estar exclusivamente regidos pela lógica supracitada, mas sim incorporados às necessidades, saberes prévios e modos de simbolização dos professores em formação.

Por um lado, as falas dos residentes e do docente orientador evidenciam que o PRP se aproxima dessa proposta crítica ao oferecer uma vivência prática mais ampla e conectada à realidade escolar. A imersão prolongada na escola, citada pelo docente orientador como uma “experiência maior” em relação ao estágio, permite aos licenciandos vivenciar as condições concretas do “chão da escola”, construindo saberes a partir da prática. Essa abordagem atende à crítica de Tardif ao oferecer uma formação mais situada e coerente com as demandas do ambiente escolar.

Por outro lado, a própria estrutura do PRP, como parte de uma política pública articulada ao meio universitário, ainda está parcialmente vinculada à lógica acadêmica que Tardif problematiza. A necessidade de cumprir requisitos institucionais e curriculares pode limitar a flexibilidade para atender plenamente às especificidades de cada residente, restringindo, em

certa medida, a personalização da formação em função das particularidades individuais e contextuais.

Esses dois lados da moeda evidenciam tanto as conquistas quanto os desafios dos dispositivos de formação docente como o PRP. Embora eles representem um avanço significativo em relação aos modelos exclusivamente teóricos, ainda enfrentam limitações estruturais que precisam ser debatidas e aprimoradas. Nesse sentido, o PRP pode ser visto como um esforço importante para alinhar formação acadêmica e prática profissional, mas que, ao mesmo tempo, requer adaptações contínuas para atender plenamente à crítica de Tardif (2010) e às demandas complexas da formação de professores.

O autor Nóvoa (2017) aprofunda o diálogo, conectando-se especialmente à crítica de Tardif (2010) e às reflexões sobre o PRP como um modelo que busca aproximar a formação docente das realidades escolares, onde essa formação seja entendida como um processo intrínseco ao ambiente escolar. Essa visão dialoga diretamente com os avanços trazidos pelo PRP, mencionados nas falas da residente e do docente orientador, ao destacar a imersão prolongada na escola como um diferencial do ES.

No subprojeto PRP 2020/2022 do IFRN *Campus* Santa Cruz está claro que, nesse sentido

“[...] o Programa Residência Pedagógica proporcionará uma formação docente do discente em curso, com uma vivência maior na escola, uma vez que o aluno da licenciatura não ficará restringido somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado. Assim, sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica e, especificamente, em Matemática.” (Subprojeto PRP 2020/2022, p.2).

A postura esperada dos residentes através do PRP, segundo o subprojeto, vai de encontro com o contributo ainda do Residente 1, onde ele diz que:

“[...] o PRP, de certa forma, ele contribui mais para a formação do que a questão do estágio. Como eu disse, tudo é em relação ao tempo, porque o estágio é um tempo mais limitado e o PRP a gente tem... mais possibilidade de se trabalhar com a turma, de conhecer e tudo mais.”

“... Assim, [...] até os professores mesmo, às vezes, falam que o tempo de estágio, do estágio supervisionado, é muito pouco para uma formação de qualidade de verdade.” (Entrevista com a Residente 1, 2025, grifo nosso).

O subprojeto PRP 2020/2022 destaca que o programa proporciona uma formação docente diferenciada, alinhada com as perspectivas dos documentos orgânicos da licenciatura em Matemática, com uma imersão maior, superando a restrição às práticas e teorias presentes

no estágio supervisionado. Essa passagem reflete diretamente na fala do Residente 1, que reconhece no PRP uma experiência formativa mais enriquecedora.

Além disso, a fala do Residente 1 reforça uma crítica implícita aos modelos tradicionais de formação, alinhada ao que o subprojeto busca superar. Ao afirmar que “o tempo de estágio é muito pouco para uma formação de qualidade de verdade”, o residente destaca a insuficiência da curta duração do ES para promoção de uma formação integral. Essa percepção se alinha ao compromisso do PRP, descrito no Subprojeto, de conectar teoria e prática de maneira mais efetiva, ao integrar o licenciando ao cotidiano escolar e à práxis pedagógica.

Na diversidade do que aproxima e distancia o PRP do ES em relação às experiências vivenciadas pelos licenciandos, o Residente 2 destaca que:

“Onde eles são bem parecidos, é na parte do ensinar. [...] Na parte onde difere, eu acredito que é na escolha, porque estágio supervisionado, pelo que eu pude perceber, você pode escolher qualquer escola. [...] No PRP, a gente vai ter que seguir o que o edital mandou. [...] E também a parte da remuneração, que o PRP é remunerado, o estágio não.” (Entrevista com o Residente 2, 2025, grifo nosso).

O residente materializa uma reflexão crítica sobre como os dois modelos de formação se aproximam e se distanciam em aspectos como a liberdade de escolha, suporte financeiro e impacto formativo. Ele reconhece a equivalência no objetivo geral – o aprendizado da prática pedagógica – mas também sublinha as especificidades do PRP, especialmente no que diz respeito à organização e à valorização do licenciando por meio da remuneração.

Essa reflexão demonstra que, para o Residente 2, as diferenças no modelo do PRP em relação ao ES não são meramente administrativas; elas têm implicações diretas na vivência e na percepção do futuro professor sobre sua formação e sua valorização enquanto profissional em formação.

Na concepção de formação delineada pelo IFRN para os bolsistas residentes do PRP, conforme apontam Tavares, Santos e Silva (2019), a proposta pedagógica está alicerçada no Paradigma Emergente de Formação (PEF). Esse paradigma “explicita a condição transdisciplinar do conhecimento, estabelecendo interconexões entre os saberes, bem como sinaliza para a reflexão e a postura investigativa como elementos centrais na formação do professor.” (Tavares, Santos e Silva, 2019, p. 206).

