



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UMA
FACULDADE PRIVADA DO OESTE DO PARÁ**

Maria Danielle Lobato Paes

Lajeado/RS, 18 de dezembro de 2020

Maria Danielle Lobato Paes

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DE
UMA FACULDADE PRIVADA DO OESTE DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestra em Ensino, na linha de Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Jane Herber

Lajeado/RS, 18 de dezembro de 2020

Maria Danielle Lobato Paes

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UMA
FACULDADE PRIVADA DO OESTE DO PARÁ**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na área de concentração Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira – orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Jane Herber – coorientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dr. José Claudio Del Pino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dra. Cristiane Antonia Hauschild
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dr. Wolmar Alipio Severo Filho
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Lajeado/RS, 18 de dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, me concedeu saúde, equilíbrio, leveza, coragem e paz para que eu pudesse realizar o sonho da conclusão de um Mestrado.

Ao meu grande amigo e companheiro Dejair, por acreditar em mim e por todo o apoio e cumplicidade. Sem você eu não teria conseguido!

Às minhas joias mais preciosas, Luana e Luísa, minhas vidinhas, por compreenderem os momentos de ausência, em datas comemorativas e aniversário que passamos distantes. Esta conquista é nossa, filhas!

À Faculdade de Itaituba – FAI, por ser abrigo e por dar abrigo. À Profa. Zilda Meira, que abriu as portas da FAI e por sempre acreditar em mim. Muito obrigada pela oportunidade.

Aos bolsistas do Programa Multidisciplinar de Residência Pedagógica da FAI, pela contribuição e participação nesta investigação.

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos que viabilizou esta conquista.

À Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira, meu grande exemplo. Para mim, é orgulho tê-la como minha orientadora. Não esquecerei seus ensinamentos, seus conselhos, sua inestimável confiança e, é claro, nossos pontuais cafés da manhã. À amizade

que se estende além da universidade, às orientações, ao carinho, à amizade, à preocupação, à paciência, ao incentivo e aos cuidados que só uma mãe tem. Muito obrigada por me fazer crescer!

À Profa. Dra. Jane Herber, minha coorientadora, por contribuir de forma tão pertinente nesta trajetória. Obrigada pelo carinho, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos e pela paciência ao ouvir meus longos áudios (risos). Muito obrigada por incitar-me nesta discussão de forma mais aprofundada.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Del Pino, Profa. Dra. Cristiane e Prof. Dr. Wolmar, pelas sugestões enriquecedoras que permitiram visualizar novos horizontes na construção desta pesquisa.

Aos amigos que o Mestrado me deu – Keylliane, Alex, Daniel, Léo, Denise, Colari, Lucinei (Cafú) –, pelos instantes vividos, pelas conversas, pelo companheirismo, que tornaram este percurso mais leve. Obrigada por permitirem cativar-se. As nossas loucuras sintonizaram.

Ao Fabiano, que me apresentou a Universidade, obrigada pela parceria e pelas trocas de figurinhas.

À minha amiga Caren Kluska, por acreditar no meu potencial e me fazer vislumbrar essa temática como pesquisa.

Às minhas crianças (risos) Reris, Adrievelly, Mateus e Geliane, por serem meus eternos alunos. Obrigada pelo apoio.

Aos colegas de trabalho, alguns mais que colegas, mas amigos – Caren, Paula, Augusto, Ju, Fábio, Reuryan, Denise, Andryo, Prof. Cláudio, Profa. Djalмира –, obrigada pelo apoio e pela torcida.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com os residentes que participaram do Programa de Residência Pedagógica (PRP) através do Edital/Capes nº06/2018. Constitui o problema desta pesquisa: “Quais as contribuições na formação docente a partir da experiência com o Programa de Residência Pedagógica de licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras de uma faculdade privada do Oeste do Pará?” O objetivo geral consistiu em investigar as contribuições que teve o PRP na formação docente dos licenciandos em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras. Os dados foram coletados utilizando o formulário aplicado aos licenciandos através da plataforma *Google Docs*, bem como a análise dos relatórios finais enviados à Capes pelos residentes. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e, para a análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados desta investigação demonstram que o PRP contribuiu para um processo de formação profissional, em que o residente, por estar em contato por mais tempo no espaço escolar, fortaleceu suas relações sociais com a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, aliou a teoria à prática de forma significativa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Formação na prática.

ABSTRACT

This master's degree thesis presents the findings of a research conducted with the residents who participated in the Pedagogical Residency Program (PRP) [In Portuguese: Programa de Residência Pedagógica] Through [Bid Invitation] Edital/Capes [06/2018. The research problem is: "What are the contributions of the experience with the Pedagogical Residency Program (PRP), regarding teacher training, to graduates in Biological Sciences, Pedagogy and Arts and Humanities from a private faculty in Western Pará?" The research aimed to investigate the contributions of PRP in teacher training of graduates in Biological Sciences, Pedagogy and Arts and Humanities. The data was collected using a formulary applied to the graduates via *Google Docs* platform, together with the analysis of final reports sent to Capes by the residents. It is a study case, with a qualitative approach, and for data analysis, the method of content analysis, proposed by Bardin (2016), was used. The findings of this investigation show that the PRP contributed to the teacher training process, in which the resident, once being in longer contact with the school environment, strengthened social relations with the school community and, at the same time, allied theory to practice in a meaningful way.

Keywords: Pedagogical Residency. Teacher Training. Practical Training.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de IES no âmbito nacional	28
Gráfico 2 – Gênero dos licenciandos.....	53
Gráfico 3 – Idade dos licenciandos.....	53
Gráfico 4 – Curso dos licenciandos.....	53
Gráfico 5 – Período que cursa/cursaram.....	53
Gráfico 6 – Participação nas etapas do Programa.....	57
Gráfico 7 – Experiência docente dos residentes.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IES do estado do PA que participaram do PRP 2018-2019.....	30
Quadro 2 – Formação do Programa da FAI.....	31
Quadro 3 – Escolas núcleos do Programa Residência Pedagógica.....	32
Quadro 4 – Busca avançada realizada a partir do descritor “Residência Pedagógica”	38
Quadro 5 – Categorias e subcategorias emergentes das respostas ao formulário	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da metodologia de pesquisa.....	43
Figura 2 – Localização da Cidade de Itaituba no Estado do Pará.....	46
Figura 3 – Faculdade de Itaituba – FAI.....	47
Figura 4 – Tríade de formação.....	48
Figura 5 – Cronograma do Residência Pedagógica.....	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Memórias da trajetória profissional	10
1.2 Problema	12
1.3 Objetivos	12
1.3.1 Objetivo geral	12
1.3.2 Objetivos específicos	13
2 ALICERCES TEÓRICOS	14
2.1 Considerações iniciais sobre o estágio curricular	14
2.2 O Estágio supervisionado como formação docente	20
2.3 O Estágio como formação na prática	22
2.4 O Programa Residência Pedagógica	28
2.4.1 O Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar da IES investigada	29
2.5 O Projeto Pedagógico dos Cursos	33
2.5.1 O estágio curricular do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	
2.5.2 O Estágio curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras	35
2.5.3 O Estágio curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia	36
2.6 Pesquisas recentes sobre o Programa Residência Pedagógica	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1 Abordagem metodológica	44
3.2 Contexto da pesquisa	45
3.3 Participantes da pesquisa	48
3.4 Coleta dos dados	48
3.5 Análise dos dados	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 A caracterização dos participantes	52
4.2 Formulário aplicado com os residentes	54
4.2.1 O primeiro contato com a escola	55
4.2.2 Participação nas etapas do PRP	56

4.2.2.1 A fase de ambientação	57
4.2.2.2 A fase de corregência	59
4.2.2.3 A fase de regência de classe.....	60
4.2.2.4 O projeto de intervenção	63
4.2.3 O PRP para processo da sua construção docente	65
4.2.4 As práticas de formação.....	66
4.2.4.1 Inicial	66
4.2.4.2 A experiência de participação no PRP	67
4.2.4.3 A experiência docente dos residentes	68
4.2.5 Aspectos positivos da participação no PRP.....	68
4.2.6 O que poderia ter sido melhor com essa experiência	70
4.3 Considerações dos relatórios dos residentes e documentos da IES.....	71
a) O aperfeiçoamento da formação dos discentes e o fortalecimento do campo da prática docente.....	72
b) O exercício da prática docente de forma ativa e a relação entre a teoria e prática no âmbito da formação inicial	75
c) Desafios, dificuldades e pontos positivos observados durante a participação no PRP	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	82

1 INTRODUÇÃO

Penso ser uma borboleta em total metamorfose, oras estou em cores, oras me escondo...casulo ou asas? (Cecilia Sfalsin, texto digital).

1.1 Memórias da Trajetória Profissional

Os caminhos que trilhei trouxeram-me até aqui. Hoje, escrever sobre minha história é algo complexo, pois as metamorfoses constantes nos fazem evoluir. E cada ciclo foi importante, pois a vida é um processo que se molda e se renova a cada aprendizado, dia após dia. Foram tantos ciclos, mudanças e transformações que, com o passar do tempo, aumentava o desejo de alcançar voos mais altos.

Quem sou eu?

Nasci no dia 31 de maio na cidade de Santarém, localizada no oeste do estado do Pará, com identidade de Maria Danielle Lobato Paes, filha de Raimunda Deusdeth Campinas Lobato (professora) e Joelcimar Antonio Azevedo (pai do coração). A escolha do primeiro nome partiu da minha mãe, que escolheu Maria para agradecer ao parto difícil que teve e para pedir proteção a Nossa Senhora.

Sou MÃE, professora, católica, companheira, leitora, pratico atividades físicas e cozinho nas horas vagas. Sou uma pessoa sonhadora, determinada, que ama a vida e aprendeu a viver, caindo e levantando. As quedas fortaleceram-me, e

encontrei cada vez mais coragem para conquistar meus sonhos. Atualmente sou professora universitária na Faculdade de Itaituba – FAI e estudante/bolsista da Capes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

Quando eu ainda era bebê, minha família se mudou para uma cidade do interior – Fordlândia –, que é o lugar onde se instalou a Companhia Ford. Escrever este texto trouxe-me muitas lembranças, entre as quais destaco que, quando criança, a brincadeira preferida era brincar de 'escolinha' com meus 7 irmãos. Essa brincadeira já revelava o apreço pela profissão.

Nessa pequena localidade, cursei a Educação Básica até o Magistério. Em toda a trajetória escolar estudei em escola pública. Assim que concluí o Magistério, com 18 anos, assumi uma turma de 2º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aprendi muito com a turma. Ainda lembro da sala, dos alunos, pois estava dando os primeiros passos na vida profissional.

No meu segundo ano como professora, continuei com a turma da EJA, além de ministrar aulas de Geografia para a 5ª série do Ensino Fundamental (EF). Foi uma fase de descobertas, medos, desafios, obstáculos, questionamentos, mas, ao mesmo tempo, tinha a sensação de ter escolhido a profissão certa.

No ano seguinte, decidi buscar novas experiências e sair da pacata cidadezinha onde cresci, estudei, me formei como professora e tive minhas primeiras experiências na profissão que escolhi. Estabeleci residência na cidade de Itaituba, localizada no oeste do Pará, onde continuei minha jornada, na época como professora de Língua Portuguesa e Artes no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Ali atuei por alguns anos.

Em 2008, ingressei na Faculdade de Itaituba e comecei a desenvolver uma paixão pelo mundo das Letras. Concluí a graduação em Letras no ano de 2011 e, no mesmo ano, a minha vida profissional alçou voo, pois entendi que deveria continuar investindo na minha formação. Iniciei a Pós-Graduação em Docência para o Magistério Superior nessa mesma Instituição, que abriu as portas para eu atuar como professora universitária. Antes, estudante da graduação; depois, professora da Instituição em que me formei.

Durante esse tempo como professora universitária, a minha visão da sala aula e do ensino ampliou-se, e novamente surgiram os questionamentos, as incertezas, os medos, as dúvidas, a insegurança, os obstáculos. Nasceu o desejo de correr

atrás de novos conhecimentos e encontrar respostas para as indagações que faço constantemente sobre o espaço da sala aula, sobre os saberes e como se prepara um professor para atuar na sala de aula.

Desde a graduação atuo como professora na Faculdade de Itaituba/PA. Em 2018, passei a integrar o setor administrativo da Instituição, na qual desenvolvo atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

No ano seguinte, ingressei como bolsista no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari – Univates e venho descobrindo e ampliando o meu leque de questionamentos a respeito da sala de aula e do ensino, o que me impulsionou a definir e delimitar esta investigação.

1.2 Problema

A partir das experiências docentes e em busca de encontrar respostas para minhas perguntas, defino o problema desta pesquisa: Quais as contribuições na formação docente a partir da experiência com o Programa Residência Pedagógica dos licenciandos dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras de uma faculdade privada do Oeste do Pará?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral é investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente dos licenciandos em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras de uma faculdade privada do Oeste do Pará.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar de que maneira o Estágio curricular a partir das experiências com o Programa Residência Pedagógica contribuiu no processo de construção da formação docente;

- Verificar se os licenciandos reconhecem que as práticas de formação inicial do seu curso, aliadas à inserção no Programa Residência Pedagógica, contribuem para os saberes e práticas da formação docente;

- Analisar como os objetivos elencados no Edital da Capes nº 06/2018, do Programa de Residência Pedagógica, foram desenvolvidos;

- Avaliar as percepções dos residentes em relação às práticas desenvolvidas no período de Residência Pedagógica.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. Neste capítulo inicial foram abordadas de forma breve as Memórias da trajetória profissional. Além disso, apresentam-se os elementos introdutórios, como o problema e os objetivos da pesquisa. No capítulo 2 – Alicerce teórico –, são apresentados os estudos de autores que pesquisam sobre a temática da Residência Pedagógica, dos estágios e da formação da prática docente. O capítulo 3, intitulado Percurso metodológico, apresenta a caracterização da pesquisa, público-alvo, contexto, os procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 4, são apresentados os Resultados e a discussão dos dados da investigação. Na sequência, a partir dos resultados, apresento as Considerações finais da pesquisa (capítulo 5).

2 ALICERCES TÉORICOS

O desafio essencial da universidade e também da educação moderna é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo (DEMO, 2011).

Neste capítulo, dialogo com autores a fim de fundamentar a pesquisa e identificar aspectos relevantes que possibilitem compreender a temática abordada. Início com a formação docente com enfoque para o estágio curricular e a formação na prática. Na sequência, apresento o Programa Residência Pedagógica – Edital Capes nº06/2018, bem como o Projeto institucional do referido programa na IES investigada. Para relacionar as ações do Programa com os estágios curriculares da IES, destaco pontos relevantes do Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC – envolvidos na pesquisa. Finalizo com o estado da arte da temática abordada.

2.1 Considerações iniciais sobre o estágio curricular

O estágio é o espaço que possibilita experimentar as vivências da sala de aula e aproxima o futuro docente dos saberes e práticas da profissão, além de oportunizar a reflexão da ação docente e um repensar das práticas profissionais. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio é o exercício prático da profissão docente, ou seja, é por meio do estágio e da imersão no contexto educacional que

se aprende a profissão, conforme se observam, se imitam ou se reproduzem modelos de prática profissional. A imersão no contexto escolar é um processo de transformação docente apoiada em uma ação articulada à formação inicial e continuada do fazer docente.

Pimenta e Lima (2004) destacam que o exercício da prática docente tem sido cada vez mais uma “imitação” de modelos, uma vez que as escolas ainda valorizam alguns modelos tradicionais. De fato, como o estágio se constitui a partir da observação dessas práticas docentes, como fundamentado pelas autoras, ele “[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica e fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

No entendimento de Fontoura (2011, p. 11), “formar professores é uma tarefa importante de construção pessoal e social”. Nesse sentido, cabe destacar que a formação de um profissional docente é uma tarefa que significa uma ação de tornar o sujeito parte do processo de reflexão da ação docente em que não se trata somente do domínio de conteúdos, mas de um profissional que se (re)constrói diante dos valores pessoais e sociais.

Pimenta (2012a) faz considerações sobre a importância do papel das instituições formadoras no processo de formação docente, tendo em vista que a docência não é composta por conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas adquiridas com o diploma. A formação da identidade docente precisa ser construída com base em reflexões desenvolvidas a partir dos desafios impostos no cotidiano escolar, mobilizando, para tanto, os conhecimentos teóricos didáticos necessários, num processo contínuo.

Para que isso possa se tornar real, os processos que promovem interações dialéticas entre teorias e práticas, como os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura, necessitam de acompanhamento, orientações, provocações e estímulos que levem os professores em formação às reflexões que visem a essa construção de identidades (PIMENTA e LIMA, 2004).

Sendo a identidade docente construída de acordo com a realidade e a sociedade na qual se encontra inserida, percebe-se que ela não estará definida, não podendo ser considerada finalizada ou imutável. É um processo de reconstrução e transformação mediada pelas práticas e experiências vivenciadas no contexto escolar. Pimenta (2012a, p. 28) afirma que “considerar a prática social como o ponto

de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Pimenta e Lima (2004, p. 67) ressaltam que “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”. Dessa forma, entende-se o estágio como lócus da prática em sala de aula, do reconhecimento do espaço e das experiências iniciais com a docência.

O estágio possibilita um espaço para a vida, o trabalho e a sociedade dos futuros professores. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura fazem referência a uma carga horária específica para os estágios curriculares em consonância com o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de acordo com as especificidades de cada curso (BRASIL, CNE, 2015a).

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório, tenciona construir saberes e ligar teorias e métodos estudados com a prática e realidade da sala de aula. É nessa fase que o licenciando terá um contato maior com a sala de aula, com os planejamentos e saberes específicos, buscando desenvolver competências e habilidades necessárias à docência (PIMENTA, 2012).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) afirmam que, com a validação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) detém a responsabilidade de definir as Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação, dentre elas as dos cursos de formação de professores.

