

SILVA, F.; LACERDA, C.; NETO, M. B. S.; Contribuições do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.405>

Recebimento em: 24/09/2020 | Aceite em: 08/03/2021

ARTIGOS

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Francisco SILVA

Universidade Estadual do Ceará UECE

Quixadá, Ceará - Brasil

advfranciscosilva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2379-7940>

Cecilia LACERDA

Universidade Estadual do Ceará UECE

Fortaleza, Ceará - Brasil

cecilia.lacerda@uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

Manuel Bandeira dos SANTOS NETO

Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE

Recife, Pernambuco - Brasil

prof.manuelbandeira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>

RESUMO: Este artigo é resultado de pesquisa que teve como objetivo geral compreender as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação dos professores da Educação Básica. A abordagem metodológica foi qualitativa, tipo estudo de caso, com a realização de análise documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com licenciandos dos cursos de Letras/Português, Pedagogia e Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e, neste texto, são apresentados, somente, os dados expressos nas entrevistas. As discussões da investigação voltaram-se para formação docente, identidade docente e profissão docente. Os resultados indicaram que o Programa apresenta, para os licenciandos, uma maior permanência e aprendizagem no ambiente da escola e integração entre universidade e escola, contribuindo para o processo de formação docente e fortalecimento da articulação entre teoria e prática. Aponta-se uma certa ingenuidade nos posicionamentos dos estudantes, que atribuem uma visão aplicacionista e redentora ao Programa, exigindo uma maior crítica e reflexividade.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente. Identidade docente. Teoria e Prática. Programa Residência Pedagógica (PRP).

¹ O estudo sucedeu no âmbito do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, na linha de pesquisa Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AT UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ IN BASIC EDUCATION TEACHER'S FORMATION

ABSTRACT: This paper is a result of a research which had as the general goal to understand the contributions of the Pedagogical Residence Program at Universidade Estadual do Ceará in basic education teacher's development. The methodological approach was qualitative, a case study through documental analysis, application of a form and semi structured interviews with undergraduate Portuguese Philology, Pedagogy and Biological Science students from Universidade Estadual do Ceará. Only interview data is presented here and the discussions go towards teaching formation, teaching identity and teaching profession. The results indicated that the Program presents, to teachers-to-be, a bigger permanence and learning in school environment and also an integration between the university and the school, which contributes to the teacher's formation and the strengthen of the theory and practice articulation. The results pointed out a certain naiveness in the students' speech, who attribute an applicationist and redeeming view to the Program, demanding more criticism and reflection.

KEYWORDS: Teaching Professionalism. Teaching Identity. Theory and Practice. Pedagogical Residence Program (PRP).

CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Este artículo resulta de la investigación que tuvo como objetivo general comprender las contribuciones del Programa de Residencia Pedagógica en la formación de profesores de la Educación Básica. El abordaje metodológico fue el cualitativo, tipo estudio de caso, con la realización de análisis documental, aplicación de cuestionario y entrevistas semiestructuradas con estudiantes de los cursos de Filología Portuguesa, Pedagogía y Ciencias Biológicas de la Universidade Estadual do Ceará y, en este texto, son presentados solamente los datos expresos en las entrevistas. Las discusiones de la investigación se volvieron para la formación docente, la identidad y la profesión docente. Los resultados indicaron que el Programa presenta, para los estudiantes, mayor permanencia y aprendizaje en el ambiente de la escuela e integración entre universidad y escuela, contribuyéndose para el proceso de formación docente y fortalecimiento de la articulación entre teoría y práctica. Se apunta una cierta ingenuidad en los posicionamientos de los estudiantes, que atribuyen una visión aplicada y redentora al Programa, exigiendo más crítica y reflexividad.

PALABRAS CLAVE: Profesionalidad docente. Identidad docente. Teoría y Práctica. Programa Residencia Pedagógica (PRP).

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, articulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica” (BRASIL, 2019a, p. 1).

A proposta volta-se para a ideia da imersão no campo profissional, contemplando ações como gestão de sala de aula e intervenção pedagógica, tendo como formadores os professores experientes da escola e os docentes dos cursos de licenciatura.

Diante disso, foi desenvolvida pesquisa que teve como objetivo compreender as contribuições do PRP para a formação dos professores da Educação Básica, na perspectiva dos licenciandos, em duas unidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma localizada em Quixadá (Faculdade de Ciências, Letras e Educação do Sertão Central – FECLESC) e outra localizada em Itapipoca (Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI).