O Paradigma Emergente de Formação (PEF), mencionado por Tavares, Santos e Silva (2019), reflete uma abordagem contemporânea de formação docente que rompe com modelos tradicionais baseados em compartimentalizações do conhecimento. Ao estabelecer

interconexões entre os saberes, o PEF reconhece a complexidade do ensino como uma prática que exige a integração de aspectos teóricos, pedagógicos e contextuais.

Além disso, a ênfase na reflexão e na postura investigativa visa capacitar os futuros professores a compreender e agir criticamente diante das realidades escolares, promovendo uma formação que não se limita à reprodução de conteúdo, mas que também fomenta autonomia intelectual e criatividade. Assim, o PRP, ao adotar essa concepção, busca formar professores preparados para os desafios contemporâneos da educação, capazes de atuar de maneira interdisciplinar e transformadora no “chão da escola.”

Nesse sentido, a concepção de formação docente baseada no PEF converge com a visão proposta por Nóvoa (2017), que defende a criação de uma nova cultura formativa para os professores. O autor enfatiza que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 19).

Essa perspectiva destaca a importância da colaboração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas, bem como da troca de saberes entre teoria e prática, como pilares para uma formação docente inovadora e integrada, evidencia a relação entre o curso de licenciatura e a continuidade formativa docente, uma vez que, conforme Tavares, Santos e Silva (2019, p. 211), a “licenciatura é o lugar seguro para a formação inicial de professores, inclusive, para os que irão atuar na Educação Profissional.”

A colaboração entre as IES e escolas, assim como a integração entre teoria e prática, emerge como um alicerce para a construção de uma formação docente inovadora e articulada. Nesse contexto, o PRP do IFRN desempenha um papel fundamental ao inserir residentes no ciclo da formação inicial em uma aproximação direta com professores preceptores já diplomados, que estão em atividade. Essa afirmação é confirmada com a fala da Preceptora dos residentes que atuam no IFRN, onde ela diz que “[...] a imersão, de fato, acontece no PRP, porque o aluno participa de tudo desde o início.” (Entrevista com a preceptora, 2025, grifo nosso).

Esse movimento não apenas promove uma troca intergeracional de saberes, mas também materializa a retomada dos conceitos apropriados nas licenciaturas no próprio âmago da experiência profissional, dentro do ambiente da escola-campo. Conforme apontado por Tavares, Santos e Silva (2019, p. 211), a licenciatura é o “lugar seguro para a formação inicial de professores”, e o PRP amplia essa segurança ao conectar as vivências formativas às práticas reais da profissão, integrando o aprendizado acadêmico à prática cotidiana da docência.

Dessa forma, o programa fomenta uma compreensão mais profunda dos conceitos pedagógicos e estabelece um vínculo essencial entre a formação inicial e a continuada, fortalecendo o diálogo entre o universo teórico das IES e o "chão da escola." A fala da preceptora confirma o potencial do PRP em superar as limitações de modelos formativos fragmentados, promovendo uma formação integrada e imersiva que aproxima os licenciandos das realidades escolares.

Dessa forma, ela complementa as perspectivas teóricas ao evidenciar como a experiência prática, vivenciada desde o início do ano letivo, se torna um diferencial na formação docente, contribuindo para uma formação inicial mais sólida e conectada às demandas do ensino na atualidade.

Ao entrevistar a Residente 3, fica mais claro os pontos onde o PRP se aproxima e se distancia do ES, pois, segundo a residente

“[...] o PRP é melhor para atuar em sala de aula, [...] Claro que o estágio também exige, só que não é a mesma coisa. O senso de responsabilidade é muito maior no PRP e de urgência, [...] Claro que eu não estou dizendo que o estágio não tenha, só que o senso de urgência, de responsabilidade é bem maior.
 [...] eu acho o estágio muito pequeno. [...] eu considero o estágio um pequeno, muito pequeno assim, porque você está ali dois meses em sala de aula, entendeu?
 É diferente, por exemplo, quando você está no PRP, que aí você assume uma turma, [...] porque querendo ou não, aquela turma está ali na sua mão.
 [...] acho que dissemelhança que eles têm justamente essa inserção do graduando em sala de aula de forma prática, porque até o estágio você só tem a teoria. E o PRP joga você lá dentro [...]” (Entrevista com a Residente 3, 2025, grifo nosso).

A fala da residente reflete como o programa transcende modelos tradicionais de formação docente, promovendo uma experiência formativa mais ampla e imersiva. Essa imersão permite que os residentes vivenciem a docência de forma contínua, participando ativamente do cotidiano escolar, o que se alinha à perspectiva apresentada por Tavares, Santos e Silva (2019), conforme os estudos de Imbernón (2004). De acordo com os autores, é a interação no chão da escola que deve fomentar a competência profissional docente, criando um ambiente que integra a formação inicial e continuada.

Essa integração, evidenciada na proposta progressista do PRP no IFRN, contrasta com as formações precarizadas e limitadas descritas na passagem, que muitas vezes deixam lacunas epistemológicas nos licenciandos. Ao proporcionar uma vivência consistente, o PRP oferece uma alternativa contra-hegemônica, que valoriza não apenas a prática pedagógica, mas também a autonomia política e a criatividade, características destacadas na proposta institucional do IFRN.