Em adesão à determinação da Lei nº 11.788/2008, que estabelece a normatização dos estágios dos estudantes (BRASIL, 2008), o estágio é desenvolvido no ambiente escolar, de forma supervisionada, para que o estudante tenha respaldo da instituição de ensino superior na qual está inserido, podendo desempenhar o papel de docente para que, assim, consiga desenvolver habilidades essenciais para a execução da docência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ditam orientações em âmbito nacional para os cursos de graduação, a exemplo do perfil do egresso, organização curricular, habilidades e competências, carga horária mínima, entre outros. Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, que define 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), destaca:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, CNE/CP Nº 2, 2019).

Bianchi e colaboradores (2003) declaram que o estágio é o momento experimental, e não uma disciplina a mais da grade curricular da instituição de ensino. O estágio é o momento em que o licenciando adquire conhecimentos e aprende a lidar com os percalços vividos no dia a dia da sala de aula.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 103), a prática de estágio "possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente". Nesse momento, é possível promover interação entre os formandos e os professores mais experientes, o que pode resultar em uma troca de experiências e/ou aprendizados, promovendo reflexões acerca da profissão e do que é necessário qualificar para a atuação em sala de aula. O Manual de boas práticas de estágio, do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), define como três os objetivos principais de estágio:

- i) propiciar ao estudante uma visão real do mundo do trabalho;
- ii) aplicar conteúdos e técnicas, previamente planejados, em contextos cujas atividades são desenvolvidas pelo estudante;
- iii) vivenciar dinâmicas de relacionamento interpessoal e intrapessoal (IEL, 2009, p. 16).

A partir das indicações do manual, é possível compreender que o estágio é essencial e não deve ser encarado como um simples componente curricular da grade dos cursos de licenciatura, pois serve para que o estudante tenha uma visão

real do ambiente em que será incluído quando concluir a licenciatura. Ademais, poderá aplicar os conhecimentos aprendidos durante o curso e, com isso, vivenciar situações dinâmicas no ambiente escolar.

Uma das finalidades da aplicação do estágio é a possibilidade de unir teoria e prática. Dessa forma, Pimenta e Lima (2004) asseguram que muitas vezes o estágio é visto como a parte prática do curso, a qual faz oposição à teoria, mas uma necessita da outra. Nessa linha de raciocínio, as autoras afirmam que, em se tratando da formação docente, a fundamentação teórica, ou seja, a base teórica do curso não é suficiente para a atuação prática do futuro docente, nem a prática faz alusão à teoria necessária para exercer a profissão, isto é, uma necessita da outra.

Assim, é possível entender que o estágio é o momento em que o discente tem a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido na academia, aproximando assim teoria e prática. É o período no qual o aluno será capaz de apreender as teorias aplicando-as na realidade escolar e refletindo sobre elas.

De acordo com Riani (1996, p. 125), "o estágio enquanto instrumento de integração entre teoria e prática nem sempre atinge seus propósitos" e, nesses casos, o papel da "universidade é buscar alternativas para que eles possam de fato fazer a ligação entre o saber e o fazer". Esta é uma crítica comum aos estágios: o fato de algumas vezes não cumprirem seus objetivos designados, e as Instituições de Ensino Superior (IES) devem buscar maneiras de remediar essas falhas.

O primeiro papel a ser questionado é o da universidade. Ao fornecer uma bagagem teórica específica, que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática. Um dos elementos de que a Universidade dispõe e que poderia ser redimensionado é o Estágio Supervisionado, obrigatório em todos os currículos de Licenciatura e Pedagogia, mas ele não é devidamente explorado.

A partir da reflexão de Kulcsar (1991), é possível identificar que as IES têm um papel fundamental no andamento do estágio. Muitas vezes o licenciando tem contato com teorias dos autores da sua área de estudo; no entanto, ao ser inserido em sala de aula, encontra-se perdido, inseguro, por ter dificuldade em fazer uma ligação teórico-prática.

Nesse contexto, o estágio pode se transformar apenas em uma obrigação a cumprir para conseguir o diploma, tornando a experiência somente uma questão

burocrática. Pimenta e Lima (2004, p. 45) chamam a atenção para a 'burocratização': "[...] carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam".

Assim, para que o estágio se torne eficaz no processo de formação do futuro docente, é necessário que o estagiário perceba uma ligação real com as atividades desenvolvidas durante esse processo da prática na realidade escolar. Somente a prática do estágio não pode ser responsável pela aptidão profissional do licenciando, uma vez que a formação de um profissional requer uma ligação entre teoria e prática. Enfatiza Riani (1996, p. 14):

[...] a situação caótica que envolve os estágios pode ser revertida de modo a transformá-los numa práxis coerente, na qual o aluno passa a agir de modo maduro e criativo, realizando sua formação prática de forma mais prazerosa. [...] Só assim pode-se alcançar uma síntese entre teoria e prática, da qual emerge um cidadão responsável e comprometido com a comunidade na qual irá atuar.

Dessa forma, envolver o licenciando de forma mais abrangente no estágio parece ser uma solução viável, fazendo com que este se torne uma ponte segura entre o estagiário e o futuro profissional, unindo os fundamentos teóricos internalizados com as experiências adquiridas na interação real com a comunidade escolar.

Outra fragilidade que se percebe no estágio está relacionada à defasagem de reflexão sobre as observações e vivências dos licenciandos, visto que a tendência está muito mais em "observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente na realidade social em que o ensino se processa" (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36). Essa atitude acaba por restringir o estágio às quatro paredes da sala de aula, levando o licenciando a ministrar aulas-modelo, com pouco envolvimento, sem refletir sobre a realidade escolar em que se encontra.

Ao refletir sobre a situação atual do estágio, é possível afirmar que a sua inserção nos cursos de licenciatura é indispensável, por proporcionar uma ligação eficaz entre a teoria e a prática. Ao mesmo tempo, há necessidade de sua reformulação, a fim de que possa ajudar o discente a ter uma visão real do que é a

sala de aula, a fim de que perceba os caminhos percorridos e aqueles que deseja percorrer.

2.2 O Estágio Supervisionado como formação docente

O processo de formação docente se dá ao longo da vida acadêmica e através da trajetória de vida profissional. Construir-se profissionalmente é um processo que ocorre inicialmente na formação inicial, enquanto graduando, ou seja, essa é apenas a fase inicial do processo de formação docente e depois se perfaz por toda a trajetória de vida profissional. No entanto, compreende-se que a formação docente vai muito além da formação inicial. Nesse sentido, Mello (2000, p. 103), postula que

a prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica.

Assim, a formação docente é um “exercício prático” que se aprende a partir das observações e das experiências vivenciadas no contexto escolar. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 35), “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de aprender fazer algo ou ação”. Nesse viés, a formação de um profissional começa a partir de sua inserção profissional e da aproximação com seu campo de atuação, em que o futuro docente vivenciará as situações reais do contexto prático escolar.

Na concepção de Pimenta e Lima (2004), a formação docente perpassa vários tipos de saberes que denotam os saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, aliados aos saberes específicos, que são dotados de acontecimentos, desafios, obstáculos, entre outras questões que surgem no dia a dia da sala de aula.

Tardif (2014), ao questionar quais os saberes necessários para a formação de um professor, destaca o “saber-fazer”, as “habilidades” e “competências” que o docente deve ter para que desenvolva suas tarefas em sala de aula. Quanto à essência, o autor indaga se os saberes são científicos, eruditos, codificados,

técnicos, cognitivos, discursivos, racionais. A lacuna é compreender como esses saberes são ou serão adquiridos pelos acadêmicos em formação profissional.

Na busca de compreender como os saberes são integrados à formação docente, Tardif (2014, p. 9-10) questiona “como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?” Assim, parte-se da premissa de entender como o professor se constrói diante desses saberes, e como estes contribuirão em uma formação para uma prática reflexiva.

O saber docente está relacionado com sua pessoa, sua identidade, história, desafios e com as experiências de vida profissional. E são esses saberes e essas experiências que propõem mediar um processo de construção da futura identidade profissional. Nesse sentido, observa-se que um profissional vai se formando e ganhando experiências mediante um processo primeiro como pessoa, e depois com as experiências que adquire durante sua trajetória de vida profissional (TARDIF, 2014).

Nóvoa (2009a) entende ser necessário que a formação docente ocorra dentro da profissão, ou seja, no chão propriamente dito da sala de aula, e que essa prática ocorra nas vivências do cotidiano do docente. Compreende-se, dessa maneira, uma prática que seja construída dentro da própria prática, buscando articulações com a teoria. Portanto, o exercício da profissão está baseado em uma formação inicial construída através das situações reais do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 36) argumenta que os saberes necessários para a formação docente podem ser “um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação” em que esses saberes são adquiridos por meio de pesquisas, investigação, redes de apoio, assim como também por meio de programas de formação docente. Depreende-se que essa formação não seja mera reprodução de conhecimentos, mas que o futuro docente tenha a oportunidade de pesquisar, vivenciar, ter orientação para um processo de resignificação da prática a fim de que aprenda, ouvindo e compartilhando os saberes da sua prática docente.

Nóvoa (2009a, p. 17) postula que “é preciso pensar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Ao recorrer a esta expressão, é importante sublinhar a necessidade de que os docentes tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas”. O autor enfatiza a prática dentro da prática, construída

em processo de reflexão da ação docente, mediante a ação de observar para aprender e aprender para ensinar.

Em relação à utilização da transposição didática, Nóvoa (2009b) salienta que os conhecimentos teóricos durante os programas de formação docente constituem uma das habilidades esperadas para compreender as variáveis desse processo de aprendizado da docência, bem como os atores envolvidos no ato de ensinar e aprender, para possibilitar ao sujeito a apropriação e a reconstrução do saber.

Configura-se, assim, que a reflexão da prática deve ser iniciada dentro do espaço escolar, mediada pelo próprio professor titular (regente), a partir das situações vivenciadas e de uma reflexão partilhada por ambos, ideia corroborada por Nóvoa (2009a) quando afirma “ainda que a teoria só terá significado quando de fato for aplicada na prática”, o que evidencia que as práticas formativas necessitam da articulação entre a teoria e prática.

2.3 O Estágio como formação na prática

De acordo com Pimenta (2012b), nos cursos de licenciaturas busca-se refletir sobre todos os temas que permeiam o âmbito educacional. Contudo, mesmo após o estudo de inúmeras disciplinas de metodologia e práticas de ensino, ainda se identifica um ponto de interrogação na mente de cada estudante dessa área quando se fala em estágio, principalmente no caso de um primeiro contato com a realidade educacional.

Consoante os pensamentos de Nóvoa (2009b), vivem-se momentos de muitas incertezas. Ao mesmo tempo, a mudança que se espera parece distante e utópica. Almejar um futuro na docência tornou-se mais do que objetivar uma profissão digna. Trata-se, neste aspecto, de esperança em conseguir realizar as mudanças que estudiosos e teóricos vêm comentando ao longo dos anos.

Todavia, ainda segundo Nóvoa (2009b), é difícil descrever um bom professor, a não ser por uma lista extensa de competências cobradas por regras impostas para enquadrar-se em um padrão de processo de ensino. Dessa maneira, não se destaca a imagem da expressão de um bom professor, mas as hipóteses estudadas sobre um professor reflexivo, empenhado no autoconhecimento, na pesquisa em novas

metodologias, em busca de melhorias e produtividade na sala de aula. Posto isso, cabe ressaltar:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno, no segundo momento, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e em seguida busca compreender a razão por que foi surpreendido. Reformula o problema suscitado pela situação; e no quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. Neste contexto o professor poderá desenvolver o processo de reflexão-na-ação. É possível, então, olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992, p. 82).

O autor indica a importância da reflexão na ação, que está diretamente relacionada com o estágio, possibilitando que o estagiário reflita sobre vários momentos e situações ocorridas dentro da sala de aula que podem ser pesquisados e compreendidos. A partir da ponderação sobre as ações dos discentes, o professor pode reconhecer em cada educando as respectivas competências, habilidades e dificuldades.

Observa-se que, para conhecer alguém, é necessário analisar não apenas o discurso, mas as atitudes do indivíduo, bem como a coerência entre esses dois aspectos individuais e particulares de cada ser humano. Entretanto, destaca-se que passar por uma avaliação social e cultural não é algo intimamente ligado aos professores, pois essa reflexão deve acontecer do professor para discentes também (SCHÖN, 1992).

Ainda de acordo com Schön (1992), a formação reflexiva constrói uma comunidade intelectual consistente e segura. Um professor formado reflexivamente a partir do contato com a rotina escolar passa a desenvolver uma identidade pessoal e profissional pautada, além do conhecimento científico, em seus conhecimentos empíricos.

Na visão de Freire (2015), para praticar e exercer qualquer função é necessário estudar as teorias que dialogam, discutem e analisam a área em questão. Ademais, pesquisar e estudar sobre as metodologias e práticas educacionais é o primeiro passo para a compreensão desses temas. Contudo, é na prática, com a vivência, que o docente cria e recria suas percepções, aprende a contornar as situações embaraçosas e a prosseguir com as aulas, levando em consideração a relação pessoal existente entre docente e discente.

De acordo com Tardif (2014), faz-se essencial priorizar a formação reflexiva na prática, com docentes que possam ser flexíveis e condutores de resoluções em

diversas situações e momentos dentro da sala de aula. Esse processo, no entanto, vai além da técnica e da memorização de comportamentos considerados certos ou errados na atuação docente, visto que há situações inerentes a qualquer espécie de preparação ou estudos prévios: trata-se das famigeradas situações inesperadas.

Em vista disso, Pimenta e Ghedin (2005) dissertam que o exercício da reflexão não é nada simples e nem sempre garante a salvação dos cursos na formação de professores. Antes de tudo, é necessário auxiliar o professor em relação à formação da sua identidade profissional, no seu dia a dia, por meio da sua análise de outras questões, sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o professor crítico, formado na prática reflexiva, busca, acima de quaisquer outros objetivos, o desenvolvimento intelectual e examinador de si próprio e de seus discentes. Destaca-se, dessa forma, a vontade de mudança e a disposição em não permitir que haja no exercício da docência a limitação de realizar nas aulas somente aquilo que é imposto ou cobrado por uma base curricular.

De acordo com essas definições, identifica-se a importância de trabalhar, em conjunto com essa transmissão, as competências dos discentes, com apontamentos e discussões de temas transversais e culturais, equilibrando a relação professor-aluno e seguindo uma tendência pedagógica que vise à evolução, não apenas educacional, mas social, política e cultural dos envolvidos. Baseado nos estudos de Paulo Freire, afirma Gonh (2002):

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos. [...] Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. [...] Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade (GONH, 2002, p. 67).

Nessa perspectiva, o docente passa a ter uma função mais abrangente do que se espera a partir dos cursos de formação. Desde a teoria à prática, percebe-se que os docentes, mesmo os que se encontram em uma formação inicial, são alertados para as inúmeras “nuances” de problemas sociais que podem encontrar na

atuação como professor, e que se deve considerar todas as atitudes pertinentes para que as problemáticas sejam estudadas, analisadas e, gradativamente, solucionadas.

Para Pimenta e Lima (2004), a práxis educativa exerce enorme poder na formação docente, desde a fase inicial nos cursos de licenciatura, quando os licenciandos têm contato com as escolas por meio da prática de estágios, até a formação continuada, quando o estudante já é graduado, mas necessariamente precisa continuar a se aprimorar na profissão. Como a prática não dá conta da formação continuada, permanente, os cursos de qualificação e aperfeiçoamento deveriam integrar a prática pedagógica.

Um dos fatores que leva à obrigatoriedade da prática dentro dos cursos de licenciatura – visto que "o professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática" (ROMANOWSKI, 2007, p. 39) –, é que o licenciando deve sair da instituição de ensino superior não apenas com um diploma em mãos e um vasto conhecimento teórico, mas é necessário que consiga exercer a profissão na prática com responsabilidade e comprometimento com seus alunos, escola e companheiros de trabalho. Dessa forma, entende-se que ser professor não é tarefa fácil. Por esse motivo, ter um contato direto e real com a escola antes de exercer de fato a profissão é essencial. Como assevera Arroyo (2002, p. 75):

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e pré-conceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do racismo, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser [...].

Isso significa dizer que algumas tarefas docentes exigem habilidades e competências que somente o contato com a escola proporcionará ao estudante, ou seja, como mencionado pelo autor, existem outros aspectos que se destacam como necessários para “aprender a aprender”.

Ao ser inserido pela primeira vez no ambiente escolar, o futuro docente tem a possibilidade de aprender ao ensinar. Guedes (2006) afirma que o professor chega à escola apenas com o auxílio das teorias, mas, ao olhar de perto a realidade escolar que o persegue, sente-se livre para criar suas próprias metodologias para que

tenham mais eficiência no ensino em sala de aula, e a teoria será a base na qual o docente se apoiará.

Sobre algumas tarefas essenciais do docente, Libâneo (2018, p. 72) destaca:

Para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e da aprendizagem.

Essa citação de Libâneo evidencia que as tarefas didáticas do professor estão interligadas. Antes de executar, é preciso planejar, e é através da prática que o licenciando aperfeiçoa os seus métodos de planejamento das funções didáticas. Somente o contato com a realidade escolar proporcionará ao licenciando a oportunidade de testar quais metodologias e formas de avaliação serão eficazes dentro da sala de aula.

Fontoura (2011) traz à superfície uma qualidade da formação prática inserida nos cursos de licenciatura: a de que esse momento é essencial para que o licenciando tenha uma rede de apoio e se sinta seguro para dialogar sobre seus medos e dificuldades com professores mais experientes e com maior tempo de prática docente, sem que sejam julgados ou se sintam inseguros com suas dificuldades, uma vez que os mestres mais experientes são capazes de ensinar lições importantes sobre os desafios da profissão.

Imbernón (2006, p. 78) salienta:

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam.

O trabalho em equipe mostra-se eficaz quando o tema é resolução de problemas, e isso não é diferente em ambiente escolar. A oportunidade de convivência dos professores experientes e dos futuros docentes possibilita a troca de experiências e aprendizados, visto que o futuro docente também tem informações que podem ser repassadas para os professores da escola em que está inserido e,

juntos, podem (re)pensar nos problemas enfrentados na escola e buscar soluções viáveis para resolvê-los.

