

Contribuições do Programa de Residência Pedagógica e estágio supervisionado para a formação docente: uma relação teórico-prática

Giza Guimarães P. Sales
Rebeca Pizza Pancotte Darius
Denise Andrade M. Oliveira

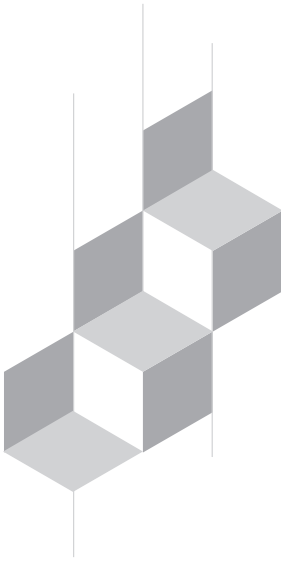
Como citar: SALES, G. G. P.; DARIUS, R. P. P.; OLIVEIRA, D. A. M. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica e estágio supervisionado para a formação docente: uma relação teórico-prática. *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.185-196 DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p185-196>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



CAPÍTULO 12

Contribuições do Programa de Residência Pedagógica e estágio supervisionado para a formação docente: uma relação teórico-prática

Giza Guimarães P. Sales

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Denise Andrade M. Oliveira

Ao refletirmos sobre a qualidade da formação docente no país deparamo-nos com um tema bastante desafiador, cujas demandas em relação à qualidade da educação no país geralmente estão imbricadas. Nesse contexto, muitas questões vêm à tona, como: a qualidade dos cursos de licenciatura; a articulação teoria e prática; as formas de viabilização dos estágios supervisionados; bem como a adoção de medidas e programas que viabilizem um contato maior do licenciando com a realidade das escolas. Dessa forma, somos levados a pensar a respeito de como mobilizar ações que conduzam os licenciandos a se apropriarem dos conceitos teóricos ao mesmo tempo que vivenciam a prática em sala de aula, articulando os conhecimentos acadêmico-científicos e metodológicos.

Diante desse questionamento, o objetivo deste texto é discutir em que medida o Programa Residência Pedagógica (PRP), concebido como uma opção de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tem contribuído para promover uma formação inicial mais efetiva, na medida em que busca promover um maior envolvimento do residente no cotidiano escolar, por meio da imersão e da prática de regências e, concomitantemente, uma maior articulação entre as instâncias formadoras (Instituição de Ensino Superior – IES e escolas-campo). Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Ministério da Educação (MEC), em parceria com as IES, o PRP se coloca como uma dessas ações de enfrentamento aos problemas da formação docente.

Como referencial teórico adotado para conduzir as reflexões aqui apresentadas destacam-se: aspectos legais retratados nos documentos e autores que discutem

a formação docente e suas implicações no desempenho da prática pedagógica, como Freire (2011), Sarti e Araújo (2016), Berbel (1995), Pimenta e Lima (2004), Barreiro e Gerbran (2006) e Piconez (1991).

Como docentes orientadoras do projeto de pedagogia, acompanhamos e orientamos todo o processo de desenvolvimento do PRP, no município de Engenheiro Coelho-SP; dessa forma, as percepções aqui discutidas foram decorrentes da observação participante realizada por meio das visitas semanais, reuniões de formação e registros dos processos e resultados. A constante comunicação tanto com os residentes quanto com a escola-campo para diálogos, interações e orientações nos permitiu intervir de forma respeitosa e cooperativa. Para Gil (2019, p. 103), “a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

As intervenções das pesquisadoras aconteceram por meio de atividades diversas como: reuniões de formação; estudos reflexivos e discussões de textos com temáticas sobre formação docente; orientações ao estágio e relação teoria e prática; aplicação da Metodologia da Problematização (Arco de Maguerez), que se tornou o fio condutor do estágio do PRP no curso mencionado; acompanhamento do planejamento e das regências dos residentes e da interação destes com as preceptoras na escola-campo, auxiliando em situações que demandavam mediação ou orientação da IES.

Como resultado, foi possível perceber: maior imersão do residente no ambiente escolar por meio de ações planejadas e acompanhadas; mais compromisso de ambas as instituições com a formação dos estudantes; desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras oportunizadas a partir das regências de classe; maior envolvimento do professor-preceptor uma vez que ambos estão em constante discussão e avaliação dos planejamentos, revelando assim um processo de construção da práxis que envolve tanto o professor-preceptor quanto o residente, na medida em que ocorre o processo de orientação em que ambos podem avaliar e refletir sobre sua prática.