Dessa forma, este artigo foi organizado em três blocos: o primeiro, faz um diálogo com os autores, trazendo a importância do entendimento das demandas formativas; uma discussão sobre o conceito de formação, trazendo a profissionalidade como centralidade; e um debate da relação teoria e prática e dos pontos da legislação que respaldam o Programa articulado com a construção da identidade docente. O segundo bloco apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados. E o terceiro discute a análise dos dados, delineando criticamente acerca das contribuições do Programa, como os pontos: a inserção no contexto escolar, relação teoria e prática e a relação universidade e escola. Nas considerações finais, são abordados pontos instigadores do debate, indicando a emergência de outras pesquisas.

Diálogo conceitual

Há uma preocupação no que se refere às bases iniciais da formação docente. Verificou-se que, ao longo do tempo, aconteceram diversas mudanças nas estruturas dos cursos determinados para a formação de professores, reforçando-se as necessidades inerentes a esse processo de formação docente (IMBERNÓN, 2011).

A temática formação docente vem à tona por meio de pesquisas e estudos no meio educacional. Nessa direção, Cunha (2015, p. 85) alerta que

[...] sobre ele convergem olhares epistemológicos e práticos, além das necessidades no âmbito das políticas públicas de educação. As mudanças estruturais da sociedade, com demandas sobre a educação, favorecem a permanência das reflexões sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o exercício da docência. Os desafios são grandes e constantes.

É nesse caminho da formação inicial de professores que se insere este estudo, analisando criticamente as contribuições a partir da implantação do PRP para a formação docente no âmbito da UECE.

Ao tratar sobre “os sujeitos da formação,” referindo-se à formação de professores, Cunha (2015, p. 90) reflete acerca da importância de se

[...] conhecer a cultura e as demandas de expectativas que trazem os alunos. Incluir no currículo, como atividade inicial, um processo reflexivo sobre a profissão docente, já que os estudantes a elegeram, como preferencial. Explicitar as contingências de seu exercício, os modelos culturais envolvidos e os desafios sociais que abarca. A profissão de professor pressupõe um trabalho com gente que deve ser realizado por pessoas que gostem desse fazer, incluindo aí a dimensão do trabalho coletivo. Inclui questões éticas e afetivas que são tão importantes quanto às da base do conteúdo específico.

Percebe-se que a formação de professores como área de estudo do campo da educação, “tem de estar vinculada a conceitos de profissionalidade e de estatuto profissional, cujo desenvolvimento carece de ser reforçado, associados à atividade docente” (ROLDÃO, 2017, p. 2).

Formar professores não é uma tarefa fácil. Deve ser consolidada por fundamento científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para que o ajude a exercer a profissão em sua complexidade, “[...] atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar” (IMBERNÓN, 2011, p. 68-69).

Para isso, faz-se necessário entender suas demandas formativas, sabendo que essa formação deve ir além de propriamente ensinar, mas que o licenciando assuma, a partir de suas experiências, uma postura de reflexão enquanto professor, pois no processo de formação há uma vinculação com a história de vida o que viabiliza a preparação profissional (VEIGA, 2012).

Além dessa articulação com a trajetória pessoal para a formação é importante atentar para a centralidade dos cursos de formação, como pontua Pimenta (2012, p. 18):

[...] Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (grifos da autora).

A formação inicial de professores não pode ficar restrita aos processos de instrumentalização técnica, mas se faz necessário inserir o licenciando nas realidades próprias e levá-lo a uma prática social, pois a atividade docente é prática e é ação (PIMENTA; LIMA, 2012).

Enfatiza-se aqui a necessidade dessa compreensão de realidades, bem como da importância da troca de experiências no processo formativo, articulada com a dialogicidade, por meio de conversas, no intuito de entender a sociedade em que se vive, de fazer entender as relações de poder social, de ser inserido na história, e ainda de compreender o processo coletivo de ação-reflexão, pois somos seres em relação com o outro e com o mundo (BERTOLINI, 2015).

Farias *et al.* (2014, p. 68), na obra “Didática e docência: aprendendo a profissão,” apresentam o que chamam de elementos identitários da docência. Entre eles está a formação que, na sua conceituação,

[...] configura-se como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança.

A formação de professores é algo dinâmico, repleto de interação, principalmente com a realidade da escola e dos espaços em que acontece. Possibilita que os sujeitos construam sua identidade docente e sua profissionalidade, envolvendo no processo formativo vivências do campo profissional. Essas vivências só têm sentido se considerarem uma postura crítica e reflexiva sobre as práticas.

São as experiências do formando no âmbito do espaço escolar que darão continuidade e embasamento para sua formação inicial enquanto futuro professor, desde que haja uma articulação teórico-prática, ou melhor, uma compreensão da realidade na qual está inserido. Para isso é fundamental uma interação que mobilize o espaço escolar, os profissionais (professores experientes) e os licenciandos numa apreensão crítica dessa realidade, contribuindo para a construção da profissionalidade e da identidade docente.