Pimenta e Lima (2004, p. 41) asseguram que "a profissão do educador é uma prática social, uma forma de intervir na realidade". Essa intervenção se dará no processo de ensino, na prática e na reflexão, possibilitando conhecer a realidade escolar e agir sobre ela.

A reflexão sobre a prática é um dos fatores mais importantes na realização da prática docente. Para Alarcão (2011, p. 41), o conceito de professor reflexivo está baseado na "capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores". Já foi mencionado que o professor não é um mero reproduzidor de ideias, e Alarcão (2011) ratifica essa afirmação ao mostrar que a capacidade de reflexão torna o profissional capaz de melhorar. Através da análise de sua prática, o licenciando pode crescer e modificar-se, tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Abreu (2016, p. 28) assegura que "o professor precisa se conhecer melhor para que possa estar disposto a conhecer os seus alunos", o que prova a importância da reflexão e análise, pois só desse modo será capaz de se autoconhecer. Como a prática é intrínseca à docência e o processo de formação está em constante mudança e aperfeiçoamento, bem como as experiências adquiridas são essenciais no processo, pode-se ousar escrever que o processo de formação é contínuo, permanente (NÓVOA, 2009b; IMBERNÓN, 2006; ALARCÃO, 1996). A partir disso, entende-se que o docente nunca está "pronto" e, assim, a reflexão na e da prática passa a ser concretizada.

Um bom profissional não fica parado na profissão e sempre procura "dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho" (IMBERNÓN, 2006, p. 27). Esse profissional está sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades para uma boa mediação da prática.

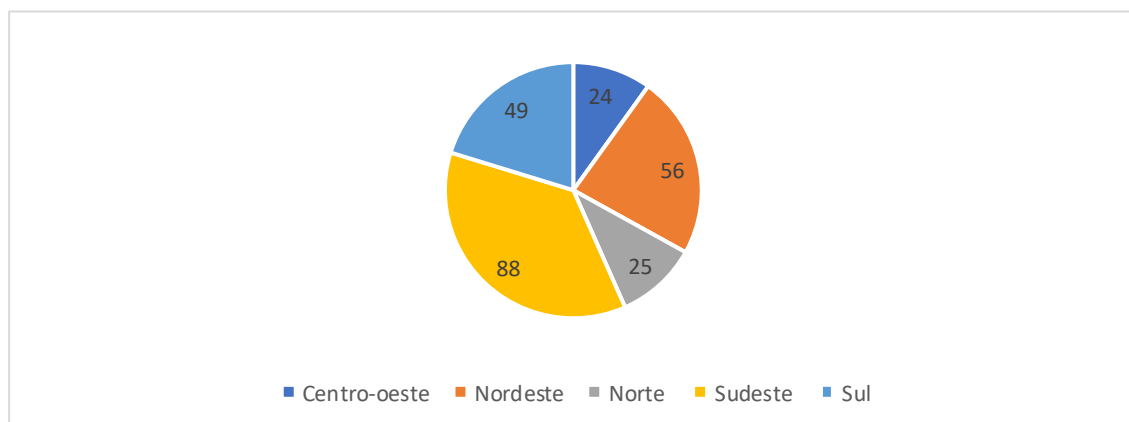
Romanowski (2007) assegura que a prática é fundamental durante toda a carreira profissional, pois os saberes das experiências são adquiridos ao longo da carreira, mas não pela quantidade de tempo, e sim pelas reflexões sobre ela. Ao longo da docência, os conhecimentos são construídos e constituem o domínio sobre a área escolhida para atuar.

É possível perceber, pois, a importância e influência da prática na formação dos estudantes das instituições de ensino superior. Por meio dela, o licenciando adquire experiências e habilidades para lidar com as questões do cotidiano da comunidade escolar, aprendendo com os seus alunos e com os professores mais experientes.

2.4 O Programa Residência Pedagógica

No ano de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou o primeiro Edital nº 06/2018, que institui o processo de seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Gráfico 1 – IES selecionadas no Edital 06/2018 da Capes



Fonte: Da autora (2020)

O Gráfico 1 apresenta os dados nacionais de Instituições de Ensino Superior que participaram do Edital público nacional nº 06/2018 do PRP. Na região Centro-oeste, foram selecionadas 24 IES; na região Nordeste, 56 IES; na região Norte, 25 IES; na região Sudeste, que compreende uma maioria, 88; e na região Sul, 49 IES.

O PRP tem como pressuposto promover uma experiência prática para residentes de cursos de licenciatura através da imersão no cotidiano escolar, que vai desde a ambientação do residente nos espaços escolares, regência de classe com a carga horária de 100 horas e a realização de, no mínimo, um Projeto de Intervenção

(PI) na chamada escola-campo. No total, são 440 horas de residência, distribuídas durante um período de 18 meses, com bolsas mensais no valor de R\$ 400,00. Os objetivos são assim descritos pelo Edital do programa:

1. 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;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. 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;
4. 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) (CAPES, 2018).

Os objetivos do PRP evidenciam a preocupação com a formação inicial, principalmente no que se refere à prática de sala de aula e aos saberes necessários à docência. Além de prever a necessidade de aproximar as escolas da universidade, o programa identifica que a universidade também aprende com a escola e pode ser a mola propulsora para estimular o protagonismo dos docentes. Também se preocupa com a reorganização dos currículos dos cursos de licenciatura de modo a atender o que está posto na BNCC, documento que rege a organização curricular da Educação Básica em âmbito nacional.

2.4.1 O Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar da IES investigada

Após a divulgação do Edital público de âmbito nacional nº 06/2018, houve a oportunidade de submissão de proposta pela Faculdade de Itaituba (FAI), uma IES privada localizada no oeste do Estado do Pará, no norte brasileiro. No ano de 2018, ao submeter a proposta de participação no programa, a IES atendia ao Programa Universidade para Todos - PROUNI do Ministério da Educação – MEC, o que foi um dos requisitos que possibilitou o enquadramento no PRP. O processo foi constituído por várias etapas, e o resultado foi homologado no dia 01/08/2018, com a habilitação

da FAI para a execução do programa, sendo uma entre as sete IES habilitadas no estado, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – IES do estado do Pará que participaram do PRP 2018-2019

Região	UF	Sigla	Instituição de Ensino Superior
Norte	PA	FAI	Faculdade de Itaituba
Norte	PA	IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Norte	PA	UNAMA	Universidade da Amazônia
Norte	PA	UEPA	Universidade do Estado do Pará
Norte	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará
Norte	PA	UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Norte	PA	UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

Fonte: Adaptado do EDITAL CAPES 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica: Resultado da Terceira Etapa de Seleção – Projeto Institucional

O Programa Residência Pedagógica da FAI foi formalizado através de um regime de colaboração firmado entre o Governo Federal e a Secretaria Municipal de Itaituba (SEMED) através do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) no segundo semestre de 2018. A SEMED, por sua vez, firmou a sua participação por meio do Termo de Adesão ao ACT, que foi assinado pelo Secretário de Educação Municipal em exercício.

O único Projeto Institucional Multidisciplinar da Faculdade de Itaituba registrado na Plataforma Freire através do Edital Capes nº 06/2018 teve como objetivo geral apresentar em sua essência a proposta para o desenvolvimento de diálogos sobre a educação, com a construção de saberes e práticas sobre a ação docente, contemplando as diferentes áreas de formação. Além disso, objetivava proporcionar uma formação dos estudantes de licenciatura articulados com o exercício da docência no âmbito da Educação Básica, bem como oportunizar espaços e tempos diferenciados aos licenciandos objetivando a construção de uma identidade docente.

Em relação aos objetivos específicos, o documento buscava aproximações entre a teoria e a prática; ressignificação da prática a partir das observações, ações desenvolvidas no âmbito educacional e da aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); construção e reconstrução de uma identidade profissional (PI da IES, 2018).

O Projeto Institucional da IES descreve que os licenciandos que integram o PRP auxiliarão na efetivação das experiências, das práticas e trocas de experiências

propostas, poderão promover adequações e reformulações necessárias para a promoção de articulação entre teoria e prática docente a partir das ações desenvolvidas no âmbito do programa (PI da IES, 2018).

A Faculdade de Itaituba iniciou as atividades do PRP a partir da nomeação da Coordenação Institucional e dos professores orientadores. Em seguida, foram submetidos os editais para o Processo Seletivo de residentes e de Preceptores (QUADRO 2).

Quadro 2 – Formação do PRP da FAI

Coordenação Institucional	Docentes orientadores	Residentes	Preceptoras
01 professor da IES com titulação de mestre	03 docentes orientadores com titulação em mestre	60 dos cursos de Licenciatura Plena Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia	06 professoras de Escolas municipais

Fonte: Adaptado do Projeto Multidisciplinar da IES

As atividades iniciaram em agosto de 2018, com o curso de Formação de Preceptores e a preparação dos residentes para a imersão nas escolas-campo. Foram selecionados 60 residentes, sendo 48 bolsistas e 12 voluntários, em um único Subprojeto Multidisciplinar, composto pelos Cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em Letras e em Pedagogia.

Dos 60 acadêmicos selecionados, 10 estavam cursando o oitavo período quando as atividades iniciaram. Dois desses licenciandos cursavam Licenciatura Plena em Pedagogia; e oito, o curso de Licenciatura Plena em Letras. Em conformidade com o que menciona o Edital Capes nº 06/2018, por estarem em fase de conclusão de curso, as 440 horas do PRP deveriam ser cumpridas até abril de 2019, devido à formatura. Os outros 50 residentes cursavam o 5º e o 7º períodos e cumpriram a carga horária até o final das atividades, em dezembro de 2019.

Após a fase de preparação dos residentes e preceptores realizada nos meses de agosto e setembro de 2018, ocorreram as fases da imersão nas escolas-campo (entre os meses de outubro de 2018 a março de 2019). Essas fases compreenderam a ambientação, observação, corregência e regência de classe, participação em reuniões, projetos e festividades escolares, semanas pedagógicas e a elaboração e aplicação dos Projetos de Intervenção que deveriam ser realizados por cada residente.

O Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar da referida IES foi organizado em seis núcleos, que atuaram nas escolas municipais. A Secretaria Municipal de Educação foi a responsável pela seleção das escolas, e a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi um dos critérios do processo de escolha. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros atendeu dois núcleos (QUADRO 3).

Quadro 3 – Escolas Municipais de Ensino Fundamental núcleo do PRP

Nº	Escolas	Preceptor (Professor da escola)	Residentes (Licenciando)
01	E. M. E. F. Magalhães Barata	01	10
02	E. M. E. F. Engenheiro Fernando Guilhon	01	10
03	E. M. E. F. Padre José de Anchieta	01	10
04	E. M. E. F. Maria de Oliveira de Mendonça	01	10
05	E. M. E. F. Antônio Gonzaga Barros	02	20

Fonte: Da autora (2020)

Conforme as definições do PRP da IES pesquisada, os núcleos foram organizados da seguinte forma: residente (estudantes da graduação em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia), preceptor da escola, docente orientador da IES e coordenação institucional da IES participante.

Na escola-campo (como denomina o edital do PRP), cada um desses seis núcleos estava formado por 10 residentes, divididos entre bolsistas e voluntários. Os residentes foram acompanhados por um professor da Educação Básica, denominado de preceptor.

A orientação dos residentes foi realizada por um docente da IES, denominado de docente orientador. No total foram quatro docentes orientadores, além da coordenação institucional do Projeto Institucional do Programa da Faculdade de Itaituba, que atendia um núcleo de residência nas escolas-campo selecionadas pela Secretaria Municipal de Itaituba exercendo a função de docente orientador.

2.5 O Projeto Pedagógico dos Cursos

A seguir apresento a análise dos Projetos Político Pedagógico (PPC) dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia da IES pesquisada.

De acordo com o PPC, o Estágio Supervisionado é parte integrante do currículo dos cursos da FAI, consistindo em componente curricular obrigatório, intrinsecamente articulado com as dimensões do exercício profissional e com os demais componentes curriculares do curso.

Os PPC dos cursos estabelecem que o Estágio curricular das Licenciaturas constitui uma prática pedagógica desenvolvida em instituições de Educação Básica e em outros espaços educativos, sendo um meio privilegiado de integração entre a teoria e a prática, colocando o estágio como fator decisivo na formação profissional do licenciando (FROTA, 2016; ALMEIDA, 2011).

Os PPC dos referidos cursos estão pautados nas Leis nº 9394/1996 e nº 11788/2008; no Parecer CNE/CP nº 09/2001, no Parecer CNE/CP nº 27/2001 e no Parecer CNE/CES 109/2002; na Resolução do CNE/CP 1/2002, na Resolução do CNE/CP 2/2002 e na Resolução 24/2012 do CONGRAD/UFU de 25 de outubro de 2012 e nas Diretrizes Curriculares de cada curso (BRASIL, 2001). Esses documentos têm como objetivo garantir nas IES o exercício da prática docente.

2.5.1 O Estágio curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas

O PPC do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (2016-2020) traz como objetivo formar profissionais que possam atuar nos seguintes campos: na docência dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, Institutos de Pesquisa, Fundações, Autarquias, Organizações não Governamentais, Indústrias, Secretarias de Estado, Prefeituras, consultorias e assessorias para empresas etc., como também profissionais com atuação na área de pesquisa e em outras áreas

específicas da Biologia. O curso foi autorizado pela Portaria nº 01/2016 de 07 de janeiro de 2016.

O Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas inicia a partir do 6º período do curso e possui uma carga horária de 400 horas, seguindo a Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, CNE, 2001). Como documentos de comprovação de estágio são exigidos relatórios dos estágios, e a realização pode ocorrer em Instituições Públicas ou Privadas sob a coordenação de um docente com graduação em Ciências Biológicas.

Os Estágios Curriculares contemplam seis etapas e distribuem-se em dois eixos básicos: Ciências no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (Práticas de Regência nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública municipal ou particular do Ensino Regular) e Biologia no Ensino Médio (Práticas de Regência nas séries do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual ou particular do Ensino Regular), subordinadas à Secretaria Estadual Educação do Pará.

O PPC do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas assegura que, se o estudante comprovar experiência profissional na área de Educação Básica em Ciências, nas séries finais do Ensino Fundamental, ele poderá ser dispensado em até 50% da carga horária destinada para esse fim, sendo exigida comprovação e Relatório Circunstanciado para todas as subáreas do curso. Além disso, o acadêmico que participar voluntariamente de projetos de extensão e de pesquisa, atendendo à comunidade escolar da rede pública e de escolas conveniadas, colaborando em atividades de observação, corregência e regência, poderá reduzir horas do estágio supervisionado, mediante comprovação do diretor da escola.

Convém destacar, também, que o licenciando deve cumprir os horários de estágio de acordo com o cronograma do componente curricular e a disponibilidade das escolas. A frequência será computada em lista de assinatura de acordo com as atividades em sala de aula, a qual será assinada pelo professor titular e pelo diretor da escola onde o acadêmico estagiou. As presenças serão registradas diariamente em formulário próprio fornecido pelo professor orientador antes de iniciar o estágio. Nos casos de ausência, o aluno deverá apresentar justificativa escrita com documentação comprobatória ao supervisor do campo de estágio e ao professor orientador.

Outro dado mencionado no PPC do Curso de Ciências Biológicas é que o estágio é obrigatório e exige um mínimo de 75% de frequência para aprovação. Não existe abono de faltas. A reposição das horas de estágio perdidas deverá ser realizada dentro do período definido pelo professor supervisor de estágio. Em casos de ausência, sem justificativa prévia, o aluno não poderá repor a carga horária nem remarcar horário de estágio, sendo penalizado no que diz respeito à carga horária, podendo ser reprovado em função da frequência.

2.5.2 O Estágio curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras

O Curso de Licenciatura Plena em Letras da Faculdade de Itaituba foi reconhecido pela Portaria do MEC nº 279/2009 de 03 de março de 2009, e a renovação de reconhecimento pela Portaria nº 916/2018 de 27 de dezembro de 2018. A estrutura do curso possui 58 componentes curriculares ao todo, com 51 obrigatórios e 4 estágios curriculares. No PPC de Letras com vigência de 2017-2020, o estágio curricular tem o objetivo de proporcionar ao acadêmico condições de aplicar o conhecimento adquirido na faculdade em situações práticas no cotidiano de instituições, organizações e escolas, visando à melhoria da qualidade de vida.

Os estágios iniciam no 5º período, e cada um tem duração de 108 horas, totalizando 432 horas. O Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa no Ensino Básico tem como objetivo entender a relação entre a teoria e a prática na formação do educador. O Estágio Supervisionado II: Literatura no Ensino Básico tem como objetivo refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação do educador. O Estágio Supervisionado III: A Produção textual no Ensino Básico tem como objetivo integrar as práticas de leitura, escrita e produção textual na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio.

O Estágio Supervisionado IV prevê a Literatura Infantil e Infantojuvenil na Escola e tem como objetivo identificar as formas, técnicas e métodos de explorar a Literatura Infantojuvenil em ambiente escolar e não escolar. A metodologia do estágio está organizada seguindo três fases: a observação da classe, desenvolvimento de atividades práticas em caráter de corregência e a regência de

classe. Ao final do estágio, o aluno deve entregar um relatório seguindo orientações do professor orientador de estágio para a elaboração do texto.

2.5.3 O Estágio curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi autorizado pela Portaria do MEC nº 2.560, de 15/09/2003. A renovação de reconhecimento, pela Portaria nº 916/2018, de 27 de dezembro de 2018. Primeiramente funcionou com Habilitação em Administração Escolar. No ano de 2006, houve alterações em sua estrutura curricular, sendo reformulado para Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

A carga horária do curso em vigência tem a seguinte estrutura: Conteúdos curriculares: 2.448 horas; Práticas pedagógicas: 400 horas; Atividades complementares (atividades acadêmicas, científicas e técnico-culturais e monitoria): 200 horas; Estágio Curricular: 432 horas. Carga Horária Total: 3.480 horas.

