

Revista Gepesvida

Edição Especial

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Número 12. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA HISTÓRIA DE AVANÇOS E RESISTÊNCIAS

Danieli Barbosa
Nicolly Dutra

RESUMO

O designo deste artigo é explanar os subsídios que o programa residência pedagógica promove em relação à formação inicial dos docentes, sendo assim como subvenção investigativa integramos nossa problemática. Qual a contribuição do Projeto do PRP do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) para a formação inicial dos professores? Para tanto buscamos todo nosso fundamento teórico no banco de teses da CAPES fazendo a revisão sistemática de literatura sobre o tema e análises de teses na área de educação entre os anos de 2018 e 2019 nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste. Selecionamos dezenove textos com os quais seguem embasada toda a nossa pesquisa, juntamente com diversos outros documentos legais. Dentre elas destacamos os trabalhos de (FARIA, 2018; LEAL, 2016; GUEDES, 2018; POLADIAN, 2014). Para esse artigo utilizamos a análise documental do PRP do USJ e a das análises às autoavaliações realizadas por vinte dois residentes presentes no programa. A temática desse trabalho é de extrema relevância para nós enquanto acadêmicas do curso de pedagogia, principalmente pela Universidade oportunizar nossa participação no Programa Residência Pedagógica. Por meio dele podemos compartilhar um pouco da nossa aprendizagem adquirida durante todo o processo apresentando, também o relato de nossos colegas, oportunizando assim o conhecimento para futuros participantes, professores, acadêmicos e comunidade escolar.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica. Formação inicial. Programa Residência Pedagógica.

Revista Gepesvida

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain the subsidies that the pedagogical residency program promotes in relation to the initial formation of teachers, and as a research grant we integrate our problem. What is the contribution of the São Paulo Municipal University Center (USJ) PRP Project initial teacher education? Therefore, we seek all our theoretical foundation in the CAPES thesis database by systematically reviewing the literature on the subject and analyzing theses in the area of education between 2018 and 2019 in the South, Southeast and Midwest. We have selected nineteen texts with which our entire research is based, along with several other legal documents. Among them we highlight the works of (FARIA, 2018; LEAL, 2016; GUEDES, 2018; POLADIAN, 2014). For this article we used the documentary analysis of the USJ PRP and the self-assessment analyzes performed by twenty two residents present in the program. The theme of this work is extremely relevant to us as students of the pedagogy course, especially by the University to enable us to participate in the Pedagogical Residency Program. Through it we can share a little of our learning acquired throughout the process, also presenting the report of our colleagues, thus providing the opportunity for future participants, teachers, academics and the school community.

Keywords: Pedagogical Residence. Initial formation. Pedagogical Residence Program.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem o propósito de analisar a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial dos professores desenvolvido no Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Para tanto foi necessário, identificar junto aos residentes do USJ as possíveis contribuições do PRP para a formação inicial a partir das autoavaliações que realizaram durante o programa.

O PRP tem investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Fundação CAPES, e, se configura como uma Política Nacional de Formação de Professores tendo por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, e, nesse caso, da Pedagogia. Para tanto, o projeto aprovado do PRP do USJ conta com observações participativas e imersões em campo, sendo usufruídos por acadêmicos da segunda metade do curso. Para que a imersão ocorra de fato, a mesma conta com regência em sala de aula com intervenção pedagógica, articulada e mediada por uma preceptora do campo e uma orientadora voluntária do USJ que faz parte projeto aprovado.

O interesse pela temática escolhida nesta pesquisa surgiu a partir da participação no PRP, com participação significativa para nosso processo de formação inicial enquanto

Revista Gepesvida

estudantes do curso em licenciatura na pedagogia, neste sentido buscamos ir além da participação do programa e explorá-lo um pouco mais por meio da pesquisa documental e participante.

No PRP consideramos significativa a experiência vivida pelos residentes nesse período (agosto de 2018 a dezembro de 2019) de modo a ressaltar o histórico do surgimento do projeto, e a compreensão do por quê e do como se desenvolveu no USJ. Além de buscarmos os saberes que foram mais pertinentes para os residentes envolvidos.

Essa pesquisa torna-se relevante por compartilhar as experiências, as contribuições, os diálogos e as vivências dos residentes do curso de licenciatura em pedagogia do USJ. A pesquisa é uma forma de alcançar o maior público alvo possível de acadêmicos de modo que possam ter a oportunidade de conhecer e participar desse projeto que iniciou recentemente, mas que possui repercussões grandes e significativas.

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2018), o PRP surge com o intuito de garantir que o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura seja mais significativos de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam exercer um ensino de qualidade nas escolas participantes. Baseado nessa lógica, o PRP possui alguns objetivos que devem ser alcançados e, dentre eles destacamos o fortalecimento da relação entre a teoria estudada e a prática docente, conforme é considerado no processo de estágio como eixo central de aproximação do USJ com a docência. Essa perspectiva estabelece uma relação entre o campo de estágio e a Instituição de Educação Superior (IES) e contribuir para repensar a ação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) juntamente com propostas interdisciplinares.