No que tange à profissionalidade, esta pode ser conceituada como sendo as qualidades da prática profissional dos professores necessárias ao trabalho educativo. Seu conteúdo possibilita considerar que falar de profissionalidade não se refere apenas à descrição do desempenho da atividade de ensinar, mas expressa também valores e pretensões que se deseja desenvolver e alcançar (LACERDA, 2018; CONTRERAS, 1997).

Nessa direção, a construção da profissionalidade na formação docente deve integrar o campo de conhecimentos em educação, além dos diversos processos educativos vivenciados entre professores, licenciandos e comunidade escolar, tendo como base o conhecimento do contexto educacional que inclui posturas, ideias, práticas, e os conhecimentos que constroem a docência e o trabalho de professores (GATTI, 2015).

O processo formativo pode ser compreendido como “algo que transcende a academia [são necessários mais conhecimentos que os que pode proporcionar a universidade]” (ZABALZA, 2014, p. 100). Assim, este vai sendo tecido nas experiências pessoais e profissionais ao longo de toda a vida.

O ato de transcender ao espaço universitário não descaracteriza a importância dos conhecimentos apreendidos na graduação, ao contrário, valoriza esses saberes articulando-os aos elaborados na inserção do licenciando no campo profissional. Tal articulação implica “uma alternância entre o centro de formação e a escola; que cada formador suscite em seu próprio meio a emergência de aspectos teóricos ligados às problemáticas vividas [...]” (BÉLAIR, 2001, p. 65).

Não é possível desassociar teoria e prática no processo de formação docente, sendo imprescindível que, nesse caminho de formação de futuros professores, se articulem teoria e prática, que se reduzam as distâncias existentes entre a formação docentes e as escolas, que haja programas de inserção na docência constituídos como políticas de desenvolvimento profissional (VAILLANT, 2015).

O licenciando enquanto sujeito em formação inicial se insere nas questões do cotidiano das práticas articuladas no ambiente da escola. Isto indica a ampliação da capacidade de lidar com as situações complexas do dia a dia do futuro professor, indo além dos conhecimentos técnicos, ou melhor, da tecnicidade, visto se fazer necessário compreender as imbricações sociais que permeiam a profissão docente.

Há uma prática social inserida na ação docente e isto se traduz diretamente na atividade profissional, não estando teoria e prática desassociadas ou desarticuladas. Pimenta e Lima (2012, p. 41) refletem sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, quando afirmam que

[...] de acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*. (grifos das autoras).

A teoria deve oferecer os meios necessários para o processo de inserção da prática, sendo que não deve haver uma separação entre teoria e prática, mas uma ligação intrínseca capaz de articular criticamente teoria-prática, pois é na atuação no ambiente da escola enquanto local de formação teórico-prática que se consegue reconstruir as práticas reflexivas.

A discussão acerca dessa possível dicotomia teoria e prática traz uma ruptura epistemológica. Isto é visualizado, por exemplo, na organização dos mapas curriculares nos cursos de graduação, quando se diferenciam as disciplinas “teóricas” e as disciplinas “práticas”. Toda essa organização curricular compõe o eixo de formação do licenciando, “todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer a educação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Nessa perspectiva Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 141) discorrem que

[...] a formação do professor deve ser de qualidade percorrendo um referencial teórico que lhe dê sustentação, pois nem sempre o que é disponibilizado a ele responde às situações que se apresentam em sala de aula, a fim de que o professor construa um repertório que lhe auxilie na solução dos problemas sociais com os quais se defrontam.

O contato com a realidade do ambiente da escola é um momento importante para o processo de aprendizagem da profissão docente, pois reforça a questão da vivência dos reais desafios próprios da docência.

Articular teoria e prática no processo de formação inicial permite que os sujeitos (licenciandos) construam a identidade e a profissionalização docente, visto que há, pela própria natureza da condição humana, de buscar as respostas àqueles fenômenos vivenciados junto à realidade em que estão inseridos (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A Resolução Nº 02 CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica traz a questão das teorias e das práticas, afirmando que a formação de professores e demais profissionais da educação deve associá-las, bem como valorizá-las na profissão docente (BRASIL, 2019b).

Dentro desse debate acerca dessa orientação há uma atenção com um olhar crítico sobre essa articulação teoria e prática para que não se caia na armadilha de limitar a formação de professores em práticas esvaziadas de sentidos e restrita à reprodução de técnicas pedagógicas.