Assim, as falas da Residente 3 ilustra como o PRP no IFRN é estruturado para atender às demandas específicas da Educação Profissional, promovendo uma formação que não apenas prepara professores para a sala de aula, mas também os capacita para atuar como agentes transformadores em contextos educacionais desafiadores.

Esse alinhamento entre as vivências do PRP e a perspectiva teórica descrita reforça o papel do programa como um espaço que combina prática pedagógica, emancipação e fortalecimento da formação docente em um ambiente progressista.

As significações constituídas pelo Residente 4 convergem para as do demais residentes, ele carrega em suas falas, elementos essenciais para compreendermos essas aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES, uma vez que ele atribui a sua experiência o significado de que “[...] o estágio é para conhecer a realidade de sala de aula, e o PRP é para aprofundamento da realidade de sala de aula. [...] Eles se aproximam num quesito teórico de planejamento [...] quanto à imersão, aí eles se distanciam. [...]” (Entrevista com o Residente 4, 2025, grifo nosso).

Essas passagens destacam como o Residente 4 percebe as aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES, oferecendo elementos para aprofundar a compreensão dessas experiências formativas. Sua fala aponta que, enquanto o Estágio Supervisionado oferece uma introdução à realidade escolar, o PRP proporciona um aprofundamento dessa vivência, especialmente em termos de imersão e continuidade.

As significações constituídas pelo residente podem ser relacionadas com o que diz o PPC (2018) da Licenciatura em Matemática acerca do Estágio Supervisionado e aos objetivos da Portaria CAPES nº 38/2018 que enfatizam o fortalecimento da prática pedagógica e a articulação ativa entre teoria e prática como pilares do PRP.

No PPC (2018, p. 28) está posto escritas acerca do ES, as quais dizem que:

Essa modalidade de Prática como Componente Curricular objetiva consolidar e articular os conhecimentos desenvolvidos durante o curso por meio das atividades formativas de natureza teórica e/ou prática. [...] O Estágio Supervisionado (Estágio Docente) proporciona, aos estudantes dos cursos de licenciatura, aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto sobre as relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar.

Essa passagem materializa bem o que os residentes constituem como significado para as aproximações e distanciamentos entre o PRP e o ES. Além disso, a fala do Residente 4 revela que ambos compartilham semelhanças no campo teórico, como no planejamento pedagógico, mas diferem significativamente no nível de imersão. Segundo o residente, “o estágio é para conhecer a realidade de sala de aula, e o PRP é para aprofundamento da realidade de sala de

aula”, evidenciando que o ES é caracterizado como está prescrito no PPC da licenciatura, enquanto o PRP está alinhado ao objetivo da Portaria.

A fala do residente exemplifica como essa intenção normativa é materializada no PRP do IFRN, ao oferecer aos licenciandos uma oportunidade de vivenciar a prática docente em sua totalidade, indo além de uma mera observação inicial. O estágio supervisionado, nesse contexto, funciona como um ponto de partida, enquanto o PRP permite uma inserção mais robusta e contextualizada no chão da escola.

Essas passagens sugerem que o PRP complementa e expande a experiência do estágio supervisionado, oferecendo uma formação mais abrangente e alinhada às exigências práticas da docência. A conexão com a Portaria CAPES nº 38/2018 evidencia como o PRP atende aos objetivos institucionais de fortalecer o campo prático, articulando teoria e prática de forma ativa e significativa, promovendo a formação de professores reflexivos e preparados para os desafios contemporâneos da educação.

Ademais, inferimos que o PRP contribui significativamente para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura do IFRN, ao oferecer um aprofundamento reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o programa amplia a compreensão das relações e das implicações pedagógico-administrativas presentes no ambiente escolar, permitindo ao licenciando vivenciar a integração entre teoria e prática docente em sua totalidade e complexidade (Tavares, 2018). Essa integração entre teoria e prática fortalece a formação inicial ao proporcionar uma experiência formativa mais completa e articulada com as demandas do contexto educacional, reafirmando o papel do PRP como um componente essencial na preparação de professores críticos, autônomos e capazes de transformar realidades.

5.2.4 Projeções futuras acerca da política de formação inicial de professores

A política de formação de professores vem sofrendo metamorfoses ao longo da trajetória educacional brasileira, refletindo as mudanças nas demandas educacionais e nas perspectivas sobre o papel docente. Neste núcleo de significação, constituído por um único indicador, materializamos as projeções futuras para a formação inicial de professores, especialmente no contexto dos programas de formação docente. Essa análise busca compreender como as políticas educacionais podem continuar a impactar a qualidade da formação docente, considerando as aproximações e distanciamentos que se apresentam entre o PRP e o ES.

A Residente 2 materializa em suas falas, aspectos acerca dessas perspectivas quando diz que “[...] seria bem benéfico se o PRP substituísse o estágio, porque ele já cumpre como horas, já dá para fazer estágio fazendo PRP, cumprir quais horas pela carga horária. [...]” (Entrevista com a Residente 2, 2025, grifo nosso).

A fala da Residente 2 sugere que o PRP poderia substituir o ES, destacando que ele já cumpre as exigências relacionadas à carga horária e proporciona uma vivência mais prática e mais robusta. Essa percepção encontra suporte no PPC e no Subprojeto PRP, que ressaltam o PRP como um programa capaz de ultrapassar as limitações do estágio, ao permitir que os licenciandos experimentem uma integração mais profunda com o ambiente escolar e com a prática docente, pois “o aluno da licenciatura não ficará restringindo somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado”. (Subprojeto PRP 2020/2022, 2020, p.2).

