

O programa residência pedagógica na formação docente: perspectivas de estudantes residentes em um subprojeto interdisciplinar de Biologia e Matemática

The pedagogical residency program in teacher training: perspectives of resident students in an interdisciplinary subproject of Biology and Mathematics

El programa de residencia pedagógica en la formación docente: perspectivas de estudiantes residentes en un subproyecto interdisciplinario de Biología y Matemáticas

Le programme de résidence pédagogique en formation des enseignants: perspectives d'étudiants résidents dans un sous-projet interdisciplinaire de biologie et de mathématiques

André Pereira da Costa¹

Universidade Federal do Oeste da Bahia
<http://orcid.org/0000-0003-0303-8656>

Clívio Pimentel Júnior²

Universidade Federal de Sergipe
<https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>

Resumo

O trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise qualitativa e interpretativa das implicações da participação de estudantes residentes em um subprojeto interdisciplinar de biologia e matemática, do Programa Residência Pedagógica, na constituição de suas profissões e identidades docentes. Partindo dos relatos das perspectivas dos(as) estudantes, a metodologia do trabalho baseou-se na abordagem qualitativa, com análise interpretativa de conteúdo dos relatos, e categorização das falas dos(as) residentes. Os relatos foram organizados em dois momentos, no que diz respeito à participação dos(as) estudantes no programa: o período prévio e o período simultâneo à sua participação no subprojeto interdisciplinar de biologia e matemática. As análises dos relatos discentes revelam que o programa suscitou entre eles(as) e demais envolvidos(as) a compreensão da docência como exercício complexo, contextual, forjado nas práticas educativas dos/nos espaços-tempos

¹ andre.pcosta@outlook.com

² clivio.pimentel@gmail.com

escolares, entendidas como unidades de produção de conhecimento e saberes da/na/sobre profissão docente.

Palavras-chave: Residência pedagógica, Formação de professores de biologia, Formação de professores de matemática.

Abstract

This work aims to develop a qualitative and interpretative analysis of the implications of the participation of resident students in a biology and mathematics interdisciplinary subproject of the Pedagogical Residency Program in the constitution of their teaching professions and identities. Based on the students' reports, the work methodology was based on a qualitative approach, with an interpretative analysis of the content of the reports and categorization of the residents' statements. The reports were organized in two moments, the period before and during resident students' participation in the biology and mathematics interdisciplinary subproject. The analysis of the reports reveals that the program could awaken, among them and others involved, the understanding of teaching as a complex, contextual exercise, forged in the educational practices of/in the school spaces-time, understood as units of production of knowledge and knowings of/in/about the teaching profession.

Keywords: Pedagogical residence, Biology teacher education, Mathematics teacher education.

Resumen

El objetivo de este trabajo es desarrollar un análisis cualitativo e interpretativo de las implicaciones de la participación de estudiantes residentes en un subproyecto interdisciplinario de biología y matemáticas, del Programa de Residencia Pedagógica, en la constitución de sus profesiones e identidades docentes. A partir de los relatos desde la perspectiva de los(as) estudiantes, la metodología del trabajo se basó en un abordaje cualitativo, con análisis interpretativo del contenido de los relatos y categorización de las declaraciones de los(as)

residentes. Los informes se organizaron en dos momentos, el período previo y el período simultáneo a la participación en el subproyecto interdisciplinario de biología y matemáticas. El análisis de los relatos de los(as) estudiantes revela que el programa logró suscitar entre ellos(as) y otros(as) involucrados(as), la comprensión de la enseñanza como un ejercicio complejo, contextual, forjado en las prácticas educativas de/en los espacios-tiempos escolares, entendidos como unidades de producción de conocimientos y saberes de/en/sobre la profesión docente.

Palabras clave: Residencia Pedagógica, Formación de profesores(as) de biología, Formación de profesores(as) de matemáticas.

Résumé

L'objectif de ce travail est de développer une analyse qualitative et interprétative sur les implications de la participation des étudiants résidents dans un sous-projet interdisciplinaire de biologie et de mathématiques, du programme de résidence pédagogique, dans la constitution de leurs professions et identités enseignantes. À partir des rapports du point de vue des étudiants, la méthodologie du travail s'est appuyée sur une approche qualitative, avec une analyse interprétative du contenu des rapports, et une catégorisation des propos des résidents. Les rapports ont été organisés en deux moments, en ce qui concerne la participation des étudiants au programme: (a) la période précédant la participation au sous-projet interdisciplinaire Biologie et Mathématiques et (b) la période simultanée avec la participation au sous-projet interdisciplinaire Biologie et Mathématiques. L'analyse des témoignages des élèves révèle que le programme a pu susciter, chez les résidents et les autres intervenants, la compréhension de l'enseignement comme un exercice complexe, contextuel, forgé dans les pratiques éducatives de/dans les espaces-temps scolaires, compris comme unités de production de savoirs et savoirs sur/dans/sur le métier d'enseignant.

Mots-clés : Résidence pédagogique, Formation de professeur de biologie, Formation de professeur de mathématiques.

O Programa Residência Pedagógica na formação docente: perspectivas de estudantes residentes em um subprojeto interdisciplinar de Biologia e Matemática

Ao longo das últimas décadas, tem-se configurado uma concordância entre as pesquisas educacionais, brasileiras e estrangeiras, acerca da necessidade em se investigar a formação (inicial e continuada) de professores que ensinam na escola básica. Tal fenômeno pode ser evidenciado na evolução afluyente das investigações desenvolvidas a respeito da temática (Perines, 2018; Agud & Ion, 2019; Souza & Almouloud, 2019; Lima et al, 2020; Ferreira & Sánchez, 2020; Sena Mariano & Lopes de Freitas, 2022, etc.), assim como na elaboração de políticas públicas educacionais e implementação de programas que promovam a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura.

De modo amplo, de acordo com Diniz-Pereira (2013), as pesquisas sobre formação de professores, no Brasil, passaram por uma série de mudanças em termos de compreensão paradigmática do exercício da docência, dos problemas investigativos e dos focos de estudo, acompanhando as mudanças das próprias práticas educativas realizadas no âmbito dos espaços-tempos de formação docente. Em termos de ênfases das pesquisas realizadas, o autor afirma que, a partir dos anos 2000, “observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada ‘adjetivação dos professores’” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148), sugerindo um novo deslocamento de foco que, agora, ao invés de se preocupar em responder à pergunta “como formamos professores?”, passa a se interessar por perguntas do tipo “como nos tornamos professores?”, avançando em direção a uma compreensão epistemológica menos normativa e mais voltada à constituição da identidade dos professores na formação docente, em sua multiplicidade.

Com esse deslocamento de foco, agora menos tecnicista e mais relativo à ontologia e às subjetividades na formação da identidade docente, torna-se ainda mais necessário o avanço das pesquisas na formação de professores no Brasil, de modo a investigar as subjetividades, as condições contextuais de atuação profissional, as culturas materiais e de aprendizagem dos

espaços-tempos de formação, assim como a diversidade políticas voltadas à valorização e à formação de professores, permitindo uma compreensão das múltiplas dimensões e discursos que participam constituindo e forjando identidades docentes.

Desse modo, torna-se crucial entender como se caracteriza cada um dos programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores, especificamente, compreender criticamente os efeitos reais destas propostas aos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, como ocorre o desenho da articulação entre universidade e escola. Isso se justifica, pois, é necessário refletir e avaliar as potencialidades e limitações de tais programas, buscando uma retroalimentação, “aparando as arestas”, bem como um aperfeiçoamento, resultante do *repensar*, para que assim os objetivos que se propõem alcançar sejam concretizados em plenitude e/ou reformulados.

Entre essas propostas políticas, cuja finalidade é a formação de professores, podemos citar o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado, coordenado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) desde 2018. O seu principal objetivo é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica” (Capes, 2020, p.1). Nessa direção, semelhante ao que já ocorre nos estágios curriculares supervisionados, são oportunizados aos estudantes das diversas licenciaturas o contato com a realidade escolar, bem como elementos que impulsionam a constituição da identidade profissional docente. O PRP constitui-se, fundamentalmente, em um possível espaço de aperfeiçoamento da formação de professores, tentando fortalecer os vínculos educacionais das redes de ensino com as universidades, ampliando a participação das instituições da educação básica na formação inicial docente.

Em paralelo a tais aspectos das pesquisas sobre a formação de professores, não poderíamos passar ao largo de pensar as implicações do PRP em meio à pandemia da COVID-

19, pois falamos do lugar de participantes que experienciaram o programa em meio a este fenômeno social, sob a vigência do Edital Capes 01/2020. Em março de 2020, é estabelecida no Brasil e nos demais países a pandemia da COVID-19, doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Como consequência, escolas e universidades tiveram que suspender suas aulas, devido à necessidade do isolamento social, já que foi a medida sanitária mais adequada, em decorrência da inexistência de vacinas no país. Em seguida, após algumas semanas, essas instituições tiveram que “optar”, sem escolhas, pelo ensino remoto para retomarem suas atividades, por meio da utilização de plataformas e tecnologias digitais, mas com a lógica do ensino presencial.

