

AS POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

RESUMO

Este texto resulta da pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde. Tem como objeto de estudo a aprendizagem docente no Programa Residência Pedagógica (PRP). A pesquisa foi conduzida pela seguinte questão: quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a relação teoria e prática na formação inicial de professores do curso de Pedagogia? Tem como objetivo identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência. O estudo é de abordagem qualitativa e utilizou-se como metodologia a entrevista com seis residentes do curso de Pedagogia. Os resultados sugerem que o PRP contribui para a aprendizagem da docência por meio da inserção dos estudantes na escola de educação básica, sendo um espaço de aprendizagem, contudo, foi constatado que há uma má distribuição das horas de regência, o que dificulta o diagnóstico e o planejamento de ações realizadas pelos residentes para uma inclusão maior na prática com suporte em elementos teóricos que possibilitem relacionar de forma efetiva a teoria e prática em uma perspectiva reflexiva e investigativa.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Relação teoria-prática. Aprendizagem da docência. Formação de professores.

ABSTRACT

This text is the result of research carried out in the Graduate Program in Teacher Training at the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano-Campus Rio Verde. It aims to study teaching learning in the Pedagogical Residency Program (PRP). The research was conducted by the following questions: what are the contributions of the Pedagogical Residency program for the relationship between theory and practice in the initial formation of teachers in the Pedagogy course? How does this program effectively contribute for the Pedagogy course graduates to relate theory to practice in the teaching learning process? It aims to identify the weaknesses of the PRP for the initial training of teachers for early childhood education in an institution in southwest Goiás, focusing on learning to teach. A qualitative approach was used as methodology, the interview with six residents of the Pedagogy course and document analysis. The results show that the PRP contributes to the

learning of teaching through the insertion of students in the basic education school, being a learning space; however, the time for this learning is insufficient, which demands a greater inclusion in the practice supported by theoretical elements that allow residents to effectively relate theory and practice in a reflective and investigative perspective.

Keywords: Pedagogical Residency. Theory-practice relationship. Teaching learning. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “As possibilidades e fragilidades do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores” integra a linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano IF Goiano - campus Rio Verde, tendo como objeto de pesquisa o Programa Residência Pedagógica, doravante PRP, com o objetivo de identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência.

A discussão sobre os processos educativos, desde a formação inicial dos professores até as práticas pedagógicas desenvolvidas, tem sido alvo de intensos debates e pesquisas em virtude de questões emblemáticas que envolvem o processo educativo. Questões que perpassam desde as metodologias, condições de trabalho dos professores, valorização salarial, à complexidade dos desafios da sala de aula, considerando as mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas ciências e nas tecnologias. Todos esses elementos impactam diretamente na qualidade da educação básica e implicam em mudanças nos processos formativos das instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse cenário, o reconhecimento da formação de professores como caminho essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que formem pessoas críticas, autônomas e participativas na sociedade impulsionou a criação de políticas públicas direcionadas, especificamente para a formação de professores, tendo como foco as práticas docentes como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2007, Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) de 2006, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO) de 1997 e mais recentemente o Programa Residência Pedagógica, lançado pela CAPES em março de 2018, que foi pano de fundo de estudo.

O PRP, de acordo com as especificações da CAPES (2018) tem por objetivo

Induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso por meio de regência de sala de aula e intervenção pedagógica (BRASIL, 2018).

Ou seja, trazer para a sala de aula os acadêmicos das licenciaturas para que se aproximem da prática pedagógica, sempre acompanhado ou do professor regente, denominado no programa, professor preceptor ou de um docente das IES, denominado docente orientador. Uma premissa básica do PRP é que a formação de professores nos cursos de licenciatura assegure aos licenciandos “habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018). De acordo com o edital nº 06/2018 da Capes as atividades do PRP “terão duração total de 440 horas de atividades sendo 100 horas destinadas à regência que inclui o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica” (BRASIL, 2018).

Quando olhamos para a questão da residência pedagógica no Brasil vemos que é uma prática que há alguns anos vem sendo discutida no país. Em 2007, de acordo com Silva e Cruz (2018), a proposta de um Projeto de Lei Suplementar nº 227/2007, a residência pedagógica foi inspirada na residência médica e teria a carga horária mínima de 800 horas. Tal PLS propôs a alteração do artigo 65 da LDBEN/96 incluindo um parágrafo único com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2007).

Entretanto, esse PLS foi desconsiderado no Congresso Nacional com a alegação de que não haveria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo. Já em 2012, o projeto foi reformulado pelo Senador Blairo Maggi (PR-MT) passando a nomenclatura para Residência Pedagógica, na forma de residência remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. Em 2014, outra proposta de alteração da LDBEN/96, com a aprovação do PLS 6/2014 que determinava “a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 231).

As autoras citadas alegam que os projetos de lei apresentados foram frágeis tanto na questão teórico-metodológico como no aprofundamento sobre o conceito e, que na implementação do PRP em 2018 pela CAPES há uma “preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a

proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de imersão na prática” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 238).

