



O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROGRAMA EM CONSTRUÇÃO

Alcione Alves de Oliveira de Araújo¹

RESUMO: Normas e programas sobre formação docente tornam o tema pauta sempre atual no Brasil. Nos cursos de Licenciatura, um dos programas que vem se destacando é o Residência Pedagógica com o objetivo de proporcionar a imersão do licenciando em seu futuro ambiente de trabalho já a partir da segunda metade do curso. O presente estudo objetiva apresentar bases legais que instituíram o Programa Residência Pedagógica (PRP), analisando seu impacto na formação inicial do futuro docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental para discutir a base legal que respalda a implementação do programa no âmbito das licenciaturas, além da análise qualitativa-interpretativista da proposta e seus impactos no estágio supervisionado durante a formação docente. Como resultados, pode-se inferir que o PRP é um programa que amplia e qualifica o campo de estágio ao propiciar uma prática problematizadora.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Estágio Supervisionado; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema formação inicial e/ou continuada de docentes é uma pauta ativa na Educação Básica e na Superior (CONTRERAS, 1997; BECKER, 2014; KLEIMAN, 2001, 2008; GATTI et al., 2019). Uma recorrência fomentada pelas tentativas governamentais de alinhar as necessidades da primeira com os objetivos da segunda desde a instituição da LDB 9394/96 até o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Nesse íterim, algumas políticas públicas merecem destaque, são elas: entre 2000 e 2005, Ministério da Educação assume papel proativo na formação de docentes da educação básica e articula um sistema nacional de educação; em 2006, por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) houve a implementação, em cooperação com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, da Universidade Aberta do Brasil (UAB); em 2007, as Portarias Nº 38/2007-MEC e nº 72/2010-CAPES dão início ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); em 2009, é formulada a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto 6755/2009 e posteriormente o Decreto 8752/2016), sendo exarada, pelo MEC, a Portaria Normativa 9/2009, instituindo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR, profalcione@ufam.edu.br



(PARFOR); e em 2018, a Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, deu início ao Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Feita essa breve linha do tempo das normativas fomentadoras de políticas de formação docente, destaca-se o que delas advieram e estão em prática atualmente. Um desses destaque é o PNE, já previsto no artigo 214 da Constituição Federal e pela Emenda Constitucional n° 59/2009 que o qualificou como decenal. O presente estudo parte das Metas e Estratégias propostas no PNE 2014-2024 para discutir a construção do Programa de Residência Pedagógica e suas implicações nos cursos de Licenciatura.

A FORMAÇÃO DOCENTE: BASES E DIREÇÕES

O atual PNE 2014-2024 é o segundo a ser aprovado pelo Congresso Nacional (Lei n° 13.005/2014) e em seu bojo estão previstas metas específicas que tratam da formação inicial (Meta 15) e continuada (Meta 16) dos docentes para a educação básica, bem como a valorização profissional (Meta 18) e salarial (Meta 17). Para este estudo, interessa discutir os desdobramentos da Meta 15² e suas estratégias, particularmente as estratégias 6, 8 e 9.

A Meta 15 do PNE vigente apresenta as diretrizes para a formação inicial dos profissionais da educação dos quais se passa a exigir a licenciatura na área de atuação. As estratégias 6, 8 e 9 direcionam a tomada de decisão por parte do CNE para estabelecer as diretrizes a serem alcançadas na formação docente³. Nesse sentido, o PNE em muito estimula a reforma curricular dos cursos de licenciatura, uma vez que visa a centralidade da aprendizagem no licenciando. Ao propor, na Estratégia 15.6, dividir a carga horária dos cursos em formação do saber, formação geral e didática em interação constante com a BNCC e coadunadas às tecnologias da informação e da comunicação, o PNE valoriza práticas de ensino e de estágio obrigatório que possam articular a formação acadêmica às demandas da educação básica, textualmente descritas nas Estratégias 8 e 9:

15.8. valorizar as **práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação** de nível médio e superior dos profissionais da educação, **visando ao trabalho sistemático de articulação** entre a **formação acadêmica** e as **demandas da educação básica**;

² **Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78)