Tais modificações geraram mudanças acentuadas na vida de estudantes e de professores, gerando, inclusive, adoecimento mental e físico por conta do necessário isolamento social. Com o PRP não seria diferente. Logo, este teve que se adequar a esta “nova realidade educacional”, alterando todas as atividades previstas, cujo foco passou a ser a presencialidade física, mas sim a virtual, por meio do ensino remoto emergencial, gerando novas situações, até então não vivenciadas, pela escola e pela universidade.

Neste trabalho, pretende-se compreender as perspectivas dos estudantes participantes do PRP, provenientes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, da Universidade Federal do Oeste da Bahia, realizado durante o ensino remoto emergencial, na constituição da formação de suas identidades docentes. Para tanto, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre o PRP, trazendo aspectos políticos e conjunturais acerca da sua instituição como programa de valorização das licenciaturas; em seguida, apresentamos o percurso metodológico percorrido para a construção deste trabalho, passando pelas características epistemológicas e formativas do subprojeto interdisciplinar Biologia e Matemática, ao qual os estudantes estavam vinculados como residentes; por fim, apresentamos nossas análises sobre o material empírico categorizado e, seguidamente,

concluimos em defesa da manutenção do PRP como política, de modo a instituí-lo como ação permanente de qualificação das licenciaturas.

Algumas reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica

O PRP é uma das ações que compõem o Plano Nacional de Formação de Professores. Tem por finalidade promover a melhoria da formação prática nos cursos de licenciatura do país, introduzindo estudantes, prováveis professores, em distintos contextos escolares da educação básica, com início na segunda metade do curso, buscando ampliar a participação das redes de ensino no processo formativo. Em sua estruturação modular e organização por atividades de formação, observação, planejamento e regência, assemelha-se bastante às atividades e dinâmicas de trabalho que comumente ocorrem nos componentes curriculares de estágios curriculares supervisionados, nos projetos pedagógicos de curso. Ao mesmo tempo, por não estarem previstas nos projetos, acabam por fomentar maior abertura para a experimentação, com exploração temática de aspectos pedagógicos e conceituais comumente não trabalhados nos estágios curriculares supervisionados.

A constituição do Programa Residência Pedagógica ocorreu em um cenário complexo no país, ainda não superado, marcado por cortes dos recursos destinados aos serviços públicos, sobretudo, à Educação; deterioração da profissão docente; publicação da Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu o “Novo” Ensino Médio; e a obrigatoriedade de um currículo nacional comum por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Corroborando com isso, Dourado e Oliveira (2018) sinalizam que, depois da aprovação do Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2014-2024, e com o término do governo da presidenta Dilma Rousseff, passamos a vivenciar expressivos retrocessos nas políticas públicas educacionais, com impactos na formação de professores.

Foi nessa conjuntura geohistórica tensa que se instaurou o PRP no Brasil. Com uma carga horária total de 414³, organizadas em três módulos de seis meses, com 138 horas cada, engloba atividades diversas realizadas na escola básica, incluindo introdução de estudantes aos espaços escolares, estudos de metodologias de ensino, avaliação das experiências vivenciadas, entre outros (258h), planejamento pedagógico e elaboração de planos de aula (36h), e regência supervisionada por docente orientador e preceptor (120h). Todas essas ações recebem a orientação de um professor na escola, denominado preceptor, e por um docente na universidade, chamado de docente orientador. Além disso, apresenta os seguintes objetivos⁴:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; [...] III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Capes, 2020, p. 2).

Tendo por base tais objetivos, o PRP possibilita aprofundar a convivência do licenciando em formação com a escola, permitindo o aperfeiçoamento das seguintes dimensões constitutivas da profissionalidade docente (Diniz-Pereira, 2013; Pimenta & Lima, 2012): articulação entre a teoria e prática, relação entre universidade e escola, produção de saberes práticos e experienciais relativos à docência, aprimoramento das aptidões vinculadas à profissão docente, ligação entre formação inicial e continuada de professores, entre outros. De modo geral, como dito, o programa se assemelha com os estágios curriculares supervisionados, logo, demanda um trabalho de docentes nos cursos de licenciatura que promovam a articulação/integração entre esses campos formativos, sem sobreposição e substituição de um pelo outro.

³ Essa configuração refere-se às cargas horárias atribuídas aos módulos de formação no último Edital Capes nº 01/2020, com previsão de encerramento em abril de 2022.

⁴ É possível verificar os demais objetivos do programa no Edital Capes nº01/2020, disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

A respeito dos efeitos do programa na formação de professores, Barcelos dos Santos et al (2020, p.42) anunciam que o PRP contribui de modo efetivo para: “[...] unir teoria e prática, suprimindo algumas lacunas que persistem no curso de licenciatura [...] portanto, ofertando a formação de professores mais complexa, propondo a vivência dentro do espaço escolar, possibilitando a troca de conhecimento entre os ambientes”.

Reconhecemos a relevância do PRP para a formação inicial de professores, para a formação continuada de professores nas escolas, inclusive, para a indução e constituição da identidade profissional docente. Contudo, esses “achados” verificados pelas autoras não são exclusivos do programa e nem foram inaugurados por ele. Tais resultados também têm sido evidenciados, há algumas décadas, nas pesquisas sobre formação de professores na interface com os estágios curriculares supervisionados. Ou seja, por meio do estágio é possível, também, que os estudantes de licenciatura realizem a articulação teórico-prática, a introdução ao futuro campo profissional, a aprendizagem sobre metodologias de ensino, a avaliação das experiências vividas nas escolas, entre outros. (Pimenta & Lima, 2019).

Dessa forma, as pesquisas sobre a formação de professores, tanto por meio dos estágios supervisionados como por meio do PRP, parecem sobrepor seus resultados, em alguma medida, no que diz respeito às implicações e ao alcance de ambos na formação docente. Ao mesmo tempo, em nossa experiência, como em outros achados de pesquisas, parece existir, nos resultados da pesquisa com o PRP, um sentido de aprofundamento da participação dos professores das redes de ensino na formação dos estudantes, facilitado, dentre inúmeros aspectos, pela seleção, concorrência aos editais e pagamento de auxílios financeiros pelas agências de fomento.

Desse modo, basicamente, a única “novidade” que surge com o PRP em relação aos estágios curriculares supervisionados é a bolsa paga pela Capes a todos os participantes, funcionando, assim, como um “estágio” com remuneração. Aspecto esse que julgamos ser

importante no sentido de favorecer a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura, visto que muitos acabam desistindo (Azevedo, 2019) por terem que, por exemplo, trabalhar para manter a renda familiar “erguida”, visto que, na grande maioria, são filhos de trabalhadores assalariados que não conseguem mantê-los em outras cidades para cursar o ensino superior. Ao mesmo tempo, ao apresentar maior flexibilidade em relação aos aspectos temáticos trabalhados, o PRP permite a exploração de interfaces outras com os conhecimentos pedagógicos na formação de professores que pode permitir diferenciá-lo em relação aos estágios supervisionados.

Nesse sentido, surge a necessidade de que os cursos de licenciatura realizem uma articulação entre o PRP e os estágios curriculares supervisionados, pois “os dois mecanismos de formação qualificam a formação dos futuros professores, favorecem a identificação de oportunidades de desenvolver uma ação docente onde teoria e prática caminham juntas e o pensamento crítico-reflexivo constitui-se elemento indispensável à profissão docente” (Maciel et al, 2020, p.2237).

Além disso, o PRP não deve ser entendido como uma substituição aos estágios curriculares supervisionados dos cursos de Licenciatura, mas como uma complementação e integração. Em concordância, Freitas (2020) nos chama atenção sobre o nosso dever e obrigação em não configurar o estágio como espaço burocrático e nem considerar o PRP como campo exclusivo da formação docente e de entendimento do contexto escolar. Do mesmo modo, o programa não é a única ação da Política Nacional de Formação de Professores e não deve ser percebido como algo “solto”, divorciado dos cursos de licenciatura, sobretudo, dos estágios. Logo, faz-se necessária a integração entre o programa e os estágios, de forma que ele seja “o elo que busque a unificação entre os Cursos de Licenciatura e as Escolas de Educação Básica, consolidando o diálogo e a formação inicial e contínua entre os pares e a constituição do saber, do fazer e da profissionalidade docente” (p. 57).

Diante dos aspectos abordados, é possível conceber que as pesquisas sobre a formação de professores, seja aquelas tematizada pelas ressonâncias do PRP ou dos estágios curriculares supervisionados na formação, apresentam diversos aspectos em comum, como também em contraste, no que diz respeito ao alcance de ambas as atividades no desenvolvimento da profissionalidade docente. Tais aspectos sinalizam para a necessidade de buscarmos aprofundar os debates em torno das especificidades de ambos, além dos demais aspectos políticos curriculares relativos à formação de professores, de modo a continuarmos pensando acerca das implicações das variadas políticas públicas voltadas à formação docente. Assim, na próxima seção buscamos ponderar sobre os aspectos vivenciados no PRP a partir da perspectiva dos estudantes, buscando compreender suas implicações à constituição das suas profissionalidades e identidades docentes.