Diante desse cenário anunciamos a problemática que engendrou a pesquisa: Qual a contribuição do Projeto do PRP do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) para a formação inicial dos professores? Para esse questionamento buscamos articular uma metodologia que se aproximasse dos objetivos propostos e essa se configurou como qualitativa com cunho exploratório incluindo a pesquisa documental e participante, pois é nesse momento que as pesquisadoras tiveram o contato direto, empírico, com o objeto de estudo.

Dentro dessa perspectiva elaboramos a fundamentação teórica, utilizando uma revisão sistemática de literatura no banco de teses da CAPES. A pesquisa foi realizada

Revista Gepesvida

com a intenção de identificar a partir do descritor: “residência pedagógica” o tema da pesquisa e analisar nessas teses da área de educação de 2018 e 2019 nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste o aporte teórico em questão. Essa revisão disponibilizou duzentos e dezenove teses, e, essas foram analisadas todos os resumos para ver a relação com o nosso objetivo de investigação. Para essa etapa, formulamos uma ficha catalográfica, em que pudemos realizar uma seleção mais detalhada das ideias. No entanto, após a leitura intensa das teses, selecionamos somente dezenove textos com os quais seguem embasada toda a nossa pesquisa, juntamente com diversos outros documentos legais. Dentre elas destacamos os trabalhos de (FARIA, 2018; LEAL, 2016; GUEDES, 2018; POLADIAN, 2014).

Para esse artigo utilizamos a análise documental do PRP do USJ e a das análises às autoavaliações realizadas por vinte dois residentes presentes no programa até a data da coleta de dados. As autoavaliações foram encaminhadas por *email* individualmente buscando responder as contribuições do PRP para o seu processo de formação enquanto futuros pedagogos.

2.RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHADAS E DESAFIOS

O termo residência surgiu primeiramente na área da medicina, neste contexto, os médicos em processo de formação exerciam a residência médica. Momento esse em que os residentes de medicina podem colocar em prática seus ensinamentos e aprendizados acadêmicos. Inspirados nesse modelo de formação e, ao perceberem a importância de relacionar a teoria com a prática, buscou-se criar programas de formação no âmbito pedagógico que se assemelham à residência médica.

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (FARIA, 2018, p. 55).

Certamente essa perspectiva tem importância para prática pedagógica anunciada que busca em outras experiências na formação inicial significativa para os pedagogos. Nesse contexto, surge então a residência pedagógica para as licenciaturas, por meio do Projeto de Lei nº 227/2007 aprovado pelo Senado e implementado pelo senador Marco

Revista Gepesvida

Maciel. Este foi baseado na Lei nº 9.394/1996 estabelecida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecido a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma de Lei. (NR) (BRASIL, 2007, p. 1).

Conforme (BRASIL, 2007) neste projeto de Lei a residência pedagógica não é apenas um período de estudos juntamente incorporado aos cursos de licenciatura em pedagogia, mas um processo de formação inicial a ser regido pelos Conselhos de Educação, mantidos pelos sistemas de ensino em conjunto com a União. Faria (2018), relata que com o tempo foram surgindo alguns problemas e preocupações no decorrer desse Projeto de Lei que retratava o primeiro projeto de PRP, já que no curso de licenciatura em pedagogia a parte prática ocorreria apenas após a graduação. Outra questão seria o cumprimento e obrigatoriedade de 800 horas de trabalho prático em escolas sem que este seja reconhecido como uma pós-graduação. Consideramos, então, que esses processos educativos não seriam contabilizados na carreira do professor.

Essa proposta ainda foi discutida em audiência pública na esfera da Comissão de Educação, Cultura e Esporte desta Casa (CE), a mesma recebeu algumas contribuições e propostas de aprimoramento. Porém, o Projeto de Lei do Senado nº 227/2007, acabou não sendo votado e, conseqüentemente, foi arquivado. Entretanto, os problemas que o geraram permaneceram presentes (BRASIL, 2012, p. 2). Pensando na relevância de uma “residência” no âmbito educacional, em 2012 surge um novo Projeto de Lei, de nº 284, delegado pelo Senador Blairo Maggi, que afirma:

O presente projeto visa a resgatar, com algumas adaptações, proposta originalmente apresentada pelo ilustre Senador Marco Maciel, na forma do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227, de 2007. Naquela proposição, o nobre Parlamentar lançou a ideia de incluir, como etapa subsequente à formação inicial para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a chamada “residência educacional”. (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com o Senador a ideia original do projeto nº 227/2007 permanece, porém com algumas adaptações, que o mesmo julga serem necessárias:

Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos

Revista Gepesvida

dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. (BRASIL, 2012, p. 3).

Referente ao certificado de aprovação no PRP delegado por Blairo Maggi (2012) complementa que nada impede a utilização do mesmo em processos seletivos como critérios de títulos tanto, quanto estratégia de atualização profissional. Este projeto foi aprovado e assim instituído para todos os professores da educação básica e das licenciaturas. A percepção de residência é usada como formação complementar para professores habilitados na educação básica e, também está presente na formação continuada com o “Programa Residência Docente” no Colégio Pedro II, apresentando um caráter experimental e fundado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (FARIA, 2018).