Logo, entendemos que a atual proposta do PRP traz uma reformulação na política pública de formação de professores, mesmo que sua implementação ainda tenha desafios a serem enfrentados, tanto pelas Instituições de Ensino Superior, pelas escolas de educação básica, como também pelo poder público.

Como gestora em escola de educação básica, acompanhamos as práticas desenvolvidas pelo PRP, subprojeto de Pedagogia, fato que nos motivou a desenvolver a presente pesquisa. Outrossim, a relevância desse estudo é pautada na necessidade de pesquisas sobre a formação de professores que reconheçam a educação infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, bem como na indispensabilidade de verificarmos como o PRP contribui para essa formação, identificando as fragilidades e possibilidades do programa para a aprendizagem da docência. No que tange à educação infantil, vale ressaltar que é a primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em face do exposto, a pesquisa foi conduzida pelas questões : quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a relação teoria e prática na formação inicial de professores do curso de Pedagogia? Quais as possibilidades e fragilidades do PRP? Para responder a tais questionamentos, o objetivo da pesquisa foi

identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência.

A formação inicial de professores, Residência Pedagógica e aprendizagem docente

Para a composição desse estudo embasamos nossos referenciais em autores que discutem o Residência Pedagógica, tais como Faria e Diniz-Pereira (2019), Silva e Cruz (2018) e outros que refletem sobre a aprendizagem, saberes docentes e a importância da aproximação de práticas formativas com o contexto de trabalho dos futuros professores durante a formação inicial, dentre os quais destacamos Canário (2001), Mizukami (2013), Pimenta e Lima (2017), Paniago (2017), Tardif (2000), Tardif, Lessard e Gauthier (2001).

A formação de professores é um desafio que vem rompendo gerações no Brasil por se tratar de intencionalidade e, essa dimensão é distinta quando pensamos nos diversos tipos de governos e políticas públicas que se referem à educação superior. Paniago (2017) discorre sobre os fatores que influenciam no processo formativo nas IES e a consciência dos futuros professores sobre seu papel social e o papel social da escola. Para ela existem vários modelos de formação de professores e baseia-se em Gómez (1997) e em Sarmiento (1999) para apontar dois modelos de formação docente: o primeiro diz respeito ao professor técnico-especialista que reproduz os modelos produzidos por agentes externos e o segundo refere-se ao professor autônomo, reflexivo e crítico.

Quanto ao primeiro modelo, de acordo com Paniago (2017), as IES ainda baseiam-se na racionalidade técnica, ou seja, formam professores seguindo os mesmos padrões de décadas, reproduzindo conhecimentos construídos por outros. Nesse modelo, os currículos das IES são pautados em um distanciamento entre os conhecimentos teóricos do curso e as práticas educativas, que acontecem somente no final do curso. Para ela

Quando a perspectiva de formação é pautada na racionalidade técnica, há uma dicotomia entre teoria e prática, bem como há a valorização extrema das áreas específicas... uma formação consubstanciada nos princípios da racionalidade técnica provoca a formação de pessoas acríticas, sem iniciativa e com baixo compromisso social (PANIAGO, 2017, p. 26).

Entendemos, portanto, que a formação de professores que privilegiam os conhecimentos teóricos em detrimento da prática, faz com que esses profissionais apenas reproduzam as informações e conhecimentos científicos, sendo desabilitados para resolver questões complexas do cotidiano escolar.

No segundo modelo destacado pela autora, as IES que optam pela formação de professores investigativos, críticos e autônomos, partem do pressuposto que o trabalho pedagógico é algo complexo. Baseia-se em Schon (1983) e em Contreras (2002) ao defender que “o ensino não se reduz à técnica”, pelo contrário, “a prática docente é um enfrentamento de diversas situações, influenciadas por vários fatores” (PANIAGO, 2017, p. 28), ou seja, é a capacidade de refletir de forma autônoma e política diante dos desafios da prática docente. Esse conceito é pautado em Freire (2005) que destaca a necessidade de uma educação libertadora pela formação da consciência política para que o aluno intervenha em sua realidade para transformá-la.

No cenário dos modelos de formação inicial de professores, nos interessa identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores. Faria e Diniz-

Pereira (2019) trazem um percurso histórico sobre a residência nos cursos de pedagogia e tecem críticas sobre a aprovação de leis que regulamentam esses programas uma vez que consideram que havia, ou ainda há, uma compreensão equivocada do entendimento do que seria um programa de residência na formação de professores, uma vez que para os autores a relação entre teoria e prática é vista de forma errônea na residência, já que a mesma não é considerada como um “degrau na carreira do professor”.

Os autores supracitados, destacam diferenças e proximidades entre a Residência médica e o PRP. Como diferença central, afirmam que é a finalidade dos programas que os distinguem: “o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação” (FARIA E DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341), distanciando-se da Residência Médica, que “ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional”. Como proximidade, os autores evidenciam a aproximação do estudante no exercício profissional.

Faria e Diniz-Pereira (2019) também discutem as fragilidades dos cursos de graduação e apoiam-se em Garcia (2009) e em Zeichner (2013) para levantar questionamentos quanto à capacidade das IES em formar bons professores para suprir e até mesmo acabar com o baixo desempenho dos alunos da educação básica.