³ Cf. Resoluções: CNE-CP 01/2002; 02/2015; 2/2019; 1/2020



15.9. implementar cursos e **programas especiais** para assegurar formação específica na educação superior, **nas respectivas áreas de atuação**, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, **em efetivo exercício**; (BRASIL, 2014, pp. 79-80 **grifos nossos**)

Nessa esteira, os parâmetros mínimos referendados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, ao serem aprovados por meio do Parecer CNE-CP nº 9/2001, são implementados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Vale ressaltar que as DCNs para a Formação deram às licenciaturas um currículo próprio voltado para a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade, fazendo com que a formação profissional no magistério superasse a “tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p.29), ganhando aspectos de um profissional de alto nível com competência teórico-prática, entendido como aquele de quem se exige

não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2001, p. 29)

Não se pode negar que tais políticas corroboram para a profissionalização docente, seja prescrevendo parâmetros mínimos para o profissional hábil e competente, seja instigando projetos político-sociais para as necessidades da educação nacional. Quanto às diretrizes em nível superior durante e após a licenciatura, as normativas tornaram possível perceber o professor da educação básica não só como aquele que “domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária” (WEBER, 2003, p. 1126), mas também como o protagonista na “construção da identidade profissional em articulação com questões políticas mais amplas” (BALDINO; AFONSO, 2002 apud WEBER, 2003, p. 1129). Quanto às políticas de formação inicial e continuada, as normativas tornaram possível pensar em mecanismos para sobrepujar a dicotomia competência técnica – competência política, norteadora do debate acadêmico e das políticas educacionais há tempos.

Nessa esteira, o CNE, por meio de Resoluções e Pareceres, como as mais recentes Res. CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, ao instituir, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ambas articuladas e coordenadas com a Base Nacional



Curricular Comum (BNCC), direcionam a competência técnica almejada para o profissional da educação. Ao mesmo tempo em que, a CAPES, de modo a cumprir suas responsabilidades atribuídas pela Política Nacional de Formação de Professores⁴, abre espaço para a competência política ao instituir programas como o PIBID, PARFOR e PRP, uma vez que são programas desenvolvidos ou não por IES com autonomia suficiente para estabelecer a perspectiva de formação e a identidade pretendida para seu egresso em seus projetos de curso.

Em linhas gerais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, instituiu BNC-Formação, atendendo ao disposto no § 8º do Art. 62 da LDB 9394/96. A referida Resolução aponta a BNCC como referência para os currículos dos cursos de formação docente, bem como serve de fundamento para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais em prol desta formação de modo a garantir o desenvolvimento das competências docentes para efetivação da BNCC nas escolas. A BNC-Formação, por tais razões, “deve ser implantada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.” (BRASIL, 2019).

O documento prima pela formação técnica ao estabelecer para os futuros docentes dez competências gerais – constituídas de habilidades, conteúdos, atitudes e valores essenciais – e doze competências específicas e suas respectivas habilidades conforme as dimensões de: a) conhecimento profissional com 21 habilidades; b) prática profissional, 22; c) engajamento profissional, 19. Tais competências e habilidades possuem um caráter instrumental voltados exclusivamente para a reprodução de teorias e práticas exógenas à sala de aula, como se observa na Competência 2: “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.” (BRASIL, 2019). Ao citar a pesquisa como uma habilidade da Competência 2 não o faz com o fito de se criar novas teorias ou investigar a sala de aula e suas problemáticas, mas sim para compilar informações e saberes já presentes na sociedade.

Nessa mesma linha, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Também com foco em competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional, a BNC-Formação Continuada mostra-se tecnicista e aplicacionista, não considerando as individualidades identitárias ou contextos de exercício

⁴ Cf. Lei nº 11.502/2007



profissional, tendo o foco nas competências hegemônicas previstas pela BNCC para a formação do aluno ideal. Assim, a formação continuada proposta dá preferência para melhoria do exercício docente com formação prática sem interação com as teorias e em detrimento de ações interdisciplinares ou de desenvolvimento intelectual e político dos professores.

Já o Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso. Trata-se de uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Para participar da ação, as instituições com cursos de Licenciatura enviam um Projeto Institucional constituído de subprojetos das áreas categorizadas como prioritárias e áreas gerais, em conformidade com o edital divulgado pela CAPES. Conforme a disponibilidade de bolsas e o atendimento dos requisitos do Edital, os projetos são aprovados e executados por 18 meses.

