

Experimentações docentes a partir do Programa de Residência Pedagógica: maneiras, gestos e modos de fazer a docência

Resumo

Os saberes relacionados ao exercício da docência são fundamentados por arranjos múltiplos que combinam elementos diferentes e plurais. Sendo assim, é possível reivindicar uma prática que não exija unicamente um conjunto de habilidades e competências para pensar a formação de professores, mas que conceda, também, lugar ao estudo do ofício para tratar da dimensão constitutiva docente. A partir dessa perspectiva, o presente artigo propõe-se a apresentar experimentações docentes de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado pela Universidade do Vale do Taquari - Univates (2018 - 2020), destacando suas vivências em contextos escolares. Dessa forma, os residentes participantes destacam a ampliação do conhecimento da realidade escolar, o estudo sobre os processos de ensinar e aprender, as contribuições do trabalho em equipe e as experiências em sala de aula como os diferenciais do Programa. Evidencia-se grande importância para os “encontros” que se deram no espaço escolar, e a prática educativa dos licenciandos passa a ser entendida a partir da relação com os estudantes da escola. A partir de suas vivências no âmbito da Residência Pedagógica, os bolsistas reconhecem que novos conhecimentos foram produzidos sobre a docência, mas também se evidenciam diferentes atitudes e posturas em relação à escola pública e aos estudantes, junto a uma maior valorização da docência e reafirmação das suas escolhas profissionais.

Palavras-chave: residência pedagógica; docência; formação de professores.

Tiago Weizenmann

Universidade do Vale do Taquari –
Univates – Lajeado/RS – Brasil
tweizenmann1@univates.br

Márcia Solange Volkmer

Universidade do Vale do Taquari –
Univates – Lajeado/RS – Brasil
marcia.volkmer@univates.br

Para citar este artigo:

WEIZENMANN, Tiago; VOLKMER, Márcia Solange. Experimentações docentes a partir do Programa de Residência Pedagógica: maneiras, gestos e modos de fazer a docência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 135-159, set./dez. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824562023135

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824562023135>

Teaching experimentation based on the Pedagogical Residence Program: manners, gestures and ways of doing teaching

Abstract

The knowledge related to teaching is based on multiple arrangements that combine different and plural elements. Therefore, it is possible to claim a practice that does not solely require a set of skills and competences to think about teacher training, but that also grants room for the study of the craft to deal with the constitutive dimension of teaching. From this perspective, this article proposes to present teaching experiences of undergraduates in the Pedagogical Residency Program promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and implemented by the University of Vale do Taquari - Univates (2018 - 2020), highlighting their experiences in school contexts. In this way, the participating residents highlight the expansion of knowledge of the school reality, the study of the teaching and learning processes, the contributions of teamwork and experiences in the classroom as the Program's differentials. There is great importance for the "meetings" that took place in the school space, and the educational practice of the undergraduates becomes to be understood from the relationship with the students of the school. From their experiences within the scope of the Pedagogical Residency, the scholarship holders recognize that new knowledge has been produced about teaching, but different attitudes and postures are also evident in relation to the public school and the students, together with a greater appreciation of teaching and reaffirmation of their professional choices.

Keywords: pedagogical residency; teaching; teacher education.

Experimentaciones docentes a partir del Programa de Residencia Pedagógica: formas, gestos y modos de enseñar

Resumen

Los saberes relacionados con la práctica docente se fundamentan en múltiples arreglos que combinan elementos diversos y plurales. Por lo tanto, es posible reivindicar una práctica que no exija únicamente un conjunto de habilidades y competencias para pensar en la formación de profesores, sino que también conceda un lugar al estudio de la profesión para abordar la dimensión constitutiva de la docencia. Desde esta perspectiva, este artículo se propone presentar experimentaciones docentes de estudiantes de licenciatura en el Programa de Residência Pedagógica promovido por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado por la Universidade do Vale do Taquari - Univates (2018-2020), destacando sus experiencias en contextos escolares. De esta manera, los residentes participantes destacan la ampliación del conocimiento de la realidad escolar, el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las contribuciones del trabajo en equipo y las experiencias en el aula como los diferenciales del Programa. Se evidencia una gran importancia de los "encuentros" que tuvieron lugar en el espacio escolar, y la práctica educativa de los estudiantes de licenciatura se comprende a partir de la relación con los estudiantes de la escuela. A través de sus experiencias en el ámbito de la Residência Pedagógica, los becarios reconocen que se han producido nuevos conocimientos sobre la docencia, pero también se destacan diferentes actitudes y posturas con respecto a la escuela pública y a los estudiantes, junto con una mayor valoración de la docencia y la reafirmación de sus elecciones profesionales.

Palabras clave: residencia pedagógica; docencia; formación de profesores.

Notas iniciais sobre a formação de professores

Se, por um lado, a formação de professores vem sendo tomada por um discurso normativo e regulatório calcado pela valorização do desenvolvimento de competências e habilidades, na qual se incluem protocolos formativos homogeneizantes e padronizáveis, fundamentados em lógicas de produtividade que se ocupam em discutir a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no mercado de trabalho, faz-se necessário, por outro, fazer frente a esta compreensão de maneira que se recupere, assim como destacam Karen Rechia e Caroline Jaques Cubas (2019), uma dimensão constitutiva docente que conceda espaço para o estudo do ofício docente, capaz de valorizar saberes e fazeres anteriores à escolha de conteúdos específicos e de metodologias.

