

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Enio de Lorena Stanzani ¹
José Bento Suart Júnior ²

RESUMO

Por meio do relato de experiência aqui apresentado, buscaremos discutir os principais desafios e limitações relacionados ao processo de desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), desde a sua implementação, no edital 2018, até o mais atual (2022), tendo como contexto de investigação o curso de Licenciatura em Química do Campus Apucarana da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Como principais obstáculos destacamos as propostas de convalidação e reformulação dos estágios, o processo de orientação, as regências nas escolas e os diálogos com os preceptores, os quais impactam diretamente as práticas formativas desenvolvidas no programa. Nessa perspectiva, acreditamos que para buscar a construção de um espaço formativo que verdadeiramente dê conta das especificidades da profissão docente, é preciso também olhar para os problemas e refletir na busca por soluções que possibilitem avanços que impactem de maneira concreta a realidade.

Palavras-chave: Formação Inicial, Educação Básica, Dificuldades, Programas de Formação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, programas de formação docente como Pibid e Residência Pedagógica ganharam força e espaço nos contextos dos cursos de Licenciatura, em uma trajetória bastante explorada pelas pesquisas da área que, apesar das ameaças de descontinuidade e corte de bolsas, trouxeram, de maneira bastante conclusiva, as contribuições e avanços dos programas na manutenção e consolidação de ações formativas que, cada vez mais, passam a considerar a complexidade da profissão docente e do contexto no qual ela se desenvolve (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2021; STANZANI; SUART JR; RIVELINI, 2021; RAMOS, 2021).

O Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - tem como proposta a valorização da carreira docente, por meio da integração entre universidade e escola, em um movimento formativo que integra professores da Educação Básica, professores formadores, pesquisadores e estudantes das Licenciaturas, os quais contam ainda com um incentivo financeiro (bolsas) para o desenvolvimento das atividades. Nesse contexto, desde 2007, ano do

¹ Docente do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, eniostanzani@utfpr.edu.br;

² Docente do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, suart@utfpr.edu.br.

primeiro edital do Pibid, inúmeras pesquisas e trabalhos foram desenvolvidos, a fim de marcar a importância do programa enquanto política pública de valorização dos professores (em formação e em exercício), dando ao Pibid um status de relevância no interior dos cursos de Licenciatura (LICURGO, 2021; STANZANI, 2012; BRASIL, 2007).

Nesse cenário, ainda que os resultados das pesquisas mostrassem os efeitos positivos do Pibid na formação docente, ao longo de anos de dúvidas e incertezas, provocados por mudanças de governo, cortes de bolsas e outros desafios do cenário político, em 2018 é publicado o edital da primeira proposta do Programa de Residência Pedagógica – PRP (CAPES, 2018). No momento em que o edital foi lançado, muitas críticas foram feitas, uma vez que, mascarado por uma proposta de “modernização do Pibid”, tanto o PRP quanto o Pibid foram reformulados e engessados em uma dinâmica de formação que não previu um avanço nos investimentos, mas sim uma divisão na maneira como os recursos eram distribuídos, tornando os programas quase concorrentes dentro das universidades/cursos de Licenciatura.

Assim, apesar das críticas indicadas ao PRP em seu início³, pautadas, principalmente, na ideia de reformulação dos estágios e da vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento, à época, recém aprovado no contexto da educação nacional, o programa foi instituído por meio do Edital Capes nº06/2018 (CAPES, 2018), com os objetivos de aperfeiçoar a formação dos licenciandos, fortalecendo a relação entre teoria e prática, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola e, por fim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores às orientações da BNCC.

Em suas bases, o PRP busca possibilitar que os alunos dos cursos de licenciatura vivenciem a profissão docente de forma dinâmica e imersiva. Com uma carga horária total de 440 horas de práxis pedagógica, os residentes adquirem um conhecimento mais preciso da escola, desenvolvendo habilidades inerentes a um professor reflexivo e atuante. A iniciativa se alinha à Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Capes, visando o aprimoramento da formação dos futuros docentes (MONTEIRO; QUEIROZ; ANVERSA; SOUZA, 2020).

