

A alfabetização e o programa de residência pedagógica: ações e contribuições na formação inicial de professores

Literacy and the Pedagogical Residency Program: actions and contributions in the initial training of teachers

Alfabetización y Programa de Residencia Pedagógica: acciones y aportes en la formación inicial de docentes

Joselma Silva¹

Resumo

As atividades de aproximação com a prática profissional mostram-se espaços que permitem ao futuro docente observar, analisar, descrever e mediar ações imprescindíveis à sua trajetória de formação inicial. Deste modo, destaca-se o Programa de Residência Pedagógica (2018-2020) como meio de diálogo com o campo profissional. Diante disso, esse artigo tem como objetivo refletir sobre os processos educativos vivenciados por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, que integraram o Programa de Residência Pedagógica, a partir de relatos no contexto de turmas de alfabetização de uma escola pública do município de Lavras. Sob uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de caráter documental, toma-se como *corpus* investigativo os relatórios de oito bolsistas que participaram do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). Como aporte teórico apoia-se nos estudos referentes à formação inicial na constituição do ser professor, como André (2016), Pimenta (2000) e Tardif (2002), em interlocução com outros autores que discutem a temática. As vivências e modos de atuar com e sobre as práticas educativas, descritas nos relatórios, evidenciam ações e contribuições proporcionados no processo de formação inicial, classificadas em três momentos como dimensões formativas: observação; intervenção e reflexão da ação, que demarcam o desenvolvimento profissional dos residentes dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Residência Pedagógica; Alfabetização.

Abstract

The activities of approximation with professional practice are shown to be spaces that allow the future teacher to observe, analyze, describe and mediate actions essential to their initial training trajectory. Thus, the Pedagogical Residency Program (2018-2020) stands out as a means of dialogue with the professional field. Therefore, this article aims to reflect on the educational processes experienced by students of the degree course in Pedagogy, who were part of the Pedagogical Residency Program, based on reports in the context of literacy classes of a public school in the municipality of Lavras. Under a qualitative approach, based on a documentary research, the reports of eight scholars who participated in the Pedagogical Residency Program (2018-2020) are taken as an investigative corpus. As a theoretical contribution, it is based on studies related to initial formation in the constitution of being a teacher, such as André (2016), Pimenta (2000) and Tardif (2002), in dialogue with other

¹ Escola Municipal Paulo Menicuci – Lavras –MG. E-mail: joselma.jc@hotmail.com

authors who discuss the theme. The experiences and ways of acting with and about the educational practices described in the reports show actions and contributions provided in the initial formation process, classified in three moments as formative dimensions: observation; intervention and reflection of the action, which demarcated the professional development of residents within the school context.

Keywords: Initial teacher training; Pedagogical Residence; Literacy.

Resumen

Las actividades de aproximación con la práctica profesional se muestran como espacios que permiten al futuro docente observar, analizar, describir y mediar acciones esenciales para su trayectoria formativa inicial. Así, el Programa de Residencia Pedagógica (2018-2020) se destaca como un medio de diálogo con el ámbito profesional. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos educativos experimentados por los estudiantes de la carrera de Pedagogía, que formaron parte del Programa de Residencia Pedagógica, a partir de informes en el contexto de las clases de alfabetización de una escuela pública en el municipio de Lavras. Bajo un enfoque cualitativo, basado en una investigación documental, se toman como corpus investigativo los informes de ocho académicos que participaron en el Programa de Residencia Pedagógica (2018-2020). Como aportación teórica, se basa en estudios relacionados con la formación inicial en la constitución de ser docente, como André (2016), Pimenta (2000) y Tardif (2002), en diálogo con otros autores que discuten el tema. Las experiencias y formas de actuar con y sobre las prácticas educativas descritas en los informes muestran acciones y aportes aportados en el proceso de formación inicial, clasificados en tres momentos como dimensiones formativas: observación; intervención y reflexión de la acción, que demarcó el desarrollo profesional de los residentes dentro del contexto escolar.

Palabras clave: Formação inicial docente; Residência pedagógica; Alfabetismo.

Introdução

Sabe-se que as políticas de iniciação à docência como programas e projetos oferecidos em dimensões federal, estadual e municipal ganharam destaque nas ações formativas e coparticipativas entre as universidades e as instituições de educação básica nos últimos anos, o que favoreceu o processo de formação de professores iniciantes com o objetivo de qualificar a profissionalização docente.

O processo formativo para a docência não se restringe ao aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos, mas inclui a reflexão sobre escolhas que mobilizam a inserção na profissão e associa-se também às formas de se colocar frente às situações da prática. Ou seja, exige do docente a utilização e adequação de conhecimentos teóricos às necessidades da prática educativa, de forma interligada com sua trajetória profissional.

A tessitura de relações do ser professor se volta para assegurar a reflexão sobre os saberes que, ao serem mobilizados, fundamentam a prática docente e explicam ou elucidam os

fenômenos educacionais, os quais permitem compreender situações complexas e singulares que emoldam o processo educativo. São os conhecimentos e concepções que alimentam o saber do professor, uma vez que o conhecimento não se limita à informação, trata-se também de identificá-la, visando análise e contextualização. (PIMENTA, 2000, p. 167).