Paulo Freire (1996, p. 14) já chamava a atenção, em sua clássica obra *Pedagogia da Autonomia*, que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Esse anúncio, que Freire tratava como (re)insistência, reforçava ao mesmo tempo o alerta para que o sonho e a utopia continuassem a ganhar lugares possíveis na educação. Para o atual momento, significa, igualmente, considerar uma proposta de formação sistêmica para professores - inicial, continuada e de progressão na carreira, mas sem reduzi-la a uma perspectiva meramente profissional, em que certas palavras de ordem, como “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional” carreguem exclusividade e tomem conta das narrativas que se dedicam a falar quem é e o que significa ser docente. Portanto, há que se considerar outros saberes importantes que constituem aquilo que professores pensam e fazem na escola, que se materializam no espaço-tempo cotidiano do encontro e da aula e que, por sua vez, não podem ser objeto de reivindicação como conhecimento de um campo específico.

[...] chamamos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio da razão, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou minha ação diante de outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. (Tardif, 2014, p. 199)

Para Maurice Tardif (2014), a pluralidade e a heterogeneidade são questões fundamentais para compreender os saberes que constituem o ato pedagógico. Em relação a isso, destaca que os saberes da docência são construídos levando em conta diferentes situações, entre elas a formação, as áreas de conhecimento, o currículo e as experiências pessoais vividas nas instituições de ensino. Conforme Tardif (2014), quando se trata de considerar as origens dos conhecimentos que constituem a docência é possível reconhecer que o saber profissional, por exemplo, é resultado da combinação de saberes de várias naturezas, decorrentes da trajetória pessoal do professor, da convivência em sociedade, da instituição de ensino, dos colegas de trabalho, entre outros. Todos esses aspectos, segundo o pesquisador, “convergem para a realização da intenção educativa” do professor, que não tem apenas uma única concepção, “mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (Tardif, 2014, p. 64-65).

Assim, os saberes do professor manifestam certa coerência que não é nem teórica e nem conceitual, mas pragmática e biográfica, fazendo para tanto uma analogia entre os saberes estruturais do ofício docente com a caixa de ferramentas de um artesão: “a associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas durante o processo” (Tardif, 2014, p. 65).

Projetar essa perspectiva para o trabalho exercido por professores na educação básica é considerar a complexidade de saberes que permeia sua intencionalidade e sua ação, destacando as diferentes combinações e as interfaces possíveis. A coerência biográfica e pragmática, por sua vez, é condição que revela aspectos sobre as escolhas dos docentes durante os processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a mobilização de suas concepções pedagógicas, seus conhecimentos, suas definições metodológicas, suas vivências e suas experiências.

Não obstante a tudo isso, a formação inicial de professores em cursos de licenciatura deve considerar ser, também, um *lócus* universitário para a construção de percursos possíveis que digam respeito ao ofício considerando maneiras, gestos e modos

de fazer a docência. Uma posição que subverte, mas não elimina, a lógica das competências e das habilidades, dando sentido a manifestações que valorizam especialmente o percurso dos sujeitos, seja pelas suas práticas, lembranças, aspirações e saberes provenientes da leitura e da experiência, como pela expressão de perseverança, dedicação e atenção. Finalmente, considerar uma trajetória formativa que cria condições para a existência de um professor que estuda, que coloca a escola e a sala de aula como matérias de estudo, permitindo que esse gesto singular habite o próprio ofício (Rechia; Cubas, 2019).

Por isso o foco não está num método docente, mas na ativação de uma experimentação que poderia ser caracterizada a partir de uma máxima ranceriana: e tu o que vês? E tu o que pensas? E tu o que fazes? Uma experimentação desenvolvida através de observações, pensamentos e práticas que coloquem a escola – e por conseguinte a sala de aula – como matéria de estudo, como o desenvolvido por Masschelein e Simons (2015) ao demarcarem o que é o escolar. (Rechia; Cubas, 2019, p. 124)

Nesse contexto inicial de apresentação, os questionamentos trazidos por Karen Rechia e Caroline Jaques Cubas (2019) parecem ser pertinentes para a abordagem que se buscará mobilizar aqui e apontam para reflexões importantes acerca daquilo que diz respeito ao trabalho realizado em instituições de ensino superior no Brasil, incluindo a tarefa de aproximar estudantes para os múltiplos e diversos desafios presentes na educação básica. Como disparadores, apresentam-se, a seguir, as provocações feitas pelas autoras e que servirão como indicações para orientar as discussões presentes neste artigo: **“O que significa esta pretensão de formar professores? O que dá forma a um professor? [...] Quais os critérios adequados para a definição de atributos [...]?”** (Rechia; Cubas, 2019, p. 113, grifo nosso).

As perguntas anteriormente listadas conduzem as considerações que serão aqui apresentadas para tratar da formação de professores na Universidade do Vale do Taquari - Univates, relacionadas a programas institucionais de estágio e fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação. Dessa forma, a intenção é evidenciar as experimentações docentes de licenciandos na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020), incluindo observações, práticas e pensamentos

decorrentes das diferentes atividades realizadas, que indicam leituras, interpretações e saberes sobre aquilo que se nomeia e que se constitui como escolar.

O Programa de Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica da Univates foi implementada na universidade em 2018, ano em que o programa foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. O primeiro edital de chamamento público (edital CAPES 06/2018) se direcionava às instituições de ensino superior brasileiras e tratava do processo de proposição e de seleção para o desenvolvimento de projetos considerados inovadores, que estimulassem, sobremaneira, “a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018, p. 1).

Assim, o Programa de Residência Pedagógica, criado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, surgia na esteira de outras lutas e iniciativas de importante impacto nas últimas duas décadas, tal como se observa nos movimentos fomentados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), pela Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre os cursos de Licenciatura no Brasil (02/2015) e pela Política Nacional de Formação dos profissionais da educação básica (Decreto 8.752/2016).