³ É relevante enfatizar aqui que sabemos e concordamos com as críticas e problematizações realizadas sobre a implementação das ações e distribuição dos recursos do PRP ao longo dos editais e que, de alguma maneira, tais movimentos políticos impactaram nossas vivências e reflexões, as quais integram o presente relato. De todo modo, essa discussão não se caracteriza enquanto objetivo central em nosso relato e, assim, indicamos alguns textos e produções que buscam ampliar tais reflexões (PRADO; GOMES, 2021; COSTA; GONÇALVES, 2020; FARIAS, 2020; GUEDES, 2019).

No âmbito do programa, se reconhece a complexidade do processo formativo, enfatizando a influência dos momentos formativos vivenciados pelo indivíduo. A prática pedagógica *in loco* oferece aos futuros professores a oportunidade de articular os saberes adquiridos na academia com as demandas contextuais e reais das salas de aula. Assim, a residência pedagógica emerge como um meio valioso para os participantes experimentarem a dinâmica escolar, adaptarem estratégias de ensino e construir uma sólida identidade docente (MONTEIRO; QUEIROZ; ANVERSA; SOUZA, 2020).

Além disso, estudos destacam que o PRP não apenas beneficia os futuros educadores, mas também promove uma formação continuada para os professores preceptores que acompanham os residentes nas escolas. Essa abordagem sustenta a colaboração e a troca de experiências entre educadores, fortalecendo ainda mais a construção coletiva de saberes (MONTEIRO; QUEIROZ; ANVERSA; SOUZA, 2020).

O PRP assume então um papel significativo na construção de uma base sólida e inovadora para a prática docente. Essa iniciativa, comprometida em estabelecer uma ligação íntegra entre a teoria e a prática, visa proporcionar aos futuros educadores a oportunidade ímpar de mergulhar profundamente no ambiente escolar, desenvolvendo habilidades, aprimorando competências e fomentando a integração entre a academia e a realidade educacional (SILVA et al., 2019). Em síntese, o programa se constitui como um marco crucial na formação de professores, ao proporcionar uma imersão autêntica no ambiente escolar e fomentar uma aprendizagem ativa e reflexiva, contribuindo para a formação de educadores comprometidos, adaptáveis e capazes de lidar com os desafios do panorama educacional contemporâneo.

Em contrapartida, apesar dos avanços significativos propiciados pela implementação do PRP, neste espaço traremos, principalmente, algumas reflexões sobre os obstáculos e limitações que, em nosso entendimento, enquanto professores formadores, dificultam e trazem, em maior ou menor grau, entaves para o desenvolvimento das atividades no contexto do PRP. Assim, o presente trabalho tem como objetivo levantar e refletir sobre algumas dessas possíveis lacunas e dificuldades, indicando caminhos e possibilidades na consolidação de ações e propostas cada vez mais alinhadas à realidade da Educação Básica e dos cursos de Licenciatura.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, em contraste com as abordagens positivistas das ciências naturais, emerge como uma exploração densa de pessoas, eventos e locais, buscando extrair significados visíveis e latentes por meio de uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2003). Essa

abordagem diversificada engloba distintas correntes de pesquisa ancoradas em pressupostos contrários ao modelo experimental, adotando métodos e técnicas alternativas.

A pesquisa qualitativa é intrinsecamente descritiva, utilizando transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros registros como base. O contexto é de suma importância, sendo observações melhor compreendidas em seu ambiente natural. A análise é um processo ativo, construindo abstrações a partir dos dados coletados, em vez de confirmar hipóteses pré-existentes.

Neste contexto, o diário de campo emerge como uma ferramenta central de coleta de dados qualitativos, oferecendo vantagens distintas (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020). Registrando observações e reflexões em tempo real, permite a captura de nuances e contextos frequentemente negligenciados. Além disso, oferece acesso às reações subjetivas do pesquisador e aprofunda a compreensão do ambiente de pesquisa.

O diário de campo integra-se harmoniosamente com outras técnicas, permitindo flexibilidade e adaptação à medida que a pesquisa se desenrola. Promove a autoconsciência reflexiva do pesquisador, ao questionar preconceitos e influências pessoais. A abordagem descritiva do diário de campo oferece uma análise rica em detalhes, considerando que cada aspecto pode contribuir para a compreensão do objeto de estudo.