Percurso Metodológico

Considerando o tema de nossa pesquisa, cuja coleta dos dados ocorreu por meio de relações humanas de eventos educacionais no espaço-tempo das relações universidade e escolas-campo no PRP, e análise mediante a subjetividade, a perspectiva qualitativa foi a que mais dialogou com a nossa propositura. O âmago da pesquisa qualitativa é o entendimento dos sentidos e significados produzidos pelas pessoas às suas realizações, inseridas em uma realidade dotada de uma especificidade. Dito de outra forma, é compreender a complexidade desta realidade, que pode ter diferentes finalidades (seja educacional, profissional, organizacional, etc.), buscando estabelecer relações entre os seus elementos constituintes que promovem o seu funcionamento. Logo, é compreender como essa lógica se estrutura e funciona.

Para compreender a dinâmica do processo educacional por meio da abordagem qualitativa, em nosso entendimento, é necessário um olhar humano sobre o fenômeno investigado. É reconhecer que um dado não se resume a um número ou há algo que se possa

apenas mensurar, mas é considerá-lo uma produção humana, podendo apresentar memórias e narrativas que não podem ser convertidas em uma medida. É perceber que não existe uma forma singular de realizar pesquisa sobre um fenômeno social, podendo variar conforme as filiações epistemológicas do pesquisador.

Desse modo, nesta perquisição, é empregado o método de pesquisa qualitativa a fim de que a análise a ser revelada seja sistematizada pela inquietação nas concepções e perspectivas outorgadas pelos participantes do estudo. A direção dessa investigação atenta-se com as reflexões de um conjunto específico de pessoas, empenhando-se em compreender atributos do contexto. Para tal propósito, os partícipes constituem a fonte para compreensão e interpretação das vivências, apreciando os relatos narrados de maneira ordenada.

O lócus da pesquisa foi o Subprojeto Interdisciplinar Biologia e Matemática do PRP da Universidade Federal do Oeste da Bahia, sendo o grupo-alvo constituído por residentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática. A pesquisa foi realizada durante os meses de abril e maio de 2022, período que corresponde ao término da execução do subprojeto supracitado.

Considerações sobre o Subprojeto interdisciplinar Biologia e Matemática

O subprojeto Interdisciplinar Biologia e Matemática do PRP por meio do qual a formação de professores é tematizada, neste trabalho, foi concretizado institucionalmente durante a vigência do Edital Capes nº 01/2020, entre novembro de 2020 a abril de 2022. O subprojeto teve seus núcleos de residência firmados em duas instituições educativas, uma municipal e uma federal, no município de Barreiras, Bahia, e contou com a colaboração de preceptoras formadas nas áreas de Biologia e Matemática. Ao longo do seu período de desenvolvimento, o subprojeto contou com a participação de oito (8) estudantes de Licenciatura em Matemática, e dez (10) estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, que mantiveram atividades nos núcleos em ciclos disciplinares e interdisciplinares, de modo a vivenciar práticas

de ensino nas quais pudessem criar experiências educacionais buscando o diálogo de saberes entre as referidas disciplinas, bem como (re)pensar a disciplinaridade nas suas áreas de atuação/formação a partir das vivências interdisciplinares.

A concepção de formação de professores que embasa a criação desse subprojeto parte da compreensão da docência localizando-a no terreno da complexidade, cujo exercício passa pelo entrecruzamento de saberes epistemológicos, praxeológicos e ontológicos constitutivos das profissões e identidades dos professores (Pimenta & Lima, 2012). Pensar a docência como atividade complexa, tecida junto e constitutivamente aos cotidianos e contextos escolares, implica compreender os espaços-tempos nos quais ela é exercida como formativos, como espaços-tempos de produção de conhecimento implicado e contextualizado sobre a própria docência e o exercício da profissão, dando destaque às singularidades político-pedagógicas de cada unidade escolar, e o modo como participam constituindo a identidade docente.

Tais aspectos implicam em uma reconfiguração do olhar sobre a relação entre a escola e a universidade, seja por meio do PRP e/ou de quaisquer outras atividades curriculares estabelecidas, entendendo ambos os contextos como complexos formativo-aprendentes da/sobre a docência, afastando-se de concepções instrumentalistas e reprodutivistas que pensam a escola unicamente como o local da prática, da aplicação de técnicas didáticas, hierarquizando e menosprezando o potencial dessa última como produtora de saberes (Pimenta & Lima, 2012). Desse modo, reconhecemos a docência como um espaço privilegiado de produção de saberes, na qual a convivência de estudantes de licenciatura com professores em exercício possibilita um processo de autocrítica no âmbito da formação de professores, promovendo, ainda, ressignificação de conceitos e práticas.

Partindo desses pressupostos para pensar o planejamento das atividades pedagógicas realizadas durante os três módulos do subprojeto no PRP, foi possível selecionar, organizar e

transitar por diferentes tipos de atividades investigativas, contemplando as fases de ambientação, observação semi-estruturada, planejamento, produção de material didático e regência nas escolas campo. Nesse sentido, ao longo dos dezoito (18) meses de execução do programa, foi possível atuar sistematicamente na formação dos residentes e docentes preceptores acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram as práticas investigativas dos cotidianos escolares vivenciados, no estudo das políticas curriculares que regem o ensino de Matemática e Biologia na educação básica, sobretudo (mas, não exclusivamente) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como na realização de atividades orientadas de planejamento para execução de planos de ensino nas escolas, bem como validação coletiva dos planos de ensino elaborados pelos residentes, envolvendo todos os membros componentes do subprojeto interdisciplinar.

Como dito acima, as atividades do subprojeto, regido pelo Edital Capes 01/2020, foi sobreposto ao período de pandemia da COVID-19. Isso significou a busca pela virtualização das atividades pedagógicas do subprojeto, como forma de manutenção dos vínculos educacionais com os estudantes e a continuidade da execução do programa, por meio do ensino e atividades remotas emergenciais. Desse modo, foi estruturado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle da instituição, um espaço virtual destinado a organizar a gestão de todas as atividades formativas, reuniões on-line, materiais didáticos, prazos de entrega de atividades, fóruns de discussão, chats, tarefas, entre outros, bem como à hospedagem dos documentos das instituições escolares (projetos políticos pedagógicos, livros didáticos, planos de ensino, etc.). O ambiente formou um espaço virtual interativo entre todos os participantes, e um rico acervo de relatos das experiências formativas vividas pelos residentes ao longo das atividades do subprojeto, por meio dos fóruns, portfólios individuais, entre outras atividades de registro. Tal ambiente e acervo virtuais compõem a fonte de parte dos materiais empíricos deste trabalho.

Além disso, as informações e categorias trabalhadas neste texto partiram também dos formulários on-line respondidos pelos residentes no momento da seleção para participação no subprojeto interdisciplinar Biologia e Matemática. O formulário era estruturado em um questionário com as seguintes perguntas: (i) *Para você, de que forma o curso de licenciatura que estuda está contribuindo para confirmar sua escolha pela profissão docente?* (ii) *Como a sua experiência com atividades realizadas em escolas (promovidas pelos componentes curriculares como “prática de ensino e estágio supervisionado”, PIBID ou outros) vem promovendo aprendizagens para a docência?* (iii) *Qual importância você atribui a relação teoria e prática no trabalho docente?* (iv) *Tendo em vista as áreas integradas no subprojeto interdisciplinar para o qual irá concorrer, registre ideias e temas sobre como as áreas podem ser articuladas em um plano de trabalho.* (v) *Como você avalia sua experiência na UFOB com trabalhos planejados e desenvolvidos em equipe?* (vi) ***Na sua concepção, qual a finalidade de um programa de residência pedagógica na formação de professores?*** (vii) *Escreva sobre a sua disponibilidade para assumir os trabalhos requeridos no Programa Residência Pedagógica* (viii) *Considerando o local em que você está residindo neste momento, é viável participar de reuniões ou atividades do Programa de forma remota?* (ix) *Você possui acesso à Internet em sua residência? Caso afirmativo, qual a velocidade?* (x) 10. *Caso não tenha acesso à Internet em sua residência, assinale uma das opções.* Para o desenvolvimento deste texto, relativo às percepções e perspectivas dos estudantes acerca da participação do programa na constituição de suas profissões docentes, foram eleitas as respostas para a pergunta apresentada no item vi, que se refere às expectativas iniciais sobre o PRP na formação, anteriormente à entrada no programa. Ao lado das informações selecionadas do ambiente Moodle, o material empírico contempla, portanto, dois momentos de avaliação das perspectivas dos estudantes.