A crítica implícita ao ES na fala da residente converge com a proposta progressista do PRP no IFRN, que busca lacunas da formação tradicional. Ao oferecer uma experiência mais imersiva, o PRP não apenas complementa a formação acadêmica, mas também estabelece um modelo alternativo, capaz de redefinir os padrões da política educacional para a formação inicial de professores.

Não obstante, as falas do Residente 4 agregam a esse debate no que tange a forma de como o PRP e o ES poderiam contribuir mais para a formação inicial docente e, de certa forma, seriam mais próximos, ao dizer que:

“[...] eles poderiam ser complementados da seguinte forma: Se, por exemplo, você tivesse ali um estágio mais aprofundado no Ensino Fundamental 2, deixe o estágio para o fundamental 2 e o PRP só para o Médio. Então, se você conseguisse fazer esse alinhamento dos dois para que os dois cooperassem juntos, para que o estágio ficasse só com o fundamental, porque aí teria uma imersão maior no fundamental, e depois, quem fosse para o PRP, só no médio, porque aí ia ter uma imersão maior. Se fosse para escolher entre Estágio e PRP, o PRP poderia substituir o Estágio. Agora, se os dois puderem caminhar lado a lado, ótimo. Mas se não puder, pela experiência que eu tive com o PRP, eu diria que a instituição que tiver o PRP já estará bem suprida de prática.” (Entrevista com o Residente 4, 2025, grifo nosso).

A fala do Residente 4 materializa uma reflexão crítica e propositiva, contribuindo para o debate sobre o futuro das diretrizes formativas, especialmente no que se refere à articulação entre o PRP e o ES. Sua sugestão de alinhamento estratégico entre os dois dispositivos formativos e a consideração do PRP como uma alternativa que pode substituir o estágio evidenciam questões centrais para o aprimoramento das políticas de formação docente.

O residente propõe que o PRP e o ES sejam redesenhados para atuarem de maneira cooperativa e sequencial, com o ES voltado para o Ensino Fundamental II e o PRP para o Ensino

Médio. Essa sugestão reforça o debate acerca da necessidade de reestruturar a formação inicial, onde a possibilidade de reorganização busca atender a diferentes etapas da educação básica, a qual converge com a perspectiva de Nóvoa (2017, p. 16):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

A proposta de alinhar os dois programas, atribuindo o ES ao Ensino Fundamental e o PRP ao Ensino Médio, reflete justamente a busca por diversificar as práticas formativas, oferecendo experiências pedagógicas específicas e aprofundadas para cada nível de ensino. Além disso, a ênfase de Nóvoa (2017) na necessidade de “experimentação, inovação e reflexão crítica” destaca o valor dos programas como o PRP, que promovem processos investigativos directamente articulados com as práticas educativas.

Essa abordagem reforça a importância de repensar as políticas de formação inicial para integrar os dispositivos formativos de maneira mais reflexiva e inovadora, garantindo que o licenciando tenha uma vivência prática que fomente a autonomia profissional e a capacidade de transformar a realidade escolar.

As análises das falas dos residentes convergem com a perspectiva apresentada pela Preceptora no que se refere às aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado. Segundo ela:

“[...] alunos que terminam o estágio fora do PRP, ainda há insegurança sobre como dar determinados conteúdos, porque só estudou aquilo, sei lá, no início da graduação, e depois os conteúdos vão se aprofundando e às vezes vai ficando aquelas lacunas, né? E o aluno do PRP não, como ele passa o ano letivo inteiro ou até mais de um ano letivo na sala de aula, ele tem tempo para ir sanando essas lacunas junto com o professor [...] E nesse momento do PRP, eu notei que foi possível sanar muitas lacunas e fazer com que os alunos terminassem a graduação com muito mais segurança para dar aula [...].

[...] Eu acho que o programa foi excelente. Eu acho que o programa, ele supriu todas as necessidades que os meus alunos tinham naquele momento em relação à sua formação e esse estar na sala de aula, esse reconhecimento de pertencer àquele lugar. Tinha aluno que antes do PRP não se imaginava, não se via como professor, não se via dando aula e depois do PRP já mudou isso na cabeça, o aluno já se via de fato como professor, já se via ali naquele ambiente da sala de aula porque ele teve aquela experiência e ele gostou daquela experiência. [...]” (Entrevista com a Preceptora, 2025, grifo nosso).

A fala da preceptora evidencia que tanto o PRP quanto o ES compartilham o objetivo comum de introduzir os licenciandos à prática docente. Ambos os programas buscam desenvolver competências pedagógicas e fortalecer o conhecimento teórico e prático dos futuros professores. Essa conexão está alinhada aos sentidos dos residentes, que reconheceram que os dois dispositivos convergem no campo do planejamento e das interações com conteúdos pedagógicos.

No que diz respeito aos distanciamentos, o relato da Preceptora destaca uma diferença crucial: o tempo de imersão e suas implicações na formação docente. Enquanto o ES, por sua curta duração, pode deixar lacunas no domínio dos conteúdos, ou na prática pedagógica, o PRP, ao oferecer uma vivência prolongada – de um ano letivo ou mais –, permite aos licenciandos sanar essas lacunas de forma mais efetiva.

Essa imersão contínua favorece o desenvolvimento de uma identidade docente mais sólida e uma maior segurança para atuar na sala de aula, como indicado pela preceptora ao afirmar que “*os alunos terminavam a graduação com muito mais segurança para dar aula*”. Essa diferença já havia sido mencionada pelos residentes, que também apontaram o PRP como um espaço formativo mais completo e integrado.