Sobre a formação inicial de professores, Canário (2001, p.156), afirma que a escola é o local onde se aprende a profissão de professor e a formação inicial “consiste em aprender a aprender com a experiência”. Na mesma direção, Mizukami (2013, p.23) afirma que “[...] por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”. Também Pimenta e Lima (2017) contribuem, ao destacarem que os estagiários tecem uma rede de relações, conhecimento e aprendizagens no trânsito entre as IES e a escola.

Sabemos que a formação inicial não consegue, por si, assegurar todos os saberes necessários à prática docente, pois a aprendizagem e a identidade docente são construídas ao longo da vida acadêmica e profissional. Todavia, esperamos que a formação inicial conectada ao campo de trabalho dos pedagogos, consiga prover ao menos, aprendizagens que permitam-lhes iniciar a carreira docente com capacidades de mobilizar estratégias e recursos, que contemplem a diversidade de necessidades de aprendizagens das crianças. Inclusive, o atual momento, em que pandemia da Covid-19¹ obrigou os professores dos diversos níveis de ensino a modificarem suas práticas.

¹ De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil a A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros

Paniago (2017, p. 79), pontua alguns saberes necessários à prática docente, dentre eles “as práticas de reflexão e investigação, a postura inter e transdisciplinar, a pedagogia do conteúdo, o contexto dos alunos, as ciências da educação, o conteúdo e o aluno e a forma como aprende”. A autora explica que nenhum desses saberes se sobrepõe um ao outro, pelo contrário, eles se completam e são significativos na ação educativa e ainda destaca a “importância do trabalho colaborativo, do desenvolvimento da reflexão e da pesquisa como alternativa para que os professores, juntos possam (res)significar e (re)construir sua práticas de ensino” (PANIAGO, 2017, p. 81).

De acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (2001) é essencial ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes, estabelecendo ligação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica e, é nesse entendimento que o PRP propõe a aproximação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Sobre esse assunto, Tardif (2000), discute quais são os saberes profissionais necessários para a realização do trabalho diário do professor e ainda, como esses saberes se diferenciam dos conhecimentos universitários incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores.

É importante compreendermos que a formação inicial dos professores está vinculada à experiências acadêmicas teóricas que os licenciandos irão consolidar durante o ensino superior, os saberes acumulados que irão acompanhá-los em sua trajetória profissional. Tardif (2002) esclarece que os saberes dos professores são um conjunto de experiências, hábitos, habilidades e reflexões, ou seja, é a práxis educativa, que traduz pela constante relação teoria-prática. Bussmann e Abbud (2002, p. 136) explicam que a “práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos que traduzem um resultado idealizado”, ou seja, é um movimento dialético do pensamento sobre a prática e é essa ação que transforma a realidade, tendo como suporte o caráter teórico experimentado durante sua vivência profissional. Nesse sentido, Paniago (2017, p. 69) afiança que é “imprescindível que os professores participem do contexto em que estão inseridos, tomem iniciativas, tenham poder de decisão, sendo portanto agentes de mudanças, agente ativo de sua emancipação e a dos alunos”.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de formação profissional e de

saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos acadêmicos transportam as marcas do ser humano por cada um ser um indivíduo histórico-social carregado de perspectivas individuais sobre cada acontecimento ou experiência profissional.

Lemos e França (2002) corroboram com Tardif ao afirmar que, por causa das transformações que a educação vem sofrendo ao longo da história, é necessário uma formação de professores reflexivos, que repensem constantemente sua prática, pois segundo as autoras,

A carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor com atribuições de baixos salários, carga horária sem a previsão de atividades pedagógicas, precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaço físico. Agrava-se a situação com a falta de uma capacitação contínua promovida pelos empregadores que vá ao encontro das necessidades dos docentes, como participantes da escola (LEMOS E FRANÇA, 2002, p. 146)

Nesse sentido é importante que haja pesquisas e discussões sobre a formação docente e como as IES propõem a reflexão de uma ação pedagógica que seja mediativa e assertiva para a concretização dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, bem como para a transformação da realidade educacional.

No contexto da formação inicial de professores, nos processos de aprendizagem docente, a relação teoria-prática e a importância da inserção dos licenciandos de cursos de formação de professores no cotidiano da escola de educação básica por meio de práticas investigativas para a aprendizagem docente, está presente também em vários documentos legais. A começar pela resolução 02/2015 CNE de 2 de julho, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (Brasil, 2015). Nessa resolução, entre outras questões, é apontada a necessidade dos cursos de formação de professores se voltarem mais para as questões da prática de ensino em sala de aula, e explicitado que a formação de professores, dentre outros aspectos, deve conduzir o futuro professor “à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 24).

Já Paniago (2017 p, 134) chama a atenção para a complexidade da formação de professores pesquisadores uma vez que questiona se “é possível ou não aos professores realizar a pesquisa no cotidiano da escola”. Nesse sentido, é notório a necessidade da práxis para o desenvolvimento da educação básica, contudo, é fundamental estabelecer-se condições

de trabalho e que os professores tenham interesse em trabalhar com a pesquisa em sua prática docente.