Em contrapartida, SILVA e CRUZ (2018) afirmam que no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte) o plano apresentava-se em formato de pós-graduação. Como citamos acima nessas duas localidades o PRP teve caráter experimental, entretanto, segundo a CAPES (2017, p. 1) “o município de São Paulo foi o primeiro do país a aderir ao PRP, que, criado pelo Ministério da Educação, faz parte da Política Nacional de Alfabetização”.

O projeto será oferecido a partir de 2018, em caráter piloto, e envolverá um curso de extensão com duração de 100 horas, na modalidade de educação a distância, para alunos do curso de licenciatura em pedagogia, ofertado pela Unesp, e de outras licenciaturas que também utilizam os polos da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), sendo, portanto, extensivo a qualquer outra instituição de ensino e não limitante a alunos da Unesp. (CAPES, 2017, p.1).

Atualmente, conforme a Capes (2018) o PRP é uma ação que integram a Política Nacional de Formação de Professores, programa este que tem como objetivo o aprimoramento prático nos cursos de licenciatura, sendo assim o projeto oportuniza ao licenciado a imersão nas escolas de educação básica. Portanto, para participar do PRP o acadêmico precisa estar cursando a segunda metade do curso.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. (CAPES, 2018, p. 1).

Revista Gepesvida

Segundo (CAPES, 2018) as Instituições de Ensino Superior (IES) que anseiam participar devem elaborar e apresentar projetos institucionais de Residência Pedagógica. Perante este documento, são selecionadas por meio de um edital público nacional.

O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos. (CAPES, 2018, p. 1).

Nesse contexto, e relativo ao regime de colaboração, a CAPES defende que:

O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação. (CAPES, 2018, p. 1).

Ao mesmo tempo em que o PRP objetiva o aperfeiçoamento dos seus acadêmicos no curso de licenciatura em pedagogia, também visa a qualidade na educação a partir da articulação docente com a BNCC (BRASIL, 2017), e, desse modo, o USJ em conjunto com alguns docentes elaboram um projeto para PRP e participam do edital CAPES 06/2018 juntamente com outras IES de todo o Brasil. Nesse edital, o USJ foi contemplado com vinte e quatro bolsas selecionadas. Estas são para os residentes participantes do projeto, porém são disponibilizadas outras bolsas de auxílio para os demais agentes constituintes do Projeto, como coordenadores e orientadores envolvidos. Para tanto a CAPES na sua portaria nº 38 em seu Art. 4º afirma que:

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (CAPES, 2018. p. 2).

Nesse contexto, observamos que existem diversos agentes envolvidos e que estes buscam fortalecer a relação entre teoria e prática para uma imersão significativa nos dois colégios participantes do Programa pelo USJ. Temos o Colégio Municipal Maria Luiza de Melo e a Escola Básica Vereadora Albertina Krummel Maciel. Referente à imersão

Revista Gepesvida

em campo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), afirma que:

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (CAPES, 2018, p. 1).

Com esse fim, percebemos a importância da formação de professores, especialmente quando a CAPES[(2018) relata que “a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica”. Conforme a Capes, o PRP possui como objetivos:

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; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o sem problemas egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 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, p. 1).

Ainda, com aporte nas orientações da CAPES (2018), durante o programa cada residente tem o acompanhamento de um professor que faça parte do corpo docente da escola (preceptora), juntamente com um docente de instituição de ensino superior (docente orientador). O PRP é constituído por momentos, dentre esses podemos citar: observação participativa, intervenção, planejamento, orientação, formação, cursos, palestras, reuniões, entre outros. Como podemos verificar, propõem-se aqui o aperfeiçoamento da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, e, também, a valorização do curso de licenciatura em pedagogia.

De acordo com a (CAPES, 2018) o programa foi criado pensando na relevância de conduzir, promover e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais na área da educação para o desenvolvimento humano e sustentável do nosso país frente a importância da educação básica. O PRP foi instituído por meio da portaria nº 38, no dia vinte e oito de fevereiro em 2018, tendo como finalidade de “[...] apoiar instituições de

Revista Gepesvida

ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

Ao apresentarmos os pressupostos que legitimam a imersão dentro do PRP percebemos que existe uma diferença entre o estágio curricular do curso de licenciatura em pedagogia do USJ e a imersão proposta pela RP que são visíveis. Gatti (2014) considera que os estágios, na maioria das vezes, são atividades de observação não se constituindo em práticas efetivas, o que também é identificado por outros pesquisadores como Ludke (2013) e Calderano (2012).

O estágio segundo Leal (2016) ainda é um dos fatores mais importantes na formação docente, uma vez que sua finalidade é a aproximar os futuros professores à realidade onde atuarão. Porém, seu período é restrito, suas observações não oportunizam momentos de interação com alunos e professores e nem com as demais instâncias da escola.