O ser professor potencializa saberes e conhecimentos que alimentam seu fazer pedagógico, ganha contorno quando se volta a atenção para o espaço onde esse fazer acontece em interação com colegas e alunos e, com isso, depara-se com a escola, enquanto local que acolhe o aluno e onde se desenvolvem as práticas educativas formais. O contexto enriquecido pelas relações humanas mediadas pelo professor busca concretizar projetos e reafirmar seu papel crítico reflexivo, o que contribui para o processo de formação de professores.

Com o olhar à instituição educacional, algumas ações formativas direcionadas aos futuros pedagogos têm se destacado nos últimos anos, como os projetos e programas federais. Sendo assim, pode-se citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) regulamentado pela Portaria 096/2013, implementado desde 2014, que contribui para a valorização do magistério, com administração conduzida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Em 2018, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, com a diferenciação de outros programas ao assegurar a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Na Universidade Federal de Lavras, foi implantado o Programa de Residência Pedagógica através do qual foi elaborado um projeto institucional, contemplando cinco subprojetos distribuídos por cursos de licenciaturas da instituição e pertencentes também ao programa. Um desses subprojetos estava vinculado ao curso de Pedagogia presencial e agrupou dois núcleos de trabalho, cada qual composto por uma coordenação de área, três preceptoras e vinte e quatro estudantes bolsistas e até seis voluntários. Cada grupo de oito estudantes ficou vinculado a uma preceptora que atuava como professora regente em escolas públicas do município de Lavras/MG. Juntamente com o Programa de Residência Pedagógica também foi instituído o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Ainda que esses programas tenham orientações formativas distintas os dois visam melhorar a qualificação e desenvolvimento do futuro docente, que ao

ter contato com a rotina das escolas públicas conseguem relacionar os saberes disciplinares e curriculares adquiridos na universidade à dinâmica de trabalho das escolas e das salas de aula. Assim, o foco dos dois programas foi fortalecer a formação de futuros professores que atuarão na educação básica brasileira, por meio de ações decorrentes da parceria entre universidade e a educação básica, tomando como referência os processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Em convergência às propostas do PIBID, o Programa de Residência Pedagógica inaugura um processo de constituição da docência, como meio de diálogo e de aproximação com o campo profissional, a escola. Frente às interações com professores experientes, que movem saberes para a resolução de questões práticas do dia a dia da sala de aula, parte-se do pressuposto que o contato com a realidade educacional impacta, em alguma medida, os bolsistas-residentes, ampliando seu repertório formativo.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo refletir sobre os processos educativos vivenciados por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) que integraram o Programa Residência de Pedagógica (2018-2020), desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, Universidades e escolas de educação básica.

Para tanto, o desenvolvimento do tema é parte de uma pesquisa documental de caráter qualitativo, a partir de uma análise de conteúdo dos relatórios mensais elaborados pelos bolsistas. A investigação apresentou a proposta de compreender de que forma o Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, impactou a formação para a docência de um grupo de estudantes participantes do programa no município de Lavras/MG e buscou-se levantar as percepções e os conhecimentos construídos por eles durante a vigência do programa.

Para atingir o objetivo de uma formação de docentes com qualidade, partimos do pressuposto de que escola e universidade devem se movimentar em consonância. A escola deixa de ser lócus de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna co-formadora; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, o artigo organiza-se em três seções argumentativas: a primeira apresenta uma reflexão teórica a partir das considerações sobre a formação para a docência, a constituição do

ser professor e os saberes docentes mobilizados no fazer pedagógico; a segunda discute sobre a relação entre a universidade e a escola a partir do Programa de Residência Pedagógica; na terceira seção descreve o percurso metodológico utilizado na pesquisa, bem como as vivências e percepções dos estudantes sobre o programa.

Reflexões sobre a docência: o ser professor

Refletir sobre a docência significa reconhecer o professor como sujeito social e histórico, constitutivo e articulador do processo educacional. No que se refere ao caráter político, o professor constitui-se um ser transformador da realidade escolar. Além disso, outros aspectos identificam o docente como um sujeito contextualizado como por exemplo os seus aspectos pessoais e relacionais, sua visão de mundo, identidade, valores, vivências, trajetórias de vida, experiências profissionais, história e convicções, haja vista que “[...] uma educação para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

A preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos práticos. É essa apropriação que define a identidade de cada profissão. No caso da docência, poderíamos compreender a profissionalidade como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, comportamentos que constituem a especificidade de “ser professor”. Gatti, Barreto e André (2011) caracterizam o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho e isso implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida.

A profissionalização docente é discutida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), como o conjunto de características de uma profissão que agrupa a racionalização dos conhecimentos e a operacionalização, por meio de habilidades necessárias para execução das ações. Para os autores a profissionalização pode ser compreendida a partir de um aspecto interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo.

O termo profissionalidade, sintetizam Nuñez e Ramalho (2008), denota a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, às técnicas e às competências necessárias à atividade profissional. Já a expressão profissionalismo refere-se à dimensão ética dos valores e normas,

das relações construídas, no grupo profissional ou com outros grupos. Integra-se à vivência da profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003)

Diante dos conceitos relacionados à profissão surge a construção da identidade do professor a qual pode ser entendida como um processo contínuo que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial, com base nas escolhas e trajetórias que impulsionam a docência. Neste aspecto, o papel e as ações do professor podem ser atreladas ao processo de identificação.