No âmbito educacional, o diário de campo ganha relevância, documentando as experiências do pesquisador e dos participantes. Sua escrita proporciona uma intervenção reflexiva, desencadeando questionamentos sobre o processo de pesquisa e influenciando o planejamento, desenvolvimento, análise e divulgação científica. Portanto, a utilização do diário de campo como instrumento de coleta e análise de dados qualitativos na pesquisa educacional representa uma abordagem rica e sensível, permitindo uma imersão profunda no ambiente de estudo e contribuindo para uma compreensão holística e contextualizada dos fenômenos educacionais investigados.

Assim, o diário de campo foi utilizado como principal ferramenta de coleta das impressões e vivências, do ponto de vista dos pesquisadores - professores orientadores do PRP - a fim de analisar, de maneira bastante imersiva, os obstáculos e desafios impostos durante o desenvolvimento das propostas de formação, no contexto do PRP, o qual será relatado na sequência.

O Contexto

Buscaremos trazer alguns pontos importantes sobre o contexto em que a proposta relatada foi desenvolvida, a fim de possibilitar ao leitor um entendimento mais aprofundado da vivência a ser problematizada no presente relato.

No curso de Licenciatura em Química, foco da presente experiência, o PRP passou a integrar as ações formativas desde o primeiro edital (CAPES, 2018), sendo também contemplado no edital CAPES (2020) e, em seguida, no edital CAPES (2022), o mais recente, que tem previsão de término para o mês de maio de 2024. Assim, nossas impressões e considerações acerca dos processos se valem, principalmente, das nossas experiências com os editais dos anos de 2018 e 2022, uma vez que as atividades do edital 2020, impactadas pelo período pandêmico, foram reorganizadas a fim de contemplar as exigências específicas daquele contexto.

No quadro a seguir (Quadro 1), apresentamos o quantitativo de estudantes (bolsistas e voluntários), orientadores, colaboradores e preceptores (professores da Educação Básica) que integraram/integram o PRP em cada um dos editais.

Quadro 1 – Quantitativo de participantes em cada um dos editais do PRP.

Edital	Residentes	Preceptores	Orientadores	Colaboradores
2018	24	3	1	2
2020	24	3	1	2
2022	18	3	1	1

Fonte: Os autores.

Outro dado relevante para a análise aqui pretendida refere-se ao número de alunos no curso e, também, à localidade em que as atividades foram desenvolvidas. É importante destacar que, com exceção do edital de 2022, nos demais não tivemos alunos em lista de espera, ou seja, conseguimos preencher as vagas na primeira seleção e, na sequência, nenhuma vaga foi reaproveitada. Ainda assim, no edital de 2022, dos cinco estudantes em lista de espera, quatro já atuavam como bolsistas no Pibid e, quando convocados para assumir a vaga de voluntários no PRP, preferiram permanecer no Pibid. Esse dado enfatiza não apenas a baixa procura dos alunos pela participação no programa, que obviamente, em algum momento, foi impactada pelos valores das bolsas, mas também expõe o problema de vagas que enfrentam os cursos de Licenciatura no Brasil (LICURGO, 2021).

Com relação ao município em que as atividades foram/são realizadas, Apucarana é uma cidade do norte do estado do Paraná, com pouco mais de 100 mil habitantes, que está localizada entre duas grandes cidades do estado: Londrina e Maringá. Com relação à oferta de vagas e

escolas, são poucas as opções no período noturno e, sendo esse um dos critérios importantes para atuação dos alunos, dado que o curso em questão é noturno, as opções de escolas-campo e preceptores para atuarem no PRP também são bastante limitadas.

Ainda sobre os professores orientadores e colaboradores, conforme apresentado no Quadro 01, é possível evidenciar que além do professor orientador, sempre contamos com o apoio de outros professores da área de Ensino de Química, a fim de auxiliar no desenvolvimento das atividades formativas propostas e, diante do presente contexto, tal relato será construído a partir das vivências de dois desses professores, que atuaram ora como orientadores, ora como colaboradores em todas as edições do PRP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: o que nossa experiência nos revela?