No caso da residência pedagógica, todos esses momentos são além das horas obrigatórias, incluem palestras, cursos, formações, reuniões com professores, ambientalização das áreas da escola entre diversas outras áreas e saberes que são pertinentes para os sujeitos da escola. Essa ação disponibiliza assim, maiores possibilidades para a formação pedagógica inicial e continuada de professores, favorecendo todo o alicerce que busca qualificar o profissional da área. Por isso consideramos que a residência pedagógica abre:

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém-formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores. (LEAL, 2016, p. 95).

Nesse sentido, o PRP contribui com a amplificar a intelectualidade humana dos participantes atuantes, ainda que seja um protótipo do estágio exigido no curso de licenciatura em pedagogia que exige cinquenta por cento (50%) no mínimo de formação ativa, ele carrega uma pluralidade de exequibilidades para que os residentes possam compreender. Entendemos que a residência pedagógica proporciona espaços para que haja a relação entre a teoria a prática, em que podemos utilizar de forma dinâmica as

Revista Gepesvida

teorias estudadas por diversos autores no USJ com a prática e realidade das escolas, com o intuito de fornecer subsídios para nosso processo de formação enquanto futuros pedagogos e aperfeiçoarmos nossa prática docente.

A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas à reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação. (GUEDES, 2018, p. 85 e 86).

Corroborando com essa perspectiva, podemos perceber que o PRP possui diversos agentes envolvidos e dois deles são a IES e a escola na qual os residentes estão inseridos. Para tanto, se faz necessário abordar a importância de fortalecer laços entre as entidades parceiras, promovendo uma correlação com a IES que oferece a formação com a escola que recebe e incentiva os acadêmicos egressos de pedagogia.

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções teóricas nas quais o indivíduo está ancorado. E, por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor. (POLADIAN, 2014, p. 24).

A articulação proposta por Poladian (2014) é percebida quando se adentra ao PRP, pois o residente possui como primeira etapa o processo de observação participativa, com esse segmento podemos notar questões importantes do cotidiano escolar e situações reais do dia a dia que não estamos habituados. Nesse contexto prático da docência compreendemos de que maneira ocorre a aprendizagem das crianças, quais dificuldades foram encontradas frente aos conteúdos abordados, como ocorre a relação de ambos com os demais colegas, mas principalmente, de que modo discorre o processo de interação entre professor e a criança dentro da sala de aula. Todas essas peças, tecem a trama do processo de ensino e aprendizagem.

O desígnio aqui, não é observar as atitudes do preceptor se ele está agindo de maneira correta ou não, mas junto a ele desenvolver estratégias e ideologias de como se aperfeiçoar enquanto professor. E, desse modo, o que esse profissional precisa saber antes de apresentar um projeto ou um plano de aula. Outro ponto relevante é ter estratégias de

como facilitar a aprendizagem das crianças conseguindo sua atenção e interesse nas aulas e isso é conseguido com a interação com a preceptora que apresenta aos residentes sua intencionalidade frente aos conteúdos propostos. Para Uberti (2013, p. 1228) “antes de apontar equívocos no processo, cabe lembrar que a vinculação de características a procedimentos é uma operação produzida pelo campo de saber intencional da educação”.

3. ANÁLISE DE DADOS

As análises foram realizadas a partir das autoavaliações de residentes presentes no PRP, estas foram lidas cuidadosamente e, nesse processo emergiram três categorias de análise: a) Residência Pedagógica e o professor pesquisador: da teoria à prática; b) Experiência mediada pelas preceptoras; e, c) Lacunas do Processo vivido na Residência Pedagógica: apontamentos para seguir em frente. Essas são analisadas e discutidas a partir do referencial teórico escolhido neste artigo.

3.1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PROFESSOR PESQUISADOR: DA TEORIA À PRÁTICA

A teoria e prática docente são conhecimentos que o profissional conquista com a convivência junto aos discentes, sendo assim são valores fundamentais que se estabelecem para uma vida inteira. Logo, destacamos esses conceitos em Serrão.

É no momento do ensino da prática de ensino que o responsável pela aprendizagem dos estudantes pode organizar situações de ensino que criem a necessidade do ensaio de utilização desses instrumentos. É nesse momento que o ensino pode ganhar um sentido próprio para cada estudante e transformação a aprendizagem do conceito de ensino em uma “atividade cognitiva” única, porque caracterizada eminentemente por uma mediação simbólica que pode mobilizar o estudante e agir intencionalmente e antecipar ações segundo seus objetivos como um profissional da educação. (SERRÃO, 2006, p. 45).

Nesse sentido, ao analisar essa categoria percebemos que três residentes ressaltam em seu depoimento como é primordial essa relação. A (R1) afirma que “foi necessário ler vários textos e autores para entender o contexto social da criança e fazer uma boa docência. O público alvo que participei eram muito empenhados, então eu como acadêmica em formação precisei conter diversas bases que me ajudasse a compreender as variedades de ideologia que eu estava lidando”.