Assim, pensando na identidade docente pode-se afirmar que hoje ser professor não é o mesmo que há vinte e cinco anos atrás. As necessidades, os conhecimentos, os saberes, o fazer pedagógico foi transformado de acordo com as exigências da sociedade, e essas exigências se modificaram para atender às novas relações familiares, religiosas, do mercado de trabalho.

Para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, outras competências, além das tradicionais como saber ensinar, estão colocadas para o professor modificando e ampliando o seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente, alguns autores como Perrenoud (2000) e Tardif (2002) enumeram competências e saberes necessários para a atuação do professor, estreitando a relação entre sua qualificação e sua identidade profissional.

Os saberes aqui denominados saberes docentes ou saberes dos professores têm sido objeto de discussão por parte de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos: Nóvoa (1995); Freire (1996); Zeichner (1993); Pimenta (2000); Perrenoud (2000) e Tardif (2002), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento da profissão docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Na concepção de Schön (1992; 2000), geralmente, os cursos em nível superior seguem o modelo da racionalidade técnica, através do qual as disciplinas de conteúdo específico são

ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, com a parte prática ao final dele, como forma de aplicar os conteúdos teóricos já estudados. Fica subjacente, nesse modelo, a ideia de que conhecendo primeiro a parte teórica o sujeito poderá melhor apreender os procedimentos, técnicas e estratégias para lançar mão na solução de problemas, estando melhor instrumentalizado para tal. No entanto, na Educação, não tem-se apenas situações técnicas a serem resolvidas. Os fenômenos educacionais se apresentam em sua singularidade, exigindo não a escolha da melhor técnica, mas sim, de reflexão e solução adequada ao caso específico. Nesse sentido, Pérez (1995, p.100) afirma que “nas ciências humanas, de um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim, situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes.”

Tardif (2002) discorre sobre os saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. Busca discutir essas questões, caracterizando o que os professores sabem como plural, estratégico e desvalorizado. Plural, por ser proveniente de diversas fontes; estratégico, porque os professores, como grupo social e pelas funções que exercem, ocupam um lugar de destaque no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas às habilidades por elas desenvolvidas e mobilizadas em vários fins; e, por fim, desvalorizado, porque o professor atuante parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir descobertas produzidas pela comunidade científica. Tardif identificou que o saber docente é um “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54), tipificando a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes disciplinares; os da formação profissional; os curriculares e os experienciais.

Os saberes disciplinares, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.) são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, e administrados pela comunidade científica. O acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. Os saberes disciplinares são mobilizados pelas formações quando a tradição acadêmica e os conhecimentos específicos das disciplinas são valorizados.

Os saberes da formação profissional, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente, e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação, também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional. Esses saberes passam a ser mobilizados quando são abordados na formação aspectos relacionados às concepções de língua, alfabetização, ao desenvolvimento da leitura e escrita na criança, aos conceitos e concepções embasadas pela sociologia, psicologia, filosofia da educação, que orientam a compreensão do professor para determinada situação do campo da educação e embasam a ação de ensinar. Esses dois tipos de saberes, os disciplinares e os da formação profissional, têm na formação inicial seu ponto máximo de inserção junto aos professores.

Os saberes curriculares são relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (os saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. É importante que o professor conheça sobre o programa curricular, das matrizes de referências para que possa conduzir suas atividades de maneira a atingir esses objetivos educativos.

E, por fim, estão os saberes experienciais, resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores, e que são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p.38). Os saberes da experiência são os mais valorizados pelos professores quando questionados sobre as experiências que integram a sua prática pedagógica.

Perante os saberes descritos por Tardif (2002), Pimenta (2000) apresenta um elemento importante no que se refere à construção da identidade docente. Para a autora, uma formação problematizadora da prática pedagógica é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, do

sentido que tem em sua vida o “ser professor”. Para que esse processo historicamente situado se construa, a autora coloca:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2000, p. 19)

A docência, assim como outras profissões parte da perspectiva que exige diversos saberes, tratando-se de uma atividade movida por interações humanas. No trabalho docente não basta somente ensinar, mas fazer com os ensinamentos tenham significados. Nesta concepção, Tardif (2002, p. 49) enfatiza que o magistério, assim como outra profissão, remete ao trabalho, à atividade, visto que “[...] trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”.

Pensando na formação para a docência e na constituição da identidade profissional do professor, as atividades desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica procurou mobilizar os saberes tipificados por Tardif quando valoriza os conteúdos e conhecimento acadêmicos oriundos dos estudos realizados na Universidade, bem como quando evidencia os direitos de aprendizagem que devem ser trabalhados na etapas da alfabetização das crianças e os articula com o fazer pedagógico de professores mais experientes na tarefa de ensinar. Foi uma oportunidade tanto para os licenciandos como para docentes em exercício, escola e alunos da educação básica, de reunir e socializar o conjunto de saberes que legitimam as práticas educativas, melhorando os processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade da educação pública. Nesse sentido, as práticas educativas de formação inicial e continuada dos professores “[...] pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação”. (GATTI, 2019, p. 38)

Assim, é preciso que as práticas educativas sejam pensadas por todos os agentes de formação, buscando a aproximação e articulação dos cursos de licenciaturas da universidade com a realidade das escolas de educação básica, conforme apresenta a proposta do Programa Residência de Pedagógica discutida na seguinte seção.