Na perspectiva contextual de iniciativas do Ministério da Educação voltadas à formação docente, há que se considerar, ainda, que o programa surgiu ligado à trajetória, à consolidação e às conquistas advindas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, reforçando a necessidade sobre investimentos em políticas públicas que apoiem a formação de professores em cursos superiores para a educação básica em diferentes níveis de ensino. Se, por um lado, identifica-se uma convergência quanto ao momento de lançamento da Residência Pedagógica, por outro, a conjuntura nacional¹ se fez manifestar por meio de disputas políticas educacionais, provocando

¹ Como destacam Flávia Cristina de Macêdo Santana e Jonei Cerqueira Barbosa (2020), o Programa de Residência Pedagógica “emerge em um cenário político conturbado e reflete fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias” (Santana; Barbosa, 2020, p.3).

também embates quanto à receptividade da proposta, principalmente no meio acadêmico.

No que tange à proposta do primeiro texto, o Programa de Residência Pedagógica buscava colocar no cenário de formação de estudantes dos cursos de licenciatura o aperfeiçoamento por meio de atividades nos espaços das escolas públicas que fortalecesse o campo da prática docente, conduzindo, de maneira concomitante, para uma inter-relação permanente entre teoria e prática. Aliado a isso, a estratégia do programa voltava-se, diferentemente do PIBID, a discentes que se encontravam em etapas mais avançadas do curso de graduação, visando fomentar, inclusive, possíveis reformulações nos estágios obrigatórios e supervisionados dos cursos de licenciatura, bem como induzindo adequações nos currículos e propostas pedagógicas advindas da Residência Pedagógica e do recente lançamento no âmbito educacional brasileiro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, mas não menos importante, estava a ideia de fomentar ainda mais as relações entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de educação básica, fortalecendo, ampliando e consolidando ações que contribuíssem para a promoção de sinergia entre “a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (Brasil, 2018, p. 1).

Desde o momento de sua criação, três editais foram lançados ao longo do tempo, correspondendo aos anos de 2018, 2020 e 2022. Nesse conjunto, percebem-se algumas mudanças e adequações que se fizeram presentes entre um edital e outro, indicando atualmente apenas uma ampla finalidade que se resume em “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2023).

Embora o programa continue a contemplar licenciandos cursando a segunda metade da sua graduação, em etapa que corresponde ao tempo de curso ligado às práticas de estágio, a referência à BNCC perde espaço a partir do terceiro edital, e não figura como aspecto estratégico que se relaciona ao movimento de formação de professores. Igualmente, as mudanças no formato, na organização, na distribuição da

carga horária e nas atividades previstas acompanham a trajetória, indicando adequações e melhorias implementadas no programa. A seguir, constrói-se um quadro comparativo (Quadro 1) que permite reconhecer certas mudanças e permanências, sobretudo em relação a semelhanças e diferenças entre os editais que desenham o percurso da Residência Pedagógica até então.

Quadro 1 - Editais do Programa de Residência Pedagógica (2018-2022)

	2018	2020	2022
Cotas de bolsas para residentes	45.000	30.096	30.840
Carga horária	440 horas	414 horas	Mínimo de 400 horas
Duração	18 meses	18 meses	18 meses
Organização	3 módulos: 1- Ambientação (60h); 2- Imersão (320 h); 3- Socialização e construção de relatórios (40h).	3 módulos (seis meses - 138h, cada), subdivididos em: <ul style="list-style-type: none"> ● 86h de preparação; ● 12h de elaboração de planos de aula; ● 40h de regência acompanhadas pelo preceptor. 	Organização da carga horária total de cada subprojeto por módulos pela IES, de acordo com as particularidades das áreas contempladas no projeto institucional.
Objetivos	I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola,	I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III. Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV. Fortalecer o papel das redes de ensino na	O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

	<p>promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;</p> <p>IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p>	<p>formação de futuros professores.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Para além das informações apresentadas no quadro comparativo anterior, é possível reconhecer a continuidade da estrutura no âmbito nacional que define atribuições aos diferentes sujeitos da Residência Pedagógica, incluindo residente, docente orientador, preceptor e escola-campo. De acordo com os editais (Brasil 2018; 2020; 2022), o Programa prevê funções e atividades a serem executadas ao longo de um período de 18 meses, que estão relacionadas à organização das atividades e à articulação entre pessoas e instituições, bem como aos processos de ambientação, de observação, de construção do plano de atividades, de imersão, de regência, de elaboração de relatório e de avaliação e socialização de atividades realizadas. Nesse sentido, apresentam-se brevemente as atribuições dos participantes da Residência Pedagógica, de acordo com as diretrizes do Programa:

Coordenador Institucional: professor da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica.

Docente Orientador: professor da IES que orienta as atividades dos residentes, em articulação com o preceptor, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Preceptor: professor da educação básica que acompanha o residente na escola-campo, estabelecendo articulação, também com o docente orientador.

Residente: estudante de curso de licenciatura que desenvolve atividades na escola-campo, podendo realizar as atividades de estágio curricular no formato de Residência Pedagógica.