Revista Gepesvida

Desse modo, o estágio se configura como uma ininterruptão do curso de licenciatura que fornece a conjunção entre teoria e prática, sendo assim o PRP do mesmo modo relaciona com essa abordagem, porém o acadêmico terá mais desenvoltura nas competências que serão a base fundamental para sua formação.

O estágio é uma oportunidade do acadêmico em licenciatura conhecer os princípios que incorpora todas as bases para uma compreensão do que é atuar em sala de aula, mas é limitado a continuação dessa vivência, pois não fornece uma continuidade para que o acadêmico possa desenvolver ações mais significativas. Na imersão é possível se ter um tempo maior de observação, e estas são participativas, sendo assim estamos em contato imediato com professores e alunos desde o primeiro momento, podendo interagir com os mesmos durante as aulas.

A imersão em uma instituição de excelência com professores capacitados e experientes auxiliará o residente a melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos em suas escolas, já que o público-alvo do programa são professores da rede pública, que atuam em escolas de baixo IDEB. Um dos objetivos é, portanto, capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus locais de trabalho, desenvolvendo estratégias pedagógicas apropriadas a realidade do Estado e do Município, além de criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente que possam ser aplicadas à realidade da escola pública. (LEAL, 2016, p. 86).

Em contrapartida a R2 relata que esse “é o momento prático no qual os residentes podem exercer os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Devemos considerar que a profissão docente se aprende na prática do dia a dia, e o conhecimento teórico aprendemos estudando. É por meio da experiência do PRP que vamos reavaliar a nossa prática pedagógica, contribuindo assim para um desenvolvimento integral na criança. Estamos nos preparando para a prática pedagógica que valorize a BNCC, e atue com uma sólida formação teórica e interdisciplinar, atrelando entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo”. Essa ideia vem ao encontro do item 2.1 do Programa de Residência Pedagógica que visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...] IV. Promover a adequação

Revista Gepesvida

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. p. 1).

Nessa direção há um interesse explícito no PRP de vincular as ações práticas com as reflexões sobre o trabalho docente vinculando o estágio com as competências e habilidades da BNCC, ressaltando que as atividades práticas, oriundas da imersão na sala de aula constituam o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular.

Observamos que a R3 possui a mesma linha de pensamento quando relata sobre sua atuação. “Minha atuação docente pôde ser desenvolvida por meio de orientações, momentos de formações e muito planejamento, baseando-se na legislação vigente, LDB e na BNCC que possibilitou o auxílio para o desenvolvimento de competências por meio de habilidades as quais os educandos do segundo ano do ensino fundamental foram inseridos. Procurei realizar um trabalho contextualizado utilizando metodologias ativas que oferecessem um melhor rendimento no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo com clareza as fases que a criança passa até a sua completa alfabetização e letramento”. Para isso o No Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica aponta entre as linhas 1446-1449 cinco características comuns a formações efetivas dos professores: “1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica.” (BRASIL, 2019, p. 3).

Essa perspectiva vem ao encontro novamente do que foi discutido com a proposta da PRP quando enfatiza no item 3.1.4 das abordagens e ações obrigatórias que:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. (CAPES, 2018, p. 19).

Esses dados são parâmetros que orientam os acadêmicos em licenciatura entender o processo de formação do professor e sua relação com a BNCC. A imersão tem

Revista Gepesvida

como propósito capacitar e aperfeiçoar o método de formação dos acadêmicos, fomentando perspectivas para saberem criar metodologias, estratégias e discernimento em quesitos de saber compreender a criança dentro da sala de aula. O principal objetivo dessa relação é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação dos licenciados, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia (Resolução CNE/CP nº2/2015) para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica reafirma entre as linhas 18 e 24 que:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1).

Para além disso, o PRP nos possibilita a ambientalização da escola que consiste na visita, conhecimento e exploração de diversas áreas e dimensões da instituição no qual estamos inseridos. Esses espaços englobam áreas internas que compreende a direção escolar, recepção, sala de aula, biblioteca, banheiros, sala informatizada e, até mesmo, corredores e regiões externas equivalente aos pátios, cantinas, refeitórios, quadra de esportes, dentre outros espaços livres e de interação. Estes momentos não são encontrados no estágio supervisionado, pois o mesmo possui um período reduzido e uma proposta diferente, voltado apenas a sala de aula.

Abordando um viés mais teórico, a R4 assegura que “[...] os textos orientados tanto pela coordenadora e preceptoras, foram importantes para que os residentes pudessem dar embasamento nas propostas na sala de aula”. Ultrapassando as partes teóricas e práticas o projeto oportunizou também diversos momentos de formação inicial e continuada possuindo especificidades e objetivos diferenciados em cada encontro.