Relação entre a universidade e a escola: apresentando o Programa de Residência Pedagógica

Segundo o Edital de nº 11, de 18 de julho de 2018, emitido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFLA, o Programa de Residência Pedagógica foi descrito como um programa no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes) com o objetivo de implementar projetos inovadores que incentivem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, orientados em parceria com as redes públicas da educação básica.

Para o funcionamento do programa foi estabelecida uma estrutura organizacional composta por núcleos que se subdividem de acordo com as diversas áreas do conhecimento; um coordenador geral e um coordenador de cada área, ambos vinculados à universidade; preceptores (professores) de escolas públicas de educação básica; escolas públicas inscritas no Programa e residentes bolsistas e voluntários, discentes de cursos de licenciatura da instituição de ensino superior.

O Edital n. 11/2018 apresentou os objetivos do programa, que são os mesmos para todo o país: (a) aperfeiçoar a formação dos licenciandos por meio do desenvolvimento de projetos; exercitar uma relação ativa entre teoria e prática; (b) estimular, enriquecer e consolidar a proximidade entre a instituição de Ensino Superior e a escola da educação básica; (c) viabilizar a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial e professores da educação às orientações da Base Nacional Comum Curricular; (d) estimular a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, com base na experiência da Residência Pedagógica.

Quanto à operacionalização do programa, o edital elencou o conjunto de ações que deveriam ser desenvolvidas ao longo do período de sua execução com base na análise do contexto educacional. Sendo assim, foi necessário a aplicação de ações nos diferentes espaços escolares como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, secretarias, dentre outros ambientes que proporcionam uma interação educativa; o diálogo e articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; a participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados.

O programa também propõe a reflexão do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica. Ademais, é importante o desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar como ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais; o estudo e discussão de fundamentações teóricas contemporâneas sobre educação e formação de professores.

Outro proposta do programa é observar os processos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em vinculação com seus saberes sobre a escola e sobre a intervenção didática dos conteúdos; o desenvolvimento de experimentações, aplicações e avaliações de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais. Para tanto, aplica-se diversos recursos pedagógicos, organização e registro das atividades realizadas no campo de um subprojeto que finalize em uma produção individual para cada discente.

Em consonância com os objetivos e as ações a serem desenvolvidas no âmbito do programa, destaca-se que o foco central foi o de aproximar os licenciandos do campo profissional, buscando melhorar a formação inicial para a docência, ao mesmo tempo em que oportunizava a formação continuada de professores das escolas de educação básica e a reflexão e intervenção nos processos didático-pedagógicos para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Sobre a inserção de preceptores e residentes no Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia foi feita por meio de processo seletivo, compondo-se em dois núcleos de atuação. O Núcleo 1 contou com 3 (três) preceptoras, de escolas públicas distintas, e 24 (vinte e quatro) bolsistas-residentes, estudantes do curso de Pedagogia. Os residentes foram divididos 8 (oito) estudantes para cada preceptora. A dinâmica do programa envolveu encontros semanais de estudo, planejamento, orientação, inserção no ambiente escolar e acompanhamento do trabalho em sala de aula do preceptor/professor. O foco do subprojeto da Pedagogia foi o processo de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2019, após seis meses de estudos orientados, os residentes foram inseridos na escola pela coordenadora de área e preceptora, de modo a definir os dias da semana, os horários e a separação dos residentes por turmas. O programa teve início na escola, em

períodos denominados de adaptação e ambientação. Esses processos foram fortalecidos pelo diálogo, promovendo sinergia entre a entidade que forma (universidade) e a que recebe o estudante (escola de educação básica).

Durante todo o ano de 2019 os residentes cumpriram o planejamento realizado e a carga horária nos dias determinados na escola-campo, fizeram relatórios de suas observações, dos momentos de mediação, regência, acompanhamento de atividades e registraram suas percepções e considerações sobre todo o processo formativo. Estes relatórios foram registrados e entregues mensalmente para a preceptora/professora, que acompanhou todo o processo formativo dos estudantes. Ainda, foi solicitado ao final do ano de 2019, como culminância e prestação de contas do programa, que cada residente elaborasse o seu relatório final, sobre as etapas vivenciadas ao longo do período. Por meio desta etapa final, as vivências foram socializadas e apresentadas para os demais colegas estudantes do curso de Pedagogia.

Estas experiências apresentam explicitamente a intencionalidade de enfrentamento do processo de formação inicial. Tardif e Raymond (2000) apontam que no início da docência o professor se defronta com a complexa realidade do exercício da profissão, o que o leva a readaptar suas expectativas concebidas sobre a profissão. Nesse sentido, Silvestre (2016, p. 153-254) destaca que o período de imersão na escola pública possibilita “[...] ao residente a aproximação com essa realidade profissional específica, permitindo que reconfigure suas representações sobre a escola pública e sobre sua profissão, o que contribuiria para o processo de constituição de sua identidade profissional.