Programa Residência Pedagógica

O Ministério da Educação (MEC) por meio da CAPES, em atendimento ao que preconizava a Resolução CNE/CP N° 02, de 1° de julho de 2015, reforçada pela nova Resolução CNE/CP N° 02, de 20 de dezembro de 2019, que traz como um dos princípios norteadores para a formação de professores a colaboração constante entre os entes federados para que se atinjam os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentou por meio da Portaria N° 45, de 12 de março de 2018, a concessão de bolsas e estabeleceu o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica (PRP), vindo a publicar o Edital CAPES N° 06/2018.

O artigo 5° da Resolução CNE/CP N° 02, de 1° de julho de 2015, dispõe que a formação de profissionais do magistério deve

[...] assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].

A Resolução CNE/CP N° 02, de 20 de dezembro de 2019, reafirma a ideia disposta na resolução anterior, quando no artigo 6° traduz que

A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

O texto da resolução traz elementos que devem nortear a formação de professores a partir da articulação teoria e prática, o que se interliga com o objeto do PRP.

O PRP, conforme edital CAPES N° 06/2018 visa inserir o licenciando na relação teoria e prática profissional docente, através do aperfeiçoamento e do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo prático (BRASIL, 2018).

A residência na formação de professores destina-se a “[...] promover uma espécie de formação prática para os [futuros] professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [ou atuarão]” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 344).

Esse princípio do Programa reforça a ideia da inserção do licenciando no ambiente da prática, em que haja vivência com a realidade escolar. Pimenta e Lima (2012, p. 37) discorrem que

[...] as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica dele derivadas.

É necessário entender que a formação de professores requer a inserção no exercício da profissão, nas diversas aprendizagens viabilizadas pela prática refletida do cotidiano escolar, e não um “praticismo” mecânico, para que, a partir daí, haja um processo de articulação entre conhecimento científico e o saber da experiência.

A Resolução CNE/CP Nº 02/2019, em seu artigo 7º, incisos I a VII, asseguram que os licenciandos necessitam do contato com a prática profissional ainda na formação inicial, tendo em vista as construções das bases teóricas que possibilitam uma interligação, ou melhor, uma inter-relação crítica entre teoria e prática na perspectiva da construção da identidade docente.

Tardif e Raymond (2000, p. 219) afirmam que na formação docente “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores e seu conhecimento contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Os que passam pela vida das pessoas, sobretudo os que são decisivos por contribuírem com sua formação, tornam-se fonte de influência que interfere significativamente na construção da identidade docente.

A identidade é um processo contínuo sujeito a variações, como fatores sociais, culturais e históricos que podem ser influenciados pelas concepções que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, baseado em valores e relatos pessoais, angústias e anseios, embasado por suas representações, saberes e visão de mundo. A identidade não é imutável, trata-se de “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 18).

Realizando um paralelo entre prática docente e identidade, nota-se que o trabalho e as vivências escolares dão ao licenciando as concepções do ser e do fazer da profissão, resultando na construção de sua identidade, marcada por valores e saberes que foram sendo construídos ao longo da sua formação e prática (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Metodologia

A pesquisa respaldou-se na abordagem qualitativa, por procurar compreender criticamente as contribuições do PRP na formação de professores da Educação Básica no olhar dos licenciandos.

Nesse viés, e considerando as características de uma abordagem qualitativa, a presente investigação é do tipo estudo de caso. Esse método, nas palavras de Oliveira (2014, p. 55), “[...] deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores(as), como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”.

Logo, o estudo de caso deve considerar que a partir de um caso específico ou do contexto estudado será possível fazer algumas inferências, tirar conclusões, ou seja, “fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ; 2013, p. 27).

A investigação teve como caso o Programa Residência Pedagógica (PRP) nos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os *loci* foram a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras; e a Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Participaram da pesquisa 34 licenciandos por meio de aplicação de questionário (via plataforma *Google Docs*) e da realização de entrevistas semiestruturadas presenciais e gravadas com 10 estudantes do PRP. Para este texto, foram selecionados fragmentos das entrevistas.

Para a análise dos dados, foi desenvolvida a análise de conteúdo (AC) (para analisar as manifestações expressas nos questionários e nas entrevistas). O objetivo da AC é a análise da mensagem para que seja possível fazer inferências (BARDIN, 2016; ANDRÉ, 1983).

Nas palavras de Bardin (2016, p. 44), a intenção da AC é encontrar o sentido da mensagem, “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [ou, eventualmente, de recepção], inferência esta que recorre a indicadores [quantitativos ou não]”. Logo, essa forma de análise busca construir o significado a partir da mensagem, organizando e categorizando as informações.

Na seção seguinte, apresenta-se a discussão dos dados empreendidos nesta pesquisa.

O que revelam os dados

Nesta seção são explicitadas as discussões dos dados refletindo sobre os objetivos do PRP, um olhar crítico sobre as contribuições do Programa pontuando três aspectos: inserção no contexto escolar, relação teoria e prática e a relação universidade e escola.