Escola-campo: escola pública de educação básica onde atua o preceptor e local em que o residente desenvolve as atividades da Residência Pedagógica. (Brasil, 2022)

No contexto organizacional do Programa, a Univates teve selecionada sua primeira proposta para a Residência Pedagógica em 2018, reforçando seu posicionamento institucional quanto à política de formação de professores, que reflete, também, o compromisso da instituição com a educação regional. Desde sua origem, ao final da década de 1960, professores são formados para atuarem em escolas, contribuindo com experiências exitosas no campo educacional. Nesse sentido, no intuito de valorizar a formação prática que se alicerça em fundamentos teóricos, com vistas ao exercício profissional do magistério, a primeira edição da Residência Pedagógica da Univates buscou estimular entre discentes das licenciaturas a construção de saberes para a prática docente, considerando para tanto experiências de imersão e intervenção em espaços escolares na região do Vale do Taquari/RS, apresentando-se, ao mesmo tempo, como projeto inovador para a formação de professores pela Univates.

Sendo assim, a primeira edição contabilizou o envolvimento de 55 residentes, 11 preceptores², seis docentes orientadores e um coordenador institucional³. As atividades foram realizadas em dez escolas-campo, cinco delas estaduais e outras cinco municipais, localizadas em quatro diferentes municípios na região de entorno da universidade. A proposta de Residência Pedagógica levou em conta o processo de curricularização das atividades, aproveitando de maneira parcial ou integral a carga horária do Programa como requisito para cumprimento dos estágios supervisionados obrigatórios.

Assim, estudantes de cinco cursos de licenciatura da Univates envolveram-se na proposta institucional aprovada pela CAPES, entre eles Biologia, Educação Física, História,

² Residentes e preceptores foram selecionados a partir da publicação de edital específico para o Programa, divulgado pela Univates, seguindo as exigências estabelecidas pela CAPES. Por sua vez, as escolas públicas da educação básica foram habilitadas pelas suas respectivas redes de ensino, permitindo que se fizesse a escolha das escolas-campo pela Univates.

³ Considerando o procedimento final da CAPES de distribuição de bolsas, a Univates foi contemplada com 60 cotas para residentes. Outras três bolsas foram destinadas para docentes orientadores da instituição, que tiveram a possibilidade de ser fracionadas entre seis professores, de maneira que os grupos multidisciplinares tivessem docentes de cada curso de licenciatura envolvidos. Por sua vez, foram contabilizadas mais seis bolsas para preceptores, sendo a maioria delas fracionadas entre dois professores, e assim garantir a ampliação do número de escolas-campo e construir cenários de regência tanto para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Letras (Português e Português-Inglês) e Pedagogia, compondo dois grupos de trabalho multidisciplinares. Alinhado às finalidades do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2017- 2021) da Univates, documento que destaca o estímulo ao “pensamento inovador e a produção do saber” e ao incentivo do “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”, o Programa de Residência Pedagógica visava pensar, planejar e implementar, junto às escolas públicas parceiras, propostas pedagógicas que objetivaram qualificar os processos de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos da educação básica, quanto dos estudantes acadêmicos dos diferentes cursos de licenciaturas.

Igualmente, tal como define o PDI da Univates, ao tratar dos princípios de “liberdade e plena participação; postura crítica repassada pela reflexão teórico-prática; concepção dialética do conhecimento e da construção de saberes e culturas” (Univates, 2017), a proposta de Residência Pedagógica implementada no ano de 2018 alinhava-se com as diretrizes e intencionalidades acadêmicas da universidade, uma vez que as atividades desenvolvidas visavam estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidas em parceria com as redes públicas de educação básica.

Quadro 2 - Cronograma de atividades da Residência Pedagógica (2018)

2018					2019												2020	Total	
Ago	Set	Set/O ut	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan		
Prepara- ção do estudante para participar do programa		60 horas			320 horas												60 horas		440 horas
Formação do professor preceptor		Orientação conjunta (docente orientador e preceptor), ambientação do residente na escola e preparação do plano de atividades da residência.			Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe.												Relatório final Avaliação e socializa- ção		

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

O quadro 2 demonstra a organização temporal do Programa na Univates, que iniciou com a preparação de preceptores e residentes a partir de estudos divididos em três módulos que contabilizaram 60 horas: Módulo 1 - A residência pedagógica e a preceptoria pedagógica, Módulo 2 - Contextos da docência contemporânea e Módulo 3 - Planejamento docente: objetivos de aprendizagem (BNCC), metodologias e avaliação. Em seguida, residentes passaram a vivenciar o dia a dia nas escolas, no processo que foi denominado como ambientação, registrando em um diário de campo as diferentes percepções para aquilo que se denominou metaforicamente como sendo a topografia da escola, construindo percursos para reconhecer a realidade da escola (hierarquias, níveis, micro e macro).

A seguir, apresenta-se o quadro 3 orientativo utilizado pelos residentes na construção do diário de campo, objetivando conduzir a coleta de informações (estrutura e organização escolar, diálogo com diferentes sujeitos da comunidade escolar e estudo do Projeto Político Pedagógico) para a preparação de um plano de atividades, a ser executado na etapa seguinte.