Em síntese, trata-se de um programa em sua versão inicial de implementação, instituído pela primeira vez no cenário nacional e apresenta uma estrutura metodológica de compromisso colaborativo entre as instituições de ensino superior e de educação básica. Para tanto, propõe princípios que transformam as práticas formativas e contribuem para aproximação e reflexão sobre o campo de atuação docente. Sendo assim, o estudante tem a possibilidade de aplicar, ainda em formação, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de licenciatura e identificar-se como futuro profissional da educação. Ainda, pode impactar os processos de ensino e de aprendizagem de crianças na fase de alfabetização. Daí a importância e necessidade de se estudar e investigar os sentidos e percepções daqueles envolvidos diretamente nessa iniciativa pioneira, o que se analisa na seção posterior.

Os dizeres dos residentes acerca das vivências no ambiente escolar em turmas de alfabetização

Esse estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, a partir da realização de uma pesquisa de caráter documental, tomando como corpus investigativo os relatórios de 8 (oito) bolsistas-residentes¹, do curso de Pedagogia, que participaram do Programa Residência Pedagógica (2018-2020).

Elege-se como procedimento de coleta dos dados os relatórios mensais produzidos pelos oito estudantes, entre os meses de fevereiro e dezembro do ano de 2019, totalizando o *corpus* de oitenta e oito documentos analisados. Diante disso, entende-se a partir dos estudos de Zabalza (2007, p. 27-28), a relevância dos registros das práticas escolares cotidianas, apontando que essa escrita se apresenta como uma etapa no processo de aprendizagem: “os sujeitos ampliam a consciência de seus atos; analisam as práticas profissionais; aprofundam-se no entendimento do significado das ações; adquirem melhorias na escrita a partir de novos conhecimentos e iniciam uma nova maneira de atuação profissional por meio dos registros”.

Lüdke e André (1986, p.39) caracterizam como pesquisa documental a consulta aos documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e destacam que esses “documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Nessa concepção, os relatórios produzidos funcionaram como importante fonte de consulta e apontaram a descrição das atividades, bem como os sentimentos, as reflexões, os impasses, as dúvidas, dentre outros aspectos que perpassam o processo formativo dos estudantes.

Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizamos a fundamentação teórica sistematizada da análise de conteúdo, apoiada nas etapas enunciadas por Bardin (2011). Segundo o autor, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa abordagem tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência quem a emitiu e o seu contexto de produção ou os efeitos dessa mensagem. Nesta ótica, de acordo com Fiorin (1993), a linguagem contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade. Tomando como pano de fundo essas

questões, os relatórios foram lidos e analisados e a partir de registros recorrentes foram construídas as categorias de análise que nos permitiram compreender as vivências e percepções dos estudantes sobre sua trajetória de formação no âmbito da Residência Pedagógica.

A partir da análise de conteúdos selecionou-se excertos dos relatórios, os quais apontavam similaridades na descrição de ações, vivências e modos de agir com e sobre as práticas educativas de modo a evidenciar os impactos proporcionados pela residência no processo de formação inicial desses estudantes. Diante disso, classificou-se em três ações como dimensões formativas, identificadas como: (a) observação; (b) intervenção e (c) reflexão da ação. A seguir são explicitadas, separadamente, cada dimensão.

a. Ação de observação como dimensão formativa

A primeira categoria construída para apresentação dos dados diz respeito à dimensão da observação da realidade escolar. Nessa dimensão foram apontadas questões relacionadas à imersão na escola, ao acolhimento recebido pela comunidade escolar, à sondagem e diagnóstico inicial da situação de aprendizagem dos alunos e do acompanhamento da rotina da escola e da sala de aula. Partindo deste aspecto de observação, trazemos alguns fragmentos dos relatos residentes. A descrição do Residente 1 refere-se ao acompanhamento das atividades desenvolvidas nas turmas de 1º ano, todos relacionados ao período de ambientação proposto pelo Programa de Residência Pedagógica, durante o mês de fevereiro de 2019:

Meu primeiro dia como residente foi muito bom. Fui muito bem recebida por todos direção, alunos e professora regente, a qual me deu total liberdade para ministrar aulas e fazer um papel semelhante ao dela, não me fazendo sentir inferior e nem acanhada de estar ali. Tive a oportunidade de conhecer o trabalho da professora, observar como se organiza em relação ao plano de aula que, segundo ela, prefere fazer semanalmente, prevendo mudanças de acordo com o desenvolvimento da turma. A princípio a turminha é bem agitada. Pude observar como lidar com essa fase em que as crianças estão empolgadas com novas descobertas e ao mesmo tempo sentem uma dificuldade de entendimento sobre a alfabetização e o processo de leitura e escrita. (Residente 1, 2019).

¹ Com a finalidade de manter a integridade dos participantes da pesquisa identificou-se os residentes pelos números de 1 a 8.

Pode-se destacar que a acolhida da residente pela direção, professora e estudantes fez a diferença na forma de integração no contexto educativo. Observamos que em todos os

relatórios a receptividade dos professores foi um aspecto ressaltado. A proposta do programa foi que os residentes experimentassem várias ações na escola-campo, como a observação dos espaços, da regência, das experiências individuais e coletivas com toda a turma, registros do campo e das vivências, participação em eventos dentro ou fora do ambiente escolar e realização de atividades extraclasse. O fragmento a seguir refere-se ao mês de março, em que o Residente 3 apresenta um relato de uma turma de 2º ano: “De início percebi que os alunos da sala tinham uma defasagem significativa de aprendizagem, sendo que alguns ainda não estão alfabetizados, não reconhecem sílabas e estão ainda na fase pré-silábica. A professora demonstrou bastante preocupada, visto que se trata de uma sala de 3º ano” (Residente 5, 2019).