Desse modo, compõe o material empírico deste trabalho os relatos de percepções e expectativas dos estudantes acerca da participação no subprojeto PRP em períodos distintos: (i) o período prévio à participação no subprojeto interdisciplinar Biologia e Matemática no PRP e (ii) o período simultâneo à participação no subprojeto interdisciplinar Biologia e Matemática no PRP. O tratamento das informações coletadas deu-se por categorias provenientes dos próprios relatos, de modo que emergiram das próprias discussões suscitadas pelos estudantes residentes em sua trajetória no programa. As falas utilizadas na exemplificação das categorias criadas (ver tabelas abaixo) condensam, nesse sentido, múltiplas vozes e fluxos discursivos forjados na relação formativa entre residentes, preceptoras e docentes orientador e colaborador, no subprojeto. Trata-se de falas representativas que aglutinam posicionamentos comuns evidenciados nos relatos dos residentes, expressando maior grau de ocorrência acerca das implicações formativas da participação no subprojeto Biologia e Matemática do PRP, em suas experiências educativas e constituição docente.

Embora as categorias sejam dispositivos de pesquisa que permitem organizar as informações de uma determinada maneira, convém destacar que elas não são estanques ou determinam o sentido único das informações. Ou seja, ao passo que auxiliam a compreensão dos relatos abordados, não pretendem a explicação definitiva dos mesmos. Trata-se, na análise de conteúdo, de uma preocupação com o rigor polissêmico na interpretação das informações da pesquisa e na categorização, de modo a permitir outras construções de sentido e, ao mesmo tempo, auxiliar na significação pelo leitor.

Análise dos dados: concepções das residentes e dos residentes sobre a finalidade de um programa de residência pedagógica na formação de professores

Nesta seção serão discutidas as respostas de estudantes residentes do Subprojeto Interdisciplinar Biologia e Matemática, relativas às suas reflexões sobre a finalidade de um programa de residência pedagógica na formação de professores. Com as falas registradas foi

possível elencarmos categorias gerais acerca das implicações do programa supracitado para a formação das licenciandas e licenciandos. Entre as categorias provenientes desse item, listamos: (1) formação docente; (2) introdução ao ambiente escolar; (3) relação escola-universidade; (4) relação teoria-prática; (5) articulação com as práticas de ensino e os estágios supervisionados; (6) trabalho colaborativo; (7) saberes docentes; (8) relação universidade-escola-sociedade; (9) indução à formação da identidade docente.

Com relação à primeira categoria - **formação docente** -, é notória nas falas registradas dos residentes a relevância do PRP para a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica. A participação no programa possibilita a produção de múltiplas práticas pedagógicas em diversas situações na escola básica, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional docente, como podemos perceber nos relatos dos estudantes residentes nos dois períodos considerados, conforme tabela abaixo:

Tabela 1.

Falas de residentes acerca da categoria formação docente, nos períodos prévio e simultâneo à participação no subprojeto

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Dar fomento aos estudantes das licenciaturas no que tange às práticas pedagógicas”</i></p> <p><i>“Preparar-nos para que possamos exercer nossa função como professor da maneira mais eficaz possível desde o primeiro momento depois da formatura, ou seja, preparar-nos para o futuro que estamos almejando”</i></p> <p><i>“Desenvolver a formação prática dos graduandos de cursos em licenciatura, disponibilizando ainda mais oportunidades para os licenciandos [...], é um programa que oportuniza o nosso desenvolvimento profissional, pois nos dá bastante experiência prática”</i></p>	<p><i>“Sendo assim, para dar início a esse módulo, [...], diversas reuniões sucederam com enfoque nas ações de planejamento, principalmente por anteceder ao período de observação, que é crucial para a consolidação da identidade docente dos licenciandos. Temas transversais, diálogos, discussões, falas notáveis foram as atividades que ocorreram nas reuniões. Por se tratar de um período atípico que exigiu da sociedade realinhamentos e adaptações diversas na modalidade de ensino, essas discussões foram imprescindíveis. [...] Formações associadas a uso de ambientes virtuais, reuniões a distância, reflexões sobre forma de cativar e alcançar atenção dos estudantes nesse novo cenário se tornaram o foco do projeto.”</i></p>

“Aperfeiçoar a prática docente e a formação nos cursos de licenciatura”

“Reforçar a importância do aprimoramento da prática docente, formando assim profissionais que atuem com maior valorização a uma aprendizagem mais consistente e tenham maior autonomia [...]”

“oportunizar um espaço de melhoria da docência, vai permitir a elaboração e prática de projetos interdisciplinares (bastante importante para desconstruir a visão errônea das disciplinas serem limitadas em seus espaços) e complementar a prática docente, ou seja, só tem a agregar na formação profissional”

“proporcionar experiências e vivências no campo de atuação após a formação, na qual servirão como base para agir em diversas situações que possam surgir em sala no futuro”

“O Módulo de Citologia foi tão diversificado em termos didáticos que elaboramos um e-book personalizado com todas as atividades trabalhadas durante o módulo [...], sendo uma construção colaborativa e autoral [...]. Assim, o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de biologia no contexto atual, proporcionou aprendizagens e vivências extremamente ricas para a educação básica no ensino remoto.”

“Portanto, percebemos o quanto a interdisciplinaridade está presente nas aulas de matemática por envolver situações diversificadas da realidade. Dessa forma, a capacidade de ensinar, refletir e avaliar os estudantes em um contexto interdisciplinar desenvolveu fatores positivos para o nosso processo de aprendizagem, enquanto estudante em processo de formação inicial.”

Pelas narrativas apresentadas, notamos que o PRP é um espaço formativo importante que possibilita a constituição da identidade profissional docente, bem como o desenvolvimento profissional de estudantes das licenciaturas e de professores da educação básica, a partir da participação e vivência de diversas experiências cotidianas na escola, vinculadas às práticas pedagógicas. Assim, as reflexões dos residentes parecem sinalizar que o PRP contribui para que eles se tornem profissionais que tenham “pensamento crítico, disposto e preparado para as constantes mudanças diante do seu papel social, que não é mais de transmissor do conhecimento, mas de mediador, transformador e ativo, capaz de lidar com situações e problemas decorrentes no ambiente escolar” (Amorim & Marques, 2017, p. 2123).

Não queremos dizer com isso que apenas o PRP é capaz de possibilitar a constituição de tal pensamento. Mas é um elemento formativo importante que, se incluído na formação de professores, inclusive de forma articulada com outras atividades constitutivas dos cursos de

licenciatura, tais como os estágios curriculares supervisionados e as práticas de ensino, pode se estabelecer como um itinerário relevante à prática docente.

Outro aspecto importante verificado na análise dos escritos dos residentes é no que diz respeito à passagem entre os dois momentos (período prévio e período simultâneo). Nessa mudança de períodos, notamos a existência de um deslocamento epistemológico, marcado pela mudança de uma discussão mais conceitual (primeiro momento) para algo mais encarnado e vivenciado na prática (algo mais concreto da experiência do saber-fazer docente que emerge das interações do/com o cotidiano escolar), com aprofundamento dos conhecimentos docentes (segundo momento). Acreditamos que o trânsito entre uma percepção mais conceitual para uma percepção mais vivencial acerca da participação do programa na constituição de suas trajetórias profissionais como docentes permite conceber que o conjunto de atividades pedagógicas planejadas e exercidas no Subprojeto Biologia e Matemática foi capaz de fomentar a emergência de saberes-fazer da docência contextuais, isso é, relativo à realidade concreta de atuação dos futuros docentes.

A construção de saberes-fazer docentes contextualizados no dia a dia dos espaços-tempo de atuação profissional dos futuros professores, em sua trajetória formativa, tem sido uma das tantas reivindicações históricas das lutas políticas de formação de professores, na medida em que é possível, com esse movimento formativo contextual, sair de uma dimensão abstrata e pouco significativa da formação, para uma dimensão que seja capaz de aprimorar e sofisticar a qualidade do ensino e da educação, nas escolas da Educação Básica (Nóvoa, 1992; Pimenta & Lima, 2012; Diniz-Pereira, 2013). Ao ser fortemente articulado com as redes de ensino da Educação Básica, acreditamos que o PRP fomentou o deslocamento de uma perspectiva formativa centrada em disciplinas e atividades curriculares, para uma formação mais centrada no espaço-tempo escolar, com toda sua complexidade e demandas singulares,

fomentando construção de conhecimento contextual significativo acerca do cotidiano das escolas-campo vinculadas ao subprojeto.

Tabela 2.

Falas de residentes acerca da categoria introdução ao ambiente escolar, nos períodos prévio e simultâneo à participação no subprojeto

Período prévio	Período simultâneo
<p><i>“Pois muitos estudantes só têm acesso a uma sala de aula quando vão desenvolver alguma atividade de algum componente curricular, como por exemplo os estágios supervisionados”</i></p> <p><i>“O programa insere discentes das licenciaturas no ambiente escolar da educação básica pública, que será o nosso ambiente de trabalho após o fim da graduação”</i></p> <p><i>“Inserindo eles [os licenciandos] dentro do âmbito escolar”</i></p> <p><i>“Apresentar ao aluno em formação a ambiente escolar e contribuir com os projetos escolares”</i></p> <p><i>“Além disso, garante a inserção dos licenciandos dentro do contexto da escola da Educação Básica”</i></p> <p><i>“Através do contato com as escolas da rede públicas e com experiências vividas ao desenvolver atividades na escola campo”</i></p>	<p><i>“Ainda no referido período, ganhamos acesso aos nossos e-mails institucionais do IFBA, com isto, me familiarizei mais com o ambiente do Google Classroom, plataforma virtual de ensino adotada para este projeto. Em virtude disso, com esta conta de e-mail pudemos participar do nosso primeiro encontro com a turma como observadores, nos apresentamos e senti que em geral fomos bem recepcionados. Para melhor observar os aspectos desta aula, utilizei os questionários do instrumento de observação que montei, mencionado no meu segundo relato deste portfólio, assim, pude ter uma breve visão do perfil dessa turma até então. Diria que [com a observação] a obtenção do conhecimento sobre o perfil da turma, mencionado anteriormente, tem se concretizado ainda mais.”</i></p>

Com respeito à segunda categoria (**introdução ao ambiente escolar**), percebemos que as palavras dos residentes conotam como o PRP é um caminho para estudantes de licenciatura chegarem até a escola, introduzindo-os nesse que será o lócus da sua profissionalização docente, como ilustrado na Tabela 02.