Os licenciandos² apresentaram a contribuições do PRP para o processo de aprendizagem na prática docente, indicando a importância da imersão na realidade da escola como necessária à formação profissional, bem como espaço para mobilizar teoria e prática, expressando-se da seguinte forma: “[...] um programa que lhe insere de forma definitiva no campo que a gente vai acabar atuando, que é a sala de aula” (R1).

O Programa Residência Pedagógica proporcionou uma experiência de desenvolvimento de atividades, planejamento, reflexão, sendo a mais importante. Em vários momentos tive a oportunidade de refletir sobre minhas atividades, ações que realizei, sendo isso fundamental para a formação docente (R2).

“Foi no Programa que vivenciei de perto a vida de um professor dentro da escola, e isso contribuiu bastante para a minha formação” (R3).

Durante a nossa formação docente recebemos muitos conhecimentos teóricos e com a participação no PRP, podemos colocar em prática todo o aprendizado recebido e ter uma melhor compreensão sobre a profissão de educador (R4).

A imersão no campo profissional expressa pelos residentes, articula-se com o Programa Institucional de Residência Pedagógica da UECE, “Saberes e Prática Docente em Ação e Reflexão”, apresentado em adesão ao Edital CAPES N° 06/2018, tendo como propósito,

[...] introduzir no âmbito da formação inicial de professores uma experiência que promova o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, através da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (UECE, 2018, p. 1).

2 Para identificação dos residentes participantes da investigação, foram adotados números para diferenciá-los (R1, R2, R3...).

O Programa Institucional de Residência Pedagógica da UECE traz como centralidade a criticidade e a reflexão sobre o processo formativo, apresentado pelo residente como “experiência adquirida com desenvolvimento de atividades, reflexões sobre a prática docente e a profissão” (R5).

A relação com o estágio vem explicitada na proposta, dando um sentido de melhoria desse componente curricular nos cursos de licenciatura. Por outro lado, atenta-se para o olhar crítico dessa relação, para não desqualificar o trabalho consolidado nas universidades nem ameaçar a autonomia dessa instituição. Além desses dois pontos de crítica, apresenta-se a provocação:

[...] embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docente (ANPEd, 2018, p. 2).

As falas dos licenciados denotam uma visão salvadora e ingênua do Programa, trazendo aspectos das atividades mais específicas da rotina escolar para sua formação, quando dizem que

[...] O Programa ajudou bastante. Tivemos várias reuniões para buscarmos entender essa questão do aluno propriamente dito, essa carga emocional, tudo isso é importante para a formação dele, para a gente não levar em consideração só a questão dele sentado na cadeira e tentar passar o conteúdo, e cobrar dele a melhor assimilação do conteúdo, sendo que ele tem muitas dificuldades em outras vertentes da vida dele, e que são primordiais. Também o RP proporcionou experiências diferentes além da sala de aula propriamente dita. Eu fiquei na coordenação da escola, já fiz o trabalho da coordenação, claro que não foi trabalho muito burocrático, mas ajudar nas escolas em outras formas, como por exemplo, preencher e fazer frequência, fazer matrícula de aluno e eu acredito que isso foi muito enriquecedor pra mim, pois me exigiu maior tempo na escola campo e ver tantas realidades (R4).

Um ponto preocupante no relato é a justaposição das atribuições do residente com o professor experiente. Aprender a ser professor não é assumir as atividades da escola sem supervisão. É importante garantir que para exercer a profissão é necessário preparação qualificada, não legitimando, assim, que as atividades da escola sejam realizadas pelos estudantes em formação, reforçando um processo de desprofissionalização docente, manifestado dentro de um contexto de desvalorização da profissão ou “por maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Se por um lado se reflete sobre aspectos que precisam ser analisados criticamente dentro das dimensões política e social que permeiam a profissão docente no PRP, por outro, são trazidos elementos que apontam para sua relevância, como expressa o licenciando a seguir.

[...] a participação no programa me modificou como pessoa, a partir das vivências com aquelas crianças, e também como profissional, que eu tive que perceber que muitas vezes a professora preceptora não tem tudo que precisa dentro do contexto escolar. Às vezes precisa de uma fita gomada, e tem que comprar, é muito complicado a situação da educação pública. Reforço que eu não tinha experiência na educação pública e o programa me possibilitou ter essa nova experiência,

inclusive me permitiu viver coisas que me enriqueceram no meu processo de formação, como por exemplo, vivência da realidade dos alunos e as situações que cada um traz, que acaba refletindo no processo de aprendizagem, e isso para mim foi uma experiência significativa (R6).