Esse ato de acompanhar os sujeitos, no caso as crianças, que integram o espaço educativo observado, faz com que haja uma relação entre as atividades e os demais colegas. Diante disso, relatar quem são os sujeitos e como agem compreende, segundo Pimenta (2000, p. 35) “[...] que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando (no sentido de adquirir experiência), praticando”.

A Residente 7 descreve um aspecto de rotina da professora da turma, especificamente, na hora da chegada: “A aula inicia-se. As crianças entram na sala, na maioria das vezes, rindo e brincando. Não há lugar específico para cada aluno; as mesas são colocadas de forma diferente todos os dias e, entrando na sala, elas se localizam pela ficha do nome sobre a mesa, organizando-se para uma breve oração”. No relato, pode-se observar uma relação de afeto construída entre a professora e os alunos, o que contribuiu para que os diálogos fossem mais fluentes e a aprendizagem mais efetiva.

Sobre ação de observar como dimensão formativa tem-se a experiência do registro das vivências do ambiente escolar. Zabalza (2007) destaca que essa escrita funciona como um instrumento para poder racionalizar a experiência, visto que “[...] por meio da narração pode-se iluminar todo o processo seguido pelo estudante em formação, tanto no que se refere às suas atuações como no que se refere às suas vivências pessoais (suas expectativas, seus medos, suas satisfações e o tipo de atitude com que enfrenta a atividade etc)”. (ZABALZA, 2007, p. 143-147)

b. Ação de intervenção como dimensão formativa

A dimensão das intervenções refere-se as atividades realizadas pelos residentes, de forma individual ou coletiva, alicerçadas em situações de planejamento e mediação orientada. Como proposta do Programa de Residência Pedagógica os residentes deveriam planejar, aplicar e mediar atividades pedagógicas com o acompanhamento e supervisão das professoras regentes da turma durante todo o ano letivo, o que se observa no fragmento da Residente 6:

Tive a ideia de expor o caso do aluno G, o qual estou acompanhando, na reunião da Residência Pedagógica. A professora, coordenadora do Programa, me orientou a trabalhar com massinha, brincando com as letras, e posteriormente construir o nome dele e de seus colegas. E assim coloquei em prática as ideias da professora. Iniciei então, a intervenção pedagógica com o aluno G. Começamos com letras que fossem afetivas a ele. A letra G representa a primeira letra do seu nome, letras V e I eram as iniciais dos seus pais, J sua irmã, W da professora e D a primeira letra do meu nome. (Residente 6, 2019).

As ações de intervenção ocorreram de modo coletivo, em que os residentes desenvolviam atividades com a turma toda. Assim, algumas atividades tiveram foco no trabalho com a língua portuguesa, de modo específico no sistema de escrita alfabético, conforme demonstrado no registro da residente 4:

A atividade do ditado estourado foi realizada da seguinte forma. Marquei com a professora a data que seria possível a realização da atividade para não atrapalhar em seu planejamento das aulas. Depois de combinado, escrevi em pequenos pedaços de papéis várias sílabas, sendo até a família silábica da letra S, pois é a letra que eles estavam estudando naquela semana. Coloquei uma sílaba dentro de cada balão, sendo 18 balões, um para cada aluno. Em seguida levei os balões para a aula e enchi-os na sala de aula. Colei os no quadro e apresentei a proposta da atividade para a turma. Pedi para que de um a um fossem ao quadro, escolhessem um balão e o estourasse e com a sílaba que estivesse dentro, eles falassem uma palavra para os colegas escreverem. Alguns alunos apresentaram dificuldades para falar a palavra com determinada sílaba. Eles interagiram muito, no decorrer da atividade surgiram várias palavras diferentes das que sempre eram utilizadas no ditado, isso os deixou muito envolvidos na atividade. Eles mesmos relataram no decorrer da atividade que estavam gostando muito, pois as palavras eram diferentes das que eles estavam acostumados a escrever. (Residente 4, 2019)

Observa-se que a atividade de intervenção foi planejada e combinada com a professora regente da turma. Os relatórios dos residentes apresentaram a descrição de várias atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Deste modo, a tomada de atitude se mostra como uma ação constante na docência em vários aspectos, não somente nas atividades para ensinar, porém em momentos que demandam reflexões. Nesta visão Pimenta e Lima (2011, p.41) afirmam que “[...] a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”. Portanto a intervenção do docente em prol da aprendizagem dos alunos gera uma ação.

c. A reflexão da ação como dimensão formativa

A dimensão da reflexão da ação indica os momentos de repensar acerca das atividades desenvolvidas, promovendo a postura reflexiva e o replanejamento dos processos de ensino e de aprendizagem. A referência ao trabalho coletivo e à reflexão sobre a prática apareceu nas manifestações de todos os residentes. Os momentos de trocas de experiências e partilhas foram analisados como indispensáveis para uma formação significativa. Percebe-se no fragmento que a Residente 1 consegue fazer uma aproximação entre a idealização da profissão com aquilo que ela de fato vislumbra na prática, ao ser oportunizado a ela estar na escola: “[...] já percebo que minha prática em sala de aula é pertinente para seguir na profissão de pedagoga e educadora, de maneira que cada atividade, cada descoberta e cada demonstração de carinho das crianças nos incentivam a seguir nesse caminho”. (Residente 1).