Aqui, entendemos a escola não apenas como o lugar de excelência para os atos de ensinar e aprender conhecimentos das diferentes áreas (ciências, artes, comunicação,

tecnologia, etc.), e como o espaço político para expressão de diversas culturas, mas, sobretudo, como um ambiente profissional e científico professores. Nessa direção, assim como nos estágios supervisionados curriculares, o PRP se constitui como itinerário formativo que possibilita aos residentes uma compreensão sobre “a estrutura escolar; conhecer a realidade sociocultural, ter contato com a comunidade, incluindo pais, funcionários, estudantes bem como passar por situações que exijam dele tomadas de atitudes rápidas, desenvolvendo assim competências importantes para a articulação com [as disciplinas da licenciatura]” (Saraiva & Santos, 2015, p. 25018-25019).

Compreender a escola não se resume a olhar o espaço limitado pela sala de aula, mas é conhecer a cozinha na qual se faz a merenda, é adentrar nos banheiros reservados para estudantes e apreciar as artes feitas em suas paredes, é analisar os textos escritos em seus muros, é conhecer seus projetos e políticas institucionais, seus projetos pedagógicos, sua biblioteca, enfim, ambientar-se de modo amplo. Nesse sentido, compreender a escola é envolver-se em seu cotidiano, entendendo que esse espaço-tempo é permeado por relações simbólicas, por formas de produzir sentido com os conhecimentos e com a convivência entre todos, dando múltiplos sentidos às práticas educativas forjadas entre seus muros.

É refletir que a escola não se restringe a um espaço físico, sendo composta por pessoas e para pessoas, logo, discentes não são números, cujos valores são incluídos em um relatório da secretaria de educação. É assimilar que nem sempre é possível avançar o conteúdo definido em um currículo engessado e obrigatório, pois há estudantes que não aprenderam o tópico abordado anteriormente por distintos motivos, o que envolve a compreensão da diversidade de culturas de ensino e de aprendizagem. É perceber que substituir o velho quadro pelo novo projetor multimídia (data-show) não é suficiente para introduzir tecnologias nas aulas, e muito menos é algo inovador, o que envolve, também, compreender sua cultura material e as ressonâncias nas práticas pedagógicas.

A escola é um todo dinâmico, democrático, mesmo que nem sempre consiga ser dinâmica ou fluída, diante de políticas educativas conservadoras e fundamentalistas que emanam da sociedade, visto que necessita de um esforço coletivo e colaborativo. É evidenciar que a escola é o espaço onde as políticas públicas (sendo a Educação uma delas) se materializam. É o lugar onde nos tornamos professores, ainda quando éramos estudantes, logo, é onde as identidades se constroem e reconstroem, sejam elas individuais ou não. Perceber essa complexidade e o seu funcionamento é natureza do ser docente.

No PRP, essa percepção sobre a escola pode ser verificada nas narrativas do segundo momento, em detrimento do primeiro, voltado à uma reflexão no campo teórico. Isto é, compreender a escola é notar que no ensino remoto o acesso à sala de aula online só é possível por meio de um e-mail institucional e não apenas ter acesso à internet. É constatar que para observar a aula de uma professora na Educação Básica faz-se necessário a construção prévia e planejada de um instrumento de observação, que possibilitará, inclusive, identificar as características da turma. Vivenciar essas experiências constitui o âmago do ser docente.

O tema **relação escola-universidade** é algo que emerge nos registros escritos dos residentes que participaram do Subprojeto Interdisciplinar Biologia e Matemática, constituindo, assim, uma terceira categoria. Assumindo um papel formativo, o PRP tem possibilitado *repensar* a integração entre as instituições responsáveis pela formação inicial de professores e a escola básica, campo do exercício da profissionalização docente, como evidenciado no relato do segundo momento (período simultâneo).

Tabela 3.

Falas de residentes acerca das implicações do PRP no que se refere à relação escola-universidade na formação docente

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Um programa como esse tem a finalidade de aproximar o docente das instituições de ensino”</i></p>	<p><i>“De acordo com o que foi relatado anteriormente, cumprimos a atividade de elaboração de questões relacionadas à implementação da BNCC para discussão em encontros síncronos com professores orientadores, preceptores e convidados das instituições vinculadas ao RP, estes foram realizados no formato do programa Roda Viva no Google meet. O primeiro encontro foi centrado no núcleo do Colégio Padre Vieira, o qual estou incluído no referido módulo, na semana seguinte, a roda de conversa voltou-se para o núcleo IFBA todos participaram e contemplamos a troca de conhecimentos que contribuíram bastante reflexões acerca do assunto em questão, ampliando nosso conhecimento e relação com as escolas.”</i></p>

Contudo, alguns estudos (Fagundes & Gomes, 2013; Cartaxo, 2015; Miranda et al; 2018) sinalizam a existência de uma dicotomia na relação escola-universidade. Tal relação é complexa, visto que de um ponto de vista oficial, isto é, na teoria, essa integração ocorre, contudo, na prática, há um descompasso. Há dificuldades, desafios e conquistas que influenciam fortemente tal relação, segundo aponta Oliveira (2019, p.603):

Da escola como espaço de fruição de diversas concepções da formação docente na universidade, que em sua maioria fundamentaram atividades formativas de futuros professores, ignorando realidades e demandas escolares, para a escola reconhecida como produtora de saberes docentes e como coformadora de futuros professores, temos igualmente dificuldades, desafios e conquistas. Todavia, dificuldades, desafios e conquistas em um contexto de implementação de programas nacionais para a melhoria da formação de professores [...] motivam a ressignificação da relação escola-universidade.

Tendo por base a narrativa do segundo momento, percebemos que o PRP tem impulsionado a ressignificação dessa relação. A atividade relatada sobre a roda de conversa contou com a participação colaborativa de professores das escolas-campo e da universidade,

além de estudantes/residentes e profissionais da coordenação pedagógica, cujas reflexões centraram-se na análise de fenômenos pertencentes ao cotidiano dessas escolas. Ou seja, tal atividade constituiu-se como uma ação formativa para todas as pessoas envolvidas, sem hierarquização e compartimentação. No relato em questão, a relação escola-universidade foi tematizada pela discussão da fase de implementação da BNCC, nas escolas-campo com as quais trabalhamos. Discussão que, vivenciadas pelos residentes como um espaço de entrevista com as professoras preceptoras e convidadas das redes de ensino envolvidas, contribuíram para complexificar a visão de todos os participantes acerca de como as políticas chegam às escolas, de como elas são, ou não, colocadas em ação em diferentes contextos, com diferentes intensidades, a depender de como se dá a relação entre a escola e a própria política. Uma relação, diga-se de passagem, permeada pela presença de atores variados em seu processo de implementação, incluindo aí agentes públicos das universidades locais, que atuaram formando os professores para a implementação da BNCC nas escolas-campo. Tais aspectos evidenciam que a relação escola-universidade, para além de outros programas como o PRP, o PIBID, as ações de extensão universitária, entre outros, mostram-se, sempre, multifacetada.

A **relação teoria-prática** surge nas falas dos residentes como um fenômeno necessário para o desenvolvimento das atividades previstas no PRP. Sobretudo no segundo momento, as narrativas sinalizam uma discussão sobre a *ação-reflexão-ação*, isto é, realizar a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos produzidos na universidade com os conhecimentos teórico-práticos constituídos na escola. Essa articulação não é simples de estabelecer, pois requer um tempo que, muitas vezes, diverge do tempo curricular, e demanda um planejamento flexível e mutável, em decorrência do caráter dinâmico que tem sido evidenciado com o ensino remoto. Tais aspectos deixam explícito aquilo que parece ser implícito para a sociedade: a docência. A docência é um campo profissional, científico e ético-político dotado de uma complexidade que é específica, não sendo verificada em outras profissões, o que demanda a

existência de políticas públicas de formação de professores eficientes, sobretudo, quando o país busca se tornar uma nação protagonista por meio da educação.

Tabela 4.