A fala da preceptora também reforça uma dimensão destacada pelos residentes: o impacto do PRP na consolidação da identidade docente. Ao mencionar que “*tinha aluo que antes do PRP não se via como professor*” e que, após a experiência, passou a reconhecer seu pertencimento à sala de aula, ela ressalta como o PRP transforma a relação do licenciando com a profissão. Essa transformação se dá justamente pela continuidade da vivência prática, que possibilita não apenas o domínio técnico, mas também a internalização do papel de professor, um aspecto que o ES, por sua curta duração, muitas vezes não alcança.

É sinalizado por Marcelo (2009) que a identidade profissional docente é um fenômeno em constante evolução, desenvolvido ao longo da carreira, como uma construção do “eu” profissional. O autor enfatiza que “*é um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno intersubjectivo*” (Marcelo, 2009, p. 12). Essa perspectiva se conecta diretamente às discussões anteriores, especialmente no contexto do PRP, que promove um espaço de imersão prolongada e colaborativa no ambiente escolar.

O relato da preceptora e as falas dos residentes evidenciam que o PRP facilita a interação contínua entre licenciandos, preceptores e alunos, criando as condições para esse desenvolvimento identitário. A vivência prática intensificada, somada ao acompanhamento reflexivo proporcionado pelo programa, contribui para que os futuros professores não apenas adquiram competências pedagógicas, mas também se reconheçam e sejam reconhecidos como

profissionais em formação. Esse processo de construção do “eu” docente, sustentado por relações intersubjetivas no “chão da escola”, reflete o que Marcelo (2009) descreve como essencial para a constituição da identidade profissional.

Portanto, a análise das falas e experiências discutidas acima demonstra como o PRP não se limita a transmitir conhecimentos técnicos, mas atua como um catalisador para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida, “envolvendo aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociais, culturais e afetivos, e mobiliza a necessidade de engajar-se na formação continuada, que se configura como um processo de aprendizagem” (Nóvoa, 2017, p. 7). Esse processo relacional e imersivo possibilita que os licenciandos consolidem sua prática pedagógica enquanto constroem uma percepção de pertencimento à profissão, alinhando-se às reflexões de Marcelo (2009) sobre a natureza evolutiva e intersubjetiva da identidade profissional docente.

Para finalizarmos, construímos uma nuvem de palavras, a qual foi elaborada a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e representa, de forma visual, os termos mais recorrentes nas falas dos participantes, evidenciando os principais elementos significativos relacionados ao PRP e ao ES. Essa ferramenta permite identificar palavras que têm maior relevância nas percepções dos entrevistados, destacando aspectos centrais da formação docente, como “professor”, “experiência”, “prática”, “estágio” e “residência”.

Além disso, a nuvem evidencia os diálogos entre teoria e prática, as interações com os alunos e os desafios enfrentados no processo de formação inicial. Assim, ao analisar os termos destacados, busca-se compreender como as aproximações e os distanciamentos entre o PRP e o ES reservados para a construção da identidade docente e para a formação de professores de Matemática no contexto do IFRN *campus* Santa Cruz.

A análise dessa nuvem contribui para a pesquisa ao fornecer uma visão visual e sintética das categorias emergentes nas entrevistas. Ela permite compreender como os licenciados suas vivências e articular esses significados com os objetivos específicos da pesquisa, especialmente ao identificar as interseções entre PRP e ES e ao analisar os significados atribuídos a essas experiências. Dessa forma, a nuvem de palavras funciona como um recurso complementar para explorar os núcleos de significação que emergem das falas dos participantes, enriquecendo as análises qualitativas e fundamentando as conclusões deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo “Analisar como as aproximações e os distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Estágio Supervisionado (ES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *campus* Santa Cruz influenciam a formação inicial de professores de Matemática, considerando as diretrizes oficiais e os significados atribuídos às experiências vivenciadas.”

Partindo da relevância do tema no contexto da formação inicial de professores, a pesquisa buscou, por meio de uma análise teórica e empírica, construir um embasamento que articula de forma dialética a história da formação docente e suas implicações no campo epistêmico da Educação Profissional. No processo analítico, foram realizadas entrevistas recorrentes com os participantes da pesquisa, das quais emergiram 69 pré-indicadores. Esses pré-indicadores, após análise e aglutinação, resultaram em 08 indicadores. Por sua vez, a articulação dos indicadores permitiu a constituição de 04 núcleos de significação, que sintetizam os sentidos atribuídos à formação docente pelos participantes e aprofundam a compreensão sobre as múltiplas dimensões dessa trajetória formativa.

Um dos objetivos deste trabalho foi compreender as percepções dos licenciados sobre as experiências vivenciadas no PRP e no ES, e os significados atribuídos às aproximações e distanciamentos entre esses programas. A partir da análise dos núcleos, constatamos que a formação inicial docente tem passado por diversas metamorfoses ao longo da história. Essas transformações refletem as mudanças nas demandas sociais, educacionais e políticas, que constantemente reconfiguram os processos formativos. O PRP e o ES, enquanto dispositivos complementares, apresentam contribuições e limitações que, analisando em conjunto, ampliam a compreensão sobre o papel da formação inicial na construção da identidade docente e no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

Ao longo da pesquisa, os resultados obtidos permitiram identificar aspectos fundamentais que permeiam a formação inicial docente. Entre os principais achados, destaca-se a complexidade imposta pelas contradições de um modelo de sociedade capitalista, que desvaloriza o ato de estudar como forma de trabalho, criando barreiras para que futuros professores consigam conciliar estudo e subsistência.