[...] Nós tivemos um choque de realidade muito grande, às vezes a gente ia aplicar alguma aula que a gente percebia que não tinha ventilador ou então a sala muito lotada ou os alunos com fome chegavam muito cedo do interior ou com problema em casa. Não tinha noção que era algo tão forte e que influenciava tanto, a gente imaginava, mas na prática é outra realidade. Às vezes, pensamos numa aula, planejando tudo aquilo, mas de repente tem que modificar a partir da realidade que se apresenta a nós. Então a prática foi muito boa para a gente ir ver essas estratégias, modos de mudanças, essa parte humana mesmo dos alunos. Compreender as limitações, as dificuldades mesmo (R2).

Nesses relatos, o conhecimento das questões objetivas da profissão docente na escola pública foi identificado como algo marcante, bem como sua precarização, mesmo que esses licenciandos tenham sido estudantes oriundos da educação pública. Essa apropriação das condições reais com limitações e desafios se dá por meio do desenvolvimento do Programa, sendo o principal desafio “ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere” (ZEICHNER, 1993, p. 7).

Visualizaram-se também as dimensões pessoal e profissional como elementos centrais no processo formativo, bem como o entendimento dessa especificidade do contexto da educação pública para o desenvolvimento e a aprendizagem na docência. Esse desenvolvimento profissional “implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (ROLDÃO, 2017, p. 201).

A aprendizagem docente é um processo dinâmico, repleto de interação, principalmente com a realidade da escola e dos espaços em que acontece essa formação. Ao falarem sobre a importância do PRP na sua formação como futuros professores, os residentes afirmaram que

O Programa Residência Pedagógica contribuiu muito para a gente ver essa realidade da sala de aula, desde o planejamento até o andamento da aula, como o conhecimento prévio dos alunos, a importância de cada estágio do período letivo na escola. Aprendi desde as atividades da coordenação às relacionadas ao professor que eu acompanhava na sala de aula. Podemos executar muito do que a gente vai aprendendo na Universidade (R5).

O programa foi bastante importante, porque quando você está lá na sala de aula, inserido no programa, é uma oportunidade de aprender a ter domínio de sala. Você vê a realidade que vai enfrentar, que escolheu trabalhar futuramente. Adquire domínio de sala, domínio de conteúdo. Tudo isso é importante para ser professor (R6).

Percebeu-se que os licenciandos reforçam a questão da prática, das vivências no espaço que atuarão profissionalmente e como essa inserção no contexto escolar foi importante para o processo de formação inicial da docência. Essa aproximação com o campo profissional deve ser articulada com a instituição formativa, como alerta Nóvoa,

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um

“lugar híbrido,” de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Os residentes, conforme expresse anteriormente, estão em consonância com a fundamentação do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade investigada, quando é definido que

[...] a vivência na residência pedagógica, pois, será conduzida de modo a possibilitar a apreensão da realidade através do trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica. Portanto, primará pela inserção crítica do licenciando na escola de tal modo que o cotidiano escolar, seus processos, regularidades e questões emergentes, sejam apreendidos de forma reflexiva num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente (UECE, 2018, p. 2).

Há uma indicação de que os residentes reforçam a particularidade da imersão no campo profissional como fator de contribuição para a experiência de formação docente, remetendo à compreensão de que o lugar da profissão docente e de seus profissionais é uma referência para a identidade do futuro professor (FREITAS; COSTA; LIMA, 2017).

As vivências no âmbito escolar são fundamentais para a formação inicial do professor da Educação Básica, desde que essas experiências sejam articuladas com os saberes construídos na universidade. Estar em contato com o campo profissional ajuda a discernir se a profissão docente poderá ser assumida, mesmo que muitas vezes seja a única opção de se obter o ensino superior, além de proporcionar,

[...] um maior aperfeiçoamento da profissão, porque, às vezes, o professor se forma, aí ele vai parar na sala de aula, aí não é aquilo que ele queria e se frustrado [sic]. Muitas vezes não gosta daquilo que faz e acaba o ensino ficando do jeito que está. E o que vi no Programa foi esse contato direto com a realidade, de como é, e o que acontece na escola, e me deu a possibilidade do contato direto com a minha futura profissão. E ainda no meu caso confirmou o que eu queria, pois quando entrei na universidade queria ser professor, e depois do Programa tive a certeza (R3).

A ida para o Programa Residência Pedagógica me fez perceber se de fato eu estava preparada para aguentar a pressão psicológica que muitas vezes acontece na sala de aula, pois nos deparamos com alunos muitas vezes desrespeitando o professor, ou na bagunça ou até mesmo na falta de interesse de querer receber aquele conteúdo que está sendo dado e tudo mais..., mas acima de tudo digo que a ida para a escola campo me fez de fato querer seguir com a escolha acadêmica que eu tinha feito, de ser professora. Nas aulas teóricas eu já ia tendo a certeza e, quando do contato com a prática, essa certeza se confirmou, esse foi o ponto principal e me permitiu perceber que quero isso mesmo para a vida toda, pois consegui ter a certeza da profissão que escolhi (R5).