Quadro 3 - Aspectos descritivo-analíticos para construção do diário de campo

ASPECTOS DESCRITIVOS DO DIÁRIO DE CAMPO	
ASPECTOS	DESCRIÇÃO
1. Retratos da escola	<p>Aparência, dinâmica do dia a dia, contextos, maneiras de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Projeto Pedagógico e Regimento Escolar; * Rede mantenedora da escola; * Relação da escola com a comunidade; * Aspectos do corpo discente e docente; * O bairro da escola; * Contexto social, econômico, cultural das famílias dos estudantes; * Grupos colegiados: CPM, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Professores; * Parte administrativa (secretaria); * Horários e turnos de funcionamento; * Pesquisa sobre: <ul style="list-style-type: none"> * Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola (site: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica) * Aspectos de formação geral e continuada da escola (site: http://cultiveduca.ufrgs.br).
2. Descrição do espaço físico e recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> * Desenhos, croquis, fotografias do espaço, dos móveis, das paredes, das janelas e portas, elementos nas paredes, pátios, áreas de esporte, etc.; * Estrutura física da escola;

	<ul style="list-style-type: none"> * Sala dos professores; * Sala do Grêmio Estudantil; * Laboratório de Informática; * Laboratório de Ciências; * Biblioteca; * Salas de aula: ar condicionado, ventilador, datashow, tv; * Cozinha e refeitório; * Recreios.
3. A sala de aula e a dimensão didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> * Observação de aulas: Acompanhamento das aulas do professor preceptor, realizando observações e registros sobre gestão do cotidiano da sala de aula, metodologias de ensino, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino, avaliação da aprendizagem, recuperação; * Líder de turma; * Livro Didático; * Material didático utilizado; * Adaptações curriculares (inclusão); * Caderno de chamada; * Reuniões Pedagógicas; * Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
4. Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> * Entrevistas (professores, direção, coordenação pedagógica, alunos, funcionárias da cozinha e da limpeza, pais, alunos); * Comportamentos, reações, envolvimento, engajamento, olhares, gestos; * Relação do residente com seu preceptor.
5. Relato de acontecimentos particulares	Fatos na escola que despertam no residente curiosidade, problematização, etc.
6. O comportamento do observador (do residente)	* Este é um aspecto que não pode ser deixado de lado. O residente como parte integrante da ambientação deve anotar seu comportamento, suas impressões, suposições, enfim, tudo que possa intervir nas informações produzidas e, conseqüentemente, na análise e escrita do relatório.
ASPECTOS REFLEXIVOS DO DIÁRIO DE CAMPO	
1. Reflexão sobre a análise	* Temas que emergiram, conexões entre eles, o que aprendeu, pensamentos acerca das questões que surgem, etc.
2. Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos	* Análise de situações que merecem reflexões para o campo didático-pedagógico.
3. Reflexões sobre o ponto de vista do observador (do residente)	* Refletir sobre as ideias preconcebidas do residente acerca dos sujeitos envolvidos na e com a escola.
4. Pontos de classificação	* Adicionar, corrigir e dimensionar as anotações que foram feitas anteriormente.

Fonte: WEIZENMANN, 2022, p. 100-101.

O plano de atividades produzido pelos residentes considerou, entre outras questões, a participação em encontros para estudo da proposta da Residência Pedagógica e de metodologias de investigação da prática pedagógica, o estudo do contexto escolar para aproximação com a escola-campo e o acompanhamento de aulas do professor preceptor, realizando observações e registros no diário de campo sobre gestão do cotidiano da sala de aula, metodologias de ensino, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino, avaliação da aprendizagem. Além disso, reuniões de planejamento com preceptores e docentes orientadores fundamentaram a experimentação da regência de classe que seguiu posteriormente.

Concluída a etapa de ambientação, que permitiu aos estudantes das licenciaturas reconhecerem elementos importantes das realidades escolares para a construção do plano de atividades e para sua inserção como professores, iniciaram-se as atividades de imersão, que contabilizaram 320 horas. Nesse momento, os residentes da Univates dedicaram-se ao desenvolvimento de aulas, oficinas e projetos ministrados na escola-campo, com vistas à experimentação da regência de classe, produzindo registros para o planejamento e para as escritas reflexivas (avaliação do planejamento e das intervenções didáticas). Esse conjunto de atividades foi realizado nas escolas-campo, acompanhadas diretamente pelos preceptores em articulação permanente com docentes orientadores.

Já na etapa final da Residência Pedagógica, que correspondeu a 60 horas distribuídas nos últimos meses, os estudantes de licenciatura produziram os relatórios finais e participaram de espaços de socialização e de avaliação. Em relação à socialização, momentos de compartilhamento foram realizados ainda durante o período de imersão por meio de dois seminários integradores (estágios, Pibid e Residência Pedagógica), culminando, finalmente com a apresentação de trabalho dos residentes no III Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, VII Seminário Institucional do Pibid/Univates e I Seminário de Residência Pedagógica/Univates.

Além da entrega do relatório final, um questionário sobre a Residência Pedagógica na Univates foi disponibilizado aos estudantes, de maneira a coletar informações que gerassem insumos sobre a proposta, incidindo igualmente sobre apontamentos avaliativos do próprio Programa para futuras edições. A partir dos resultados desse

formulário, apresentam-se na seção seguinte algumas questões que dizem respeito às experimentações docentes vivenciadas em espaços escolares.

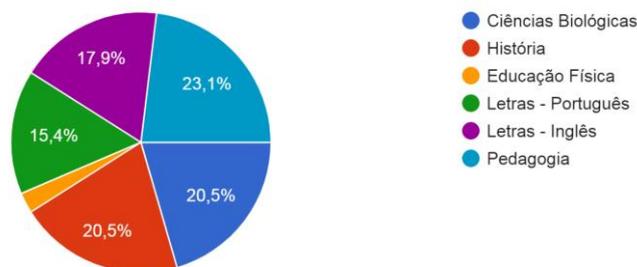
Experimentações docentes: maneiras, gestos e modos de fazer a docência

O que é que o professor tem que “dominar”? O que é isso a que tem que atender, “se colocar a seu serviço”? Há algumas vezes em que o professor está tão imerso no que faz que “se esquece de si mesmo”? Você poderia tentar uma espécie de fenomenologia dos “gestos” do professor? Você poderia dizer de alguém que “tem gestos (ou maneiras) de mestre”? Quais seriam os “gestos pedagógicos” fundamentais? Haveria algo assim como gestos próprios do professor? (Larrosa, 2018, p. 72)