As atividades em formação continuada consistem em: participar de oficinas, palestras, minicursos, congressos e eventos acadêmicos presenciais e/ou semipresenciais; elaborar e entregar ao supervisor, ao final do primeiro semestre letivo, um relatório das atividades desenvolvidas; elaborar e apresentar o Memorial Circunstanciado de sua trajetória no Programa de Residência Docente, incluindo não só as atividades desenvolvidas, mas também uma avaliação e reflexão crítica destacando os pontos positivos da sua

Revista Gepesvida

experiência, as sugestões de aperfeiçoamento do Programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas à sua futura prática profissional. (LEAL, 2016, p. 88).

Portanto, as formações que as preceptoras viabilizaram para os residentes, abre espaço para diálogos com os conhecimentos pertinentes a cada ator desse programa, isto é, oportunizar momentos para que ambos possam se expressar, trocar experiências e saberes sendo capazes de produzir uma interação mútua, sendo protagonistas do PRP. O diálogo e a fraseologia que acontece durante as ações do residente dentro do programa, qualifica a intencionalidade deste, tornando um ser cada vez mais seguro nas suas ações e, futuramente, saiba dar sentido todo esse conteúdo em que portou junto a sua formação no programa.

Com base na relevância desses acontecimentos, a R1 afirma que “para que eu pudesse aprimorar meus conceitos sobre em como atuar em uma docência e como compreender o público infantil, participei de todas as reuniões, cursos e palestras que muito me ajudaram a melhorar ainda mais minhas ideias sobre esse universo da pedagogia, minha relação com as crianças e até mesmo com colegas de trabalho e os colegas universitários”. Nesse sentido, é prudente pensarmos em [...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes com aprendizagens essenciais que exigem das instituições se atualizarem a partir das demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55). Essa mesma perspectiva é alertada pelo Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica reafirma entre as linhas 25 e 33 que:

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (BRASIL, 2019, p. 3).

Revista Gepesvida

Conseqüentemente, a R2 declara que “por meio desse PRP, pude ter acesso a outros espaços da escola e não apenas a sala de aula. Participei de reunião pedagógica e pude conhecer um pouco mais da escola e da comunidade a qual ela está inserida”, planejando possibilidades de desenvolver aprendizagens essenciais para as crianças. Esta relata também que “essas fases de descoberta, de possibilidades e de tentativas me permitiram a reflexão sobre minha prática docente, avaliando e reavaliando as metodologias por mim utilizadas e vendo a importância de realizar um trabalho multifacetado, flexível, criativo a fim de viabilizar resultados positivos na aprendizagem desse grupo de educandos”. Essa ideia nos direciona a pensar, segundo Giglio (2010) que as vivências das formações iniciais e continuadas são conexões estabelecidas entre o sistemático e temporário na prática pedagógica, acompanhada pela orientação dos docentes adequada no ambiente escolar de atuação.

No contexto do sistêmico (os envolvidos no processo) e do temporário (entrada e saída do residente na escola) se conectam o fortalecimento da formação de uma política educativa, como nos afirma a R3 que “a residência docente está sendo uma experiência positiva vinculada com a preocupação em estabelecer uma política educativa pautada nas DCNEB (2013) e na BNCC (2017) concebe que a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada”.

Nesse sentido, podemos notar também questões e atribuições que cabem apenas aos docentes, mas que com a imersão temos a possibilidade de aprender. Para tanto, cabe aos preceptores a elaboração de planejamentos e projetos, sendo que esses precisam ser conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando assim as competências e habilidades já que a isto, está sendo o ponto de referência de todos os estudos para a Residência Pedagógica. Para, além disso, o residente necessita elaborar ou buscar atividades e estudar os conteúdos com os quais irá trabalhar com os discentes.

3.2 EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELAS PRECEPTORAS

Além da descoberta da interação entre ambos, registra-se o contato com as preceptoras e os residentes, oportunizando a troca de conhecimentos e aprendizagens que é indispensável para a formação inicial e continuada. Todos esses momentos e processos

Revista Gepesvida

registrados anteriormente são vivenciados de maneira conjunta pelos residentes e preceptores, e juntos vão construindo a sua identidade enquanto pedagogos. Conhecem como se comportar frente a uma dificuldade apresentada pelos alunos, a resolver um problema ou conflito em sala de aula e saber relacionar-se com as demais entidades participantes do corpo docente da instituição.

Esta iniciativa é essencialmente uma possibilidade de formação continuada, onde a prática pedagógica pode ser discutida e ressignificada, por meio da troca de experiências e das narrativas feitas pelos professores iniciantes. Estes encontros, portanto, constituem-se como possibilidades de reflexão sobre a prática. (POLADIAN, 2014, p. 50).