Ao estabelecer por meio da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, quais conteúdos os docentes devem “dominar” o Estado garante a interação com a BNCC, mas limita a reflexão e a autonomia docente. Contreras (1997) afirmava que ao estabelecer uma formação institucionalizada

está se supondo que a docência assuma posições muito variadas no espectro de valores e interesses de nossa sociedade, porém as posições, valores e interesses dos docentes não estão condicionados pelo contexto institucionalizado no qual o ensino ocorre. (CONTRERAS, 1997, p. 204)

Por sua vez, Gatti *et alii*. defende que a necessidade de fomentar leis para direcionar ou mesmo influenciar na formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica visam a uma formação menos bacharelesca e mais pedagógica e hegemônica, bem como a um currículo ordenado com áreas de conhecimento que tornem possível integrar as diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Para tanto, três aspectos devem ser considerados: i) tornou-se fundamental na atualidade resgatar a importância da licenciatura como base para uma formação sólida e para a construção identitária antes e durante o exercício do magistério; ii) é essencial perceber que conhecimentos e competências específicos se agregam a princípios e valores profissionais adquiridos na formação inicial; iii) os estágios aproximam as instituições formadoras das escolas e devem, portanto, ser o momento de experiências reais, bem orientadas e avaliadas. (GATTI *et alii*, 2009).



Embora sejam perspectivas diferentes, Contreras e Gatti levam a reconhecer que, para alcançar a competência profissional, o processo formativo deve se pautar no diálogo entre a reflexão crítica e a competência por parte dos envolvidos.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Como subsidiária do Ministério da Educação (MEC), cabe à Capes assegurar a qualidade na formação de docentes e no ensino público, por conseguinte as Portarias 38/2018-GAB/CAPES, 259/2019-CAPES e 82/2022-CAPES, bem como os Editais 006/2018, 01/2020 e 24/2022 normatizam as três edições do PRP. O Programa tem por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) “na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2018).

A análise atenta das referidas portarias demonstra tratar-se de um programa em construção, no que tange a seus objetivos, bem como de mais uma luta por financiamento público no que tange à educação superior. Quanto ao aporte financeiro, a despeito das perdas orçamentárias na pasta da Educação entre 2020 e 2022, percebe-se que não está assegurada, no orçamento da União, a manutenção das bolsas previstas para os residentes, preceptores, orientadores e coordenadores, resultando em frequentes e desgastantes períodos de suspensão de pagamento desde a sua implementação em 2018.

Quanto aos objetivos, percebe-se a evolução das bases ideológicas ou escolhas formativas do programa no decurso das três edições. Os objetivos propostos vão de especificidades, minuciosamente descritas, exigidas no Programa à garantia de autonomia para as IES, alcançando o protagonismo da escola e de seus professores na formação docente, como se nota no Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos das Edições do PRP: 2018 – 2019 – 2022

| PORT. 38/2018-CAPES – Art. 4º | Port. 259/2019-CAPES - Cap. I – Art. 5º | Port. 82/2022-CAPES – Cap. II – Art. 4º |
|--|---|---|
| I. Aperfeiçoar a <i>formação</i> dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a <i>relação entre teoria e prática</i> profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; | I - incentivar a <i>formação</i> de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a <i>relação entre teoria e prática</i> profissional docente; | I - fortalecer e aprofundar a <i>formação teórico-prática</i> de estudantes de cursos de licenciatura; |
| II. Induzir a <i>reformulação do</i> | - sem referência - | II - contribuir para a <i>construção</i> |

| | | |
|---|--|--|
| <i>estágio supervisionado</i> nos cursos de licenciatura, tendo por base a <i>experiência</i> da residência pedagógica; | | <i>da identidade profissional</i> docente dos licenciandos; |
| III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; | 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; | III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; |
| IV. Promover a <i>adequação dos currículos e das propostas pedagógicas</i> dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às <i>orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> . | II - promover a <i>adequação dos currículos e propostas pedagógicas</i> dos cursos de licenciatura às <i>orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> ; | - sem referência - |
| | IV - fortalecer o <i>papel das redes de ensino na formação de futuros professores</i> . | IV - valorizar a <i>experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos</i> para a sua futura atuação profissional; |
| | | V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. |