O Estágio em Pedagogia compreende os eixos básicos: Gestão (Administração, Supervisão e Orientação); Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares de Itaituba e no Ensino Médio (Filosofia, Sociologia) nas Escolas Estaduais e de Educação Profissional (cursos técnicos em nível médio) e nos ambientes não escolares, como Empresas, Conselho Tutelar, Projetos sociais (Bom Menino, Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Casa de Apoio aos menores infratores, Abrigos, Associação das Mulheres Itaitubense, Sindicatos, CRAS – Centro de Referência de Assistência Social).

Ao comprovar experiência profissional na área de Educação: Docência na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental ou na Orientação Educacional, na Supervisão e Administração Escolar, os acadêmicos de Pedagogia poderão ser dispensados em até 50% da carga horária destinada para esse fim, assim como o acadêmico que participar de projetos de extensão e de pesquisa atendendo à comunidade escolar da rede pública e particular, colaborando em atividades de observação, corregência e regência. Em todas as atividades há um

projeto elaborado previamente. Após a execução, é exigido o relatório, o qual é avaliado com parecer da Comissão de Estágio (grupo de professores dos estágios de Pedagogia) e representantes do Colegiado.

A frequência do Estágio é registrada em fichas assinadas pelo professor titular e pelo diretor da escola onde o acadêmico estagiou. O professor supervisor de Estágio acompanha o estagiário em visitas à escola e à sala de aula, interagindo com o professor regente na execução do estágio e na avaliação. Os relatórios de estágio ficam à disposição da Coordenação do Curso até a avaliação final, depois são encaminhados para a Biblioteca da IES.

De forma geral, os PPCs dos cursos que integram a pesquisa salientam que, por ser uma disciplina obrigatória, os estágios não permitem regime de dependência, e a oferta da disciplina dentro da grade curricular varia de curso para curso. Os PPCs dos cursos ressaltam que o estágio possibilita preparar, através do exercício da prática, a formação do futuro docente.

2.6 Pesquisas recentes sobre o Programa Residência Pedagógica

Diante da necessidade de conhecer os estudos sobre a Residência Pedagógica, foi realizado um levantamento das pesquisas disponibilizadas na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de modo a identificar pesquisas relacionadas com a temática proposta.

Para esse levantamento, foi utilizado o acrônimo “Residência Pedagógica”, e essa investigação foi realizada para trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2020, pois foi a partir desse período que iniciou o Programa de Residência Pedagógica da Capes. Nessa busca foram encontrados 184 (cento e oitenta e quatro) trabalhos, entre artigos e dissertações. Após filtrar as pesquisas, identificou-se que os trabalhos tinham relação com a residência voltada para o campo da saúde.

Como o foco e o objetivo desta pesquisa é a residência voltada para o campo educacional, optou-se por desconsiderar tais trabalhos, e foram selecionados apenas seis pesquisas que contemplam a Residência Pedagógica voltada ao campo educacional em sala de aula.

Outros indexadores, como SciELO e Portal de Periódicos Capes, apresentavam somente pesquisas sobre a temática da Residência voltada para a área da saúde. O Quadro 4 apresenta as pesquisas relacionadas ao tema investigado.

Quadro 4 – Busca avançada realizada a partir do descritor “Residência Pedagógica”

Nº	Material	Ano	Autor	Título do trabalho	Assunto
01	Dissertação	2019	Nathalya Marillya de Andrade Silva	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	Representações Sociais do Programa Residência Pedagógica
02	Dissertação	2018	Carla Patrícia Ferreira da Conceição	A inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo	Programa Residência Pedagógica
03	Dissertação	2018	Izabela Djanina Barbedo	Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência	Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP
04	Dissertação	2017	Ana Paula Reis Felix Pires	Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp	Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP
05	Tese	2016	Carolina de Castro Nadaf Leal	Residência Pedagógica: Representações Sociais de Formação Continuada	Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP
06	Dissertação	2014	Marina Lopes Pedrosa Poladian	Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores	Programa Residência Pedagógica desenvolvida no Curso de Pedagogia na UNIFESP

Fonte: Da autora (2020).

A partir do critério de exclusão, selecionaram-se as 6 (seis) trabalhos que contemplam a área da educação, que constitui o foco desta dissertação. A seguir apresenta-se uma breve explanação dos trabalhos.

O primeiro trabalho, intitulado “O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica”, apresenta como objetivo geral do estudo identificar as representações sociais sobre o conceito

de natureza de um grupo de residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, área das Ciências da Natureza. Isso porque as representações construídas sobre o conceito de natureza influenciarão diretamente as atividades desenvolvidas pelos residentes no referido programa, em uma perspectiva de Educação Ambiental, uma vez que elas podem refletir no ensino científico, nos modos de indagar, de selecionar e elaborar as informações sobre a temática por estar diretamente relacionada ao conhecimento atitudinal do professor.

A dissertação “A inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo”, de Carla Patrícia Ferreira da Conceição, consistiu em analisar a prática pedagógica, as contribuições e os desafios encontrados por uma egressa do Programa Residência Pedagógica nos primeiros anos de docência, após a conclusão do curso de licenciatura. Os objetivos foram analisar os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional; investigar as estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados; e conhecer, sob o ponto de vista da egressa e da equipe gestora da escola, as contribuições do PRP para o processo de inserção profissional.

A dissertação intitulada “Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência”, de Izabela Djanina Barbedo, teve como objetivo investigar quais foram os aspectos facilitadores e dificultadores no primeiro ano de uma professora egressa do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP. A autora ainda identificou qual a visão e compreensão dos gestores, diretor e coordenador pedagógico em relação ao processo de inserção.

A dissertação “Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp”, de Ana Paula Reis Felix Pires, teve como objetivos analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inseridos nessa iniciativa; discutir as formulações sobre desenvolvimento profissional de professores e suas possibilidades de concretização no contexto do programa de inserção profissional, com ênfase no Programa de Residência Pedagógica; descrever o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP; caracterizar as ações desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente;

identificar aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho.

A tese “Residência Pedagógica: Representações Sociais de Formação Continuada”, de Carolina de Castro Nadaf Leal, teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica - Projeto de Lei n.º 284, de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n.º 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012 - nos discursos da professora-coordenadora de área, professoras-supervisoras, professores residentes que participavam desse programa durante a realização da pesquisa, e da professora responsável pela implantação de projeto sobre formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ).

A dissertação “Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores”, de Marina Lopes Pedrosa Poladian, teve como objetivo investigar a aproximação entre universidade e escola através do Programa Residência Pedagógica desenvolvida no Curso de Pedagogia na UNIFESP.

Evidencia-se que, nos últimos anos, segundo o Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizadas 6 (seis) pesquisas de âmbito geral sobre o Programa de Residência Pedagógica. A primeira dissertação apresenta a temática abordada do Programa de Residência Pedagógica da Capes. E as demais pesquisas apresentam investigar o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP, onde é um programa de desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar em seus anos iniciais de profissão, ou seja, de professores já graduados que já haviam vivenciado a prática ainda no período de formação inicial.

Esse levantamento de pesquisas recentes sobre o Programa Residência Pedagógica contribuiu para identificar o que se produziu nos últimos 2 (dois) anos sobre o Programa de Residência Pedagógica na área educacional, o que demonstra que, pelo fato de o Programa de Residência Pedagógica ter iniciado em 2018 a partir do Edital de âmbito nacional nº06/2018, as pesquisas que compreendem essa temática surgiram a partir do início das atividades do programa.

Compreende-se, pois, que esta investigação é relevante para o contexto do campo educacional, uma vez que as bases de dados dispõem de 6 (seis) trabalhos

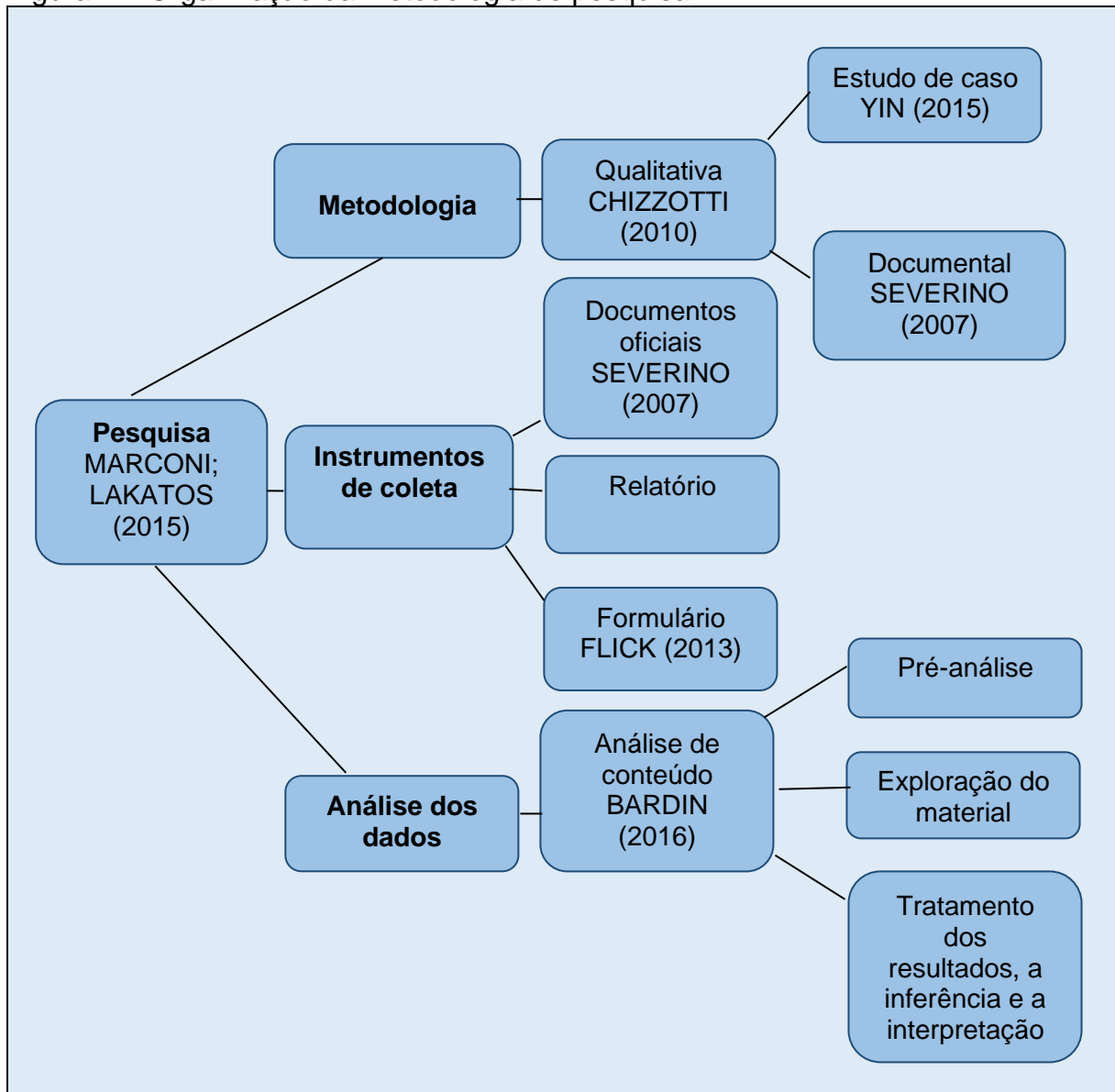
na área da educação a nível de mestrado e doutorado. E essa pesquisa apresentará discussões de licenciandos que vivenciaram as atividades do PRP ainda em processo de formação inicial, assim como contribuirá com o campo da ciência e com outras investigações.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 5).

Neste capítulo descrevo a abordagem metodológica, o contexto da pesquisa, caracterizo os participantes da pesquisa, faço uma descrição dos instrumentos de coleta, bem como apresento o método escolhido para a análise dos dados, a partir da caracterização da pesquisa. Início com uma breve abordagem sobre a importância da pesquisa para a compreensão de fenômenos que serão investigados. Caracterizo a pesquisa como qualitativa, de acordo com Chizzotti (2010), tratando-se de um estudo de caso, conforme a concepção de Yin (2015). Como instrumentos de coleta de dados optou-se pelo formulário disponibilizado na plataforma Google Docs, além da análise de documentos relacionados com o objeto de estudo. Na sequência, apresento o desenho da metodologia de pesquisa (FIGURA 1):

Figura 1 – Organização da metodologia de pesquisa



Fonte: Da autora (2020).

Pesquisar é encontrar resposta para determinadas questões que se propõe investigar, analisando os fatos ou dados novos que surgirem no decorrer da coleta, da análise e da interpretação dos dados durante todo o processo de investigação. Marconi e Lakatos (2015) assim explicam:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 43).

Portanto, na visão das autoras, a pesquisa compreende um processo de levantamento e tratamento de dados com finalidade de investigar uma 'realidade', a fim de entender determinados fatos ou ações.

3.1 Abordagem metodológica

A pesquisa está caracterizada como qualitativa, ancorada no estudo de caso no que se refere às práticas de formação inicial dos residentes aliadas à inserção no PRP e como essa inserção contribuiu para os saberes e práticas da formação docente observadas através da compreensão do que foi exposto no formulário e na pesquisa documental.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 79), a pesquisa qualitativa parte do fundamento “de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Dessa forma, o autor postula que os dados não serão analisados de forma isolada e, para tanto, devem ser conectados por uma teoria explicativa, na qual o objeto de estudo demanda uma gama de significados.

Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa possui uma visão de mundo, ou seja, objetiva compreender, descrever e entender os diversos fenômenos sociais, por perspectivas diferentes. Em outras palavras, significa dizer que a pesquisa qualitativa tem como primazia entender o significado das ações dos indivíduos. Para isso, avalia experiências e vivências pessoais, tanto históricas como do dia a dia. A pesquisa abrange estudos de documentos, sejam eles textos, imagens, músicas ou filmes que sejam resultado de experiências. A partir das concepções de Chizzotti (2010) e Flick (2013), classifica-se esta pesquisa como qualitativa.

Segundo Yin (2015, p. 4), “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais e organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Ainda de acordo com Yin (2015, p. 17), o estudo de caso é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o 'caso') em profundidade e em um contexto de mundo real”. Em outras palavras, significa dizer que o estudo de caso deve tornar o estudo de determinados “casos” o mais compreensível.

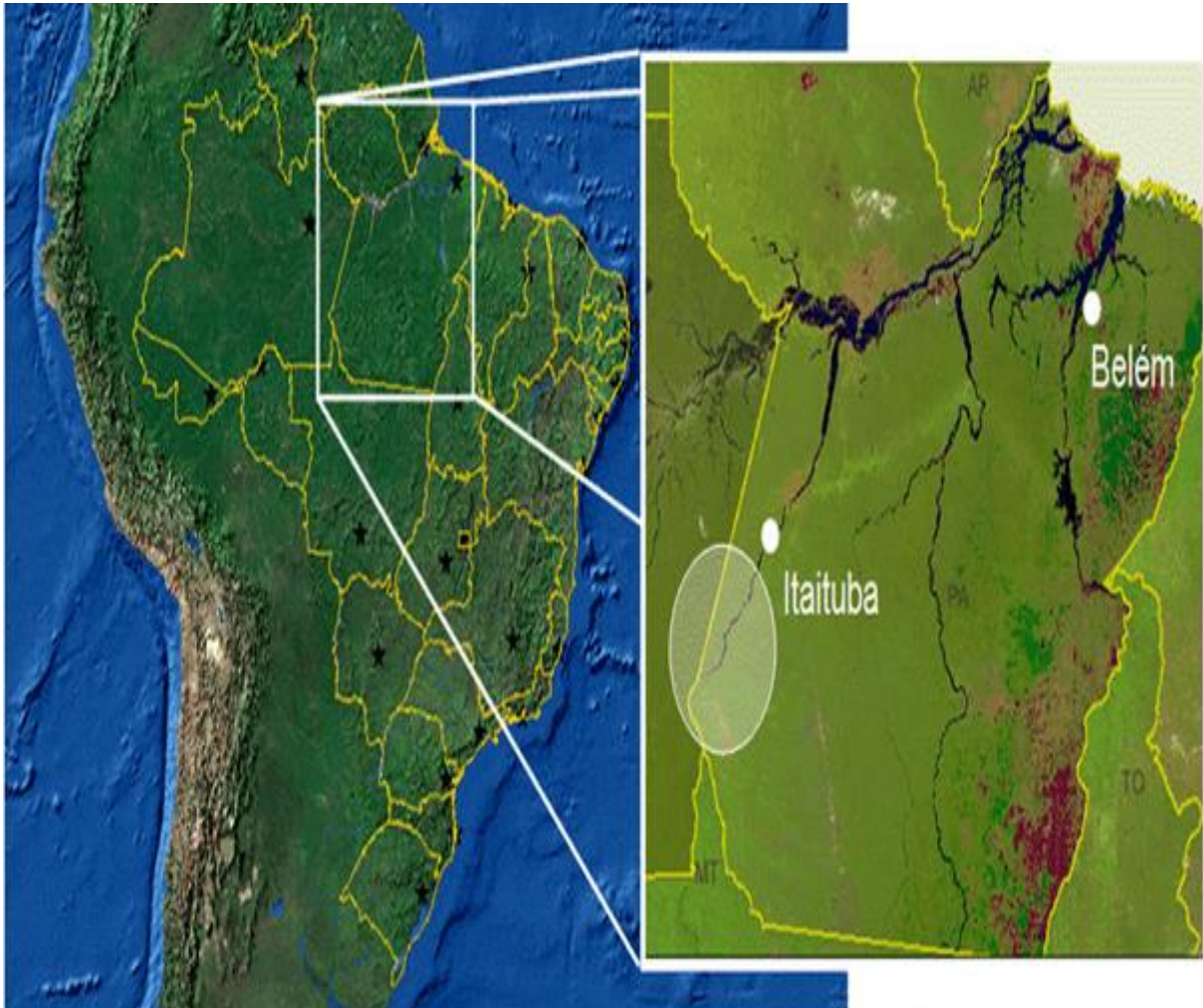
Na presente pesquisa, a abordagem metodológica está ancorada no estudo de caso das contribuições que teve o PRP na formação dos residentes da IES investigada, os quais participaram da primeira edição do programa em 2018-2019. O objetivo foi analisar de que maneira as práticas de formação inicial do seu curso aliadas à inserção no PRP contribuíram para os saberes e práticas da formação docente.