Outro aspecto sobre a reflexão da prática pedagógica é a relação entre a teoria e a prática, evidenciada em todos os relatórios, conforme destaca-se no registro do Residente 3:

[...] A ausência da professora da escola foi uma oportunidade para aprimorar minha relação entre a teoria e a prática. Porém, como não combinamos nenhum plano de aula anteriormente, me vi tendo que colocar em prática um plano B rapidamente para suprir as necessidades momentâneas [...]. Apesar do imprevisto, os alunos se comportaram bem e tudo foi conduzindo como planejado. (Residente 3, 2019).

Muitas vezes, os currículos de formação ainda demonstram como ponto de destaque o conhecimento aprendido na universidade e em decorrência disso desvalorizam a atividade prática. Assim, conseqüentemente, surge a desarticulação entre a teoria e a prática. Partindo deste pressuposto, Silvestre (2016, p. 149) conclui “[...] que a prática docente se resume a um conjunto de aplicações teóricas prescritas a priori”.

Os relatos dos residentes revelam a observância desde o início dos desafios vividos na sala de aula. Desafios que se tornam riquezas para estudos e aprofundamentos na prática do processo de alfabetização das crianças: como agir em situações diversas, tendo em vista salas heterogêneas no que se refere aos níveis de desenvolvimento das crianças em relação à leitura e à escrita.

As atividades propostas me fizeram perceber como cada criança tem seu tempo único para aprender e compreender que o processo de alfabetização é lento; porém, muito enriquecedor, tanto para as crianças que estão em fase de aprendizagem,

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.6, e-547, 2022.

quanto para minha análise e entendimento. Dessa forma, cada atividade me permitiu repensar sobre “o que fazer” para contribuir com a evolução do desenvolvimento das crianças. (Residente 1, 2019)

Nesse processo de alfabetização os estudantes aprendem com as práticas dos professores da escola e os professores das escolas se aproximam das discussões e ideias fomentadas na universidade, a partir das trocas e interações realizadas. Além disso, os alunos da educação básica recebem a colaboração e atendimento mais personalizado dos licenciandos. Nesse aspecto há ganho para todos os envolvidos no programa, como se evidencia no relatório da Residente 2: “Os aportes teóricos estudados no curso de Pedagogia fazem mais sentido, uma vez que podemos relacioná-los ao campo de trabalho e entender melhor o cotidiano da escola. Considero a alfabetização um desafio para professor e na Residência vemos estratégias de como alfabetizar de forma lúdica que faça sentido para o aluno”. (Residente 2, 2019).

As práticas vivenciadas nas turmas de alfabetização representaram para os residentes uma experiência determinante na formação profissional. Os momentos narrados que acompanharam os professores iniciantes ao longo da formação inicial, certamente contribuirão para uma atuação na docência de forma mais reflexiva. E durante esse processo, dúvidas e anseios se fazem presente, fazendo com que o potencial de reflexão seja constante a partir das dificuldades encontradas.

[...] Tive medo também, de não dar conta, de não ser uma ajuda suficiente pra ele. Sem dúvidas o momento mais marcante nesta trajetória como estudante e pedagoga. Talvez educar seja isso... incertezas, questionamentos e amor. A educação transforma, nos transforma...educar é um ato de carinho e cuidado. Ser uma educadora é um privilégio em tempos tão árdus. (Residente 6, 2019).

Muitos residentes finalizaram os relatórios apontando os ganhos formativos que a participação no Programa de Residência Pedagógica lhes trouxe, como descreve a Residente 4: “É muito enriquecedor saber que posso contribuir na aprendizagem dos alunos e no trabalho da professora regente. A cada dia percebo a importância da minha presença na sala de aula [...]” (Residente 4, 2019). A Residente 2 aponta que “O Programa de Residência Pedagógica foi um verdadeiro aperfeiçoamento profissional. A gente enquanto graduanda aprende muito, vivenciando o contexto educacional, durante a nossa formação” (Residente 2, 2019).

Em linhas gerais, o Programa de Residência Pedagógica foi avaliado e descrito pelos residentes como uma possibilidade de experimentar a prática pedagógica mais de perto e, diante dos objetivos traçados foi possível perceber a sua repercussão na formação inicial revelada nas vozes dos residentes. Como apontado por Pimenta e Lima (2011, p. 253) as relações entre professores da universidade e professores da educação básica caracterizou-se como “uma intencionalidade explícita no sentido de qualificar a docência universitária para a formação de professor em estreita relação com os saberes profissionais de professores e gestores escolares.”