Com o propósito de organização, o seguinte relato será estruturado nos seguintes tópicos: (1) **proposta de convalidação e reformulação dos estágios**; (2) **processo de orientação**; (3) **regência nas escolas**; (4) **diálogos com os preceptores**.

Desde a sua primeira edição, o PRP propõe a **convalidação/reformulação dos estágios** a partir das atividades desenvolvidas no interior do programa, sendo, então, um dos objetivos previstos desde o primeiro edital, “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018).

Durante a organização do projeto e desenvolvimento da proposta inicial, no ano de 2018, um ponto que nos chamou atenção foi justamente a questão da “**reformulação do estágio supervisionado**”. Ao longo dos últimos anos, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas no Ensino de Ciências, as quais buscaram problematizar e ressignificar o papel dos estágios na formação de professores, mostrando caminhos que possibilitassem a construção de ambientes críticos e verdadeiramente formativos, atrelados à realidade da Educação Básica, em um movimento constante de diálogo entre todos os envolvidos no processo, professores formadores, professores em exercício, comunidade escolar e, principalmente, licenciandos.

Assim, entendemos que, a partir das discussões propostas, nós, enquanto professores formadores, buscamos organizar nossos estágios⁴ de maneira articulada com as investigações da área, integrando as importantes contribuições e avanços dos pesquisadores e pesquisadoras da Educação e, em específico, do Ensino de Ciências. E, nessa perspectiva, não acreditamos que o PRP tenha tal objetivo, de “reformulação dos estágios”, pois, segundo nossa experiência,

⁴ Exemplos da organização dos nossos estágios foram publicados ao longo dos últimos anos (STANZANI, 2018; STANZANI; BORGES, 2023).

esse movimento de “reformulação” seria ainda mais desafiador se fosse pensado a partir a implementação do programa, dados todos os outros desafios impostos neste processo. De todo modo, não podemos deixar de considerar a estreita relação entre os objetivos de “reformulação dos estágios” e de “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)” (CAPES, 2018), sendo este último, um tópico de discussão e lutas da área desde a sua implementação⁵.

Ainda na relação entre o PRP e os estágios, uma das propostas mais atrativas para os estudantes foi a ideia de **convalidação**, uma vez que as atividades do programa contemplariam uma carga horária equivalente de formação, dividida da seguinte forma:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

No entanto, mesmo com uma carga horária semelhante, o diferencial fica por conta do tempo, uma vez que no PRP as mesmas 400 horas de estágio, que no curso seriam cursadas em 4 semestres (4 estágios), deveriam ser concluídas em 3 semestres (18 meses), daí a atratividade do programa, além, é claro, das bolsas, uma vez que o estudante estaria cumprindo uma atividade obrigatória dentro do curso de Licenciatura, porém em um período menor e recebendo uma bolsa. Enfatizamos que, obviamente, não vemos a questão do pagamento de bolsas como um problema, mas todas essas mudanças deveriam ser acompanhadas de condições para que o processo formativo, de forma aligeirada como acontece no PRP, não fosse prejudicado.

Ainda com relação ao PRP e os estágios obrigatórios, é preciso destacar que, em um aspecto burocrático, o PRP facilita e colabora para uma inserção mais orgânica dos residentes na escola de Educação Básica, uma vez que os vínculos já estão prestabelecidos, inclusive com o professor regente (preceptor) fazendo parte da equipe do projeto, o que torna mais ágil o ingresso dos licenciandos ao ambiente das escolas-campo.

Tal contexto, nos leva ao segundo tópico de discussão, **o processo de orientação dos residentes**. Não havendo mais a necessidade de se matricular nas disciplinas de estágio, ofertadas semestralmente, a partir do 5º semestre do curso, os estudantes, agora residentes,

⁵ Para saber mais: Michetti (2020); Marcondes (2018); Nota da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate (2018). Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 06 set. 2023.

ficavam com horários livres na matriz, o que ocasionava certa liberdade para que eles organizassem as disciplinas restantes do curso de acordo com o período em que estavam matriculados, uma vez que para ingressar no PRP uma das exigências é o estudante estar ao menos no 5º período, ou com pelo menos 50% do curso concluído. Considerando que, aproximadamente, 80% dos estudantes do curso são trabalhadores, era necessário, portanto, que eles deixassem espaços em sua matriz para desenvolver as atividades do PRP no período do curso - noturno -, tanto na universidade quanto nas escolas-campo, no entanto, seria preciso uma organização para que todos deixassem espaços livres no mesmo dia e ainda que esse dia fosse ideal também para o professor orientador, porque, não tendo mais a disciplina de estágio, ele deveria ministrar outras disciplinas naquele semestre.