As especificidades estão nas escolhas lexicais que visam a impulsionar a relação teoria e prática durante a licenciatura: aperfeiçoar < incentivar < fortalecer e aprofundar. Ao objetivar “aperfeiçoar” a relação teoria e prática a CAPES estaria constatando falhas a serem superadas nessa relação teoria-prática durante a formação; quando na edição seguinte, passa a “incentivar”, continua detectando a ausência dessa relação ao final da primeira edição do PRP; na edição prevista para o edital de 2022, a qual deve se efetivar até 2024, a CAPES reconhece a relação teoria-prática na formação docente e busca “fortalecer e aprofundar” o trabalho em andamento. Pode-se inferir que os relatórios e trabalhos outros resultantes das primeiras edições levaram a uma mudança de perspectiva.

Quanto à autonomia se faz notar na mudança de inserção do PRP na licenciatura: na Portaria 38/2018-CAPES, o Estágio Supervisionado é o espaço curricular do PRP ao propor, inclusive, sua reformulação a partir da experiência no programa, nas portarias subsequentes, por outro lado, não interligam o PRP a um Componente Curricular específico. Quanto ao protagonismo da escola e dos professores, percebe-se que o programa evolui de projeto de extensão universitária para projeto de pesquisa em que se passa a considerar as diferentes narrativas socioculturais construídas antes, durante e após a participação no programa,



passando também a valorizar o professor de sala o qual assumirá em definitivo o papel de mentor para o residente.

Nessa linha, tem-se no Programa de Residência Pedagógica um espaço de vivência crítica e reflexiva da formação em processo ao mesmo tempo em que efetiva a concepção de formar para o trabalho, equacionando ensino-pesquisa-extensão na ambiência da escola com a sutil diferença de garantir ao residente uma remuneração por seu trabalho. A execução exclusiva no ambiente de escola-campo previamente selecionada, com preceptor selecionado após livre candidatura ao edital de seleção, favorece para que PRP seja visto como um substituto do Estágio Supervisionado, principalmente porque ambos podem ser compreendidos como “espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente [...]”. (GATTI *et ali*, 2009, p. 229)

Destaca-se, porém, que os estágios constavam textualmente como um dos objetivos do PRP apenas no Edital nº 6/2018 e não mais presente nos editais de 1/2020 e 24/2022 todos da CAPES. Sobre a mudança, pode-se apenas inferir quais foram os motivos da retirada, já que a CAPES não apresenta a justificativa em seu site ou outro meio: o objetivo pode ter sido retirado porque o programa não atende à totalidade de licenciandos, uma vez que os subprojetos não são obrigatórios para as IES e seus docentes ou discentes e para cada subprojeto são escolhidos 30 residentes (24 residentes-bolsistas e até 6 voluntários).

A despeito das críticas ao capitalismo ou neoliberalismo implícito ao programa (MAGNAVITA *et ali*. 2022), o PRP, como uma proposta de ação didático-formativa, é executado por três elementos essenciais: o professor-formador (Orientador); o licenciando (Residente); e o professor-regente (Preceptor). Nessa interação, não se pode descartar a competência política que o PRP agrega, já que os três são capazes de refletir sobre os problemas sociais e políticos da educação, estando abertos a repensar e contribuir para a política de formação docente para além da determinação institucional.

Nesse contexto, o PRP tem a função de aproximar o trabalho em sala de aula e fora dela, bem como a tarefa de instigar o olhar, o ouvir e o sentir sobre o que acontece quando acontece, com a perspectiva de que o ensinar e o aprender se coadunam para melhor entender o futuro espaço de atuação. Segundo Becker na formação docente

é extremamente importante possibilitar que os professores tenham acesso às pesquisas e aos estudos sobre as relações entre discurso, poder e ideologia em seus processos de formação inicial e continuada. Tais estudos podem fornecer aos professores outras formas de interpretação do mundo, dos textos, dos pontos de vista, dos consensos, dos



discursos, dos valores hegemônicos em nossa sociedade, geralmente aceitos como verdades absolutas. (BECKER, 2014, p. 159)

Becker assim apresenta três direções para a formação docente: a pesquisa, a diversidade de teorias e a prática, diferindo da BNC-Formação cujo foco está no ensino de conhecimentos e práticas didático-pedagógicos para o engajamento profissional, ou seja, almeja, ao fim do curso, o profissional pleno, voltado para o agir técnico e eficaz. A experiência no PRP, portanto, possibilita repensar o tecnicismo ou o imediatismo, com muitas práticas não replicáveis; e busca na racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2011) pressupostos para entender a educação historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, o qual é dotado de uma projeção de futuro e de sociedade.