Conhecer o campo profissional e refletir sobre as implicações que os cercam faz parte da formação, sendo esta conceituada como

[...] processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada (ROLDÃO, 2017, p. 109).

O discurso mais comum que permeou as falas foi a relação teoria e prática, às vezes remetendo a uma cisão epistemológica demonstrada pela dicotomia teoria e prática ou sua justaposição. Os estudantes trazem a relevância da prática na formação, expressando que

[...] ainda consegui identificar e perceber a associação entre teoria e prática vividas no meu caminho de formação para atuar como professora, porque a gente recebe a prática aqui nas cadeiras específicas para a prática. Recebe a teoria, como tem cadeiras próprias para isso, também tem cadeiras próprias para prática, que são as Práticas Pedagógicas Curriculares. Mas lá, quando estamos na escola, a gente consegue perceber, e de fato alinhar a teoria à prática, e ao mesmo tempo em que você conhece como passar aquilo para o aluno, como fazer com que ele conheça, e conheça aquilo da melhor forma possível. Discutia muito com a minha professora, indagava como ia conseguir unir teoria à prática do Programa Residência Pedagógica, e fazer com que o aluno perceba que esse conhecimento é de fato concreto. Isso o Programa Residência Pedagógica me possibilitou fazer essa interligação entre a teoria e a prática de forma muito concreta (R5).

[...] eu consegui associar a teoria vista nas aulas com a prática articulada pelo Programa Residência Pedagógica. É tanto que eu particularmente fiquei muito na parte das aulas de leituras, eu não fiquei muito nas aulas de gramática. E essa parte da literatura principalmente a gente pode abordar muitas estratégias e metodologias que a gente tinha vontade de experimentar que era aprendido nessa parte teórica na faculdade. Como por exemplo, as metodologias de Cosson, que são os círculos de leitura e as sequências didáticas, e ainda outras que a gente queria ver na prática mesmo se funcionava, se era possível (R2).

[...] essa questão da teoria com a prática e esse saber mais voltado para pensar um pouco mais da realidade do aluno, tentar moldar a teoria de acordo com a realidade do aluno. Acredito que o programa ajudou bastante nessa questão, foi bem enriquecedor nessa parte (R4).

Percebeu-se nos relatos um pragmatismo na formação docente, como expresso em algumas afirmações tais como: “a gente recebe a prática aqui nas cadeiras específicas para a prática”; “quando estamos na escola, a gente consegue perceber, e de fato alinhar a teoria à prática”; “pode abordar muitas estratégias e metodologias que a gente tinha vontade de experimentar que era aprendido nessa parte teórica na faculdade”; “teoria com a prática e esse saber mais voltado para pensar um pouco mais da realidade do aluno, tentar moldar a teoria de acordo com a realidade”. A ideia “aplicacionista” da teoria, reforça uma racionalidade prática e técnica ou, como enfatiza Roldão:

É essa leitura aplicacionista que se evidencia como dominante entre os docentes, tal como a investigação nos dá conta. Requer-se assim, julgamos, na situação específica dos saberes socio-práticos, como é o caso do conhecimento específico subjacente à função de ensinar, um esforço de reconceptualização da proclamada relação teoria-prática (ROLDÃO, 2007, p. 5).

A formação docente somente tem sentido quando conseguir romper com as dicotomias presentes no processo, tais como: teoria e prática, metodologia e conteúdo, saber técnico e saber pedagógico.

Indica-se que esse processo deva ir além das técnicas, sendo permeado pela reflexividade em que o pensar e o fazer, o conhecer e o agir, sejam inerentes ao professor articulado entre ação e reflexão, e não uma mera visão de cunho reducionista a um saber-fazer, mas o aprender deve estar embasado na profissão, no pensar prático, numa postura política (LIBÂNEO, 2012).

A aproximação entre os saberes da universidade e os saberes da escola é apontada como contribuição do programa, conforme explicitaram os residentes:

[...] nós trouxemos os alunos da escola para a universidade. Eles fizeram visitas realizamos uma feira de profissões e puderam visitar também as profissões apresentadas pelos próprios alunos universitários. Participaram de oficinas, de palestras feitas pela gente, pelos preceptores e coordenador. A universidade acolheu muito bem, tanto preceptores como os alunos. Os alunos como sempre viam os universitários na escola, tiravam dúvidas, perguntavam, sempre tentavam saber sobre os cursos (R2).