Segundo Severino (2007, p. 122), na pesquisa documental “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, [...] os conteúdos dos textos [...] são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. A pesquisa documental foi realizada através do relatório final dos residentes do PRP. Esse documento apresenta a descrição das atividades que foram desenvolvidas ao longo dos 18 meses e a menção que o residente faz em relação à sua participação nesse período em que foi residente. Assim, mencionando Severino (2007), ao considerar a necessidade de documentos oficiais, enquadra-se esta pesquisa como qualitativa, caracterizada pelo estudo de caso e documental.

3.2 Contexto da pesquisa

A Faculdade de Itaituba é uma Instituição de Ensino Superior privada mantida pela CESUPI - Centro de Estudos Superiores de Itaituba S/C LTDA, empresa que funciona na cidade de Itaituba/PA. Em média, Itaituba fica a 1.319 km da cidade de Belém, capital do estado (FIGURA 2), e está em atividade oferecendo cursos de graduação, extensão e de Pós-Graduação “*Lato Sensu*” desde 20 de outubro de 2003, quando foi autorizada e credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) a funcionar no Centro Educacional Anchieta, uma escola particular na cidade de Itaituba/PA. Os cursos autorizados inicialmente para o funcionamento foram História, Letras, Pedagogia e Administração.

Figura 2 – Localização da Cidade de Itaituba no Estado do Pará.



Fonte: https://www.researchgate.net/profile/Gabriela_Arrifano2/publication/277245125/figure/download/fig2/AS:409447341019138@1474631261353/Figura-2-Mapa-do-Brasil-a-esquerda-mostrando-os-estados-federais-com-suas-capitais.png

A escolha da IES (FIGURA 3) se deu por atender em 2018 à primeira edição do programa da CAPES intitulado Residência Pedagógica e, ainda, por ser o local de trabalho da pesquisadora, que atua como professora do Estágio Curricular no Curso de Licenciatura Plena em Letras.

Figura 3 – Faculdade de Itaituba - FAI



Fonte: Da autora (2020).

Em 2005, passou a funcionar em sua própria sede, localizada na Avenida Dr. Fernando Guilhon, nº 895, em seu Colégio de Aplicação (escola que funcionava do 1º ao 9º ano do ensino fundamental), hoje desativada, onde realizava os estágios das Licenciaturas do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, para execução dos estágios das licenciaturas, foi assinado um Termo de Cooperação entre a FAI e a Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino no município de Itaituba/PA.

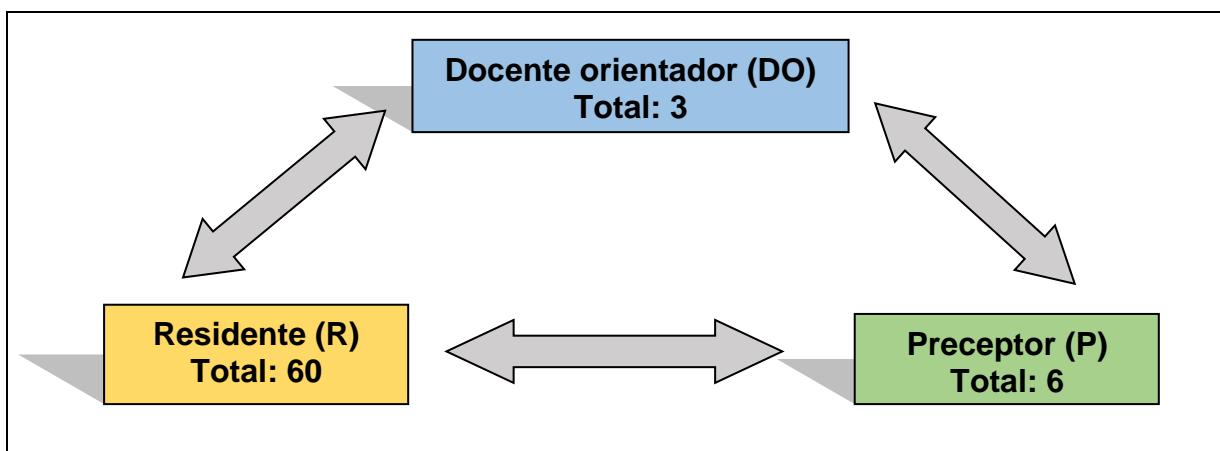
A IES tem como objetivo geral “promover a excelência nas áreas dos cursos que ministra, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, visando à formação e à qualificação [...] para o exercício de atividades culturais, técnicas e científicas [...] (ALMEIDA, PDI/2018, p. 10)”. Dessa forma, a Instituição busca atender às expectativas da comunidade, contribuindo com o desenvolvimento sustentável da região.

Atualmente, na IES funcionam os seguintes cursos de Bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia. Além desses, há ainda as Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Letras e em Pedagogia, bem como o curso de Tecnólogo em Estética e Cosmética e o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para o Magistério Superior.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa os bolsistas do PRP do Projeto Multidisciplinar dos anos de 2018 – 2019 da IES investigada. Em conformidade com o Edital nº 06/2018, a IES seguiu a tríade de formação: docente orientador (Docente da IES), preceptor (Professor da Educação Básica) e o residente (Licenciando) (FIGURA 4).

Figura 4 – Tríade de formação



Fonte: Da autora (2020)

Nessa tríade de formação, foram considerados os dados dos residentes do Projeto Multidisciplinar da IES investigada, bem como, na parte documental, seus relatórios finais, enviados para a CAPES, e as respostas ao formulário aplicado com os residentes que participaram da 1ª edição do PRP (2018 – 2019). Utilizou-se **RF1....RF26** e **R1 ...R40**, para se referir às falas dos residentes no formulário e no relatório, respectivamente.

3.4 Coleta dos dados

A formalização desta investigação foi realizada por meio do Termo de Anuência (Apêndice A), assinado pelo Diretor Geral da FAI. Em seguida, foi enviado um documento de solicitação para a realização de coleta de dados dos residentes à Coordenação Institucional do PRP da IES investigada. O documento informava os

objetivos e a relevância da pesquisa (Apêndice B). Mediante a autorização da Coordenação Institucional do programa, foi encaminhada uma Planilha de levantamento (Apêndice C) contendo as seguintes informações: Nome, Curso, Telefone e e-mail dos residentes que participam (participaram) do PRP. Essa planilha teve como objetivo obter informações prévias sobre os participantes, além de informá-los sobre a pesquisa e convidá-los a participar.

A coleta de dados ocorreu entre março de 2019 e setembro de 2020. Nesse mesmo período, foi realizada a leitura de documentos do PRP, como o Edital nº 06/2018 e a Portaria nº 259/2018, que apresentam orientações sobre a funcionalidade do programa. O objetivo dessa leitura foi compreender o novo programa da CAPES. Outros documentos lidos foram Leis, Resolução e Diretrizes que abordam os estágios supervisionados, além da leitura do Projeto Multidisciplinar do Programa de Residência Pedagógica da IES investigada.

Nesse mesmo período, foi realizada a busca no Portal Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “residência pedagógica”, compreendendo os últimos dois anos de produção científica (o PRP iniciou em 2018).

As informações relacionadas à investigação com os residentes foram coletadas por meio do Relatório Final do residente, que foi organizado pela IES para posteriormente ser enviado à CAPES, além do formulário na plataforma Google Docs (Apêndice D) encaminhado aos pesquisados via *e-mail* em aplicativo de mensagens instantâneas. Segundo Flick (2013, p. 167-168), as pesquisas utilizando formulário têm várias vantagens, entre elas:

Baixo custo: como você não tem que imprimir seus questionários, pode economizar dinheiro [...]. Os questionários que você recebe de volta já estão inseridos e são mais facilmente transferidos para o software estatístico.

Tempo: O questionário on-line retorna mais rapidamente do que os enviados pelo correio.

Facilidade de uso: Os questionários on-line são mais fáceis de formatar e mais fáceis de navegar para o participante.

Ausência de restrições espaciais: Você pode alcançar pessoas em longas distâncias sem esperar que os questionários cheguem ao seu destino.

Índice de resposta: O número de perguntas não respondidas na maioria dos casos é menor nas pesquisas de levantamento on-line.

Assim, a utilização desse instrumento resulta nas vantagens que se concentram em uma abrangência maior em relação principalmente ao gasto de papel, economia de tempo e em relação ao público que se deseja alcançar. No formulário, foi solicitada sua autorização para a participação e a divulgação dos dados da pesquisa, mantendo o anonimato através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa qualitativa, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A escolha da análise de conteúdo deu-se por permitir o uso de um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

A análise de conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 38). Inicialmente, para a realização da análise dos dados, seguiu-se a organização proposta pela autora citada anteriormente, a saber, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise “é a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 2016, p. 68). A fase consiste na “escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Nesta investigação, os documentos foram os PPCs dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em Letras e em Pedagogia; o relatório final dos licenciandos participantes do PRP foi preparado para a leitura e exploração do material conforme Bardin (2016).

O objetivo da análise dos PPCs dos cursos foi avaliar a composição das atividades do estágio supervisionado e comparar com o que é mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e com o que dispõe o Edital nº 06/2018 em relação à organização da atividade prática e à carga horária dos referidos estágios.

A análise dos relatórios teve como objetivo investigar o que foi exposto pelo residente em relação à participação no PRP, como também a sua própria análise da participação no programa. Para realizar as análises nos relatórios, considerou-se um dos objetivos do Edital nº 06/2018 da CAPES e do Edital nº 05/2018 da IES participante da pesquisa. E, a partir desse relacionamento entre os editais, atribuíram-se parâmetros para a realização das análises dos relatórios.

A partir dessa fase de exploração do material documental e dos objetivos propostos, realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Conforme Bardin (2016), a partir dessa etapa, que se fundamentou na análise de conteúdo e seus significados “tendo à sua disposição resultados significados e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 71).

Para a análise do formulário, seguiu-se o instrumento de reflexões, as quais evidenciaram a preocupação de apreender as significações produzidas pelos sujeitos, no caso os residentes, assim como os pressupostos teóricos e a necessidade de sermos coerentes com eles.

Na análise dos formulários, os resultados embasaram-se na técnica da análise de conteúdo, que permite ir além dos fatos descritivos, tornando possível realizar interpretações e inferências dos significados contidos nas respostas dos residentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Trocávamos ideias sobre tudo. Submetíamos nossos trabalhos um ao outro. Juntos reformulávamos nossos valores e descobríamos o mundo” (SABINO, 2001, p. 8).

Este capítulo aborda os resultados e a discussão da investigação realizada com os residentes no Programa de Residência Pedagógica (PRP). No primeiro subtítulo, “A caracterização dos participantes”, apresento os sujeitos desta investigação. O segundo subtítulo apresenta os resultados e a discussão das análises do formulário aplicado com os residentes através da plataforma *Google Docs*. No terceiro subtítulo – “Considerações dos relatórios dos estudantes” –, destaco as considerações gerais evidenciadas no Relatório Final dos residentes enviado para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

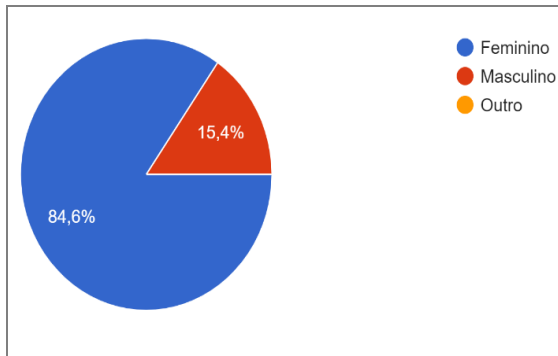
4.1 A caracterização dos participantes

Como forma de ampliar as discussões e reflexões no que concerne a esta pesquisa, que teve como objetivo investigar as contribuições do PRP de uma Faculdade do Oeste do Pará na formação docente dos licenciandos em Ciências

Biológicas, em Letras e em Pedagogia, elenco um formulário através do *Google Docs*, contendo quinze questionamentos e a solicitação do Termo de Livre Consentimento desta pesquisa, e 100% dos participantes autorizaram a participação e divulgação dos dados.

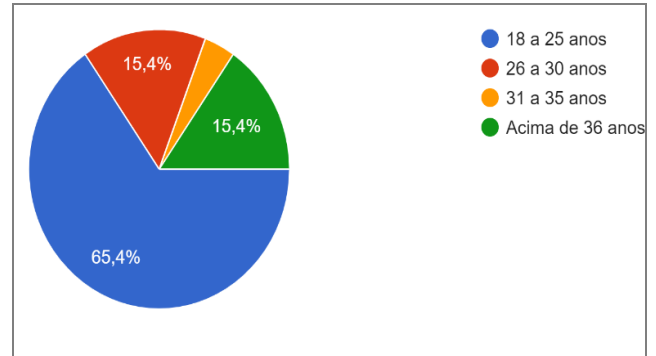
Participaram desta pesquisa 26 residentes. Em relação ao gênero, identificaram-se 22 (84,6%) do gênero feminino e 4 (15,4%) do masculino. Quanto à idade, 17 (65,4%) participantes têm entre 18 e 25 anos, 4 (15,4%) têm entre 26 e 30 anos, 1 (3,8%) tem entre 31 e 35 anos e 4 (15,4%) participantes têm acima de 36 anos. Assim, de forma geral, os participantes desta pesquisa situam-se na faixa entre a juventude e a maturidade (GRÁFICOS 2 e 3).

Gráfico 2 – Gênero dos licenciandos



Fonte: Da autora (2020).

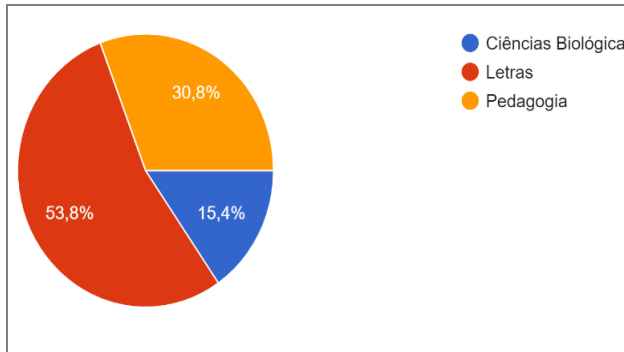
Gráfico 3 – Idade dos licenciandos



Fonte: Da autora (2020).

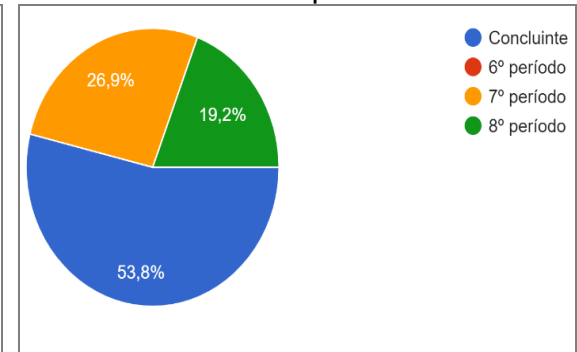
A partir dos gráficos, é possível identificar que a maioria dos participantes da pesquisa concluiu a graduação (GRÁFICOS 4 e 5).

Gráfico 4 – Curso dos licenciandos



Fonte: Da autora (2020).

Gráfico 5 – Período que cursa/cursaram



Fonte: Da autora (2020).

Observa-se, no gráfico 4, que a maioria dos participantes desta investigação é do Curso de Licenciatura Plena em Letras.

4.2 Formulário aplicado com os residentes

Como se percebe no cenário nacional da educação, a formação de professores brasileiros tem se tornado tema de estudos e pesquisas. Essa necessidade e as inquietações de pesquisadores têm rompido com alguns modelos enraizados de formação de professores (MONTEIRO, MACÊDO E SANTOS, 2019).

Assim, no sentido de entendimento do termo Residência Pedagógica, Ramalho (2019, p. 7) descreve que a “residência é o local da morada, [...] cuja vivência marca a memória e constitui identidade. Pedagógica é a forma como se lida com a educação, seus processos de aprendizados e ensinamentos”. Dessa forma, a autora caracteriza a Residência Pedagógica como um ambiente de moradia, e os sujeitos que a frequentam têm a oportunidade de atuar, aprender, ensinar e se formar profissionalmente.

Diante desse contexto, o estágio é o exercício da prática docente, é o momento em que o futuro profissional tem a oportunidade de entrar no espaço escolar, vivenciar a docência na prática e relacionar o que estudou na teoria, seja observando, seja vivenciando as situações do dia a dia do contexto escolar para obter experiência prática e refletir sobre os saberes e o papel da profissão escolhida (PIMENTA; LIMA, 2004).

Partindo para as premissas de análise da interpretação, após os dados iniciais apresenta-se, na sequência, o que os participantes destacaram sobre as suas percepções/impressões do primeiro contato com a escola.

A partir das respostas ao formulário, apresento os resultados e discussão a partir de categorias emergentes da interpretação das falas dos residentes (QUADRO 5).

Quadro 5 – Categorias e subcategorias emergentes das respostas ao formulário

Categoria	Subcategoria
a) O primeiro contato com a escola	-
b) Participação nas etapas do PRP	Ambientação
	Corregência
	Regência de classe
	Projeto de intervenção
c) O PRP para processo da sua construção docente	-
d) As práticas de formação	Inicial
	Experiência de participação no PRP

	Experiência docente dos residentes
e) Aspectos positivos da participação no PRP	-
f) O que poderia ter sido melhor com essa experiência	-

Fonte: Da autora (2020).

4.2.1 O primeiro contato com a escola

Os residentes expressam que o primeiro contato foi uma etapa desafiadora, que possibilitou construir uma rede de apoio entre o residente e as demais pessoas da comunidade escolar. Como expressa **RF1**: “Me sentia muito apoiada pelos docentes da escola e principalmente pela preceptora, que me ajudou muito com relação ao desenvolvimento dos meus trabalhos”. Já **RF20** destaca: “Minha percepção de acordo com o meu primeiro contato foi o nervosismo, de ver que o ambiente escolar é totalmente diferente da teoria. De que o professor busca novas alternativas de ensino diariamente”.