Além disso, as dimensões que constituem a formação docente revelam a necessidade de uma abordagem mais integrada e contextualizada, considerando que o despreparo observado nas licenciaturas muitas vezes remonta a deficiência herdada desde o Ensino Médio. Outro ponto relevante são as contradições presentes nos documentos que norteiam as políticas de

formação docente, muitas vezes pautadas por um arcabouço ideológico que reflete os interesses do modelo dominante, ao invés de priorizar as necessidades reais da prática educativa.

Os diferentes contextos sociais, culturais e históricos nos quais os futuros professores estão inseridos também emergiram como fatores que dificultam a consolidação de uma formação inicial consistente. Entretanto, a materialização do PRP no IFRN desponta como um exemplo de alternativa formativa diferenciada, em especial pela sua abordagem prática e pela imersão proporcionada aos licenciandos em ambientes escolares reais, distintos da escola propedêutica tradicional.

Nesse sentido, a análise destacou como as aproximações e os distanciamentos entre o PRP e o ES são percebidos pelos residentes, com ênfase na imersão de sala de aula e no tempo dedicado à prática. Enquanto o estágio supervisionado oferece uma introdução limitada ao contexto escolar, o PRP consolida como uma experiência formativa mais robusta, permitindo um contato prolongado com a realidade da docência e uma maior compreensão das demandas e desafios do chão da escola.

Esses achados reafirmam a necessidade de repensar as políticas e práticas de formação inicial, buscando caminhos que superem os desafios estruturais e culturais que comprometam a formação de professores no Brasil. A integração entre teoria e prática, a valorização do contexto histórico e social dos licenciandos, e a revisão crítica das políticas educacionais emergem como pontos centrais para uma formação docente mais inclusiva e transformadora.

Os resultados e as análises apresentadas na dissertação contribuem de maneira significativa para o campo da formação inicial de professores, sob a ótica da política e de programas voltados para essa formação. Do ponto de vista teórico, o trabalho amplia a compreensão sobre as dimensões que constituem a formação docente, ao mesmo tempo que traz contribuições práticas ao abordar as aproximações e os distanciamentos entre o PRP e o ES.

Em especial, evidencia-se como a imersão prolongada e o tempo dedicado à prática no PRP potencializam o desenvolvimento de competências pedagógicas e a construção da identidade docente. Além disso, este estudo se destaca por analisar criticamente as contradições presentes nas políticas educacionais reais dos futuros professores, considerando os diferentes contextos históricos, sociais e culturais nos quais estão inseridos.

Embora a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, algumas limitações merecem ser destacadas. Entre elas, destaca-se a limitação da pesquisa a um único *campus* do IFRN, o que restringe a possibilidade de generalização dos achados para outras realidades educacionais. Além disso, a ausência de perspectivas de outros participantes, como o Diretor geral do IFRN

campus Santa Cruz e até mesmo residentes do ensino básico, por mais que a pesquisa tenha sido desenvolvida no berço do campo epistêmico da Educação Profissional. Essas restrições, apesar de não comprometerem os resultados obtidos, apontam para a necessidade de futuras pesquisas que ampliem o escopo da investigação, abrangendo diferentes contextos institucionais e diversificando as fontes de dados para enriquecer as análises.

Diante dos resultados apresentados, esta pesquisa abre caminhos para novos estudos sobre as políticas de formação inicial de professores, especialmente no contexto de programas como o PRP e o ES. Futuras investigações podem explorar, de forma comparativa, a eficácia desses programas em diferentes instituições ou regiões, analisando como suas estruturas impactam a formação docente em cenários diversos.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para ampliar o debate sobre a formação inicial de professores, destacando a importância de uma articulação mais sólida entre teoria e prática no processo formativo. Por meio das análises realizadas, reforça-se a necessidade de uma reconfiguração das políticas educacionais que integram programas como o PRP e o ES, não apenas no âmbito do IFRN, mas em todas as instituições de ensino, respeitando as especificidades de cada contexto. Essa integração pode promover uma formação docente mais inclusiva, crítica e conectada às demandas reais da educação, fortalecendo a prática pedagógica e a identidade profissional dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.; ANDRADE, D. M. de M.; JESUS, E. C. A. de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. *Revista e-Curriculum*, v. 22, 2024.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, v. 3, p. 129-140, 2001.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002. Acesso em: 21 fev. 2025.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-70, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. *Diálogo Educação*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 977-995, 2012.
- ALMEIDA, M.; PIMENTA, S. G. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-38.
- ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. Pibid e residência pedagógica: efeitos nos cursos de licenciatura. In: *Conferência no CIDU*. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. *Holos*, v. 4, p.

77-88, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3190. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rev. e ampl. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016 [1977].

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BENITES, L. C. O professor colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. 2012.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. *Orientação para estágio em licenciatura*. 2. reimp. da 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 18 de outubro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES/15_2005.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relatplano.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*. Brasília, [2011]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n-38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital nº 01/2020, de 03 de janeiro de 2020. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CAMPELLO, A. M. M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação profissional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 478.

CAPES. Edital nº 6, de 1º de março de 2018. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-62018Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAVALCANTE, I. F. *Formação docente para educação profissional*. 2022. 164 f. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2221/Formacao%20Docente%20para%20E> P.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. et al. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, p. 171-186, 2014.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/821>. Acesso em: 23 ago. 2023.

D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. 2. ed. Campinas, 1986.

COSTA, G. M. S.; SEGATTO, M. S. O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em Química do IQUFU. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: [s.n.], 2015.

Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/FAE/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

FANIZZI, C. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0222675, 2019.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. 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/8393/5630>. Acesso em: 9 abr. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, G. Revisão qualitativa da literatura com enfoque na revisão sistemática. In: COSTA, A. P. (org.). *Revisão da literatura com apoio de software: contribuição da pesquisa qualitativa*. Portugal: Ludomedia, 2021.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: *CONPEF IV*, Anais... Londrina, jul. 2009, p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. Por uma pedagogia do conhecimento na formação do professor pesquisador. In: GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 51-73.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE*, 16., 2003, Aracaju. Anais... Aracaju: UFS, 2003. p. 1-18.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2022: Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/rede-federal-completa-106-anos>. Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Organização didática do IFRN*. Natal: Pró-Reitoria de Graduação, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5182/Organizacao_Didatica_do_IFRN_2012_RaVh1wE.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Plano de atividades 2023*. Natal: IFRN, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/gestao-estrategica/planejamento-orcamentario/plano-de-atividades/>. Acesso em: 12 out. 2024.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. et al. (org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. v. 2. Rio de Janeiro: UFRJ/LPP, 2021. p. 235-250.

- LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: LESSARD, C.; TARDIF, M. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LIMA, P. F. S. O estágio supervisionado na construção da identidade dos docentes em formação: um estudo de caso dos licenciados do IFRN Campus Natal-Central. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – IFRN, Natal, 2019.
- LOMBA, M. L. D. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. e41068, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. F. Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 689-704, 2011.
- MARTINS, N. P. Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAES, C. F. C.; SINÉSIO, L. E. M.; CORRÊA, A. M. Formação de professores: desafios e perspectivas para a educação profissional no CEPA-Município de Aquidauana-MS. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 17, p. e6970, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.6970. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6970>. Acesso em: 5 set. 2023.
- MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. *Educação UFSM*, v. 47, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442022000100249&script=sci_arttext. Acesso em: 5 set. 2024.
- MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na Educação Profissional*. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.
- MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista Labor*, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2017.
- NASCIMENTO, C. R. A dialética nas fronteiras da convivência: o movimento dos sujeitos a partir de uma escola técnica industrial em direção ao mundo do trabalho. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19365/TES_PPGEDUCACAO_2018_NASCIMENTO_CLAUDIO.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, p. 47-76, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7924953.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. e240001, 2019.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. A. S.; TAVARES, A. M. B. N. Mapeamento das tendências investigativas sobre o Programa Residência Pedagógica (2018-2021). *European Academic Research*, v. X, n. 5, ago. 2022. Disponível em: <https://euacademic.org/UploadArticle/5496.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (org.). *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. *Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática*. Petrópolis: Vozes, 2019.

SILVA, S. T. J. M. P. *Residência pedagógica e estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

SILVA, J. C. T. Tecnologia: conceitos e dimensões. *Revista Produção Online*, v. 3, n. 1, 2003.

SILVA, A. B. A resignificação do estágio supervisionado na formação docente: o campo de estágio enquanto realidade concreta. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 2, p. 919-932, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N2-016. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/420>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SILVA, S. T. J. M. P. et al. Estágio supervisionado e residência pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFVJM-2_d237c8eedb0032ed8711c72e931f9230. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOARES, J. R. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC-SP, 2011.

SOARES, C. B. Revisão qualitativa da literatura com enfoque na revisão sistemática. In: COSTA, A. P. (org.). *Revisão da literatura com apoio de software: contribuição da pesquisa qualitativa*. Portugal: Ludomedia, 2021.

SOUZA, P. A. F. et al. *Residências em saúde: reflexões sobre preceptoria e práticas pedagógicas*. 2022. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- TAVARES, A. M. B. N. Programa Residência Pedagógica e as licenciaturas do IFRN. *Potiguar Notícias*, Parnamirim, RN, 2 dez. 2018. Disponível em: <http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programa-residencia-pedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, F. A. A.; SILVA, J. M. N. Dinâmica do Programa Residência Pedagógica no IFRN: alternativa para o fortalecimento dos cursos de licenciatura? In: TAVARES, A. M. B. N.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). *Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão*. Natal: IFRN, 2019.
- VASSELAI, M. P. et al. Prática pedagógica interdisciplinar: contribuindo para o desenvolvimento da cidadania ambiental de alunos da Educação Profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 20, p. e10686, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. v. I. Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação. Saberes Pedagógicos).
- ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2015.
- ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. *Educar em Revista*, n. 65, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 17 fev. 2025.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS GRUPO 01

COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PRECEPTOR E DOCENTE ORIENTADOR

- Nome completo: _____
- Idade: _____ Naturalidade _____
- Como que gênero você se identifica: _____
- Formação acadêmica: _____
- Tipo de vínculo com o IFRN
 - () servidor
 - () terceirizado
- Há quanto tempo você trabalha/trabalhou como coordenadora do Programa/
Preceptor/Docente Orientador?
 - () menos de 2 anos
 - () 2 anos
 - () de 2 a 5 anos
 - () 5 a 9 anos
 - () mais de 10 anos
- Já teve experiência com essa área anteriormente?
 - () sim
 - () não

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE ATUAÇÃO

1. Na sua opinião, como o Programa Residência Pedagógica se articula com o Estágio Supervisionado? Existem aspectos que poderiam ser mais integrados entre os dois?
2. Quais você considera serem as principais semelhanças e diferenças entre os dois programas (PRP e ES) em relação à formação dos licenciandos?
3. Você já teve experiência com a supervisão do Estágio Supervisionado? Se sim, como você compara o desenvolvimento dos licenciandos nesse contexto com o desenvolvimento dos residentes no Programa Residência Pedagógica?
4. Em relação ao Programa Residência Pedagógica (PRP), qual é o seu ponto de vista sobre o trabalho desenvolvido pelos bolsistas? Como você avalia a contribuição deles para a formação dos licenciandos e para a escola onde atuam?
5. Existem fatores que dificultam ou distanciam o seu trabalho como coordenadora institucional/preceptor/docente orientador do Programa? Se sim, quais são eles?
6. Caso haja alguma limitação, você vê possibilidades de mudanças ou melhorias? Quais seriam elas?