Em 2018, na Univates, o grupo de residentes que, através de observações, estudos e vivências nas escolas-campo, experienciou a docência foi constituído por 55 estudantes de cinco diferentes cursos de licenciatura. Ao final dos 18 meses de Residência, tendo realizado a imersão e a ambientação em diferentes escolas públicas, realizado regência de classe no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (e Educação Infantil para os residentes do curso de Pedagogia), e iniciado o processo de avaliação da sua participação no Programa, os bolsistas foram convidados a responder a um questionário, cujos dados produzidos nos ajudam a evidenciar maneiras, gestos e modos de fazer a docência. Do total de 55 estudantes, 39 responderam ao questionário, vinculados aos diferentes cursos de licenciatura (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição por curso dos residentes que responderam ao questionário

Curso de Licenciatura - Grupo da Residência
39 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Quando perguntados sobre a sua participação na Residência Pedagógica, há unanimidade em dizer que foi uma experiência muito positiva. Nas respostas dos residentes evidenciam-se os desafios e as dificuldades, mas, sobretudo, os sentidos que foram sendo produzidos e/ou alterados a partir das vivências no contexto escolar. As palavras escritas pelos licenciandos manifestam experiências⁴ - por isso singulares - que nos ajudam a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2016, p. 16). Se pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2016, p.68), pensemos na experiência da Residência Pedagógica dos professores em formação. Para os residentes, a partir das atividades desenvolvidas, produziram-se conhecimentos, valores e sentidos para as suas práticas docentes.

Significativa, porque tudo que foi realizado durante esse período ficará marcado em minha vida profissional de forma muito especial, principalmente por ter sido uma oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Desafiadora, porque foi preciso muita organização, disposição, criatividade e trabalho em grupo para que os objetivos fossem alcançados. (Residente A, 2019)

⁴ “A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (Larrosa, 2016, p. 68).

Ao descrever as vivências da Residência como “oportunidade de ensinar e de aprender”, aproximamo-nos novamente dos conceitos de Paulo Freire, que nos diz ser necessário:

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 12)

Nesse sentido, para além dos aprendizados, dos momentos de estudo e do comprometimento, há um conjunto de respostas que aponta para a compreensão de uma docência como relação. Os residentes que participaram dos 18 meses do Programa não entendem o seu ofício a partir da dimensão da transmissão de conteúdos, ou se descrevem como mediadores desses conteúdos. A sua prática educativa é entendida a partir da relação com os estudantes da escola:

Minha participação foi ativa e sempre busquei quebrar padrões pré-estabelecidos sobre fazer aula por acreditar que cada grupo de estudantes é único e composto por indivíduos dotados de diferentes habilidades e necessidades. Procurei instigar a curiosidade dos estudantes e lhes dar total atenção em sala de aula, oficinas e projetos, sempre busquei ouvir os estudantes e flexibilizar os planejamentos a partir de suas necessidades educacionais. (Residente B, 2019)

Percebe-se a partir das narrativas dos residentes que a dimensão humana - a importância dada às relações com as diferentes turmas, considerando as especificidades de cada estudante - oportunizaram mudanças de posturas e atitudes em relação à prática docente. Aprender com os professores da educação básica também foi indicado como importante resultado das vivências realizadas no âmbito da Residência Pedagógica, produzindo indagações e mudanças em um nível pessoal, e em um nível de reconhecimento da importância da sua prática pedagógica. “O ensino é uma prática

profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente” (Tardif, 2000, p. 17).

Durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica tive vários momentos de aprendizagens. Posso afirmar que cresci muito como pessoa. Me dediquei ao máximo pois sabia que era esse o momento de adquirir mais conhecimentos, tirar minhas dúvidas e de aprender na prática "o que é?" e "como é?" ser professor. Aprendi a lidar com pessoas em grande grupo, a superar dificuldades e aprendi que em alguns momentos um sorriso e um abraço de apoio é suficiente para mudar o dia de alguém (o meu dia, o de um aluno, professor ou funcionário). (Residente C, 2019⁵)

[...] me fez perceber o quão grandioso é poder ter essas experiências, saber que fiz a diferença nos diferentes espaços que pude passar e, principalmente, que essas situações me mudaram como profissional e como ser humano. (Residente D, 2019⁶)

As dimensões profissional e pessoal são entrelaçadas, evidenciando alguns gestos desse professor que se reconhece como docente. “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (Freire, 1996, p. 13). Assim, a postura ética e responsável, as emoções e os sentimentos a partir das relações estabelecidas com os estudantes e professores da escola permitiram que o licenciando se reconhecesse professor e indagasse sobre as suas maneiras de fazer a docência.