Falas de residentes acerca das implicações do PRP no tocante à relação teoria-prática na formação docente

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Possibilitando novas vivências e o desenvolvimento de práticas investigativas quanto ao funcionamento da escola e dos processos de aprendizagem, através da relação teoria-prática”</i></p> <p><i>“Além de permitir ao acadêmico praticar teorias adquiridas nas disciplinas pedagógicas”</i></p>	<p><i>“Estamos chegando a última semana de regência dessa etapa. [...] Finalmente estamos colocando os aprendizados da universidade na prática docente. Minha dupla e eu, fizemos os planos de ensino e de aula e elaboramos as atividades. Gravamos videoaula, editamos e publicamos nos ambientes virtuais, juntamente com as atividades elaboradas. Nos reunimos com os estudantes nos momentos síncronos para explicar melhor o conteúdo, sempre tentando associar a matemática e a biologia, além de esclarecer dúvidas. Tivemos reunião com a preceptora e o orientador que nos deram orientações, e tivemos retorno dos alunos, que elogiaram as aulas e nosso trabalho. As semanas estão sendo muito pesadas por conta do acúmulo de atividades da universidade, mas o apoio de minha dupla, da professora, as orientações dos professores, e elogios dos estudantes do Padre Vieira nesses momentos estão sendo fundamentais e motivadores. Muito grato pela oportunidade de participar desse projeto.”</i></p>

Ao refletirmos acerca da relação teoria-prática na formação docente é preciso entender suas implicações ao longo dos momentos e espaços formativos dos professores. Isso requer um

constante ato de praticar o que é teorizado. Nesse sentido, Oliveira et al (2013, p.4) discorrem que:

[...] o professor precisa salientar as teorias pedagógicas necessárias para socializá-las em sala de aula importando-se em contextualizá-las com a realidade dos discentes. Assim, a aprendizagem torna-se significativa para os integrantes do ato educativo quando professor, aluno e conhecimento vivenciam uma relação dialética no ensino, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, interpostos em sala de aula. Este modelo de formação baseado na práxis educativa é cada vez mais visado nos cursos de formação de professores, pois sabe-se que o momento essencial da formação é a realização da prática em sala de aula [...].

Para que a constituição da docência como profissão, sustentada na prática educativa, ocorra, é fundamental que o professor se desconecte de tendências pedagógicas não progressistas para se ancorarem em uma prática caracterizada por crítica e reflexão, cujo ponto de partida seja o diálogo, a fim de que docentes e discentes superem a dicotomia nos processos de ensino e de aprendizagem, tornando-se co-participantes no processo educativo. A atividade docente demanda cinesia entre esses saberes e, conseqüentemente, idas e vindas (construção e reconstrução) epistemológicas, por meio do ensinar e do aprender com as vivências, com os manuais, com o estabelecimento, com o exercício da profissão, com os pares, com os espaços formativos que versa, com a intrínseca cronologia e com a subjetividade (Lima, 2012). Assim, considerando os relatos apresentados na Tabela 4, corroboramos que, por meio do PRP, a relação teoria-prática vem se estabelecendo na ação educativa, constituindo-se como práxis e possibilitando a formação dos residentes como profissionais da docência com qualidade, semelhante aos estágios curriculares supervisionados, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de integração entre essas duas ações formativas.

Encadeando-se com as categorias anteriores, as escritas dos estudantes participantes do Subprojeto Interdisciplinar de Biologia e Matemática indicam a necessidade uma articulação do PRP com os componentes curriculares de práticas de ensino e com os estágios curriculares

supervisionados, formando assim outra categoria (**articulação com as práticas de ensino e os estágios supervisionados**), conforme ilustrado na Tabela abaixo:

Tabela 5.

Falas de residentes acerca das implicações do PRP acerca da articulação com as práticas de ensino e os estágios supervisionados na formação docente

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Apesar de realizarmos estágios e práticas de ensino, muitas vezes essas práticas são corridas ou muito específicas e nem todas as experiências são aproveitadas e/ou trabalhadas”</i></p> <p><i>“Proporcionar através das experiências exercidas nos ensinamentos [práticas de ensino] e nos estágios supervisionados a capacitação no processo de aprendizagem do docente, aprimorando suas habilidades e competências que permitem realizar um ensino de qualidade”</i></p>	<p><i>“Acredito que esses pontos me chamaram bastante atenção por eu ainda não ter dito a oportunidade de observar e estudar (Feedback, questionar) sobre uma aula, já que ainda iniciarei no estágio I. E esse livro me apresentou várias coisas que ainda não haviam me sido apresentadas o que me levou a repensar o que era a observação de aula pra mim, o que até então era apenas ver aula e anotar o que conseguisse para fazer o relatório. A oportunidade de lê-lo antes do estágio I, acredito que proporcionará que eu participe mais ativamente nas discussões que acontecerão na disciplina posteriormente.”</i></p>

Tal articulação faz-se necessária, sobretudo, ao se pensar em um projeto amplo de formação de professores nas universidades, considerando que há uma intersecção entre as práticas de ensino, os estágios supervisionados e o PRP, especialmente, entre esses dois últimos: a sala de aula da escola básica. Mas, para considerar tais espaços em uma perspectiva crítico-reflexiva de formação docente, implica-se considerar que essa não se limita em apenas um instante ou período. Consiste em uma dinâmica colaborativa, incluída em uma lógica emancipatória e marcada por evoluções educacionais e sócio-políticas. Nesse sentido, as universidades devem fomentar uma formação de professores que considere as pessoas envolvidas nesse processo como seres históricos e contextualizados, dotados por uma

subjetividade em constante mudança com os fluxos sociais. Ou seja, uma formação que adote uma postura emancipatória, por meio da qual seja possível: “[...] recontextualizar a instituição formadora, bem como de reconfigurar os conhecimentos necessários à formação docente [...] Trata-se de uma formação que compreenda a docência como prática social, arraigada no científico-pedagógico, numa perspectiva crítico-reflexiva” (Maciel et al, 2020, p. 2224).

As narrativas apresentadas pelos residentes revelam que o PRP funciona como uma espécie de complementação dos estágios curriculares supervisionados. Essas falas são interessantes, pois não se configuram como um discurso antagônico entre os dois espaços formativos, não estimulando uma possível substituição ou sobreposição. Na verdade, as falas revelam o movimento, que aqui defendemos, de integração entre os dois mecanismos como espaços de formação crítico-reflexiva de professores que ensinam na escola básica.

A categoria **trabalho colaborativo** tem sido extensivamente descrita como sendo crucial ao trabalho e à profissão docente, atravessando décadas de discussão sobre a formação de professores (Nóvoa, 1992; Pimenta & Lima, 2012; Diniz-Pereira, 2013). Alguns relatos dos residentes participantes do Subprojeto Biologia e Matemática conferem centralidade e importância a essa dimensão coletiva do trabalho docentes, conforme registros na Tabela 6.

Para garantir a participação de todos os envolvidos nas atividades pedagógicas e formativas realizadas no Subprojeto Biologia e Matemática, foi preciso contar com a participação das estruturas colegiadas dos cursos envolvidos na universidade, e com as chefias imediatas das preceptoras, de modo a garantirmos dia e horários previamente agendados para os encontros. Tal aspecto foi crucial para a manutenção da participação ativa das preceptoras durante todo o período formativo nos três módulos de atividades do PRP, o que fomentou um aprofundamento da participação da representação das redes de ensino na formação dos residentes. Observamos a formação de uma rede colaborativa com todos os envolvidos, de modo a fomentar uma relação menos hierarquizada entre todos os participantes, deslocando

significativamente o papel dos professores das redes de ensino de pessoas passivas em relação à universidade, para agentes ativos na construção de conhecimento sobre a docência com os estudantes.

Tabela 6.

Falas de residentes acerca das implicações do PRP no que tange ao trabalho colaborativo na formação docente

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Promovendo também um trabalho coletivo e construtivo em relação as análises de observação na escola pública com o objetivo de aperfeiçoar a prática de ensino”</i></p> <p><i>“O programa apresenta objetivos que considero importantes para a formação de professores. Tanto para dos futuros docentes, como no meu caso, mas também para os docentes que já atuam na Educação Básica, pois acredito que ele permite uma formação continuada para esses docentes, a partir de novas experiências, diálogos e da relação com todos envolvidos no programa/escola.”</i></p> <p><i>“Bem como saber trabalhar em equipe”</i></p>	<p><i>“[...] Os momentos síncronos serviram para a reflexão e discussão das atividades do subprojeto, além de apresentar importantes posicionamentos acerca dos temas debatidos na sala virtual, já os momentos assíncronos foram interessantes para que os integrantes buscassem concepções e conceitos sobre determinados contextos para o seu processo de formação, contribuindo assim, de forma construtiva no desenvolvimento de trabalhos colaborativos. Nesse sentido, podemos perceber a relação interdisciplinar entre as áreas de conhecimentos envolvidas no subprojeto, sendo um fator essencial para que seja possível o desenvolvimento desses trabalhos colaborativos de caráter coletivo.”</i></p> <p><i>“No dia 29/11 aconteceu um encontro com todos os subprojetos do programa Residência Pedagógica com o intuito de compartilharmos as experiências e estratégias pedagógicas utilizadas no módulo II. Portanto a socialização e diálogo com todos foram de suma importância para a construção do saber interdisciplinar e principalmente para o processo de formação.”</i></p>

Outro ponto importante a destacar no que diz respeito ao trabalho colaborativo exercido entre todos os envolvidos é o aprofundamento do diálogo, construção e reconstrução prática dos conhecimentos teóricos, resultantes de investigação científica, debatidos nos momentos formativos, tendo em vista os impactos diretos na prática educativa em sala de aula. Pelas

interpelações e amplo conhecimento contextual dos cotidianos das escolas-campo apresentado pelas preceptoras, foi possível (re)criar os conhecimentos debatidos, buscando contextualizá-los de modo a apresentarem relevância e significado concreto para as práticas pedagógicas dos residentes nas unidades escolares.