Também sobre o programa destacamos as contribuições de Paniago, Nunes e Belisário (2020, p. 73) que afirmam que consideram que a “formação inicial não dá conta de prover aos futuros professores todas as necessidades formativas, todos os saberes necessários ao exercício da docência”. Os autores complementam explicando que é necessário que as IES ofereçam “possibilidades de uma formação na e para a investigação” saindo da perspectiva da racionalidade técnica, “em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimentos” ,avançando para tendências formativas “que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores”.

Quanto ao PRP, as pesquisas apontam severas críticas ao programa lançado em 2018 pela Capes por afirmarem que “a vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja visto a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes” (ANPED, p. 01, 2018 - nota² de repúdio).

Além da vinculação do PRP para a combinação de ações voltadas para a quantificação de resultados nos testes de larga escala, também apontamos as críticas feitas por Silva e Cruz (2018) que afirmam que o PRP induz o alinhamento das ações formativas priorizando as aprendizagem no fazer-metodológico. Para elas “a indução da reformulação do estágio fere a autonomia universitária” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 239). As autoras explicam que as Universidades lutaram para a conquista dessa autonomia que é essencial para a garantia do desenvolvimento da ciência básica, bem como para a organização interna das IES, “que deve ser feita em função do desenvolvimento das disciplinas científicas” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 240).

A crítica das autoras quanto ao alinhamento do PRP com as práticas que visam o cumprimento dos prepostos da BNCC e a aplicação de métodos desprovidos de elementos teóricos, nos leva a questionar quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a relação teoria e prática na formação inicial de professores do curso de Pedagogia? Para responder às questões levantadas até aqui, passaremos a discorrer a metodologia utilizada durante a pesquisa, os resultados e as considerações sobre os dados coletados.

Metodologia

² Acesso em http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf

A pesquisa³, teve como pilar as concepções de autores que abordam o tema proposto partindo da necessidade de aproximação da prática pedagógica na formação inicial de professores do curso de pedagogia. É certo que a pesquisa científica é uma atividade que propicia a construção do conhecimento acerca da realidade por meio de reflexões sobre o movimento das relações sociais. Logo, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa. Conforme Menga e Ludke (2013), a pesquisa de natureza qualitativa tem como características o ambiente natural dos sujeitos e utiliza-se como principais instrumentos de coleta de dados, a observação, descrição em diário de campo, entrevista, uso de questionário, e de narrativas. Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, adotamos como procedimento de recolhimento de informações: observação com registro em diário de campo, questionário contendo questões abertas e a entrevista semiestruturada realizada com os residentes. Portanto, como ponto de partida, fizemos um levantamento bibliográfico para referenciar o pensamento em busca de aproximarmos os conceitos que foram tratados durante a pesquisa.

No que diz respeito ao recrutamento dos participantes da pesquisa, a pesquisadora fez, uma explicação oral sobre o sigilo e confidencialidade garantindo que todo o conteúdo elaborado durante a pesquisa foi utilizado somente com o intuito de alcançar os objetivos propostos e para respeitar as determinações do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) , os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e não foram identificados.

A escolha da escola que se constituiu como *locus* da pesquisa, doravante Escola campo, se deu por a mesma apresentar características essenciais para a consolidação do objeto de estudo já que há a oferta da modalidade educacional em estudo, ou seja, a Educação Infantil, a aceitação da gestão escolar e conselho escolar; a parceria com a IES e a implementação do PRP desde o ano de 2018 na instituição. Vale ressaltar que a escolha da Escola campo tem em vista as possibilidades de pesquisa e averiguação do objeto em estudo, e, nesse caso, tivemos faces ambíguas. Primeiramente, facilitou o acesso às informações uma vez que a pesquisadora é também a diretora da unidade de ensino em questão e participou do processo de implementação do PRP na instituição, e opostamente, causou-nos certa apreensão por estar assumindo o papel de pesquisadora o que nos direciona para um olhar mais profundo sobre o processo educacional, possibilitando reflexões acerca de nossas próprias concepções construídas durante nossa formação profissional.

³ A pesquisa foi registrada no Comitê de Ética, Plataforma Brasil, sob o Parecer de Aprovação nº 3.956.486.

A Escola Campo atende 350 crianças entre 4 e 5 anos em dois turnos: matutino e vespertino e foi fundada em 2008 sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Rio Verde. É situada na região norte da cidade e sua clientela é, na maioria dos casos, de baixa renda. Desde 2009 o Conselho Escolar atua juntamente com a gestão nas decisões e direcionamento das atividades pedagógicas/administrativas que ocorrem na instituição.

A Escola Campo possui quatorze (14) turmas sendo 6 infantil IV (crianças de quatro anos) e 8 turmas de infantil V (crianças de cinco anos). Conta com a colaboração de trinta e dois (32) funcionários e recebeu nove (09) residentes do PRP que cumpriram todas as exigências do Edital nº 06/2018 lançado pela CAPES, a saber:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica.

Ainda, segundo o referido edital, cada preceptor poderá acompanhar de 8 a 10 residentes, sendo na Escola campo o total de 9 residentes, obedecendo os termos estabelecidos pelo documento. Todos os residentes foram convidados a participar da pesquisa, entretanto somente seis (06) aceitaram o convite. Para a confidencialidade, baseamos em Rodrigues (2018) e adotamos nomes de pedras preciosas para os participantes sem distingui-los entre residentes, preceptor e orientador e os nomes escolhidos são: Ágata, Esmeralda, Cristal, Pérola, Jade, Rubi.