No edital vigente, buscamos resolver essa questão da seguinte maneira, inicialmente os licenciandos foram organizadas por nível no curso e, nesse caso, tivemos 02 perfis: alunos que já haviam cursado as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2; e alunos que só haviam cursado a disciplina de Estágio Supervisionado 1. A partir desse levantamento, organizamos os residentes em dois grandes grupos: (1) regência e (2) planejamento. No grupo (1) regência, foram alocados os residentes que já haviam passado pelos estágios anteriores e que, naquele momento, já estavam aptos a iniciarem as regências nas escolas-campo - para esse grupo foi solicitado que deixassem a terça-feira como dia livre para as atividades do PRP, uma vez que esse é justamente um dos dias da disciplina de Estágio Supervisionado 3. O grupo (2) planejamento era composto pelos residentes que ainda estavam iniciando a fase de planejamento (Estágio Supervisionado 2) e, por esse motivo, foram orientados a deixar as quintas-feiras livres para o desenvolvimento das atividades do programa. Assim, as orientações, elaboração de materiais, conversas com os preceptores, aconteciam sempre nos dias indicados, dados os objetivos e recortes estabelecidos anteriormente, como condição para funcionamento das atividades formativas. Aqui, é importante enfatizar que a orientação dos estudantes nesse modelo só foi possível por um acordo realizado internamente, entre o orientador e os professores colaboradores, pois, no geral, um professor orientador é responsável por todos os residentes, que atuam em 03 colégios distintos.

Esse movimento impacta ainda, e de maneira mais problemática, na questão da atuação dos residentes nas escolas e nas chamadas atividades de imersão, etapa em que as **regências** devem ser desenvolvidas na Educação Básica, uma vez que, nesse momento, os horários dos residentes ainda devem encaixar com os horários de aulas dos professores preceptores em campo, o que, na maioria das vezes, é bastante difícil de conciliar. Em relação a outro ponto já levantado, aqui também temos o problema do tempo, uma vez que, dado o recorte aligeirado

imposto ao PRP, as regências têm uma carga horária elevada e devem acontecer em um período mais curto quando comparado aos estágios.

No edital mais recente, um dos desafios foi, também, acompanhar a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, movimento imposto pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), o que acabou gerando mudanças significativas no currículo do Ensino Médio e, conseqüentemente, na estrutura curricular da disciplina de Química, o que causou impactos no calendário escolar e na apresentação/aprofundamento dos conteúdos, impedindo que as ações de planejamento didático e regência fossem orquestradas com antecedência pelos preceptores e residentes.

Diante desse cenário altamente desafiador, temos ainda que estabelecer um **diálogo com os preceptores**, na busca por envolver os professores nos contextos formativos, no papel de coformadores dos residentes, considerando seu protagonismo na articulação entre a teoria estudada na universidade e a vivência experienciada no chão da escola. Essa aproximação dos professores da Educação Básica com a universidade é, em certa medida, garantida pelas orientações do PRP, mas, na prática, acontecem certos desvios. A mesma precarização da profissão em termos salariais que o programa procura resolver de uma determinada forma com a bolsa, cria outro problema, porque não existem garantias internas ao regulamento do programa que o professor seja beneficiado durante os processos de distribuição de aulas, por exemplo. O que acontece é que, muitas vezes, os preceptores acabam por organizar horários sem preconizar o programa, ou a própria distribuição não leva isso em conta. O programa também está à mercê da dinâmica escolar, assim sendo, dependendo do calendário e de questões relacionadas à dinâmica de matrículas e turmas da escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente relato teve como objetivo levantar e refletir sobre algumas das possíveis lacunas e obstáculos impostos ao PRP, indicando caminhos e possibilidades na consolidação de ações e propostas cada vez mais alinhadas à realidade da Educação Básica e dos cursos de Licenciatura. Assim como mencionado anteriormente, há inúmeros pontos positivos e contribuições do PRP ao processo de formação dos professores, os quais já foram enfatizados por pesquisas da área ao longo dos últimos anos. No entanto, acreditamos que para buscar a construção de um espaço formativo que verdadeiramente dê conta das especificidades da profissão docente, é preciso também olhar para os problemas e refletir na busca por soluções que possibilitem avanços que impactem de maneira concreta a realidade.