Observo, contudo, que essa etapa foi essencial no processo desses residentes para que pudessem se sentir acolhidos e integrados, já que alguns estavam receosos e nervosos com esse contato com a escola-campo. Ainda relataram que esse primeiro contato facilitou um convívio social e colaborou para o desenvolvimento da sua prática. **RF26** relata: “A primeira visita na unidade escolar foi primordial para que eu já mentalizasse os espaços que deveriam ser ambientados com perspicácia e detalhamento. Ademais, possibilitou que todos os participantes já fossem apresentados aos funcionários da escola, facilitando o convívio social durante as etapas do programa e a colaboração de ambas as partes no decorrer do desenvolvimento do programa”. Ressaltaram, ainda, que a teoria e a prática se dão em contextos diferentes, como afirma **RF10**: “Muito diferente da teoria”.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 33), o “estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. As autoras destacam que, em um primeiro momento, os estudantes tendem a referenciar que teoria e prática são tratadas de forma isolada porque algumas disciplinas do currículo têm se constituído de forma isolada, segundo reforça Fernandes: “O que acontece hoje nos cursos de graduação,

principalmente nos de formação de professores, é um distanciamento entre a prática e a teoria” (FERNANDES *et al.*, 2011, p. 114).

Diante de tais afirmativas, convém refletir que o residente tem a oportunidade de experimentar múltiplas situações de uma realidade educacional, tendo uma rede de apoio que lhe propiciará ter não somente a compreensão de procedimentos didáticos, como também a oportunidade de construir uma identidade profissional. Essa possibilidade vai ao encontro de Perrenoud (2002, p. 72) quando se refere à prática: “[...] a prática reflexiva não pode ser desvinculada da prática do conjunto de prática profissional.” Portanto, os conhecimentos estudados na teoria e os vivenciados na prática devem caminhar de forma conjunta, de modo que essas vivências do contexto escolar possibilitem a reflexão e trocas de experiências no processo de formação acadêmica.

4.2.2 Participação nas etapas do PRP

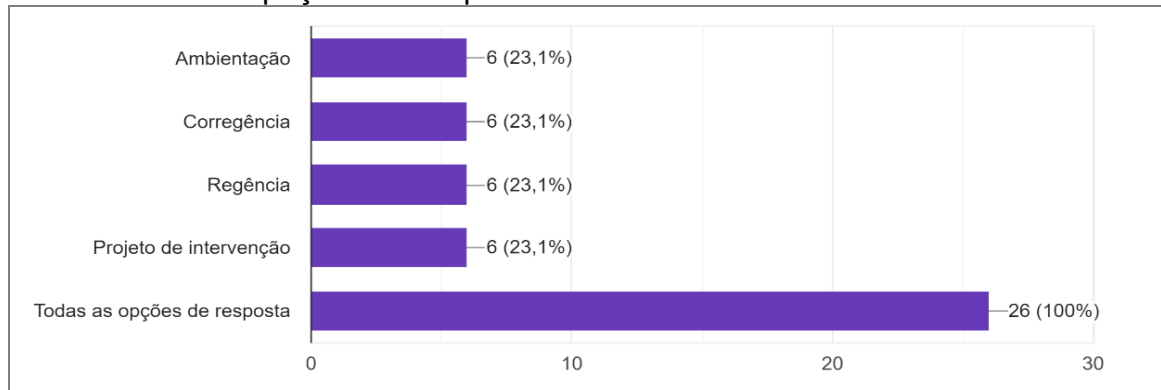
O PRP, de acordo com o Edital nº 06/2018 Capes/MEC, tem como proposta a “imersão” do residente no contexto da prática e ocorre na segunda metade do curso. Essa proposta formativa determina:

[...] um total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p.1-2).

Correlacionando o Edital nº 05/2018 da IES investigada e o Edital nº 06/2018 do Programa Residência Pedagógica, eles tiveram como objetivo selecionar discentes regularmente matriculados para atuarem como residentes em atividades que articulem a teoria e prática em escolas públicas da rede de ensino.

Em relação às etapas de que o residente participou durante o PRP da IES investigada e as mencionadas no Edital nº 06/2018 Capes/MEC, os 26 residentes destacaram que participaram das fases de ambientação, corregência, regência e o projeto de intervenção, ou seja, participaram de todas as etapas exigidas no Edital.

Gráfico 6 – Participação nas etapas do PRP



Fonte: Da autora (2020)

Portanto, em conformidade com o Edital da IES investigada e o Edital da Capes, os residentes sinalizaram que vivenciaram a proposta do PRP que “consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula” (BRASIL, 2018).

4.2.2.1 A fase de ambientação

Em sintonia ainda com o Edital Capes nº 06/2018, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da IES investigada está estruturado com a duração de 18 meses. Como analisado nos relatórios dos estudantes, identifiquei que inicialmente foi realizado um “Curso de Preparação de Residentes”. Nessa preparação, foram organizados os grupos de trabalho, ocorreram as leituras, pesquisas e orientações para a elaboração do Plano de Atividade do residente, que teve como objetivo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas. Assim, o Plano de Atividades do Residente foi elaborado em conjunto, sob a orientação do docente orientador (professor da IES) e do preceptor (professor da escola-campo) antes da imersão na escola. Apresento, na sequência, o que descreveram alguns residentes sobre a fase de ambientação e preparação:

Foi uma fase extremamente importante para o reconhecimento dos espaços físicos da escola-campo, um período em que se buscou compreender como esses espaços eram utilizados por todos os membros do corpo escolar, se eram satisfatórios, se atendiam às necessidades de todos os envolvidos no processo educacional. A partir dessas observações, foi possível analisar e refletir sobre a realidade escolar. O que posso dizer, em suma, é que esta realidade estava bem longe do que de fato deve ser um ensino de

qualidade, o que me deixou bem triste diante da precariedade do sistema educacional brasileiro (RF2).

O período de ambientação foi minucioso quanto ao conhecimento acerca dos espaços da instituição, exceto a sala de aula, que foi explorada em outras etapas. Desse modo, pôde-se conhecer todas as atividades desenvolvidas nos ambientes externos à sala de aula, mas que também são intrínsecos ao processo educacional, como a secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de atividades pedagógicas, quadra poliesportiva e outros. Realizei anotações referente a cada detalhe desses espaços (RF8).

A ambientação é a base para que todas as outras etapas funcionem com êxito. Na ambientação, identifiquei os espaços construídos e não construídos que os alunos utilizam para solicitar, estudar e lanchar. Consequentemente, descobri que as turmas que eu acompanhei gostavam de ficar no pátio, por ser uma área arejada e espaçosa. A partir dessa percepção, pude planejar, na etapa de regência, aulas em que eu pudesse realizar atividades e trabalhos práticos e escritos neste ambiente, colagem, produção textual e peça teatral (RF26).

A partir dos excertos citados, percebe-se que os residentes reconhecem a relevância da fase de ambientação, o momento inicial de relação com a escola. Nessa fase, puderam entrar na escola e conhecer o funcionamento dos espaços físicos da escola-campo, bem como verificar as atividades desenvolvidas nos ambientes externos à sala de aula, ou seja, outros espaços da escola que os alunos utilizam para brincar, lanchar, pesquisar e estudar.

Além disso, os residentes mencionaram que foi um momento para refletir e analisar a realidade educacional. Consideraram um momento de aprendizado, acolhimento e conhecimento dos que participam da comunidade escolar, além da compreensão das funções que cada um desempenha. Assim, em relação a essa vivência na escola Martins e Guedes (2019, p. 89), eles discorrem que “[...] auxilia na sensibilização e no processo de entendimento das pluralidades dos sujeitos, garantindo um ensino mais abrangente, aprimorado, inovador e inclusivo.”

Cabe ressaltar que a ambientação auxilia no entendimento do contexto escolar e contribui para a reflexão sobre as práticas educacionais. E, sobretudo, vivenciar a ambientação proporcionou aos residentes um momento de reflexão, integração, avaliação e deixou-os confiantes para o desenvolvimento das etapas seguintes.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 02/2015, o estágio curricular é um componente obrigatório, que articula a teoria e prática docente *in loco* de um profissional já habilitado institucionalmente e um aluno estagiário, e é caracterizado como uma atividade necessária para a formação profissional (BRASIL, 2015).

Embasada em Freire (2015, p. 26), destaco que o processo de aprendizagem do educando se dá a partir da “construção e reconstrução do saber ensinado”, ou seja, as aulas “nascem” e “renascem” no dia a dia, a partir das reflexões do professor sobre a sua prática docente.

4.2.2.2 A fase de corregência

Questionei os residentes quanto à participação na fase de corregência, da qual todos os 26 residentes participaram. Nesse sentido, alguns residentes destacaram:

A Corregência é um prenúncio da regência, uma fase em que aos poucos o licenciando vai tendo um contato mais direto com a sua futura área de atuação. Um dos momentos mais relevantes dessa fase, acredito ser a hora/atividade, em que serão feitos os planejamentos de aula, o que é extremamente importante para a atuação docente. Entretanto, eu não tive muito tempo para realizar esses processos com calma e eficiência, pois já estava concluindo a graduação e precisava acelerar. Tenho certeza de que, se tivesse começado no tempo adequado, por volta do quinto período, o meu aproveitamento teria sido 100% (RF2).

Ter sido auxiliar da professora titular durante um tempo ajudou em relação a como lidar em situações diferentes, ajudou a ver como devemos trabalhar, que tipo de atividades devemos passar e também no que a gente deve ficar atento (RF14).

Na referida fase, consegui observar a rotina da unidade escolar e aprender, na prática, quais as responsabilidades e deveres de um professor, bem como seus cuidados desde o planejamento de aulas, controle de frequência e assiduidade e aplicação de avaliações (RF26).

Esses relatos confirmam os objetivos do programa, já elencados na introdução desta pesquisa: “[...] durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e a relação com a profissionalização do docente escolar” (Edital/CAPES, 06/2018).

Esses residentes definem a fase de corregência como o período que antecede a regência e salientam que possibilitou um contato maior com a sala de aula e com os alunos. Afirmaram que representou um período de aprendizado e de reflexão sobre como lidar com as situações desafiadoras, problemáticas e as potencialidades do processo ensino e aprendizagem. Consideraram como um período de observação, preparação, planejamento e conhecimento de práticas educativas.

Assim, enfrentar o desafio de ser um ‘eterno aprendiz’ requer uma formação baseada na parceria “ensinar e aprender”. Geraldi (2004, p. 19) afirma que “ao contrário do lema “aprender para viver”, trata-se de assumir efetivamente que “vivemos aprendendo”. Dessa forma, ser um ‘eterno aprendiz’ requer que, a partir das situações vivenciadas no dia a dia docente, o professor seja capaz de pensar e refletir sobre a sua atuação dentro da prática pedagógica.

4.2.2.3 A fase de regência de classe

A Portaria nº 259/2019 dispõe sobre o regulamento do PRP e visa ser um programa de formação, valorização e aperfeiçoamento de professores. Dessa forma, tratando-se da etapa de regência de classe, o art. 3º da Portaria mencionada postula que o PRP tem por finalidade “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes [...] de licenciatura, em escolas públicas de Educação Básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL, MEC, 2019).

Ainda em relação à fase de regência do residente, o Edital Capes nº06/2018 caracteriza que a regência de classe realizada através do PRP será a oportunidade de o residente vivenciar as situações do cotidiano escolar, através de uma ponte entre docente orientador e o preceptor da escola:

[...] a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considerem importantes, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (Edital/CAPES nº06/2018)

Nesse contexto, o objetivo geral do PRP da IES investigada, registrado em seu Projeto Institucional, é possibilitar as relações teórico-práticas, em um aprendizado crítico e reflexivo. Constituem-se seus objetivos específicos:

- Promover aproximação entre a teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador;
- Resignificar a prática docente a partir das observações e ações desenvolvidas no ambiente educacional;
- Proporcionar uma contínua construção e reconstrução de uma identidade e um perfil pedagógico que levem à formação de um profissional crítico e reflexivo, um professor pesquisador de sua própria prática;

- Concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes;
- Promover a aplicação real da Base Nacional Comum Curricular no dia a dia das escolas-campo por meio das atividades de regência e de elaboração e execução de projetos de intervenção, de acordo com a realidade socioeducacional apresentada;
- Possibilitar aos futuros professores que compreendam a complexidade de práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Dessa forma, o Projeto Institucional do Residência Pedagógica da IES investigada, calcado nos objetivos de um aprendizado crítico e reflexivo, destaca que as atividades práticas do objetivo são proporcionar a imersão do licenciando para uma formação contínua de construção e reconstrução de um profissional que ressignifique no contexto da prática. Para tanto, a carga horária total para o desenvolvimento das atividades do PRP é de 440h (FIGURA 3).

Figura 3 – Cronograma do Residência Pedagógica

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	
		60 horas na escola					320 horas										20 horas	40 horas	
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização	440 horas

Fonte: Edital Capes nº 06/2018.

Da carga horária total de 440h de atividades no programa, 320h foram distribuídas para a imersão na escola e, no mínimo, 100h para o desenvolvimento de atividades da regência de classe, a qual oportunizou a “imersão” no contexto da prática pedagógica, com a intervenção conjunta da rede de apoio docente da IES e o preceptor da escola.

No que se refere às aproximações com a sala de aula, com a realidade da escola, os residentes ressaltam que vivenciar, experimentar a fase de regência foi um período de aprendizado, de planejamento e desafios. Alguns relataram que as atividades para a regência foram planejadas com o professor da turma e por ele

orientadas, seguindo o cronograma de aulas e os conteúdos programáticos da série de atuação. Em relação à metodologia, **RF20** assim se manifesta: “[...] as atividades na fase da regência foram trabalhadas de acordo com o plano de aula abordado naquele período, é claro que com a metodologia aplicada pelo próprio residente[...].” Essa fala demonstra que o residente seguiu o conteúdo programático e fez a adequação da metodologia em conformidade com o conteúdo dado.

Enfatizaram, ainda, que o apoio não foi somente do professor regente, mas também dos próprios alunos, conforme afirma o residente **RF14**: “[...]O interesse que eles obtiveram em me ajudar no primeiro dia devido ao nervosismo, criei um profundo carinho com esses alunos [...]”. Em contrapartida a essas palavras de **RF14** sobre o apoio dos alunos ao residente, **RF2** relata: “[...] as turmas eram numerosas, cerca de 35 alunos. Estes eram bastante indisciplinados, no sentido de conversarem muito e ouvirem pouco”. Convém analisar que a regência proporciona vivenciar teoria e prática, articulando as situações-problema que ocorrem no cotidiano da sua área de atuação enquanto imerso na realidade escolar.

Quando nos referimos à experiência, Larossa (2011) destaca que é preciso compreender o papel desempenhado pelos cursos de formação de professores. É preciso diferenciar a experiência da informação, ou seja, as fontes de informações (formação) não garantem a construção da experiência docente, e o estudante acaba por garanti-la no momento da imersão do contexto escolar.

Na formação do profissional, espera-se que os profissionais saibam o que é preciso saber fazer na prática. Todavia, nem sempre os professores sabem o que realmente se deve fazer na prática docente, conforme aponta Perrenoud (2002):

Muitas vezes, o ofício do professor é descrito como uma semiprofissão [...] caracterizada por uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade. Para evoluir na profissionalização de seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e os textos. Então seria preciso redefinir suas obrigações contratuais[...]. Em troca de maior responsabilidade pessoal, disporiam de maior autonomia – ou de uma autonomia menos clandestina (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Nesse viés, compreende-se que a teoria deve estar vinculada à prática e vice-versa. Saviani (2011) explica que as duas são indissociáveis e que a prática se transforma à medida que o licenciando entra nesse espaço do cotidiano da prática escolar.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2011, p. 91).

Isso significa dizer que não se realiza “somente a prática”, mas é necessário que se reconheça o lócus de atuação, de modo a identificar e vivenciar os desafios, as fragilidades e potencialidades da prática docente, mesmo em meio a desafios cotidianos.

4.2.2.4 O Projeto de intervenção

O Edital nº06/2018 sobre o Projeto de intervenção estabelece “que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica”. Partindo dessa determinação do Edital, os residentes mencionaram que os objetivos do projeto de intervenção foram os seguintes: a sensibilização da preservação e conservação do meio ambiente; o trabalho com os conceitos de indisciplina, inclusão; a autoestima e motivação de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e produção de textos; desenvolvimento da expressão oral e oratória; práticas de aprendizagem de leitura e matemática embasados na BNCC; ensino da disciplina de Ciências de forma dinâmica; e revitalização de espaço de salas de leitura e hortas da escola.

Para Tardif (2014), a experiência prática profissional é vista como um espaço de formação, reflexão e aprendizagem do futuro professor, além de ser considerado um espaço de construção de saberes e práticas inovadoras. Ao vivenciar as situações do dia a dia escolar e ao observar a rotina da sala de aula, os caminhos vão se delineando à medida que se vive essa experiência. Essa vivência é que impulsiona a criação de outros caminhos ou outras possibilidades de aprendizado.

Em continuidade à análise do processo de execução da ação interventiva, os residentes salientaram que as ações do processo de execução do projeto interventivo ocorreram de forma planejada, seguindo uma ordem de elaboração, aplicação e culminância de acordo com a ação interventiva. Alguns mencionaram que, inicialmente, antes da realização do PRP, houve apresentação da proposta para a comunidade escolar. Afirma **RF2**: “Inicialmente o projeto foi apresentado

para os servidores da escola-campo, em seguida para o público-alvo, alunos do oitavo e nono ano, turnos matutino e vespertino, além dos pais destes”. Relataram, ainda, que foi um desafio, pois ocorreram obstáculos diante de algumas situações; outros alcançaram os objetivos que planejaram e se sentiram satisfeitos e realizados com o resultado da atividade. **RF7** esclarece: “Foi um processo tanto quanto desafios, devido aos recursos que são limitados por parte da escola.”