Foi aplicado questionário com os residentes entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020. Como este instrumento não se mostrou suficiente para atender a questão e objetivos da pesquisa, realizamos entrevista por meio de grupo focal. A entrevista foi realizada por meio de ferramenta gratuita de pesquisa on-line em cumprimento às determinações do Ministério da Saúde no que se refere ao distanciamento social para o combate da COVID-19. O grupo focal trata-se de um procedimento em que ocorre uma exposição oral coletiva e espontânea dos envolvidos. De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal é uma técnica de abordagem qualitativa, cujo objetivo é captar, entre os respondentes, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado. Assim, os residentes participaram coletivamente da entrevista. Todas as informações coletadas foram transcritas e anotadas no diário da pesquisadora para análise posterior.

Portanto, para atingirmos o objetivo da pesquisa no que diz respeito à identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência, analisando o que foi apresentado até aqui, elencamos categorias que são discutidas pelos teóricos que subsidiam essa pesquisa e que são vivenciadas pelos participantes da mesma. Para André e Ludke (1986) a análise dos dados qualitativos significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 45). Igualmente, Bartelmebs (2013) afirma que “as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados”. A seguir apresentaremos os dados obtidos.

O Programa Residência Pedagógica: percursos e desafios na aprendizagem docente

As reflexões a respeito das informações que se estabeleceram como dados da pesquisa, possibilitaram-nos elencar categorias que buscamos compreender e refletir em seus conceitos e análises como proposto pela pesquisa qualitativa. Isto posto, priorizamos discutir algumas categorias e fatores que revelaram em meio ao processo de recolha dos dados com os participantes da pesquisa que consideramos essenciais para alcançarmos os objetivos da pesquisa que é identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência. Assim os dados foram configurados nas seguintes categorias: 1)Possibilidades do PRP para a formação inicial e aprendizagem docente; 2)Desafios na aprendizagem docente no processo formativo do PRP.

Possibilidades do PRP para a formação inicial e aprendizagem docente

Entre as possibilidades do PRP, destacadas pelas residentes, daremos destaque a perspectiva humana, afetiva do ensino, as aprendizagens da docência pela oportunidade de estabelecer relação teoria e prática e pelas diversas situações vivenciadas na escola de educação básica.

Do ponto de vista da questão que envolve a humanização do ensino, as residentes relatam que o PRP despertou uma postura de acolhimento, afetividade em face da relação com os alunos e com os colegas, que não era perceptível antes do ingresso ao programa. É notório

quando Ágata afirma que “a profissão professor vai muito além de ensinar apenas a ler e escrever. É uma relação contínua de aprendizagem” (Ágata, 2020). Igualmente, o sentimento de empatia que a experiência com o PRP trouxe para elas é percebido na afirmação de Rubi que diz que “passei a olhar as pessoas com um olhar diferente, sempre pensando no bem e na melhoria para o outro” (Rubi, 2020).

A percepção das residentes sobre sua postura enquanto futuras educadoras é fundante no processo de formação de professores e o PRP possibilitou a essas acadêmicas a reflexão dialética para mudança da consciência humana percebendo-se como agente transformador da sociedade. Essa transformação vai ao encontro do pensamento de Freire ao afirmar que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1986, p. 32).

Outra possibilidade do PRP para a vivência na sala de aula que constatamos em nossa investigação é a possibilidade de relação teoria e prática. A maioria das residentes afirmaram que o PRP as incentivaram a buscar estudar vários referenciais teóricos de modo a dar suporte às atividades desenvolvidas no programa. Pérola afirma que “o PRP incentiva a buscar a teoria nos momentos de planejamento” (Pérola, 2020) e a Jade diz que “apesar da teoria e prática ser distante uma da outra, pude nesse momento perceber que uma não funciona sem a outra” (Jade, 2020). Essa descrição nos remete, novamente, à teoria freiriana (FREIRE, 1986) que assegura a necessidade de conscientização e emancipação na busca de ofertar uma educação para que, tanto professores quanto alunos, atuem de forma a transformar a sociedade.

De modo geral, percebemos que o PRP oportuniza a vivência em situações diversas de aprendizagem da docência, possibilitando estabelecer uma relação entre os conhecimentos acadêmicos e a sua futura prática de trabalho. Por certo, é fundamental a inserção no ambiente escolar durante a formação. Também Canário (2001) contribui com esta análise ao anunciar a importância de as IES estabelecerem esta relação em suas práticas formativas.

Assim, as situações vivenciadas no PRP podem caminhar para a práxis pedagógica, ou seja, uma constante relação teoria e prática, conforme anunciam Pimenta e Lima (2017), Freire (1987). Neste processo, a relação teoria e prática são interdependentes, ou seja, a prática exige uma relação teórica com ela mesma e é capaz de transformar a realidade de forma criativa e coletiva. Para Freire (1987) o pressuposto de toda prática educativa é a situação concreta, verdadeira e existencial.