Em conformidade com os depoimentos apresentados pelos residentes, distingue-se uma preocupação em participar e de se envolver junto a formação oferecida pelas preceptoras, docente e coordenadora do programa para aprenderem estratégias inovadoras de com o ensinar. No Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica aponta entre as linhas 1461 e 1465 que:

[...] para garantir que os programas destinados à formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam baseados não apenas em conteúdos específicos do currículo escolar, mas também em como ensinar esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir este fim. (BRASIL, 2019, p. 34)

Nessa abordagem fica claro, que os textos, palestras e formações de professores foi a base para compreender o processo de formação inicial de um docente e com isso entender o contexto escolar e a forma de como produzir estratégias para desenvolver as aprendizagens essenciais presentes na BNCC por meio das habilidades e competências previstas, pois o desenvolvimento inicial de um acadêmico em licenciatura requer muito aprendizado e, principalmente, leituras e pesquisas. As propostas dos estudos teóricos legitimam, segundo Panizzolo (2012), como uma superação aos desafios, enfrentados pelas IES entre os discentes e docentes, para que todos se responsabilizem para contribuir com a formação dos residentes.

Podemos perceber as ideologias dos residentes trazidas neste texto em que a R1 afirma que “para que eu pudesse aprimorar meus conceitos sobre em como atuar em uma docência e como compreender o público infantil, participei de todas as reuniões, cursos e

Revista Gepesvida

palestras que muito me ajudaram a melhorar ainda mais minhas ideias sobre esse universo da pedagogia [...]”. Isso nos permite pensar que:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

A R2 enfatiza que a participação nas “reuniões pedagógicas a ajudaram a conhecer um pouco mais da escola e da comunidade a qual ela está inserida”. Em vista desse argumento fica evidente que os desafios a serem enfrentados em sala de aula por um futuro professor perpassam os conhecimentos básicos de interação escola-comunidade até saberes pertinentes sobre os fatores que afetam o desenvolvimento dos alunos e de como ensinar a partir da BNCC. Essa perspectiva nos direciona para a R3 que traz como principal aprendizagem a forma como está sendo mencionada a BNCC e DCNEB dentro das salas de aula: “A residência docente está sendo uma experiência positiva vinculada com a preocupação em estabelecer uma política educativa pautada nas DCNEB (2013) e na BNCC (2017) concebe que a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada”. A todo o momento é enfatizado por cada uma a melhor maneira possível de estar aprendendo sobre a formação de um professor. O Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica enfatiza entre as linhas 1474 e 1479 que:

O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores quando se considera que é esperado do docente – principalmente dada a importância de formar sujeitos autônomos em sala de aula – a atuação de forma análoga em sala de aula. (BRASIL, 2019, p. 35).

Analisando os dados dos referidos residentes, concordamos que a participação nas reuniões, palestras e leitura de textos enviados foi de cuja importância para compreensão do que é participar do programa residência pedagógica. Este tornou-se uma imensa oportunidade aos que pretendem ser grandes profissionais da área, reformulando

Revista Gepesvida

assim inúmeras visões e adquirindo conhecimentos para torna-se um professor de qualidade, com potencial e, principalmente, responsável pela sua atuação no âmbito da educação.

3.3 LACUNAS DO PROCESSO VIVIDO NA RP: APONTAMENTOS PARA SEGUIR EM FRENTE

Percebemos que a Residência Pedagógica foi muito importante para os participantes proporcionando inúmeras aprendizagens e conhecimentos como relatados acima, entretanto surgiram algumas lacunas e aspectos a serem melhorados conforme relatado pelos residentes. Para tanto a R1 relata que “faltou mais tempo para a intervenção, as observações foram suficientes, mas quando entramos para atuar fica sempre faltando mais, pois parece que o conteúdo que abordamos vai muito além do que foram explicadas [...]”. Já em relação a planejamentos a R5 expõe sua falha quando diz que “Houve planejamento excessivo para aula [...] percebo que deveria ter ido com mais calma e planejado menos atividades.”

A importância de socializar as experiências com os demais integrantes do programa é relatado pela R3 quando afirma que: “senti falta de mais interação com os outros grupos de residentes, já que muitos ficaram fechados as suas próprias formações [...]”. Logo, a R4 narra que “no final do semestre acredito que poderíamos ter finalizado os trabalhos de maneira menos tumultuada.”

Esses dois depoimentos representam os limites e desafios do PRP pois as dificuldades encontradas são diversas no processo do ensino e aprendizagem. Temos argumentos suficientes para afirmar que a ênfase do PRP está na dimensão prática do aprendizado profissional associada da preocupação em nutrir os futuros professores de perspectivas críticas de análise que favoreçam a ampliação da sua consciência sobre a própria prática (ZABALZA, 2014). Essa ideia também está presente no Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica quando enfatiza entre as linhas 811 e 818 que esses exemplos vivenciados e relatados pelos residentes:

Revista Gepesvida

[...] permitem identificar como as evidências acadêmicas podem além de potencializar a prática docente em situação de aula, podem também revelar desafios que precisam ser superados no âmbito mais abrangente e sistêmico da Educação. Nesse sentido, a criação de uma política pública de estado que coloque a Ciência e a Educação em eixos confluentes, de modo a estimular a primeira a gerar evidências científicas para os problemas da Educação, e estimular a segunda a propor intervenções nas políticas educacionais que levem em conta essas evidências, constitui uma estratégia importante para enfrentar adequadamente a agenda da aprendizagem escolar para todos, e para isso precisamos preparar os professores para esses novos tempos.