O PRP: alicerçando a formação inicial

Os programas de incentivo à formação docente, nas suas mais variadas modalidades, constituem ações importantes e efetivas que devem ocupar lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, especialmente quando se pretende melhorar o nível educacional do país. Ao longo das últimas décadas, alguns programas têm surgido com o intuito de proporcionar uma melhor formação inicial e também continuada aos docentes da educação básica em todo o território nacional, especialmente em função das metas estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação (2001; 2014). Dentre essas ações

destacam-se: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e mais recentemente, o PRP, sobre o qual enfocaremos nossas reflexões.

Conforme Portaria GAB-Capes nº 45/2018, trata-se de “uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica” (BRASIL, 2018a, p. 1). Dentre as grandes preocupações em relação à qualidade da educação no país, encontra-se a questão da formação de professores na IES. Nesse sentido, essa questão tem demandado ações governamentais para melhoria da qualidade dessa formação, considerando que o futuro docente exercerá o magistério em contextos escolares cada vez mais complexos devido à própria configuração social atual da escola, da família e das outras instituições sociais.

Com base na necessidade de uma formação inicial que atenda as demandas do mundo do trabalho, segundo previsão do edital Capes nº 06/2018, o PRP tem como premissa a “implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018b, p. 1) e promovam a imersão dos residentes no cotidiano da escola.

Visando maior aproximação entre IES e escolas, o Programa determinava a continuidade das ações ao longo de todo o seu período de vigência, no sentido de que cada residente permanecesse na mesma escola, sob o acompanhamento do mesmo professor-preceptor, sendo sua atuação no Programa considerada como o próprio estágio curricular obrigatório.

A formação de professores no Brasil: aspectos históricos e legais

As preocupações em relação à formação de professores para atuarem na educação básica no Brasil remontam há mais de um século e vêm permeando os debates políticos, sociais e educacionais desde o período imperial, quando se efetivou, ainda que de maneira incipiente, a obrigatoriedade do ensino primário. Tal ação demandou certa expansão das escolas de primeiras letras, sem que se houvesse preparado os professores para atuarem nelas. Diante disso, evidenciou-se a emergente necessidade de criação de escolas preparatórias para a docência, porém isso só vem a ocorrer algumas décadas à frente, com a criação das primeiras escolas normais (TANURI, 2000).

A despeito das nossas dificuldades históricas e econômicas, esse tema tem ocupado o topo das discussões quando se buscam explicações para os baixos níveis da educação no país, especialmente diante das avaliações em larga escala, sejam elas nacionais ou internacionais. Nessa perspectiva, quando se coloca como um dos principais fatores para o baixo desempenho dos alunos a falta de uma formação docente de qualidade, a

articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada é considerada como um dos elementos indispensáveis.

Nesse sentido, é imperativo investir na formação docente de forma a garantir à sociedade profissionais da educação reflexivos, críticos, comprometidos com a missão de educar para o desenvolvimento, emancipação e formação da cidadania, conforme destacam Nóvoa (1995), Saviani (2000), Tardif (2011), Freire (2011), entre outros.

Tanto as instituições formadoras quanto os governos têm-se empenhado na tentativa de encontrar formas de intervenção e políticas que favoreçam a formação docente no país. Apesar das iniciativas, algumas bem-sucedidas, a questão ainda necessita de especial atenção e reclama a adoção de medidas efetivas para alcançar um nível satisfatório, capaz de reverter os índices tão desoladores.

Novas configurações passaram a comandar a formação docente no país, desde a promulgação da LDB 9394/96. Nesse momento, tem-se a priorização da formação de professores da educação básica em nível superior, no entanto, admite-se ainda, a título de transição, a formação em nível médio, como as que ocorriam nas escolas normais e cursos de habilitação para o magistério (BRASIL, 1996). Em decorrência das exigências dessa lei, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em 2002, seguidas das diretrizes específicas para cada curso de licenciatura.

Emergem dessas discussões propostas de reorganização do curso de Pedagogia, o qual vinha sendo questionado por adotar um modelo de formação humanista, com pouca articulação com a realidade. Em 2006, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento põe em evidência novamente o debate histórico sobre a identidade do curso de Pedagogia e sua finalidade, de forma que, atualmente, esse curso destina-se:

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

No modelo de formação docente previsto na LDB vigente e nas diretrizes para a formação de professores para a educação básica, a formação inicial dos futuros

professores deve contemplar a articulação entre a teoria e prática, a qual deve ser exercida por meio do desenvolvimento das práticas de estágio e experiências que aproximem o graduando das vivências do ambiente escolar.