Essa transformação pessoal e social que acontece a partir da práxis é destacada por Paniago (2017) ao afirmar que aos professores desempenhar

[...] uma postura crítica e política em nossa prática docente e no meio em que estivermos inseridos, de modo a analisar criticamente as implicações sociais e políticas de nossas ações, procurando desvelar valores, ideias e atuar na formação de jovens, crianças e adultos que também sejam assim (PANIAGO, 2017, p. 69).

Apesar desta possibilidade de relação teoria-prática narrada nas vozes das residentes, salientamos que o espaço, formas de organização educativa do PRP da instituição investigada e tempo destinado para o processo de relação teoria e prática no programa, de acordo com as residentes, não são suficientes para um processo formativo que preze pelo início construção da práxis, conforme pontuaremos adiante.

Contudo, mudanças estão acontecendo. Analisando os dados da pesquisa constatamos que os primeiros passos para uma transformação em termos do olhar para prática pedagógica em outras perspectivas estão ocorrendo nas práticas formativas do PRP. Nas entrevistas, todas as residentes destacaram como ponto positivo do PRP, possibilidades formativas para sua vida profissional, ou a mudança de postura frente às dificuldades que o cotidiano escolar impõe, as tornando mais resilientes e persistentes na busca de novos conhecimentos. Ademais foi destacado a capacidade de aprender com o outro, tanto no que se refere ao relacionamento com os alunos como ao relacionamento com a equipe pedagógica e administrativa da escola. Isso é evidenciado na fala de Pérola, ao afirmar que

Foi muito importante para minha formação enquanto professora a troca de experiência com todos da escola, Conhecer a realidade da escola em todas suas áreas me fez perceber que o aluno deve ser o centro do ensino e isso só se dá pelo engajamento de toda a equipe pedagógica-administrativa da escola (PÉROLA, 2020).

Essa percepção, destacada por Pérola, foi corroborada pelas demais participantes da pesquisa que citam como possibilidades do PRP as experiências de socialização docente/aluno; residente/docente regente; residente/equipe administrativa. Para elas, aprender a ser professora é uma consonância de suas experiências práticas e teóricas. A questão sobre aprender a ser professora foi apontada por todas as residentes pesquisadas.

Assim, as residentes relatam várias situações vivenciadas no PRP que sinalizam possibilidades de aprender a serem professoras. Percebemos uma preocupação das residentes em se formar professoras. Essa aspiração é intrínseca nas suas falas. Ágata afirma que “ter uma base prática para a docência foi essencial para minha formação” e Cristal completa dizendo que “ter a oportunidade de estar dentro da escola, trocando experiências com os professores me fez ter certeza de que a profissão professor é ao mesmo tempo difícil e desafiadora”. Faria e Diniz- Pereira (2019, p. 340) apoiam-se em Silvestre; Valente (2014) e

explicam que a imersão do licenciando na escola é um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência. Nesse processo de imersão é possível que o acadêmico reconheça e identifique aspectos da cultura escolar, essenciais para que futuros professores tenham consciência do seu papel social.

Para as residentes, o programa consegue adequar as ações teóricas e práticas que fomentam aprender a ser professor e ambas se interligam e caminham juntas no processo formativo. Então, elas destacam outras situações de aprendizagens da docência:

A troca de experiência com os professores regentes, conhecer os projetos e recursos didáticos, o planejamento, a avaliação na educação infantil, bem como o momento de regência contribuíram para que eu fizesse a relação entre o que estudamos na faculdade e a realidade escolar (Rubi, 2020).

Uma das experiências foi a execução de um projeto chamado “recreio dirigido”, onde levamos as crianças a resgatar brincadeiras antigas, além de mostrar um meio saudável de brincar. (Jade, 2020).

O que mais me chamou a atenção foi o respeito e o relacionamento entre professor/aluno. Em uma turma, foi notório a harmonia e a produtividade entre todos, resultado do respeito mútuo, diálogo e empatia (Esmeralda, 2020).

Conforme se observa, as residentes sinalizam momentos de aprendizagens docentes que se efetivam em situações diversas no ambiente escolar, seja pelas experiências partilhadas entre os professores preceptores, seja pela possibilidade de aprenderem a planejar, a elaborar e a trabalhar com projetos, seja pela possibilidade de observarem as relações inter e intrapessoais existente na sala de aula.

Diante dessas afirmações é válido afirmar que a profissão professor está além da sala de aula sendo necessário pautar a formação docente em pesquisa, humanização, aprender e ensinar concomitantemente e valorização da educação. Essas premissas são notórias nesta pesquisa, entretanto, para alcançarmos os objetivos da mesma, analisamos também as fragilidades do programa, que passaremos a discorrer a seguir.

Desafios na aprendizagem docente no processo formativo do PRP

Diante do que pudemos observar durante essa pesquisa é imprescindível apontarmos as fragilidades do programa, ou seja, os desafios no processo formativo dos residentes.

Ressaltamos que não temos a intenção de depreciar a imagem do PRP ou as práticas desenvolvidas na instituição pesquisada, mas apresentar os dados obtidos durante pesquisa sinalizando as percepções dos residentes no que diz respeito à implementação do PRP para a formação docente.