Nesse sentido, levantamos alguns pontos: proposta de convalidação e reformulação dos estágios; processo de orientação; regência nas escolas; diálogos com os preceptores; os quais, a partir de nossa experiência no decorrer de 03 editais do PRP, emergiram como desafios e limitações ao desenvolvimento do programa.

Com relação à proposta de convalidação e reformulação dos estágios, indicamos a dificuldade em pensar essa reformulação em um contexto que acelera a prática dos estágios, mas, no entanto, ao analisar o curso em questão, a convalidação aparece como incentivo à participação dos licenciandos, uma vez que essa carga horária seria cumprida em um tempo menor e com o pagamento da bolsa. Esse fato, dificulta ainda o desenvolvimento das regências nas escolas, que devem acontecer em um tempo menor, e que, ainda, estão atreladas ao horário dos professores preceptores nas escolas de Educação Básica, o que limita de maneira bastante significativa a imersão dos residentes no ambiente escolar.

Por fim, todo esse movimento recai também na participação e no diálogo com os professores preceptores, os quais, apesar de participarem de um processo de seleção e de receberem bolsas para atuarem no programa, não possuem uma contrapartida na organização da sua carga horária ou, ao menos, na manutenção de suas disciplinas/horários nas escolas-campo durante a vigência do edital, o que dificulta sobremaneira os planejamentos e as ações de formação/regências implicadas aos residentes.

Assim, diante das considerações realizadas em nosso relato, destacamos a necessidade de que os programas de formação, como Pibid e Residência Pedagógica, sejam avaliados constantemente, a partir de uma perspectiva crítica que considere todos os envolvidos no processo (coordenadores, orientadores, preceptores, residentes, equipe escolar, entre outros), a fim de que as propostas se tornem cada vez mais condizentes com a realidade da formação e da Educação Básica, possibilitando que os objetivos traçados inicialmente sejam plenamente atingidos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

CAPES. **Edital 01:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 06 out. 2023.

CAPES. **Edital 06:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 06 out. 2023.

CAPES. **Edital 24:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2022. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, v. 7, P. 3-25, 2019.

COSTA, C. C. D; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020.

FARIA, J. B; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: Afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FARIAS, I. M. S. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.** [online], v. 20, n. 2, pp. 464-480, 2020.

LICURGO, G. B. **Análise da influência do Pibid nos processos de evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química.** 2021. 117f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Apucarana, 2021.

MARCONDES, M. E. R. As ciências da natureza nas 1ª e 2ª versões da base nacional comum curricular. **Estudos avançados**, v. 32, p. 269-284, 2018.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 35, 2020.

MONTEIRO, J. H. de L.; QUEIROZ, L. C. de; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. de F. M. de. O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1–12, 2020.

PRADO, B. M. dos S.; GOMES, M. de O. Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 32, p. 1243-1261, 2021.

RAMOS, L. W. C; **Programa Residência Pedagógica**: um estudo sobre a formação docente de química. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

STANZANI, E. de L. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STANZANI, E. de L. **Saberes Docentes e a Prática nos Estágios**: possibilidades na formação do futuro professor de Química. 2018. 251f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual ‘Júlio de Mesquita Filho’, Bauru, 2018.

STANZANI, E. L.; BORGES, L. C. da S. Reflexões sobre a observação da prática docente nos estágios supervisionados em um curso de Licenciatura em Química. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 6, n. 2, p. 154-175, 2023.

STANZANI, E. L.; RIVELINI, A. C.; SUART JÚNIOR, J. B. Análise das experiências relatadas por licenciandos em química sobre o programa de residência pedagógica. **Temas & Matizes**, v. 15, n. 26, p. 131-154, 2021.