Na sua configuração atual, o curso de Pedagogia atende a duas diretrizes: a resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), específica para Pedagogia; e a nº 02/2015, do mesmo conselho abrangendo todas as licenciaturas. Sendo que a última está em transição para a resolução nº 02/2019, cujas instituições têm o prazo de até três anos para se adequarem. Portanto, em menos de uma década após a aprovação das diretrizes para o curso de Pedagogia, tem-se a aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, por meio da resolução nº 2, de 2015, do CNE. Nessas diretrizes, o governo reafirma a necessidade da valorização da formação inicial e continuada e sua responsabilidade frente a essa demanda (BRASIL, 2015).

Em decorrência da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novamente se tem a edição de uma outra proposta de formação docente. As novas diretrizes para a formação de professores (BNC-formação) foram aprovadas, em 2019, por meio da resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019). Essa novíssima proposta vem recebendo duras críticas de educadores e associações de classe, uma vez que alinha a formação docente à BNCC, de forma a tornar o trabalho docente como um mero executor de conteúdos previstos e prescritos, contribuindo para o esvaziamento do pensamento crítico nos cursos de formação e da autonomia tão necessária ao desempenho da função docente.

Medidas que promovam a articulação do saber teórico, a troca de experiências entre professores em formação, professores atuantes e as vivências do cotidiano escolar, certamente podem render bons frutos e promover uma melhor dinâmica tanto na formação inicial do graduando de Pedagogia quanto para os professores em exercício que se encontram em processo de formação continuada.

Gatti et al. (2019) mencionam que o descontentamento acerca da formação de professores engloba uma série de elementos, que vão desde as políticas até as práticas formativas e formação continuada. Esses elementos dizem respeito ao aligeiramento da formação, fragilidade da articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas, a descontinuidade de programas, entre outros. O desenvolvimento de pesquisas a esse respeito cresceu significativamente nos últimos cinquenta anos, no entanto, ainda percebemos que não refletem em impactos positivos na aprendizagem dos alunos.

A despeito de toda a problemática envolvendo a formação de professores no Brasil como nos revela a história da educação e a literatura recente, a iniciativa do PRP desperta para melhorias no contexto atual. Sabemos que essas melhorias não alteram profundamente os currículos formativos, mas podem indicar algumas possibilidades.

Reflexões sobre o estágio supervisionado a partir do PRP

Parece haver concordância por parte dos educadores sobre a necessidade de vivências dos estudantes de licenciatura nos contextos efetivos da educação básica. Vivências essas que retratem a complexidade do ensino e que possibilitem, em decorrência delas, a reflexão “como orientação conceitual” (GATTI et al., 2019, p. 187) que integra um conjunto de conhecimentos: pessoais, profissionais, posicionais e teóricos.

A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria (GATTI et al., 2019, p. 187).

Para o aperfeiçoamento e compreensão da realidade do profissional de educação, a vivência e a prática no ambiente escolar é parte obrigatória do processo de formação docente. Para Piconez (1991), a prática de ensino passou a ser objeto de preocupação da formação inicial a partir da década de 1930 do século 20, e o estágio supervisionado, mais tarde, torna-se parte integrante dos cursos de licenciatura. Portanto, ao longo dos anos, educadores têm procurado fundamentar e estruturar o estágio apoiando-se em leis que apresentam este componente como qualificação obrigatória para a formação profissional do egresso.

Por meio do envolvimento com o contexto educacional, o estagiário vivencia as limitações, os problemas, as necessidades do cotidiano da escola e reafirma, ou não, sua escolha. Justamente em decorrência desta demanda educacional, o Programa vem com o objetivo de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica” (BRASIL, 2018b, p. 1), entre outros.

Para Gatti et al. (2019, p. 188), é imprescindível a aproximação entre os “espaços de formação e de trabalho”, por meio de “uma cultura de colaboração”, que vise diminuir a hierarquia entre instituições de ensino superior e escolas, e valorize o conhecimento dos docentes da educação básica, considerando-os como coparticipantes do processo de formação dos licenciandos.

Por outro lado, também percebemos necessidade de mudança na postura da instituição escolar e o caráter inovador do Programa está justamente em integrar IES e escolas básicas por meio de um planejamento estruturado que estabelece uma relação de cooperação indo além da lógica da recepção por parte das escolas ao receberem os estudantes da graduação. De acordo com Sarti e Araújo (2016), o modelo de recepção se restringe ao processo inicial do estágio, a autorização para permitir a entrada e a

permanência do estagiário, a atuação passiva em sala de aula e a realização de regências de classe sem a participação ativa do professor regente.