Portanto, entende-se que a busca de estudos teóricos e a vivência da prática educativa compõem o processo formativo da docência, de modo que oportuniza a construção da identidade profissional e uma melhor profissionalidade docente. Neste viés, o trabalho docente caracteriza-se por ser um processo dinâmico, na busca de respostas e estratégias pedagógicas, repleto de desafios que podem levar a grandes conquistas e saberes para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

Ao refletir sobre os aspectos formativos vivenciados por oito estudantes do curso de Pedagogia, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, a partir da descrição de ações, vivências e modos de agir com e sobre as práticas educativas, foi possível evidenciar os impactos proporcionados pela residência no processo de formação inicial desses estudantes. A análise dos relatórios demonstra três ações como dimensões formativas: (a) observação; (b) intervenção e (c) reflexão da ação, que se apresentaram interligadas, remetendo-se ao desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar.

A ação de observação não se restringiu às descrições de modo passivo, mas demonstrou uma interação com o contexto escolar e com a prática educativa a qual os residentes estavam inseridos. Observou-se que os primeiros contatos com a escola geraram insegurança, dúvidas, emoções, sentimentos tomaram conta da mente dos estudantes, no entanto, a descrição dos relatórios aponta que a receptividade e a acolhida foram determinantes para o processo de ambientação dos residentes e amenização do desconforto ao iniciar as atividades do programa.

A ação de intervenção remete às atividades desenvolvidas pelos residentes ao longo do ano letivo de 2019. Uma dimensão formativa em que o acompanhamento da professora regente, enquanto preceptora do programa, as trocas e partilhas de experiência e o registro escrito realizado pelos residentes permitiram analisar o quanto a inserção na escola e na sala de aula marcaram a vida profissional desses estudantes. Ademais, os momentos de estudos teóricos embasaram a prática pedagógica, e a escola, enquanto campo de atuação profissional do professor, foi imprescindível para as mediações dos residentes em atividades significativas junto aos alunos em fase de alfabetização.

A reflexão da ação presente nos relatórios revelou-se um instrumento de “formação e autoformação de professores” (ANDRÉ, 2016, p. 143). Pensar sobre a prática pedagógica vivenciada a cada mês, novas histórias e novas experiências foram registradas, oportunizando ao final do ano letivo a socialização e reflexão sobre toda a trajetória formativa. A leitura dos relatórios mensais, possibilitou conhecer as particularidades dos residentes ao expressar-se em suas narrativas, favorecendo o acompanhamento processual do percurso formativo.

Pontua-se que, por meio das relações afetivas construídas, os residentes contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem daqueles que apresentaram maiores dificuldades no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Desta forma, a interlocução entre a teoria e a prática favoreceu a abrangência do processo de formação inicial de professores

No âmbito do programa, os residentes participaram dos planejamentos dos professores, tiveram abertura para levar novas práticas à sala de aula, contribuíram ativamente no trabalho da escola-campo e assim sentiram-se não apenas alguém dotado de técnicas, porém, sujeitos em desenvolvimento profissional. Os professores preceptores que receberam os residentes na escola tornaram-se professores formadores desses estudantes, contribuindo para aproximá-los do campo profissional e promovendo vivências e reflexões sobre a sala de aula.

Desta forma, há uma troca de aprendizagem e experiências entre os licenciandos e os professores da rede. Como resultado disso, Zeichner (1993, p. 487) relata que esta troca conduz a “[...] uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”.

Neste sentido vale ressaltar que as ações formativas propostas pela Residência Pedagógica estabelecem relações com os saberes docentes, tendo em vista que, por meio da inserção dos residentes e da mediação dos preceptores, os professores da escola podem conhecer os objetivos do programa. A partir desta interação, os docentes das turmas aperfeiçoam suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo contribuem para o processo de formação dos estudantes através de experiências que adquiriram ao longo do tempo. Portanto, a inserção no ambiente escolar e as discussões teóricas colaboram para uma formação inicial de professores constituída de diversos saberes capazes de promover o desenvolvimento profissional docente.

Acredita-se que iniciativas como o Programa de Residência Pedagógica apontam que, políticas públicas de complementação da formação inicial de professores, possibilitam uma nova configuração da prática docente, uma aproximação entre a teoria e a prática e entre a escola de educação básica e a universidade e permitem ao futuro professor adentrar na profissão docente com repertório sólido a partir de vivências no ambiente escolar. Deste modo, a constituição do ser professor se torna um processo significativo, uma vez que a aprendizagem da docência perpassa por etapas de pesquisa, diálogo, reflexão, construção, criação e reinvenção, tornando o docente um sujeito capaz de exercer sua profissão com compromisso e ética.

Referências

ANDRÉ, M. (Org). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FIORIN J. L. *Elementos de análise de discurso*. São Paulo: Contexto – EDUSP, 1993.

FREIRE, P. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

- LAVRAS (MG). **Editais nº 11/2018/PRG/UFLA - Residência Pedagógica (Seleção de Preceptores)**. Disponível em: <http://prg.ufla.br/editais/editais-2/residencia-pedagogica/813-edital-n-11-2018-prg-ufla-residencia-pedagogica-selecao-de-preceptores>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 44 p.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Codex, 1995.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n.º 46, vol.9, p.1-3, 10 de septiembre de 2008.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.
- SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da Unifesp/ Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP, Papirus, 2016, p. 157-164.
- SCHÖN, D. A. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XXI, n 209, p. 54-73, 2000.
- ZABALZA, M. *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: março/2022.

Aprovado em: maio/2022.