O programa foi uma ponte que faltava entre a universidade e a escola. É uma pena que nem todo mundo participa por causa das vagas que são restritas. A escola que eu estava inserida abraçou o Programa, desde a preceptora e todos buscavam se ajudar. Eu acredito que tanto preceptora, quanto os residentes e alunos, todos ganharam com o programa. Percebi que há uma interligação real entre a universidade e a escola (R3).

[...] houve uma interligação universidade-escola, sendo que tanto a universidade, quanto à escola, a meu ver, acolheram bem o Programa Residência Pedagógica, havendo uma aproximação real entre residentes, preceptores, gestores, alunos, escola e universidade (R4).

[...] muitos de nós reclamamos a ausência da Universidade na escola, e a Residência teve essa perspectiva da articulação, esse viés de buscar a aproximação Universidade-escola, principalmente no intuito de nos proporcionar um processo formativo mais intenso, e articulado com as necessidade da escola e a inserção da Universidade a partir dessas necessidades. As preceptoras foram alunas daqui, voltam para cá, é interessante essa troca. Além disso, a troca de saberes, porque assim elas já têm uma experiência e contribui [sic] com a nossa formação (R6).

Nessas falas, foi observado que os estudantes da escola têm a oportunidade de conhecer o campo universitário e o trabalho realizado, despertando-lhes o interesse de ingressar nessa instituição formativa. A escola vai para dentro da universidade por meio do retorno dos preceptores, refletindo os saberes construídos nesse percurso profissional. Por sua vez, a universidade emerge na escola, conhecendo e aprofundando nas imbricações que a cercam, percebendo as demandas formativas desse contexto. Assume-se como “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 116).

Considerações finais

Com base no que foi desenvolvido no artigo, concluiu-se que o Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará, dentro de um contexto desafiador, é apresentado como dispositivo para a formação de professores da Educação Básica, exigindo uma maior criticidade e reflexividade, devido a uma tendência de limitação da formação a questões técnicas pontuais. Esse indicativo permite pensar, de um lado, sobre a importância do Programa na formação docente e, de outro, entender sua relação com os problemas reais da escola e da universidade, desconfigurando sua visão redentora.

Os resultados da pesquisa apontaram que o Programa investigado tem em sua centralidade a prática no contexto escolar como suporte para a formação de professores da Educação Básica, na perspectiva de garantir que a experiência e a inserção no campo profissional propiciem uma melhor formação.

Demonstram-se as seguintes provocações: entender as contribuições do Programa de forma contextualizada e crítica, desmistificando sua visão salvadora e ingênua; apropriar-se das questões objetivas e subjetivas inerentes à profissão docente; ver a questão da prática, das vivências e da inserção no contexto escolar como eixos de reflexão e de construção da profissionalidade e da identidade docente; e a articulação entre o campo profissional e a instituição formativa, materializado a aproximação entre os saberes da universidade e os saberes da escola.

As contribuições visualizadas no estudo evidenciaram a importância do PRP. Não se trata de elevar seu atributo, mas de olhar criticamente os possíveis aportes para o processo formativo, destacando-os como momento de inserção no campo profissional, reforçando a aprendizagem com os professores experientes, os saberes da escola e por proporcionar práticas pedagógicas planejadas, ajudando os licenciandos a adquirir outras aprendizagens, desde a gestão de sala como o uso das novas metodologias pedagógicas.

Finalmente, a investigação revela que o PRP traz para a universidade e para a escola uma arena de debates e questionamentos acerca de sua concepção e das práticas para a formação de professores da Educação Básica, apontando a emergência de pesquisas que expressem outros campos para estudo no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio/1983. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208205.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP02/2015. Documento apresentado pela ANPEd em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 277 p.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. 160 p.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 55-65.

BERTOLINI, M. A. A. Sobre educação: diálogos. In: SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 344 p.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. N° 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2019a. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital N° 06/2018**. Programa de residência pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de residência pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. 296 p

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P. 85-95.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014. 180 p.

FREITAS, B. M.; COSTA, E. S.; LIMA, M. S. L. O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 6, n. 1, p. 36-42, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2090>>. Acesso em: 05 de agosto 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. 260 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

LACERDA, C. R. **Saberes Profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018. 344 p.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-79.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013. 128 p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio curricular supervisionado: horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí: Editorial, 2014. 289 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes de docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15 a 34

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012. 356 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. do C. N. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional, **Revista de Educação da PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Ministério da Educação. **Projeto Institucional Residência Pedagógica**. Plataforma Paulo Freire: UECE/MEC, 2018. Documento impresso.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 33-44

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2012. 137 p.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014. 254 p.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.

SILVA, F.; LACERDA, C.; NETO, M. B. S.; Contribuições do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 26 (p. 137-154) 30 abr. 2021. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.405>