Um fator elencado pelas residentes que nos chama a atenção é a questão da carga horária prevista no programa. Conforme o edital nº 6 da CAPES fica estabelecido no artigo 2º que

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas 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).

Assim, o PRP tem vigência de até 18 meses de duração e tem por exigência o cumprimento de 440 horas sendo 100 horas para a regência, incluindo o planejamento e a execução das atividades. De acordo com Jade o período de regência é curto

Pois a residência vem com uma bagagem ampla, que na minha opinião é um prazo pequeno. O prazo de 100 horas de regência é pouco para concluir toda a linha de pensamento. O programa deveria ser de quatro anos para um conhecimento eficaz de todas as turmas (JADE, 2020).

A residente Rubi, afirma que “foi um período complicado de muitas mudanças e adaptações. Poderia ter uma carga horária de regência maior para melhor desenvolvimento”. Igualmente, a residente Cristal diz que “o aprendizado é riquíssimo, mas acredito que poderia ter mais tempo de regência. O tempo é escasso” (Cristal, 2020).

O que pudemos perceber é que os apontamentos sobre a carga horária são relativos à rotatividade da aplicação da intervenção pedagógica, na medida em que, segundo as residentes, elas não atuavam apenas em uma sala de aula, ao contrário, para cumprir as 100 horas destinadas a regência, elas precisavam deslocar-se o tempo de uma sala para outra, o que, por certo, causava angústia pela falta de continuidade do processo de ensino-aprendizagem com uma ou mais turmas específicas e a sensação de que as horas eram poucas para atender tamanha demanda.

Assim, a escola campo possui 14 salas de aula e as residentes executaram o processo de observação e as intervenções pedagógicas determinadas pelo Edital da CAPES (2018) em todas as turmas. Isto nos faz questionar se este trânsito constante de uma sala para outra não causou prejuízos no processo de aprendizagem da docência das residentes. Como acompanhar, observar, analisar e compreender as diversas nuances que envolve o processo

ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil, se caso, os residentes não tenham um tempo considerável para tanto?

Neste raciocínio, por certo, as residentes que estão em processo de aprenderem a serem professoras, vão sentir que o tempo para a materialidade do processo de regência é curto, pois ficaram pouco tempo com as crianças. Para Ágata “um dos maiores desafios é conseguir planejar uma aula sem saber o nível de aprendizado dos alunos”. Igualmente, Jade afirma que “um dos maiores desafios é, sem dúvida, a falta de tempo com as turmas. Tudo é muito rápido. Não temos tempo para conhecer as necessidades dos alunos. É difícil planejar assim” (Jade, 2020).

Pelas vozes das residentes, pudemos perceber que a carga horária destinada a regência, ao contrário, do que dizem, é imensa para um período tão curto. Logo para o cumprimento destas horas, a instituição se viu obrigada a organizar o processo educativo de formação de modo com que as residentes transitassem em todas as turmas, acarretando na sensação de que foi o tempo para conhecer as turmas. Com isso, podemos aferir que o PRP ao propor uma carga horária tão alta para a regência está supervalorizando a prática em detrimento da teoria. Nesta direção Paniago, Nunes e Belisário (2020) alertam para o perigo de se estabelecer alta carga horária e também sobre a quantidade de residentes em uma mesma escola, com um mesmo preceptor. Para os autores, os residentes são aprendentes que estão em processo de formação e ainda é prejudicial que assumam tantas aulas ou sequências didáticas sem a formação adequada.

Também os estudos divulgados pela ANPED (2019) nos ajuda nesta reflexão ao elucidar que a proposta do PRP de se criar e executar sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas com conteúdos das áreas temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC tem uma visão reducionista da formação de professores pois propõe uma “desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um *como fazer* descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora⁴”. A percepção de que o PRP tem a função de ensinar o “como fazer” aos alunos dos cursos de graduação, como explica Paniago (2017) é a racionalidade técnica que pode ser uma dificuldade na formação de professores pesquisadores, participativos, críticos, autônomos e construtores de conhecimentos.

Percebemos que as participantes da pesquisa compreendem a necessidade de uma aproximação maior com a turma para o planejamento e execução das atividades. O tempo é

⁴ Acesso em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf

restrito e a mudança semanal de cada turma é uma fragilidade das atividades do PRP da instituição investigada. Vale ressaltar que as questões referentes à formação dos professores regentes também está presente nas falas da entrevistadas e entendemos que não só os cursos ofertados pelas IES devem ser voltados para a formação de professores investigativos, críticos e autônomos, como apresentamos anteriormente, como os cursos de formação continuada para os professores que já exercem o magistério.

Outro fator apontado como desafio para a aplicação do PRP, na visão das residentes, refere-se à burocracia. Para elas, o impasse de preenchimento de fichas e/ou relatórios dificultam os momentos de pesquisa teórica para o planejamento e execução das intervenções pedagógicas. De fato, estas observações das residentes nos levam a questionar se estão de fato compreendendo a importância de um processo formativo inicial que incite nos futuros a capacidade de investigar, questionar, desenvolver a atitude de pesquisa que passa também pela sistematização das ações desenvolvidas. Consideramos salutar que todas as ações dos professores devem ser registradas para a proposição de reflexões acerca da prática pedagógica. Os registros além de possibilitar a tomada de consciência das ações desenvolvidas, dão condições para realizar as avaliações tanto do aprendizado da criança como da auto-avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência. Consideramos a experiência vivenciada assertiva, pois alcançamos o objetivo mencionado, posto que os dados produzidos durante a pesquisa destacam que o PRP apresenta possibilidades e fragilidades no que se refere à aprendizagem docente na formação inicial de professores.