Diante dessa proposta afirmamos que esse momento é de reflexão e análise dos aspectos que precisam ser melhorados no PRP e na formação inicial dos pedagogos do USJ, já que é de extrema importância, pois assim busca-se aperfeiçoar o projeto para que este seja de excelência, garantindo sua eficácia e permanência para futuros participantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras condições em que o PRP contribui, sendo elas: as imersões em que nos garantiu uma análise do teor que será produzido durante a ação no programa, o tempo que nos é permitido para refletir antes da elaboração do plano ou projeto e a construção do mesmo em conjunto com as preceptoras, a experiência adquirida ao realizar as primeiras tentativas das imersões, a possibilidade de saber que nada é errôneo e tudo é uma aprendizagem e conhecimentos. E, que o interesse pelas aprendizagens essenciais possibilitou os residentes a compreensão sobre as responsabilidades e atribuições de ser professor.

O posicionamento das preceptoras e da orientadora do Programa Residência Pedagógica foi bastante significativo quanto ao contato com os residentes. A interação e a troca de experiências das diferentes realidades e percepções foram evidenciadas como um dos tópicos mais importante para a busca pela inovação educacional. Podem os considerar conforme Gatti et al. (2019) que a formação inicial e continuada dos professores tem que superar nossa condição histórica conteudistas por uma formação sólida aliada à construção de uma carreira digna. Tudo isso na direção de avanços práticos nos conhecimentos e competências específicas de valorização profissional e de uma postura das IES e, nesse caso, do USJ, que demande uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar com seus postulados na BNCC (BRASIL, 2017) e na AGENDA 2030 (ONU-BR, 2016^a) para o alcance dos dezessete objetivos do

Revista Gepesvida

desenvolvimento sustentável (ONU-BR, 2016^b). Desse modo, haverá garantia de aproximação em ter o USJ e as escolas municipais. Os estágios curriculares respaldado por práticas do PRP reconhecem que as atividades docentes são experiências essenciais para garantir uma aprendizagem para todos os envolvidos.

Desse modo, consideramos que a temática desse trabalho é de extrema relevância para nós enquanto acadêmicas do curso de pedagogia, principalmente, pelo USJ oportunizar nossa participação no Programa Residência Pedagógica. Por meio do PRP podemos compartilhar um pouco da nossa aprendizagem adquirida durante todo o processo apresentando, também o relato de nossos colegas, oportunizando assim o conhecimento para futuros participantes, professores, acadêmicos e comunidade escolar.

Referente ao objetivo geral desse projeto concluímos que este foi atingido e sendo assim afirmamos que nossa problemática foi respondida quando relatamos todas as contribuições do programa PRP do Centro Universitário Municipal de São José para a formação inicial dos professores por meio de fundamentação teórica baseada em autores e por relatos de residentes como podem observar no decorrer do nosso trabalho.

Acreditamos que para além dessa pesquisa poderia também ser realizada com professores já formados da rede que participaram do PRP que denominamos de “preceptoras” para que possam apresentar a importância da participação nesse programa como oportunidade de formação continuada enquanto pedagogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8778-capes-publica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Programa de residência pedagógica.** Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Brasília: 2018. p.01-02. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38->

Revista Gepesvida

[de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf](#). Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **A cidade de São Paulo será piloto do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8633-a-cidade-de-sao-paulo-sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

BRASIL, **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. 2007.p. 01-05. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1553273281992&disposition=inline>. Acesso em 27 de abril de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Edital Capes 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 04 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação.. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão Do Parecer (Atualizada em 18/09/19) Brasília: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Projeto de lei do senado nº 284, de 2012**. 2012. p. 01-04. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600002&ts=1553271148020&disposition=inline>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-Práticas e Proposições**. Juiz de Fora: UFJF, 2012 (a), p 237-260.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]:** experiências de formação de sujeitos em imersão docente / Juliana Batista Faria. - Belo Horizonte, 2018. 385 f., enc.: il. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

Revista Gepesvida

GATTI, B.A., BARRETO, E.S. DE S., DE ANDRÉ, M.E.D.A., ALMEIDA, P.C.A., **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**, Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392.

GUEDES; Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2018 p. 1 a 162. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xcCmiKx14rBByYiRHwi3Lrk1B6NDvIfk/view>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Rio de Janeiro, 2016, p. 1 a 220. Disponível em: <file:///D:/Documentos/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. In **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1. jan/jun de 2013.p. 111-131.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL - ONU BR. **17 Objetivos para transformar o mundo**. Disponível: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acessado em: 15 de out. de 2016^a.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL- ONU BR. **A Agenda 2030**. Disponível em :<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 de out. de 2016^b.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais, 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA M. S. L **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLADIAN; Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. São Paulo, p. 1 a 130. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11E6LydrKVICgUiinyjMjttV4xqG8KHGf/view>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

Revista Gepesvida

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural** / Maria Isabel Batista Serrão. - São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/12.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Data da submissão: 17-09-2019
Data da aceitação: 16-12-2019