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

1. Na sua opinião, como as políticas de formação docente, em especial aquelas que orientam o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica, impactam sua experiência educacional e a formação dos licenciandos?

2. Em sua opinião, quais são as principais semelhanças e diferenças entre a Política de Formação de Professores no Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica? Como essas semelhanças e diferenças impactam o processo de formação dos licenciandos?
3. Você já teve a oportunidade de participar da construção ou de sugerir mudanças nas políticas de formação dentro do Programa Residência Pedagógica? Caso sim, como foi essa experiência e de que maneira suas contribuições influenciaram o programa?
4. Quais são os maiores obstáculos que você vê na implementação efetiva das políticas de formação docente?
5. Quais documentos são utilizados como base para orientar as atividades do PRP, e como eles se alinham com as políticas de formação docente?
6. Quais lacunas ou ambiguidades você identifica nos documentos que orientam o PRP e que podem dificultar sua implementação efetiva?
7. Quais são as oportunidades que você identifica nos documentos normativos que estruturam o PRP para melhorar a formação docente dos bolsistas?
8. Como você avalia o impacto dos documentos normativos na promoção das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas?
9. Existem métricas ou indicadores internos na instituição utilizados para medir o progresso e necessidades em relação ao PRP?

APÊNDICE B - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS DOS BOLSISTAS

QUESTIONÁRIO SIMPLES PARA CONSTRUÇÃO DE BASE DE DADOS

- Nome completo: _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Como que gênero você se identifica: _____
- Identificação étnico-racial
 - () Negro
 - () Branco
 - () Mestiço/Pardo
 - () Indígena
 - () Outro _____
- Você cursou o ensino médio em:
 - () Escolas públicas apenas
 - () A maior parte em escolas públicas
 - () Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
 - () A maior parte em escolas privadas
 - () Escolas privadas apenas
- Somando todas as rendas das pessoas que moram com você, inclusive a sua, se houver, e considerando o valor do salário-mínimo (SM) atual (1.100 R\$), quanto é, aproximadamente, a renda mensal familiar:
 - () Menor que 1 salário-mínimo (até 1.099 R\$)
 - () Um 1 salário-mínimo (1.100 R\$)
 - () Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de 1.100 R\$ até 2.200 R\$)
 - () Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de 2.200 R\$ até 3.300 R\$)
 - () Entre 3 e 5 salários-mínimos (acima de 3.300 R\$ até 5.500 R\$)
 - () Entre 5 e 8 salários-mínimos (acima de 5.500 R\$ até 8.800 R\$)
 - () Entre 8 e 10 salários-mínimos (acima de 8.800 R\$ até 11.000 R\$)
 - () Mais de 10 salários-mínimos (acima de 11.000 R\$)
- Possui algum benefício do governo:
 - () sim
 - () não
- O que você estuda no IFRN?
 - () ensino médio integrado
 - () curso técnico subsequente. Qual? _____
 - () licenciatura. Qual? _____
 - () pós-graduação. Qual? _____
- Tem acesso a algum programa de assistência estudantil do IFRN? Qual? _____

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS GRUPO 02 – Bolsistas

DESAFIOS ACADÊMICOS

1. Qual foi a sua forma de ingresso no curso de graduação? Foi por meio de classificação geral ou pela lei de cotas?
2. Fale um pouco sobre a sua trajetória de ingresso e permanência no curso de graduação.
3. Você sente que os materiais e recursos educacionais disponíveis atendem às suas necessidades? Caso não, por quê?
4. Como você percebe o sistema de avaliação adotado no seu curso? Você o considera adequado às suas necessidades?
5. Qual é o maior desafio acadêmico que você enfrenta devido a suas necessidades específicas, se houver?

POLÍTICAS FORMATIVAS

1. Você está ciente das políticas de formação docente e dos procedimentos que a instituição tem em vigor para garantir a formação de professores? Se sim, como tomou conhecimento dessas políticas?
2. Como você avalia as políticas institucionais de formação docente implementadas no seu campus?
3. Você já realizou o Estágio Supervisionado no Ensino Médio Integrado? Se sim, como foi essa experiência para você?
4. Como foram suas experiências docentes através do Programa Residência Pedagógica?
5. Você conseguiu aplicar as técnicas e metodologias estudadas durante a graduação em suas práticas de ensino no Estágio Supervisionado?
6. Que significado você atribui às suas experiências como professor tanto no Estágio Supervisionado quanto como Bolsista do PRP?
7. Você observa alguma aproximação ou distanciamento entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica em relação às práticas e metodologias de ensino?
8. Já teve interesse em estudar as Políticas de Formação de Professores disponibilizadas no seu campus?
9. Você enxerga algum benefício ou desafio específico na integração do Estágio Supervisionado com o Programa Residência Pedagógica na sua formação?
10. De que forma você acredita que o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica podem se complementar na sua formação docente?

similaridade - contraposição - complementaridade

Sobre o futuro, como você se imagina daqui a 5/10 anos?

Documento Digitalizado Restrito

Dissertação

Assunto: Dissertação
Assinado por: Lidiane Santana
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lidiane Cristina de Santana, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 01/09/2025 09:39:17.

Este documento foi armazenado no SUAP em 01/09/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2299385

Código de Autenticação: f8f04d554b