O que as autoras propõem é “um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário”(SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178). Para Freire (2011), só é possível a formação de um profissional autônomo em sua prática docente se ele for estimulado a pensar, a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a ter postura ética e crítica da realidade que circunda a educação. Tal reflexão está imbuída de contradições para as quais o graduando precisa encontrar meios de lidar. Entende-se que ele estará mais instrumentalizado a encontrar esses meios à medida que imerge nessa realidade de maneira intencional, organizada e orientada.

Compreendemos que o aprendizado da docência não se reduz à dimensão técnica, pelo contrário, “o reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, [...] o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência” (GATTI et al., p. 182). Assim, reconhecer que, enquanto ser humano, o professor dá sentido à sua prática, faz escolhas, reflete sobre ela, muda rotas e flexibiliza o planejamento nos faz perceber a necessidade de o futuro professor se formar também a partir desse conhecimento.

Para Sacristán e Gómez (1998), o enfoque reflexivo da prática traz o esforço da superação “entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 365), tão necessário na formação inicial e continuada de professores para superação do professor como “implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados” (GATTI et al., 2019, p. 182).

Partem do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores/as quando enfrentam problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 365).

Neste sentido, partimos de uma visão integradora entre a teoria e a prática, do estágio como componente teórico-prático da formação docente, da escola também como instituição formadora, da ação pedagógica como componente de estudos e investigações. A partir desse enfoque, é possível perceber em que medida o PRP contribuiu para a desafiadora integração entre IES e educação básica.

Todo o processo de construção e implementação do PRP possibilitou a imersão na realidade de cada uma das escolas-campo, por meio de diferentes estratégias, entre as quais destacamos: reuniões de formação ora na IES, ora na própria escola, observação/participação

nas salas de aula, a participação em momentos de planejamento da preceptora, entre outros. Nas reuniões foram realizadas discussões, buscando compreender as peculiaridades do Programa. Este momento precedeu a elaboração do planejamento por parte dos residentes que, mediante a observação atenta e dirigida e do diálogo com a preceptora e docentes da IES, observaram problemáticas que seriam o foco da sua intervenção didática.

O planejamento elaborado e implementado continuamente consiste em identificação/elaboração de uma problemática central e suas possíveis causas, os pontos-chave imprescindíveis para compreensão da problemática, a teorização desses pontos, ou seja, o estudo científico que embasou as propostas que os residentes fizeram para a intervenção didática inovadora (BERBEL, 1995).

Vale mencionar que a intervenção didática ocorreu por meio de inúmeras e diferenciadas estratégias, todas elas em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC, para auxiliar na resolução da problemática encontrada. As estratégias só foram possíveis devido aos espaços disponibilizados para que os residentes pudessem realizar as regências de classe sob o acompanhamento das docentes orientadoras e acompanhamento da preceptora numa visão de acolhimento, diferente de uma postura apenas de recepção, participando, assim, ativamente da formação profissional desses residentes. Como afirmam Sarti e Araújo (2016, p.178): “o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho”.

Destaca-se aqui a relevância do papel do docente orientador na condução do processo de reflexão no âmbito da IES nos momentos de reunião, do professor de estágio proporcionando discussões/reflexões e trocas de experiências entre os participantes da residência e da forma convencional de estágio nas aulas e, especialmente, do preceptor que deve cultivar a postura acolhedora do residente. Para Sarti e Araújo (2016, p. 178), o acolhimento tem a ver com “ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário”.

Pimenta e Lima (2018) expõem que a observação de professores em aula sem análise e participação ativa, levam à imitação de modelos e à mera repetição de práticas empobrecidas e limitadas. Por isso, compreendemos que “o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, mas precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 36). Para Freire (2011, p. 39), “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

A regência de classe como potencializadora do aprendizado da docência

É comum nos cursos de licenciatura percebermos os alunos inseguros quanto à realidade escolar. Muitas vezes, a partir das experiências que tiveram enquanto estudantes, ou das representações que veem acerca da docência, sejam nos professores universitários, sejam nos materiais de estudos, ou por outros meios, constroem uma imagem diferente do que de fato é a docência em sua complexa realidade, ora idealizada, ora vista com pessimismo exacerbado. Por isso, consideramos a necessidade de que sejam colocados em contato com o contexto escolar desde o início da formação, por meio das práticas e/ou estágio curricular supervisionado.