Ao experienciar metodologias de ensino e de aprendizagem que possam se configurar em complexidades específicas ao mesmo tempo em que perpassem competências e habilidades para desempenhar a função durante a atuação no PRP, o programa “permite entender produções culturais que destituem a validade de diversas racionalizações preconceituosas, as quais justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do professor na realização de sua tarefa” (KLEIMAN, 2008, p. 491).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas descritas desconsideram em sua íntegra ou parcialmente que o professor e o licenciando são em sua essência pesquisadores/cientistas. A sala um grande laboratório que permite diferentes testes objetivos ou não. A limitação da formação docente ao ensino de técnicas de ensino e aprendizagem impossibilita a discussão reflexiva sobre as práticas em uso ou a experimentação durante as aulas na licenciatura.

Há de se ponderar, também, que o vínculo direto da formação inicial a um documento sujeito a alterações – pelo menos é o que se espera da BNCC, já que a dinamicidade da sociedade, a constante descoberta ou a evolução dos conhecimentos e saberes exigem adequações ou modernização da educação desde a sua base – leva a um engessamento do currículo escolar e da formação docente, desconsiderando que “o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem necessariamente envolver implicações de mudança na vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91).

No que tange, por exemplo, aos Estudos da Linguagem e das Literaturas ou ensino



de Língua Materna, nos cursos de Língua Portuguesa, os inúmeros avanços quanto à fruição da leitura, a produção e compreensão dos gêneros textuais literários e ou não-literários, a análise linguageira e a funcionalidade da gramática não podem ser listas de conteúdos, mas conhecimentos práticos investigados no ambiente da sala durante os estágios e as práticas curriculares, possíveis de serem vivenciadas no Residência Pedagógica.

Ao entender que professores e alunos constroem conjuntamente conhecimentos em função de demandas voltadas para a transformação da realidade e para a promoção da justiça social, o PRP traz como principal contribuição para os residentes a adoção de uma práxis problematizadora, em que a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola e da universidade. A projeção na racionalidade crítica engloba um todo estrutural, em que o professor pesquisa criticamente a fim de propor estratégias de investigação sistemática e contínua.

Assim o Residência propicia condições para que os residentes se constituam como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento. O trabalho proposto em um subprojeto deve, polifonicamente, ampliar conhecimentos pragmáticos e o repertório dos futuros docentes (residentes) e docentes em exercício (preceptores e orientadores), sobretudo, como forma de refletir, intensa e continuamente, como os coparticipantes constroem seus conhecimentos cognitivos, sociais e afetivos dentro das situações vivenciadas, com vistas a atingir a autonomia profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

BECKER, R. Práticas escolares de leitura reflexiva como instrumento de resistência ao controle e manipulação social. **Revista Claraboia**. Jacarezinho, n. 1/2, p. 157-165, jun/dez, 2014. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/viewFile/459/pdf_14>. Acesso em: 10/01/2023.

BRASIL. **Constituição**. Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação, Art. 207. 1988

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001**. Brasília, DF, 08 de maio. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 dezembro de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso; 20/01/2023



BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009b

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 09 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior. **Edital nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Governo Federal, BRASÍLIA, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**, Disponível em: <https://www.in.gov.br/na/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 24**. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022** Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, Ministério da Educação, 2022.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisados educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na**



formação e no trabalho docente de na formação e no trabalho docente. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** – Brasília: UNESCO, 2019.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39- 68.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MAGNAVITA, M. R; FONTES, S. S.; SIQUEIRA, M.. Programa Residência Pedagógica: análise comparativa entre os editais de 2018 e 2020. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, ed. 022012, p. 1-20, 2022

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

WEBER, Silke. PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dez 2003 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003> Acesso em 20/12/2022