Isso permitiu, também, aos docentes orientadores da universidade ampliarem seus conhecimentos sobre esses cotidianos, incorporando-os em suas práticas de ensino na universidade. Tais aspectos mostram que o trabalho colaborativo apresenta profundas implicações acerca da construção dos saberes da profissão dos envolvidos, numa relação não hierarquizada entre preceptoras, residentes e docentes da universidade, com ressonâncias nos **saberes docentes** de todos, categoria sobre a qual passamos a nos debruçar a partir da Tabela 7.

Tanto neste texto como em nossa prática educativa no ensino superior, a categoria saberes docentes é entendida por nós de modo complexo e não fixo, tomando o exercício contextual da educação como referência constitutiva da formação dos saberes docentes. Desse modo, não há uma identidade docente consolidada, prévia e anteriormente, ao exercício da profissão nos espaços-tempos escolares, nos quais tal identidade e saberes da docência (re)criam-se a todo instante. A nosso ver, “esse entendimento aponta para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (Pimenta, 1999, p. 25) como, também, da fixação desses saberes em tipologias variadas, uma vez que a atuação concreta nas escolas os mobiliza de maneira complexa, inter-relacionada, de modo não antecipável à ação educativa.

Tabela 7.

Falas de residentes acerca das implicações do PRP no que tange aos saberes docentes fomentados no PRP, na formação profissional

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Portanto é um programa que integra a política de aprimoramento dos conhecimentos vivenciados na escola para a formação inicial e continuada do professor (a)”</i></p> <p><i>“Com certeza uma real prática ativa de conhecimentos teóricos obtidos para disseminação do aprendizado, tanto focado na área Biológica, quanto em outras áreas interdisciplinares.”</i></p>	<p><i>“A regência nos mostrou que a forma de avaliar e ensinar depende muito do contexto de aprendizagem referente aos meios tecnológicos. O modo de mediar as aulas nos levaram à reflexão de sermos mais equivalentes e humanos em relação aos instrumentos de coleta de informações e principalmente compreensíveis no processo de avaliar os estudantes.”</i></p> <p><i>“Os encontros ocorridos no projeto educacional residência pedagógica do mês de junho, se caracterizaram pela transposição de informações essenciais e necessárias para o ensino, de modo que foram apresentadas e discutidas as propostas das instituições escolares. Vale ressaltar que o ensino remoto configura-se como um desafio docente e para um estudante de ensino superior revela-se como desafio duplo, já que a gestão, planejamento e ou rotina escolar são ambientes novos, acrescenta-se também a necessidade em desenvolver metodologias de ensino inovadores no cenário da educação diante a pandemia. De tal forma, as demais semanas foram dedicadas a apresentações de plataformas digitais relevantes para a aprendizagem, sendo em maioria dinâmicos, interativos, de fácil acesso, [...] e, sobretudo, didáticos. [...] A familiaridade com os recursos digitais favorecem a rotina docente e discente, por isso este momento de trocas se faz necessário para o progresso do ensino a distância. Até mesmo a ferramenta WhatsApp pode configurar-se como uma estratégia eficiente, e para além de áudios, mensagens, figurinhas, é possível enviar documentos, reuniões, grupos... é tempo de adaptar, como já dizia Charles Darwin.”</i></p>

Na experiência do subprojeto de Biologia e Matemática, em atividade no período pandêmico, tais concepções e premissas sobre os saberes docentes tornou-se ainda mais evidente, para nós, a partir dos relatos dos residentes. Na medida em que a prática educativa concreta em espaços-tempos virtuais, com momentos síncronos e assíncronos de interação, exigiu de todos uma constante busca ativa sobre os contextos e os estudantes, de modo a entender seus anseios e dificuldades de aprendizagem, foi possível perceber que os saberes docentes eram constantemente reconfigurados de acordo com as possibilidades de interação na mediação didático-pedagógica dos conteúdos curriculares. A inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas dos residentes, para fins de alcance e manutenção de vínculos educacionais com os estudantes, permitiu ainda mais reflexões sobre práticas pedagógicas e saberes docentes, avaliando constantemente a forma como cada aplicativo contribuía para a manutenção das práticas educativas em contexto de distanciamento social. Nesse sentido, ponderar sobre a construção dos saberes docentes dos residentes a partir das práticas educativas concretas que realizaram implica “valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (Pimenta, 1999, p. 29), trazendo maior amplitude e conferindo dimensão conceitual e epistemológica importante à construção desses saberes, entendendo tal construção como um processo fundamentalmente interativo, dinâmico, contextual, e em constante fluxo.

Dentre as informações dos nossos registros empíricos nos relatos dos residentes, propomos a **relação universidade-escola-sociedade** como uma categoria que permitiu ampliar as discussões sobre as relações entre a universidade e a escola, inserindo a dimensão sociedade nesse par. Em nossa compreensão, tal dimensão foi suscitada, sobretudo, pelas constantes reflexões críticas exercidas pelos residentes acerca de suas práticas educativas, no período de distanciamento social. Trata-se de uma categoria que pensa as implicações da relação escola-

universidade, inserindo-as na complexidade do corpo social permeado por relações de poder que produzem assimetrias, desigualdades, exclusões. Talvez, mais nesta categoria do que nas outras, fica evidente o deslocamento de foco de uma discussão conceitual, relativo à formação da identidade docente para a prática social, para um foco da profissão docente mais vivencial, relativo aos acontecimentos concretos da/na prática educativa e a maneira como reconfiguram olhares sobre a própria formação:

Tabela 8.

Falas de residentes acerca das relações universidade-escola-sociedade suscitadas e vivenciadas por meio do PRP

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Desenvolver a identidade pedagógica demonstrando participação da faculdade para com a sociedade.”</i></p>	<p><i>“Logo de início, ficamos bastante empolgados e vimos a grande reciprocidade dos estudantes que estavam em nossa sala de aula virtual. [...] Todavia, algo começou a desandar: Os alunos começaram a faltar às aulas, não responder as mensagens, não fazer atividade e muito menos, aparecer nas aulas. [...] Muitos alegaram falta de internet, uma vez que, muitos alunos utilizavam o celular do pai ou da mãe (quando eles autorizavam). [...] Todavia, aprendemos muito com os estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento daquilo que está no currículo oculto, que são os valores e atitudes. Como, por exemplo: ouvir mais, conversar mais e ter sentimento de compaixão. [...] Estamos em constante ressignificação, diariamente. E com a escola, isso não é diferente. Professores, pais e principalmente alunos foram pegos desprevenidos e surpreendidos com a entrada exponencial da tecnologia nos ambientes de ensino. Algo que é preocupante, uma vez que, ao mesmo tempo que a tecnologia é inclusiva ela também tem o poder de excluir e afastar, sobretudo, os mais economicamente fragilizados”</i></p>

Por fim, abordamos a categoria sobre as percepções dos residentes acerca de como a participação no subprojeto permitiu-lhes uma **indução à formação da identidade docente**. Como vimos defendendo acima, pensamos a construção da identidade docente como um fluxo, um processo, uma experimentação aberta, um constante vir a ser professor, em (re)afirmação e (re)criação contínua na atuação com os contextos escolares, também partícipes dessa construção identitária. Nesse sentido, entendemos que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1999, p. 18). Nesse sentido, realçamos, nas falas dos residentes, essa concepção aberta de identidade, seja por meio das trocas e compartilhamentos, seja por meio da concretização dos saberes teóricos aprendidos na universidade, seja por meio da atuação conjunta e colaborativa. Aspectos que, de modo explícito, sempre reivindicam o contexto concreto de atuação, a participação do outro, a colaboração e o trabalho coletivo, trazendo, enfim, a dinamicidade inerente à prática social da educação, com o outro, para dentro da formação, uma constante (re)construção (Tabela 9)

Tabela 9.