A realização do estágio nos momentos de observação, participação e regência tem sido um desafio para professores orientadores de estágio e das escolas. Existem inúmeros problemas dificultadores e o PRP vem contribuir abrindo essa possibilidade de maneira contínua, efetiva e acompanhada. Este programa favorece o envolvimento do estagiário em atividades de regência, modalidade que nem sempre é possível na escola regular. O momento da regência é visto como um espaço de significação entre o licenciando e a profissão. A depender da forma como é conduzido por todos os atores envolvidos, pode contribuir positivamente para a formação, uma vez que envolve desde o planejamento, o desenvolvimento da aula ou sequência de aulas até a reflexão por meio de relatórios e diálogos com os docentes.

Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto com o estagiário, interferindo no processo e atuando na formação de um futuro docente (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178).

O estagiário, ao assumir a sala de aula, vivencia uma experiência real, pois, “no momento da regência, assume o papel do professor, este também tem a possibilidade de criar e ocupar um lugar, na sua relação com o aluno” (BACCON, 2005, p. 36). Compreendemos a significação que essa mudança de lugar exerce na formação do licenciando, pois dependendo da forma como o estágio é conduzido, o estagiário pode se sentir como mais um aluno naquele contexto ou como um outro professor, e aí vemos uma diferença crucial. A regência é um momento ímpar no aprendizado do estagiário, oportunizando a construção de conhecimentos práticos que são adquiridos somente no ambiente da sala de aula.

Esses saberes constituem elementos significativos na formação da identidade do futuro professor. “Ajudar o estagiário a desenvolver esse saber deve ser, portanto, um dos objetivos principais do estágio supervisionado” (BACCON, 2005, p. 37). Ainda segundo a autora:

De maneira geral, essa categoria revela que a quantidade ou a variedade dos saberes construídos durante a regência depende da visão que cada estagiário construiu do estágio, depois da experiência que cada um vivenciou, ou seja, se ela resultou em uma

experiência positiva ou negativa, podendo influenciar muito na sua decisão em ser professor (BACCON, 2005, p. 131).

Por propiciar uma avaliação reflexiva a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, o momento da regência pode servir como conteúdo de análise para as duas instâncias formadoras, IES e escolas, sendo um exercício realizado em parceria como foi a experiência das regências no PRP do Curso de Pedagogia.

Considerações finais

É possível perceber alguns diferenciais da proposta do PRP. Destacam-se: a imersão dos residentes no ambiente escolar por meio de ações planejadas e acompanhadas; o maior compromisso das instituições na formação dos estudantes, pois os agentes responsáveis em ambas as instâncias, superior e básica, contribuíram para o trabalho em conjunto; a realização de práticas inovadoras nas regências de classe compondo os projetos desenvolvidos. Esses elementos demonstram e confirmam os aprendizados adquiridos na relação teoria e prática ao longo do processo formativo.

Esta articulação entre as IES e as escolas, no entanto, não ocorre sem dificuldades. Como toda experiência inovadora, pode acontecer resistência de ambos os lados, mas uma reflexão do trajeto mostra que essa resistência vai aos poucos sendo superada podendo haver uma melhora na ação pedagógica que possibilite o crescimento docente e discente.

Outro desafio é a necessidade que a escola tem em cumprir a realização de certas atividades rotineiras como o uso do livro didático e do caderno, o que ocupa tempo considerável da aula, não possibilitando ao residente explorar outras metodologias em sua totalidade. Consideramos que essas atividades são importantes, mas quando o volume delas é grande, torna-se um empecilho ao desenvolvimento de projetos inovadores que caminham em uma direção diferente. Apesar dos desafios mencionados, o contínuo esforço para o diálogo e trocas de experiências possibilita o crescimento de todos os atores envolvidos, docentes da IES, preceptores e residentes. Entendemos que, embora em funções diferentes, todos estão em formação. Mobilizar diferentes sujeitos em tempos e espaços comuns para as reuniões unindo diferentes visões, experiências, formas distintas de compreender e pensar a educação é sempre desafiador, mas os sentidos encontrados nas atividades possibilitaram os resultados positivos dessa parceria.

Referências

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência

de classe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3fDao1k>. Acesso em: 03 out. 2022.

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

BERBEL, N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio Soc./Hum.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p. 9-19, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3IAATOP>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 01/2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3y85Jun>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 02/2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3lB952N>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 45/2018**, de 12 de março 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3lVJ3Yz>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes n. 06/2018 - **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3xVV30J>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 02/2019**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Gg8jjS>. Acesso em: 03 out. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário da prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3pskm6L>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3GfydUN>. Acesso em: 03 out. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.