Os resultados da ação interventiva promoveram nos residentes a sensação de gratificação, de conquistas positivas, tanto do residente quanto da comunidade escolar. Ressaltam que esse *feedback* foi obtido mediante os resultados ao final do Projeto de Intervenção, por meio da avaliação da comunidade escolar, sem esquecer do apoio e orientação do professor regente. Além disso, destacam a importância das atividades que desenvolveram, seja dentro do espaço da sala de aula ou fora dela. Enfatizaram, ainda, que essas ações deveriam ocorrer durante o ano letivo. Outro destaque a que cabe fazer referência relaciona-se aos sentimentos despertados tanto no residente, quanto nos alunos e no professor regente, como descreve **RF2**: “relatos de alunos vítimas de *bullying* e preconceito e outros que tiveram amigos que passaram por isso, foi emocionante, choramos, abraçamo-nos e fortalecemo-nos”.

Diante desse contexto, observa-se que a ação de intervenção promove não somente a mudança das práticas pedagógicas e inovadoras, como mencionado pelos residentes em seus projetos, como também, principalmente, a sensibilização, as atitudes humanas de afetividade e de seres humanos em um processo de construção, transformação e reconstrução como pessoa humana. Nesse processo, Pimenta e Lima (2004, p. 43) consideram que “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análises institucionalizadas [...] uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. Salientam, assim, que a prática é tão necessária quanto a teoria e que, quando vivenciada, proporciona um processo de ensino e aprendizado composto pelos conteúdos, sentimentos, afetividade, reflexão da realidade na qual irá atuar, ou seja, a vivência promove um caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

4.2.3 O PRP para processo da sua construção docente

Considerando as discussões das experiências docentes e do processo de formação do profissional em relação às situações que emergem no dia a dia profissional, evidencia-se que o estágio é um espaço para produção de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2004). Os residentes justificaram que essa modalidade de estágio através do PRP proporcionou um processo da sua construção docente como futuro profissional, bem como propiciou uma visão mais ampla e abrangente da atuação da prática docente, como se pode comprovar pelas palavras de **RF8**:

O Programa Residência Pedagógica prepara melhor o acadêmico para atuar na educação, visto que, devido à extensão da carga horária, o estagiário passa mais tempo no espaço educacional e pode se familiarizar melhor com a prática efetivada na escola, assim como fica "a par" de todos os acontecidos nos mais diversos ambientes institucionais, conhecendo todas as atividades e responsabilidades de cada setor, pode ter um contato mais aproximado com os profissionais que atuam na escola, fazendo amizades agradáveis.

Os residentes destacam a experiência como um momento de aprendizado e aperfeiçoamento da sua formação como profissional. Ressaltam que essa proposta contempla uma imersão mais significativa e sugerem que ela seja adotada nos currículos das licenciaturas, além de proporem que a disciplina de estágio curricular da IES não somente ofereça as discussões teóricas, mas também proporcione uma vivência mais imersa no contexto da prática, como é possível observar na escrita de **RF5**:

Foi uma experiência inigualável para a minha construção como profissional! Visto que os estágios normais não abrangem de forma alguma todos os âmbitos da escola, e o residência proporcionou justamente essa experiência de nos fazer ser realmente parte da escola em que atuamos.

Segundo Tardif, “[...] aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer, e aprender fazendo” (2000, p. 19), ou seja, é necessária uma formação que caminhe para a reflexão da ação docente, fundamentada no diálogo e na intervenção na realidade.

Em relação à formação básica, Gatti (2013, 2014) enfatiza que o processo de construção profissional de um professor ocorre na graduação, ou seja, pode-se

considerar que a formação inicial não atua de forma isolada e que as condições são concretizadas na rede de ensino. Além disso, convém ressaltar que a passagem por diferentes realidades permite conhecer singularidades da prática docente.

4.2.4 As práticas de formação

4.2.4.1 Inicial

Questionados se as práticas de formação inicial e formativas (teoria) da área de formação cursada pelos residentes contribuiu com a sua futura profissão, alguns residentes descreveram que a imersão do PRP (prática) deixou-os receosos. Afirmam que criaram expectativas no decorrer da imersão, porém relatam que essa experiência serviu de suporte para aliar teoria e prática, além de mencionarem que a participação serviu de aperfeiçoando e fortalecimento da prática. Descreve **RF21**: “A junção da teoria e prática é essencial para a formação acadêmica, e o PRP ajudou na junção dos dois, ponto essencial, porque não é possível a prática sem a teoria ou a teoria sem a prática, estão sem dúvida interligadas.”

Ressaltam, nas suas justificativas, que tanto a prática quanto a teoria são essenciais na formação do docente. Justifica **RF25**:

Excelente, pois tanto a prática quanto a teoria são essenciais na formação do saber docente. A teoria aprendida em sala de aula na graduação auxilia na formação de ideias, ponto de vista e perspectivas de ensino, os quais, por outro lado, aplicados em sala de aula ainda durante a formação, facilitam não só no entendimento daquilo que pode ser mais adequado à situação de ensino, como também na formação dos saberes docentes.

Acrescentam que essa experiência concretizou suas expectativas, vocações, aprendizados, medos, receios, além de possibilitar a formação de conceitos no sentido de entender o que é mais adequado nas situações de ensino.

Freire (2015) salienta:

A educação humana é gnosiológica, é diretiva, por isso política, artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2015, p. 28).

Seguindo a linha de entendimento do que explica o autor, ao se deparar com a realidade escolar e vivenciar a função de professor, a aprendizagem torna-se um processo inacabado, ou seja, o professor será um eterno estagiário, uma vez que, no exercício da docência, não só se ensina, como também se aprende.

4.2.4.2 A experiência de participação no PRP

Quanto à compreensão dos residentes em relação ao período de experiência no PRP, eles destacam ter sido uma experiência regada de responsabilidades, aprendizados, desafios e dificuldade, como menciona **RF5**:

Não posso negar que foi uma provação, uma experiência gratificante para minha formação, mas que exigiu esforço e dedicação, no geral foi muito boa, tive apoio dos preceptores, professores da instituição onde atuei e de todos os envolvidos no programa, que sempre estavam dispostos a tirar dúvidas e nos guiar para a conclusão do mesmo.

Eles o definem como um processo complicado, cansativo, porém gratificante ao mesmo tempo. Acrescentam que, diante de dificuldade e dos desafios, a oportunidade de aprender e de ter apoio dos alunos, da preceptora e da comunidade escolar resultou em uma construção de ser humano e de profissional que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Nesse sentido, Freire (2015) argumenta em relação às conotações entre docência e discência:

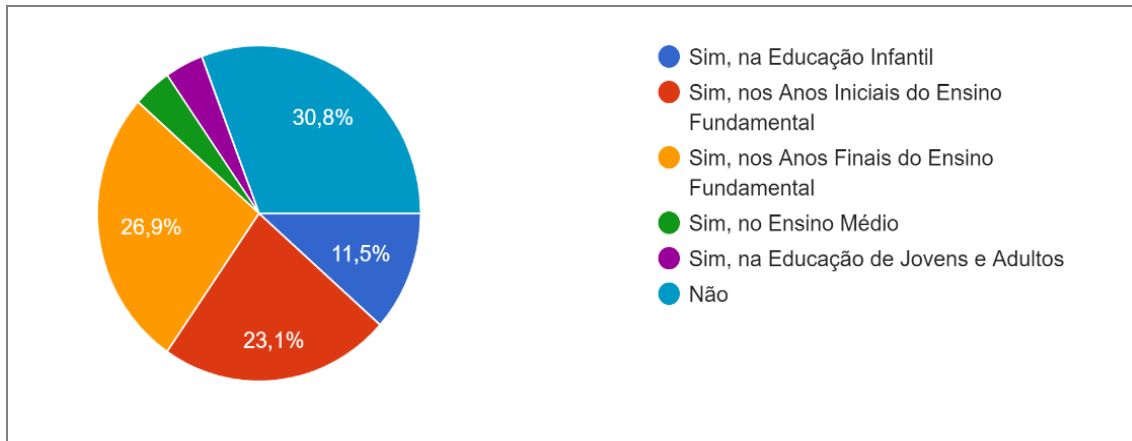
Quem forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

Logo, compreende-se a visão de Freire (2015) quando menciona que as condições de aprendizagem não se reduzem somente ao ensinar. O professor, nesse contexto, também aprende. E, nessa construção de profissional, aprende-se mediante as experiências, as situações vivenciadas dia a dia, ao mesmo tempo em que se ensina.

4.2.4.3 A experiência docente dos residentes

Outro questionamento referia-se a saber se os residentes já tiveram ou têm experiência de docência na Educação Básica sem contar o período da Residência Pedagógica (GRÁFICO 7).

Gráfico 7 – Experiência docente dos residentes



Fonte: Da autora (2020).

A partir do Gráfico 7, é possível identificar que a maioria de residentes nunca teve nenhuma experiência docente. Assim, o estágio é uma aproximação da realidade e da atividade prática. Dessa forma, Pimenta e Lima (2004, p. 127) discorrem que o “estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar a realidade e a de seus colegas de profissão”. Entende-se, pois, que o exercício da formação docente exige cada vez mais essa imersão no contexto da realidade docente.

4.2.5 Aspectos positivos da participação no PRP

Quanto a compreender os aspectos positivos com a experiência no PRP, os residentes apontam para as questões da orientação no decorrer das etapas do programa e o apoio recebido pela rede de colaboração entre o preceptor da escola, a direção escolar, os educandos, a coordenação institucional e o docente orientador da IES. Assim se manifesta **RF2**:

Acredito que o fato de ser dividido em etapas é algo bastante positivo, pois há toda uma preparação do residente antes de adentrar o espaço escolar. A presença de uma preceptora também é extremamente relevante, [...] as instruções e formações dadas e promovidas pelos supervisores e coordenadora acrescentavam conhecimento. As socializações também agregavam experiências.

É possível verificar que os residentes identificam os personagens que contribuíram para a atuação docente e para o desenvolvimento de suas ações nesse processo de construção de práticas.

Também destacam que o recebimento da bolsa colaborou no auxílio de custos com o programa e com outras responsabilidades com a IES. Aponta **RF5**: “A bolsa que ajudou bastante. Auxílio dos preceptores e todos os envolvidos. Bom acolhimento da instituição onde atuei. Construção de uma profissional mais capacitada em seu ramo.”

Os residentes relatam que a preparação inicial antes da imersão, as socializações, o compartilhamento e trocas de experiências são fundamentais, pois, através desse compartilhamento da prática do outro, é possível construir-se como professor e refletir também sobre a sua prática. Afirma **RF25**:

Além da preparação inicial e a imersão dentro de uma escola-campo, houve também muitas oportunidades de socialização e orientações com qualquer um dos envolvidos com o programa, seja preceptora, docentes orientadores, coordenação, etc., o que resultou na troca e compartilhamento de experiências e aprendizado entre os participantes. Além disso, houve um esforço conjunto entre a escola, a secretaria de educação, a IES para a realização das atividades da Residência Pedagógica.

A respeito disso, Panizzolo e colaboradores (2012) ressaltam a importância desse momento ao afirmarem que:

[...] o reconhecimento da complexidade de que se reveste hoje a realidade da educação e da escola pública brasileira requer de todos nós – formadores – ações inovadoras e ao mesmo tempo comprometidas com a superação dessa citada condição perversa, articulando saberes e promovendo o diálogo entre profissionais e com o cotidiano de trabalho institucional, tanto da universidade, quanto das escolas-campo de educação básica (PANIZZOLO *et al.*, 2012, p. 232).

Assim, é importante frisar a necessidade de ampliar os momentos de trocas de experiências e estreitar as relações entre os sujeitos: escola, faculdade/universidade, professores formadores, estudantes de graduação. Além do

mais, esses momentos de reflexão e socialização são importantes para o processo de formação docente.

4.2.6 O que poderia ter sido melhor com essa experiência

No questionamento quanto ao que poderia ter sido melhor na experiência com o PRP, destacam-se, na fala dos residentes, as seguintes questões: a falta de tempo para uma dedicação mais aprofundada; falta de colaboração das secretarias no auxílio de uma colaboração no desenvolvimento da ação interventiva; a divisão de tempo entre o desenvolvimento no PRP e o estágio curricular obrigatório da graduação; a falta de objetividade nos relatórios; e uma plataforma ou aplicativo que facilitasse a organização do preenchimento dos relatórios.

Mencionaram ainda que gostariam de uma avaliação dos professores em relação à sua atuação nesse processo de imersão, como descreve **RF22**: “Os professores avaliem mais seus residentes.” Como sugestão, também citaram uma apresentação mais detalhada para a classe educacional e para a comunidade escolar a fim de que entendam a importância em cumprir o estágio, pois não compreendiam que essa experiência estava aliada à construção de uma profissão, como se evidencia nas palavras de **RF26**:

Uma apresentação mais detalhada do programa para a classe educacional, por exemplo, para as escolas municipais participantes. Muitos sabiam que era um estágio, mas não compreendiam esta modalidade e a importância de cumprir os termos estabelecidos no edital do programa.

Para Imbernón (2006):

A capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista, mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2006, p. 47).

Nesse sentido, os residentes reconhecem que o processo avaliativo da sua prática faz repensar e refletir sobre esta, tornando-se um gerador de oportunidades

de observação de diferentes práticas, como também contribui para a construção de novos saberes, bem como para o desenvolvimento profissional.

4.3 Considerações dos Relatórios dos Residentes e documentos da IES

O PRP tem como proposta a inserção do licenciando no contexto de formação para a docência, a fim de potencializar as vivências e, a partir delas, proporcionar maneiras de pensar, refletir e ressignificar a prática profissional. Diante disso, constitui o objetivo do Projeto Institucional da IES investigada:

Proporcionar a formação dos estudantes de licenciatura enlaçadas com o exercício da docência [...] na vivência de práticas didáticas e pedagógicas que propiciem a formação dos sujeitos [...] nos âmbitos da formação inicial e continuada (PI da IES, 2018).

Nesse sentido, o Projeto Institucional da IES teve como objetivo proporcionar as vivências da prática docente através do PRP, em consonância com o Edital nº 06/2018 da Capes:

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 (Edital/CAPES nº 06/2018).

Em relação ao Projeto Institucional da IES investigada e em conformidade com o que aborda o Edital da Capes nº 06/2018, pode-se perceber uma nova modalidade de inserção no contexto da prática de formação, o que colabora para haver um (re)pensar da formação de professores.

Considerando os objetivos mencionados anteriormente em relação ao aperfeiçoamento docente aliado à teoria e à prática do PRP e do Projeto Institucional da IES, elencaram-se dois parâmetros a partir dos objetivos do PRP e do Projeto Institucional da IES investigada.

Nos relatórios dos alunos e documentos institucionais emergiram três categorias, a saber: a) o aperfeiçoamento da formação dos discentes e o fortalecimento do campo da prática docente; b) o exercício da prática docente de

forma ativa e a relação entre a teoria e prática no âmbito da formação inicial; c) os parâmetros emergentes. Destaco que, no decorrer do texto, exponho o conteúdo dos relatórios como **R1** a **R40**, a fim de manter o anonimato dos participantes.

a) O aperfeiçoamento da formação dos discentes e o fortalecimento do campo da prática docente

Os relatórios evidenciam que os residentes destacam a participação no programa como uma vivência de atuação profissional de forma significativa para seu futuro campo de atuação profissional, oferecendo a oportunidade de estar dentro da comunidade escolar de forma ativa, como ressaltam dois residentes:

[...] contribuiu para formação docente, pois, com cada etapa realizada, percebeu-se que a prática é essencial para conhecer a realidade do campo de atuação, aprendendo a planejar e ministrar as aulas para os alunos, estabelecendo o contato que precisamos para desenvolver as atividades corretamente. Podendo contribuir no aprendizado dos estudantes, e buscar novos métodos para trabalhar os conteúdos facilitando a compreensão do alunado (**R31**).

[...] as experiências vivenciadas em cada etapa da residência foram fontes de constantes aprendizagens, a regência particularmente foi de fundamental importância, porque contribuiu vantajosamente para o aperfeiçoamento profissional do curso de licenciatura (**R40**).

Essa vivência, no entender dos residentes, possibilitou a oportunidade de analisar e refletir sobre as ações vivenciadas, além da oportunidade de aprender com os profissionais em exercício, o que favorece a construção de conhecimentos práticos e a construção de uma identidade profissional.

Pimenta e Lima (2004, p. 45) destacam algumas indagações: “O que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação?” Essas indagações provocam uma reflexão não apenas sobre essa dicotomia entre teoria e prática, como também sobre a organização do estágio curricular.

Os residentes salientam que o aperfeiçoamento da futura profissão através da participação no Programa Residência Pedagógica foi a oportunidade de observar outras práticas ou modelos de aprendizagem para a construção de uma aprendizagem mais significativa dos educandos. Diante disso, afirma **R19**:

[...] o programa foi essencial para essa reflexão, por meio dele pode-se ver a necessidade do professor ter uma formação que abranja a reflexão, o conhecimento, o pensar, afinal o objetivo do professor é a aprendizagem dos alunos, por isso, diante do exposto, afirmar-se que quando se tem os fatores acima mencionados, o estudante, foco e interesse do ensino, sente-se mais confiante em participar mais das aulas e desse interesse consegue perceber o ambiente escolar como um catalisador de mudanças.

Observa-se que **R19** enxerga o seu futuro campo de atuação como um espaço para aprender, ensinar e refletir sobre as ações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E, nesse processo, inclui-se não somente o educando, mas o próprio residente que está em desenvolvimento profissional.

Os residentes entendem que a participação no PRP foi a oportunidade de garantir um ingresso no mercado de trabalho e de colocar em prática o que vem sendo aprendido na graduação, segundo menciona **R14**:

[...] Ainda tem a questão de enriquecimento do currículo que os alunos participantes podem se destacar no mercado de trabalho devido à participação no programa. Seria de grande valia futuramente que os cursos de licenciaturas adquirissem algumas metodologias do programa Residência Pedagógica ao desenvolverem os estágios.