Falas de residentes acerca das implicações da vivência no subprojeto do PRP na indução à formação da identidade docente

Período Prévio	Período Simultâneo
<p><i>“Na minha concepção, um programa como a residência pedagógica possui a finalidade de incentivar os discentes a seguirem na área da docência”</i></p> <p><i>“E afirmar a paixão pelo ato de ensinar.”</i></p>	<p><i>“É sempre uma formação continuada em exercício do professor. Para mim, foi a melhor experiência do período de graduação. A gente se prepara. Se renova. Cresce. Aprende... É uma construção pessoal.”</i></p> <p><i>"Essa experiência marca positivamente minha prática enquanto futuro professor, pois permitiu colocar em prática os conhecimentos sistematizados ao longo dos meses de estudo do Residência. [...] Reforço, desse modo, que é uma aprendizagem constante, estar afirmando ser professor nesse processo. Pois, aprendi na troca com todos os envolvidos nesse processo.”</i></p> <p><i>“bacana essas experiências, só nós sabemos o quanto foi trabalhoso e gratificante desenvolver um trabalho significativo para a nossa identidade e formação, e contribuindo de forma construtiva para a aprendizagem dos alunos, saudades meu velho, estamos juntos!!!”</i></p>

Desse modo, em nosso entendimento, a indução da formação da identidade docente por meio do subprojeto Biologia e Matemática reafirmou que esse processo ocorre, também, por meio da significação atribuída, por cada residente, às suas experiências e práticas educativas, individuais e colaborativas, realizadas cotidianamente nas escolas-campo de atuação. Significações essas sempre relativas aos seus valores pessoais, ao confronto de valores sociais atribuído à prática educativa por cada um/a, às suas histórias de vida pessoais e coletivas, ao valor atribuído aos saberes em construção enquanto docentes em formação, enfim, ao

reconhecimento de estarem em meio a um processo formativo que é, sempre, um exercício de (re)criar suas visões de mundo sobre a própria educação.

Nesse sentido, defendemos que a indução à formação das identidades docentes suscitadas por meio do subprojeto permite concluir que o PRP é capaz de contribuir para a reafirmação e o fortalecimento de tais identidades, mediante um conhecimento mais contextual das culturas profissionais, das culturas de ensino e aprendizagem, e das culturas materiais de cada unidade escolar, bem como do fortalecimento do trabalho colaborativo na formação de professores. Trata-se de uma ação que, ao lado dos projetos pedagógicos de cursos e componentes curriculares voltados à imersão na realidade escolar (estágios supervisionados e práticas de ensino), permite aprofundar o sentido de valorização social das licenciaturas, do papel social da educação e da atuação docente, fomentando maior aderência dos estudantes aos seus cursos de formação inicial.

Considerações Finais

Em nossa análise, pela incidência da diversidade das categorias provenientes dos relatos dos residentes, o trabalho permite concluir que o PRP possibilita (re)conhecer a docência em sua multidimensionalidade, como espaço-tempo de formação contextual e integral dos estudantes, das professoras em exercício (preceptoras) e dos docentes orientadores, em uma articulação complexa, colaborativa, ético-política, tomando a escola como campo de produção de conhecimento implicado na/com a escola, ressignificando, entre todos, os conhecimentos aprendidos ao longo da trajetória formativa.

Como vimos realizando ao longo de nossas análises, fazendo o contraste entre os dados das categorias, tanto no momento prévio como no momento posterior à vivência das experiências formativas no subprojeto, é possível constatar uma (re)afirmação de expectativas sobre os saberes e contribuições do programa, bem como o anúncio de novos aspectos, sobretudo aqueles relativos aos saberes da docência e aos trabalhos colaborativos, na trajetória

formativa. Percebemos um deslocamento de uma discussão mais conceitual (momento prévio das expectativas) para uma discussão mais concreta, com implicações e observações provenientes da prática educativa (momento posterior à vivência formativa no PRP), de modo que foi possível ponderar sobre as implicações do programa na constituição das identidades e profissões docentes dos envolvidos.

Em particular destaque, a nosso ver, é possível inferir sobre a importância do trabalho colaborativo na formação dos residentes participantes no PRP, e de todos os envolvidos, fomentando uma ambiência ético-formativa de preocupação permanente dos participantes acerca das práticas educativas. Nesse sentido, corroboramos o que Veiga (2008, p. 269) diz acerca da importância da disposição de todos ao trabalho colaborativo, de todos estarem “dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; [...] analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões”. Especificamente em relação às professoras preceptoras, foi notório o aprofundamento do papel que assumiram na formação dos estudantes, amplificando a participação das redes de ensino nesse processo.

A nosso ver, no PRP, aprofunda-se, também, o sentido de resignificação do papel da escola na formação docente, (re)valorizando política e epistemologicamente as experiências vividas no espaço-tempo escolar, reconhecendo-a como espaço produtor de conhecimento da/na formação e da docência, ao lado do espaço-tempo universitário, não mais sendo concebida apenas como espaço de reprodução de técnicas de ensino.

A realização do subprojeto no período de pandemia foi um marco inaugural de discussões, em nossa experiência educativa, dos princípios da educação on-line, da importância da aprendizagem da educação mediada em ambientes virtuais de aprendizagem, e da busca de compreensão desse fenômeno em suas singularidades. Possibilitou, nesse sentido, criar

conhecimentos ao tempo da interação cotidiana com as unidades escolares, relativo às demandas que se apresentavam, no dia a dia da atuação, nesses contextos, visando a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, concluímos defendendo a manutenção do PRP como política permanente de valorização e qualificação das licenciaturas que, integrada/articulada aos estágios curriculares supervisionados, constituam espaços de formação docente crítico-reflexiva. Entendemos que o PRP não deve substituir práticas educativas, componentes curriculares e territórios epistemológicos já construídos e conquistados pelas pesquisas e políticas⁵ sobre a formação de professores, sobretudo aqueles destinados às práticas de ensino e aos estágios supervisionados, mas, de modo complementar, fomentar outras vivências e experiências educativas aos licenciados nas escolas, como forma de aprofundamento das relações estabelecidas entre a universidade e a Educação Básica, aperfeiçoando o papel das redes de ensino na formação dos futuros professores.

Referências

- Agud, I., & Ion, G. (2019). Research-Based Learning in Initial Teacher Education in Catalonia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9 (2), p. 99-118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.564>
- Amorim, A. C., & Marques, G. M. B. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente - SIPD/Cátedra - UNESCO* (pp. 2120-2132). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078_11999.pdf
- Azevedo, A. R. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio? (2019). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3, p. 157-190. <https://doi.org/10.24109/9786558010074.ceppe.v3a5>
- Barcelos dos Santos, E., Martins, M., Silveira Ramos, M., Neto, H., & Mazocco Paniz, C. (2020). A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. *Revista Insignare Scientia*, 3 (1), p. 42-56. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i1.11018>

⁵ Referimo-nos às Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019, as quais prevêm, em seus capítulos que tratam das organizações curriculares dos cursos de licenciatura, as cargas horárias destinadas aos estágios supervisionados e às práticas de ensino.

- Cartaxo, S. R. M. (2015). A relação escola e universidade: a interlocução entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 7 (13), p. 45-58. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/121>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2020). *Programa de Residência Pedagógica – 2020*. CAPES: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- Diniz-Pereira, J. E. (2013). A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), p. 145-154. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In M. A. S. Aguiar & L. F. Dourado (orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp.38-43). ANPAE. <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
- Fagundes, S. B.; & Gomes, A. A. (2013). A relação universidade/escola na formação inicial de professores (pp. 22578-22592). *Anais do Anais do XI Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7819_4571.pdf
- Ferreira, L. M. V., & Sánchez, A. M. M. (2020). La educación médica frente a los retos de la Covid-19. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, p. 1-7, 2020. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1870/1285>
- Freitas, B. M. (2020). *A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55637/7/2020_dis_bmfreitas.pdf
- Lima, A. S., Silva Lima, I. M., & Oliveira, H. M. (2020). Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de matemática em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, *Educação Matemática Pesquisa*, 22 (1), p. 731-752. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p731-752>
- Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Líder Livro.
- Maciel, A. de O., Nunes, A. I. B. L., & Pontes Junior, J. A. de F. (2020). Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15 (3), p. 2223–2239. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14428>
- Miranda, L. L., Oliveira, P. S. N., Souza Filho, J. A., & Sousa, S. K. R. B. (2018). A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-Intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (2), p. 301-315. <https://doi.org/10.1590/1982-3703005172017>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (orgs), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Oliveira, F. F. B.; Bôto, A. H. V.; Silva, S. C.; & Cavalcante, M. M. D. (2013). A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia.

- Anais do V Fórum Internacional de Pedagogia* (pp. 1-11). Campina Grande: Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3646>
- Oliveira, R. G. de (2019). Ressignificando a relação escola-universidade pelo tempo: dificuldades, desafios e conquistas. *Revista Inter Ação*, 44 (3), p. 593–608. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.56766>
- Perines, H. (2018). Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, p. 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (orgs), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15 -34). Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência*. Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. *Revista Brasileira de Educação*, 24 (1), p. 1-20. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt>
- Saraiva, L. A. M.; & Santos, J. S. (2015). As contribuições do Estágio Supervisionado I na formação do acadêmico da licenciatura (pp. 1-10). *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22251_9831.pdf
- Sena Mariano, A. L., & Lopes de Freitas, L. (2022). O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14 (29), p. 25-42. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.504>
- Souza, M. A. S., & Almouloud, S. A. (2019). Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. *Educação Matemática Pesquisa*, 21 (5), p. 589-603. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p589-603>
- Veiga, I. P. A. (orgs). (2008). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Papirus, 2008.