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar”. (Fenstermacher, 1999 *apud* Tardif, 2000, p. 17)

⁵ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

⁶ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

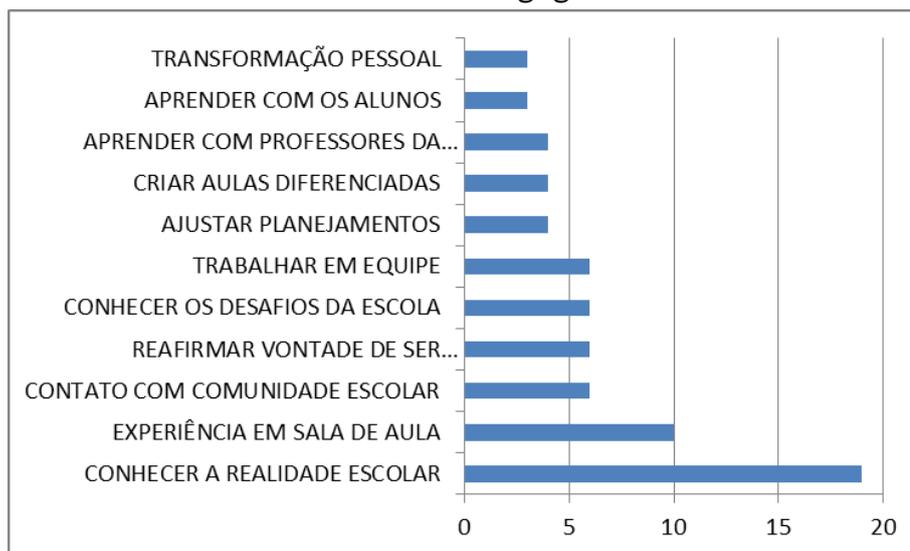
Se a formação do professor acontece ao longo de toda a sua atuação profissional, Tardif (2000) nos alerta que as primeiras vivências no contexto escolar serão definidoras, inclusive, das responsabilidades e compromissos assumidos. Qual é o compromisso que eu assumo como docente? Eu me reconheço comprometido com o estudante, com a comunidade escolar, com o mundo? Se concordarmos com Hannah Arendt, educar é comprometer-se com as futuras gerações e, conseqüentemente, com o mundo. Nessa dimensão, a educação se compromete em preparar os estudantes “para a tarefa de renovação de um mundo comum” (Arendt, 1961, p. 513).

A partir das reflexões realizadas pelos residentes ao final dos 18 meses da Residência Pedagógica, evidencia-se que, nas vivências de alguns, produziu-se uma docência que se compromete com o mundo. Um sentido às práticas do professor que extrapolam o ensinar, e que entendem “que a tarefa educacional consiste em tornar possível a existência adulta de outro ser humano no mundo e com o mundo [...] despertar no outro ser humano o desejo de querer existir como sujeito” (Biesta, 2020, p. 34).

Minha avaliação é extremamente positiva. Estou a um semestre de me formar, e posso dizer que foi uma das melhores experiências que tive como acadêmico. Tendo agora finalizado as atividades, é ainda mais fácil perceber o impacto do programa ao longo desses meses. Foi na Residência que me senti realizado como futuro professor. Acho que peguei o "gosto" pela profissão. Foi a primeira vez que me enxerguei no meio. Sem parecer presunçoso, não é a intenção, mas foi a primeira vez que percebi que me tornar professor e dar aula seria algo bom para a sociedade. Achei que essa seria minha grande contribuição como cidadão. (Residente E, 2019)

Outra questão aberta do questionário perguntava aos residentes da Univates: “Qual foi a principal contribuição proporcionada pela Residência Pedagógica para você, como futuro professor(a)?”. As contribuições mais citadas, conforme o gráfico 2, foram:

Gráfico 2: Respostas à questão “Qual foi a principal contribuição proporcionada pela Residência Pedagógica?”



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Cada uma das contribuições citadas evidencia uma importante dimensão dos percursos e sentidos produzidos na formação desses professores. Colocaremos a ênfase da nossa análise em alguns aspectos, mas certos de que todas essas dimensões estão conectadas. A possibilidade de conhecer a realidade escolar e, a partir dessas experiências, ressignificar algumas práticas, valores e modos de fazer a docência foi entendida como uma importante contribuição para os residentes.

Estar na escola permite ao residente ver e viver realmente tudo o que acontece, perceber se é realmente isso que quer para sua vida, criar maneiras de lidar com diversas situações, agir, pensar sobre o que aconteceu, arrisco-me ainda a dizer que a gente aprende a ser escola. (Residente F, 2019)

A principal contribuição foi a experiência de ver como um todo a rede de ensino, o gestar e funcionar de uma escola. O conjunto de regras que a faz ser uma escola. Isso me permite transitar, como futura profissional com mais segurança nos variados campos. (Residente G, 2019)

Do total de respondentes do questionário, 84,6% consideram que a Residência Pedagógica ampliou a sua visão sobre o contexto escolar. E, para 76,9% dos licenciandos, a participação na Residência Pedagógica reforçou o seu desejo de permanecer no curso

de Licenciatura. Ao valorizar a possibilidade de “estar em contato com a escola por um período mais longo, compreendendo seu funcionamento, conhecendo sua estrutura, desafios enfrentados, projetos desenvolvidos e participando de eventos” (Residente H, 20197), os residentes manifestam estar “mais preparados para atuar no espaço escolar” (Residente H, 2019), compreendendo “melhor como é o dia a dia dentro do meio escolar, e o quão importante a profissão de ser um professor” (Residente I, 20198). Essas respostas permitem identificar um caráter reflexivo, ou a ideia de que sentidos foram produzidos a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Essa possibilidade foi identificada pelos próprios residentes:

Além disso, minha experiência como residente permitiu compreender a realidade escolar, desenvolver a habilidade reflexiva sobre a atuação e o papel do professor não somente em sala de aula, mas também no espaço escolar como um todo, interagir com os alunos de diferentes turmas o que possibilitou criar vínculos com eles, participar de eventos promovidos pelas escolas e também poder dialogar com professores de outras disciplinas o que me fez perceber que sempre podemos aprender quando compartilhamos práticas e conhecimento com os outros. (Residente J, 2019, grifo nosso9)

As maneiras e os modos de fazer a docência passam a ser experienciados pelos residentes e, a partir disso, os gestos e os pensamentos/reflexões são produzidos. Os licenciados reconhecem a importância do compartilhamento de saberes com os demais professores das escolas, e a aproximação com a comunidade escolar (gestores, pais e estudantes) para a configuração do que entendem ser um bom professor. Nessa perspectiva, quando se considera as experiências como aquilo que “me acontece”, compreende-se que o que forma um professor não são conhecimentos técnicos padronizados. Não existe receita para uma aula, ou um conjunto de procedimentos que garantam a eficiência de uma aula. Também na docência, “os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não

⁷ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

⁸ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

⁹ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados” (Tardif, 2000, p.07).