Identificam, pois, que a participação nas atividades do programa agrega a possibilidade de experiência profissional, o que, futuramente, pode ser um diferencial no currículo.

Ainda dentro dessa categoria, alguns residentes apontam que esse fortalecimento do campo da prática docente ocorre devido ao amadurecimento profissional e emocional, uma vez que é na vivência do contexto escola que se aprende a lidar com os desafios, as barreiras e imprevistos que surgem na rotina escolar. Assim destaca **R2**:

[...] houve amadurecimento profissional e emocional, a vivência diária na escola-campo mostrou o quanto é necessário está bem preparado para os imprevistos, saber lidar com cada aluno, pois eles carregam consigo sua individualidade, assim o agir difere em variadas situações, pois aprendemos a conhecer melhor a nós e aos outros.

Além disso, os residentes ainda mencionam que o fortalecimento da prática vai muito além do que se discute no universo acadêmico. A experiência de participação no PRP proporciona um estreitamento de amizades, não somente com os alunos, mas com a comunidade. Reforçam que a experiência reflete um compromisso entre escola e família e acrescentam que é a oportunidade de

constituírem saberes docentes para a futura profissão, conforme se evidencia nas palavras de **R7**:

É uma oportunidade de revermos os conhecimentos, de analisarmos as práticas pedagógicas; o processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento físico, moral, emocional e intelectual dos alunos; a adequação do tempo e do espaço para o desempenho das atividades, o relacionamento entre os funcionários; o compromisso entre família e escola; as didáticas e metodologias utilizadas nas aulas; os recursos e a estrutura do ambiente escolar.

Tardif (2014) enfatiza que a atividade docente possui saberes próprios do ofício, e os professores, agentes do conhecimento, não só aplicam os saberes originários de teorias, como também produzem saberes específicos decorrentes de sua prática cotidiana. Dessa forma:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 234)

Essa perspectiva se opõe à tradicional concepção da articulação entre teoria e prática, pois esta é tida apenas como a parte da aplicabilidade de teorias desenvolvidas em pesquisas universitárias, as quais pouco se inserem na realidade do ofício docente, ou seja, ela é descaracterizada de saber ou “portadora de um falso saber”, por basear-se em questões subjetivas, como, por exemplo, ideia, concepções e ideologia, e não produzida pela pesquisa e ciência (TARDIF, 2014, p. 235).

Considera-se que o professor assume um papel importante na sociedade; por isso, prepará-lo para a realidade escolar é uma necessidade que exige cada vez mais atenção das instituições formadoras. Dito isso, um ponto relevante a ser considerado diz respeito à formação na prática, que requer antes de tudo o entendimento da necessidade do contato do graduando com sua futura profissão (TARDIF, 2014).

b) O exercício da prática docente de forma ativa e a relação entre a teoria e a prática no âmbito da formação inicial

Para essa categoria, optei por analisar o que os residentes disseram sobre “o *exercício da prática docente*” e, depois, associar com “a *relação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial*”.

Destaca **R4**:

contribuiu fortemente para a carreira profissional de cada residente. Com a finalidade de preparar os futuros docentes para a prática educacional, o programa facilitou esse contato direto com a escola, proporcionando uma visão mais real do que é a docência, a realidade institucional do docente.

Os residentes ressaltam que “*exercício da prática docente*” contribuiu para uma visão mais real do que é a docência, além de outras questões mencionadas, como a experiência docente, a construção de um perfil profissional, o planejamento de atividades, o enriquecimento de aprendizados, conhecimento de práticas pedagógicas e a própria “imersão”, que garante mais tempo de atuação no cotidiano escolar.

Para Tardif (2014), por muito tempo a formação profissional docente esteve direcionada sem nenhuma conexão, e a formação disciplinar era desconsiderada da realidade da profissão: “[...], sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero” (TARDIF, 2014, p. 23). Por isso, há uma necessidade de se repensar a formação de professores considerando a articulação entre o saber desenvolvido em suas práticas e os conhecimentos obtidos da formação.

Sobre “a *relação entre a teoria e prática no âmbito da formação inicial*”, os residentes enfatizam a necessidade do contato com a realidade de atuação, uma vez que a percepção prática através da observação e da regência é fundamental para o crescimento acadêmico. Esse treinamento é a oportunidade de identificar novas estratégias, analisar a rotina da escola e relacionar tudo isso aos saberes que estão em constante transformação. Descreve **R38**:

Os cursos de Licenciatura, vai muito além da formação nas salas de aula, e que o saber científico e teórico encontra terreno fértil para exercitar suas práticas nas escolas e na comunidade. Ao participar do programa tivemos a oportunidade de analisar a rotina da escola campo, é possível constatar que não existe teoria sem prática porém é perceptível que nem toda realidade

condiz com a prática. Pode-se dizer então, que tanto o estágio de observação quanto o estágio de regência é fundamental para o aprendizado e crescimento acadêmico para qualquer pessoa que esteja se graduando nas licenciaturas.

Os residentes reafirmam que não existe “teoria sem prática e prática sem teoria”, como postulam Pimenta e Lima (2004). Relacionar prática com teoria é a chance de observar na “prática” os desafios da profissão, além de possibilitar uma testagem de métodos, didáticas e o planejamento das aulas de acordo com a realidade escolar. Diz **R2**:

Em uma experiência única, tendo sido fundamental para adquirir conhecimento tanto na faculdade, quando na escola campo, que nos proporcionou contato direto e intensivo com a realidade profissional da licenciatura. Essa trajetória percorrida foi enriquecedora e única, nos mostrando a verdadeira realidade escolar, pois o conhecimento teórico é imprescindível e a experiência de campo é de suma importância para a preparação de bons profissionais, seja qual for a área de atuação.

Para tanto, os cursos de formação, para Tardif, 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 [...]. (TARDIF, 2014, p. 274).

Dessa forma, compreende-se que a formação de um profissional deve estar configurada entre a teoria e a prática, a fim de que seja possível aliar a esse processo de construção de formação o ato de pesquisar, refletir e discutir as ações que são geradas nesse processo de construção de saberes.

Assim, o professor formado reflexivamente, conhecedor de seus alunos, busca o aprendizado constantemente, por meio de pesquisas e análises e, por consequência, faz com que os discentes também tenham esse progresso. Nessa visão, Alarcão (2011) justifica que a formação prática reflexiva é a condução de novas possibilidades nos sistemas de ensino, diminuindo a separação entre teoria e prática a partir da culminância das almejadas mudanças na área da educação. Desse modo, a teoria torna-se um farol, um guia para a prática e uma possibilidade de refletir e questionar as teorias.

Convém ressaltar que em algumas situações, quando se depara com essa realidade, esse futuro professor acaba por criar expectativas em relação a esse

espaço, aos alunos, mas, às vezes, se frustra em função dos desafios e dificuldades. Destaca **R11**: “O acadêmico cria expectativas com relação aos alunos, devido à teoria recebida na academia, contudo, a prática se apresenta totalmente diferente, e requer uma postura do acadêmico que não é ensinada nos livros”.

Observa-se também que os residentes identificam a necessidade de aliar teoria e prática no contexto da formação inicial para superar os obstáculos, dialogar com os professores que atuam no exercício da profissão docente e se construir como profissional de modo a favorecer resultados na aprendizagem dos alunos. A respeito do saber, Tardif (2014, p. 11) ressalta:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola (TARDIF, 2014, p. 11).

Dessa forma, Tardif reforça que o saber é próprio de cada professor e, nesse contexto, está relacionado com sua experiência de vida e com a sua história profissional. Portanto, é necessária a interação entre alunos, preceptores e os professores com mais tempo na docência, pois é a partir da observação das ações do preceptor e do professor em exercício que o residente tem uma referência profissional para se tornar docente.

c) Desafios, dificuldades e pontos positivos observados durante a participação no PRP

Em relação aos desafios e dificuldades, o fator de maior relevância nesse aspecto foi a fase de desenvolvimento das atividades, o tempo, o planejamento e a organização da vida acadêmica com outros aspectos da vida rotineira de cada participante, o que se pode observar nos relatos a seguir:

R12: Durante o percurso de formação, encontra-se diversos obstáculos a serem superados, no desenvolvimento das etapas não foi diferente. Os desafios encontrados no caminho não são poucos para aqueles que dividem sua vida em acadêmica, mãe de família, dona de casa, e trabalhadora. O tempo é um desafio, assimilar suas atividades rotineiras às atividades do programa muitas vezes não era possível.

R33: Em alguns momentos o programa mostrou-se dificultoso ao residente, isto devido à disponibilidade de horário para a aplicação do programa por parte do residente, ele segue uma jornada de trabalho formal.

Os residentes destacaram, ainda, que os desafios e dificuldades também foram vivenciados na fase de regência e no desenvolvimento do Projeto de Intervenção. Justificam que, em algumas situações, não houve o apoio necessário que consideravam importante para o desenvolvimento das atividades. Mencionam, nesse sentido, a ausência de materiais didáticos e o próprio espaço escolar, que ocasionaram uma desmotivação em trabalhar os conteúdos curriculares. Ressaltaram, também, na fase de regência, outros aspectos, como o comportamento dos alunos e a atenção dispensada às aulas. Mencionaram que os alunos e as turmas agem de forma diferente, como se observa nas palavras de **R8**:

Em relação às dificuldades encontradas durante o período de regência na escola, por se tratar de pessoas com gostos diferentes de lugares diferentes e comportamentos variados no que tange a obedecer a ordens e a ser disciplinado, tudo isso torna a atuação docente mais dificultosa com o convívio diário com os alunos.

Outro ponto que destacaram foi conciliar a vida acadêmica com a vida fora do espaço da sala de aula e da faculdade. Essa divisão de vidas depende de uma organização e do planejamento de tempo para desempenhar cada função com responsabilidade. Ressaltam que houve dificuldade de relação interpessoal, como justifica **R35**: “Durante a Regência tive algumas dificuldades de relação interpessoal, mas, apesar disso, consegui desenvolver minhas atividades com êxito com a ajuda de minha preceptora.”

Nessa perspectiva, é necessário que a formação inicial seja suficientemente efetiva, pois precede “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 84).

Reforça Tardif (2014) que o professor assume papel importante na sociedade, por isso prepará-lo para a realidade escolar é uma necessidade que implica cada vez mais atenção por parte das instituições formadoras. Dito isso, um aspecto relevante a ser considerado diz respeito à formação na prática, que requer antes de tudo o entendimento da necessidade do contato do graduando com sua futura profissão.

Em relação aos pontos positivos, destacaram que participar do PRP tem destaque para as vivências e o aperfeiçoamento da prática e da formação docente. Pontua **R8**:

[...] pontos positivos na realização do projeto bem como de todas as atividades desenvolvidas no programa da Residência Pedagógica é a experiência adquirida, as valiosas lições aprendidas, a busca por um ensino melhor, de qualidade notável e aperfeiçoamento das técnicas de ensinar. Assim, a essência do programa se concretiza em capacitação, formação profissional eficaz e com ações inovadoras que se estendem para além das portas de uma escola, promovendo para a sociedade cidadãos mais preparados não somente para a empregabilidade em instituições de ensino, mas na atuação dos profissionais e sua eficácia.

Como se verifica nas descrições, os residentes destacam que a modalidade de estágio através do PRP foi o elo entre teoria e prática, pois percebem que alguns estágios curriculares realizados na graduação deixaram lacunas na relação teoria e prática.

Acrescentam que foi a oportunidade de adquirir experiências em um contexto de uma “imersão” aprofundada, mais ativa, na qual destacam que viver o cotidiano escolar possibilitou a reflexão sobre estas questões: “o que é ser um professor?”, “qual seu papel?”, “quais são os medos e desafios da profissão?”, “quais metodologias utilizar?” São reflexões apontadas pelos residentes e vêm à tona toda vez que se discute a formação docente.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 57) reforçam a importância de “pensar o estágio em propostas que percebam o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio”, ou seja, esse processo formativo deve acontecer aliado “à luz dos fundamentos teóricos”, e é necessário estabelecer reflexões tanto sobre as experiências do licenciando, como sobre as experiências práticas de professores com mais tempo de atuação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, percebo que o objetivo geral da dissertação foi alcançado no que se refere a investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente dos licenciandos em Ciências Biológicas, em Pedagogia e em Letras de uma faculdade privada do Oeste do Pará.

Esse objetivo foi alcançado através da análise e apresentação de documentos oficiais que envolviam a temática da pesquisa, que abordou o Programa de Residência Pedagógica/Capes, realizando a análise dos PPC dos cursos envolvidos, a fim de verificar como os estágios supervisionados são desenvolvidos no decorrer da formação inicial, bem como a análise dos relatórios e do formulário dos residentes envolvidos.

Ao finalizar a análise dos dados, convém ressaltar que os resultados demonstraram, através dos excertos dos residentes, que o PRP contribuiu para um processo de formação profissional, pois fortaleceu as relações sociais com a comunidade escolar e aliou a teoria e a prática, o que contribuiu significativamente com a sua formação.

Outro ponto a destacar sobre a investigação está relacionado às práticas de formação inicial aliadas à inserção no Programa Residência Pedagógica, as quais contribuíram para os saberes e práticas da formação docente. Nesse ponto, cabe destacar que a “imersão” do residente no ambiente escolar proporcionou uma vivência mais abrangente, já que possibilitou experiências reflexivas de construção e (re)construção de um profissional em formação.

É relevante destacar que, ao avaliar as percepções dos residentes em relação às práticas desenvolvidas no período de Residência Pedagógica, é possível fazer a reflexão e confirmar que o estágio é lócus da prática em sala de aula, e o exercício da profissão é que possibilitará uma ressignificação da prática docente, seja enquanto licenciando, seja enquanto professor em exercício.

O contato com o futuro campo de atuação profissional é fundamental para o reconhecimento das situações que poderão ocorrer no dia a dia, além de ser um momento para receber apoio e compartilhar os medos, os anseios e as dificuldades que ocorrem nos desafios da profissão. É o momento em que há oportunidade para dialogar, para observar e aprender com as práticas de professores mais experientes.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica traz sua contribuição em pontos positivos, como a organização e o formato das atividades, a rede de apoio que se estabeleceu entre docente orientador, preceptor e o aluno, além dos espaços de discussão, troca e compartilhamento de experiências entre os participantes do programa. Como descrevem os “ex-residentes” do PRP, foi uma oportunidade de uma prática mais extensa, construtiva e significativa, que possibilitou vivenciar as situações reais do ambiente escolar e preparar para a prática profissional docente.

Pode-se dizer que a participação desses residentes nessa primeira edição do PRP é o diferencial na formação e no currículo profissional desses licenciandos que participaram do programa. Pode-se justificar essa afirmação já que, no início deste ano, no edital do Processo Seletivo da Secretaria Municipal de Educação da cidade para contratação de Professores, um item de destaque foi o de participação no Programa de Residência de Pedagógica.

Como mencionado pelos residentes, o PRP contribuiu de forma significativa e não só promoveu um enriquecimento no currículo, mas também propiciou um olhar de reflexão, de aprendizado, de preparação como cidadão e como futuro docente. Em síntese, contribuiu para a formação de um profissional que, ao entrar em contato com a campo da prática, pôde ter a percepção e dirigir um olhar para as práticas formativas.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. da C. **Reflexões de uma professora residente**: reconstruindo a minha prática. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (org). Residência Pedagógica: espaço de formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva e estratégias de supervisão**. Porto Alegre: Porto, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, D. de S. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Itaituba**. Itaituba. 2011. [versão impressa].

ALMEIDA, D. de S. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Faculdade de Itaituba**. Itaituba. 2011. [versão impressa].

ALMEIDA, D. de S. **PDI – Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Itaituba (2018/2021)**. Itaituba, 2018. [versão impressa].

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens [sic]. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHI, A. C. de M. ALVARENGA M. BIANCHI, R. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015a. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a formação inicial em nível superior (Licenciatura). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/17728053>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015** [...]. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2598/resolucao-cne-cp-n-3-2018>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015b. **Consulta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério** [...]. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001/**Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília: MEC.2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001**, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Portaria n. 2, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 22 de jun. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL, **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define 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). Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL, **Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 19 de dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAPES, **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 03 abri. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, G. B. L. *et. al.* Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da faculdade de formação de professores/UERJ. *In:* FONTOURA, H. A. da (Org.). **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTOURA, H. A. da. Percursos de formação e experiências docentes: Um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *In:* FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FROTA, J. G. da. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Itaituba**. Itaituba. 2016. [versão impressa).

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas**. Revista USP, n. 100, dez./jan./fev. 2013/2014, p. 33 – 46.

GERALDI, W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2004.

GOHN, M. da G. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. ETD-Educação Temática Digital, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

IEL, Instituto Euvaldo Lodi. **Núcleo Regional da Bahia Manual de boas práticas de estágio**. 2. ed. Salvador: FIEB, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora.** In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LAROSSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./ dez. 2011, p.04-27.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos acadêmicos.** 7. ed. 10. reimp. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, C. da S. L. GUEDES, L.C. A Política de Formação de Professores no Programa de Residência Pedagógica: desafios e contribuições. IN. TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão.** Natal: IFRN, 2019. *E-book*. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1778/Resid%C3%AAncia%20Pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MONTEIRO, F. O. M. MACÊDO, de S. D. SANTOS, K. C. Política de Formação docente e o Programa Residência Pedagógica: análise da relação teoria-prática neste processo formativo. IN. TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão.** Natal: IFRN, 2019. *E-book*. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1778/Resid%C3%AAncia%20Pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a Educação Básica uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000, p. 98 – 110.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educación. 2009b.

NÓVOA, A. Professores: **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009a.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de residência pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: **ENDIPE - Encontro Nacional De Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, 16., 2012. *Anais*. Campinas: 2012. livro 2. p. 221- 233.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PI – **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire.** Programa Residência Pedagógica. Faculdade de Itaituba – FAI, 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. L. Prefácio do Livro. *IN*. TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão**. Natal: IFRN, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1778/Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

RIANI, D. C. **Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lúmen, 1996.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SABINO, F. **Cartas perto do coração: Dois jovens escritores unidos ante o mistério da criação**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Ver. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000. Acesso em 29 out. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2015.