O referencial teórico teve como ponto de partida as teorias que consideram a formação de professores como instrumento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que formem pessoas críticas, autônomos e participativos na sociedade como Paniago (2017), Freire (1987, 2005), Tardif (2002), Canário (2001), Faria e Diniz-Pereira (2010), Silva e Cruz (2018). Todos eles contribuíram para a elucidação das questões investigadas durante a pesquisa.

Ficou evidenciado que o PRP, apesar de ser uma iniciativa governamental, com possibilidade de avanço nos cursos de licenciaturas, recebe críticas da sociedade acadêmica e

de órgãos ligados à educação como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED quanto aos seus objetivos e propostas de operacionalização. Quanto às críticas destacamos a indução do PRP ao alinhamento das ações formativas que priorizam as aprendizagens no fazer-metodológico (SILVA E CRUZ, 2018), entretanto, os dados obtidos durante a pesquisa, apontam que, para as residentes, o aprender “como fazer” veio ao encontro das expectativas das acadêmicas.

Para estudos futuros, a presente pesquisa abriu espaço para discussões sobre a formação inicial de professores e é possível a continuidade de estudo por meio de investigações de outros fatores que não foram estudados com profundidade, mas que nos suscitaram curiosidades, como o acompanhamento dos residentes ao assumirem uma sala de aula como regentes, a formação continuada, a visão dos professores regentes sobre a participação dos residentes no cotidiano escolar, entre outros. Contudo, essa pesquisa não se encerra de forma integral, mas abre novas possibilidades de estudo.

Quanto à limitação da pesquisa, dadas as características próprias e o recorte estabelecido, deparamo-nos com alguns aspectos restritivos como a impossibilidade de generalização dos resultados por meio de uma pesquisa que pudesse ter maior amplitude de tempo para alcançar maior público pesquisado. Essas limitações poderão ser sanadas em pesquisas futuras.

A partir deste ponto, retomamos o objetivo da pesquisa em forma de pergunta para facilitar a síntese dos resultados alcançados. Quais fragilidades e possibilidades do PRP para a formação inicial de professores para a educação infantil de uma instituição do sudoeste goiano, com foco na aprendizagem da docência?

Podemos elencar como possibilidades do PRP para a formação inicial de professores, destacadas durante a pesquisa, a ampliação do processo formativo viabilizando a relação teoria e prática, ou seja, oportunizando os discentes a relacionar a teoria apreendida na IES com o cotidiano escolar, englobando metodologias didáticas, funcionamento da escola e relações interpessoais. Esta última também é citada como possibilidade do PRP no que diz respeito à humanização dos sujeitos. O processo de humanização evidenciado nas falas dos pesquisados é fundante, não só na profissionalização dos acadêmicos, mas também para toda vida social e essa humanização se dá por meio do compartilhamento de vivências e experiências entre os envolvidos no processo formativo.

Quanto às fragilidades do PRP na formação de professores para a educação infantil foi constatado que há uma má distribuição das horas de regência juntamente com a burocracia alertada pelas residentes. A questão da distribuição das horas está na grande rotatividade que

elas precisam fazer na Escola campo realizando uma proposta de intervenção em cada sala, dificultando o diagnóstico e planejamento das ações já que o tempo em cada turma é pequeno. Essa aplicação de muitas propostas de intervenção tem um caráter reducionista na formação inicial de professores.

Diante dos dados constatados, concluímos que o PRP contribui para a formação inicial de professores para a educação infantil, mas ainda precisa ser repensado e valorizado, o que conseqüentemente leva essa valorização aos professores. Percebemos a necessidade de projetos e leis para a ampliação do acesso aos cursos de graduação, bem como a importância de aproximação e parcerias das IES com as escolas de educação básica por meio de um planejamento que realmente alcance e melhore a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

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

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

_____. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BARTELMEBS, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa.** In: Metodologias de Pesquisa em Educação: horizontes metodológicos/Carmo Thum (org.). Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

BUSSMANN, A. C; ABBUD, M. L, M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CANÁRIO, R. **Escola – crise ou mutação?** In: CONFERÊNCIA: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO – TEMPOS DE FORMAÇÃO. 2001. Lisboa. **Anais...** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <http://www.gulbenkian.pt/publicacoes>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

FARIA, J.B.; DINIZ-PEREIRA, J.E. **Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista Educação Pública. Vol. 26, nº 68, p. 333- 356. Cuiabá, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LEMONS, K. R. F; FRANÇA, S.M.M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 22 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação. V. 24. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240001>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

RODRIGUES, L. S. A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – GO [manuscrito], UFG, 2018.

SILVA, K A C P; CRUZ, S P. **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.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