A partir das experiências dos residentes são produzidos gestos e saberes docentes - os saberes profissionais que permitem a vivência de uma docência autoral, que produz sentidos às atividades desenvolvidas no contexto escolar e, ao mesmo tempo, conferem identidade e responsabilidade profissional para o professor em formação. Quando o residente afirma que “a gente aprende a ser escola” (Residente F, 2019), que a Residência Pedagógica “me transformou e reafirmou a minha vontade de ser professora” (Residente G, 2019) e que “o Programa veio confirmar minha opção pela docência” (Residente K, 2019), a experiência/sentido ganha forma. As responsabilidades assumidas com as escolas e com os estudantes da educação básica contribuem para a formação dessa identidade profissional:

[...] foi na Residência Pedagógica que realmente eu me identifiquei como um Professor. No momento em que os alunos me chamavam de professor percebi o papel e a importância que eu tinha dentro da sala de aula. A Residência [...] me ajudou a pensar o tipo de professor que quero ser no futuro. (Residente L, 2019¹⁰)

Desde minha passagem pelo PIBID venho refletindo sobre minhas práticas e principalmente sobre a minha postura enquanto professora. A RP veio para fortalecer estas reflexões e para auxiliar-me a qualificar minha postura. Gosto de dizer que vamos compondo nossas práticas, nossas falas e nossas ações através do que observamos nas pessoas que convivem conosco. Assim também ocorreu na RP. Tive a oportunidade de conviver com profissionais maravilhosos, os quais tomei como exemplo de profissionalismo, assim como, também tive contato com profissionais nos quais percebo que algumas falas e ações não devem ser realizadas por um educador. Tudo é aprendizado. Tudo nos compõe enquanto educador. (Residente M, 2019¹¹)

Evidencia-se, nesse sentido, a importância dos programas de formação inicial de professores configurados na proposta de articulação universidade/escola, teoria/prática, reflexão/ação, docência/discência no exercício de conceber esses territórios sem definir fronteiras ou estabelecer lugares pré-definidos para os diferentes sujeitos que compõem o cenário educacional nas escolas.

¹⁰ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

¹¹ Informação fornecida em questionário respondido pelos residentes, em 2019.

Notas finais sobre a formação de professores

Em um cenário em que se evidencia a necessidade de efetivas políticas públicas para a formação de professores no Brasil, aliado aos movimentos de valorização do profissional docente e de qualificação da escola pública, reivindica-se a formação de um professor que estuda e que cria a sua aula. O texto evidencia que as experimentações docentes no âmbito da Residência Pedagógica têm possibilitado diferentes percursos formativos para os residentes. O Programa se apresenta como cenário de possibilidades de fugir de um repertório no qual predominam as competências e as habilidades, para valorizar o que os professores pensam e fazem na escola.

O que se valoriza é uma dimensão constitutiva docente que conceda espaço para o estudo do ofício docente, capaz de valorizar saberes e fazeres anteriores à escolha de conteúdos específicos e de metodologias. Assim, as experiências dos residentes, observações, pensamentos e práticas em diferentes territórios vão produzindo sentidos para a sua docência, imprimindo diferentes marcas no percurso de formação de cada residente, que é singular.

O que, afinal, (dá) forma (a) um professor? A experiência docente, no contexto da escola, possibilita a invenção e experimentação de outros gestos e de outras maneiras de habitar a aula - o tempo/espço do encontro com os estudantes. Assim como o cozinheiro, para quem não basta conhecer os temperos e ingredientes, mas realizar as misturas e provar do sabor enquanto a comida é preparada, o professor em formação vai constituindo os seus repertórios nos encontros que acontecem na escola, na universidade, na rua, em casa... e nos efeitos produzidos ao longo das aulas. As maneiras, os gestos e os modos de fazer a docência vão ganhando formas e sentidos a partir das experiências dos residentes, em sua singularidade, errância e descobertas.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.221-247.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º 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, DF]: Mec, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 19 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 24/2022 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 19 maio. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. Uma skholé para professores: o estudo como dimensão constitutiva do ofício de professor. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, [Salamanca], v. 31, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 2019.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 25, e250065, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 24 maio 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 13, p. 5-24, jan. 2000.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI (Univates). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2021)**. Lajeado, RS: Univates, 2017.

WEIZENMANN, Tiago. Residência Pedagógica e suas interfaces com o estágio curricular dos cursos de licenciatura: subjetividades, percursos e identidade docente. In: GIONGO, Ieda Maria; QUARTIERI, Marli Teresinha; GONZATTI, Sônia Elisa (org.). **Ensino de matemática e de ciências da natureza: convergências e reflexões teórico-metodológicas nos campos da prática e da formação docente**. Lajeado, RS: Editora Univates, 2022. Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/377. Acesso em: 19 maio 2023.

Recebido em: 02/10/2022

Aprovado em: 28/02/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas
Volume 24 - Número 56 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com