



A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PILAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA

Reijane Maria De Freitas Soares

Norma Patrícia Lopes Soares

Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento

Resumo: Em 28 de fevereiro de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) implementou, no Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma experiência piloto, na perspectiva de fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação. Dessa experiência suscita, o objetivo deste estudo de analisar a contribuição da Residência Pedagógica como pilar teórico-metodológico na formação do pedagogo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mediante as concepções do Licenciando de Pedagogia. Trata-se uma pesquisa qualitativa, com o uso de questionário com perguntas abertas, aplicado com 4 (quatro) licenciandos, participantes do PRP, alunos do curso de Pedagogia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Assim, analisa-se as atividades desenvolvidas pelos residentes licenciandos no âmbito da formação profissional e os saberes apreendidos no PRP. O resultado revela a contribuição significativa do PRP para a formação do licenciando, mediante o alcance da sua finalidade e objetivos.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Formação Inicial; Licenciando do Curso de Pedagogia.

Abstract: On February 28, 2018, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) implemented, in Brazil, the Pedagogical



Residency Program (PRP), a pilot experience, with the perspective of inducing, promoting and monitoring initial and continued training of teaching professionals and study and research programs in education. From this experience, the objective of this study is to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program to the training of pedagogues at the Federal University of Piauí (UFPI). This is a qualitative research, using a questionnaire with open questions, applied with 4 (four) undergraduates, PRP.



1 INTRODUÇÃO

A profissão docente para ser exercida na Educação Básica, torna-se uma exigência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 1996, p.26). Esse requisito deve ser cumprido, conforme estabelecido:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No cumprimento dessa atribuição supracitada pela lei, a Instituição de Ensino Superior (IES) assume, o papel de profissionalizar professores, aptos para o exercício do magistério a partir da formação inicial, no eixo das dimensões técnica, política, ética e estética, estudadas por Rios (2010) e previstas no § 1º do Artigo 1º, que sejam capazes de desenvolver a “[...] formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 1996). Assim como referendadas em outros documentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

A partir do exposto, cabe às IES, exercerem também seu papel de organização, planejamento e desenvolvimento da formação docente ancorada em Projeto Político dos cursos de licenciatura, sustentados em bases epistemológicas, filosóficas, políticas e sociais, a fim de atender as demandas educacionais, de tal modo que forneçam fundamentos teórico-práticos aos licenciandos. Com isso, os processos de ensino, como meios educativos, precisam dialogarem com esse sujeito como ser histórico e promissor de transformações.

E, os componentes curriculares pilares do curso de formação de professores possuem uma função importante, na medida que, selecionado e organizado em suas dimensões, aborda um grau de competência e de



responsabilidade social para a formação teórico-prática do docente. Função essa que carece de conexão com a realidade escolar, espaço onde se constitui como desenvolvimento de aprendizagens, habilidades, valores, relações interpessoais, produção de conhecimentos, realização de debates e reflexões críticas.

Ademais, a escola se constitui também como esse espaço formativo, por contribuir para a superação da dicotomia teoria e prática, que fragmentava a formação docente, tornando um profissional despreparado, guiado por práticas mecanicista, obsoletas e alienistas. Portanto, na contraposição desse paradigma, conhecido como conservador, a atual LDB busca a superação, ao estabelecer no Art. 61 [...], Inciso V, Parágrafo Único, que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (Brasil, 1996, p. 26)

Compreende-se que no eixo desses princípios legais, o licenciando pode montar sua base formativa com maior bagagem de conteúdo, construída no decorrer do curso, por meio da realização de estágios curriculares obrigatórios, vividos no chão da escola, compartilhando situações didático-pedagógicas, que possibilitem uma reflexão sobre a relação teoria e prática, (re)configurando assim, a identidade docente. Nessa dimensão, se faz o ‘ser professor’, um sujeito competente, crítico, criativo, reflexivo, capaz de lidar com as ambiguidades, as contradições, os conflitos, as singularidades, os desafios e as incertezas (Cunha, 2014), que emergem da realidade cotidiana, em meio as experiências vividas na unicidade teoria e prática.

Diante das abordagens tecidas, torna-se compreensível que a formação inicial tem importância ímpar no processo de profissionalização do licenciando, por criar bases nas quais o profissional vai ter condições de realizar sua atividade educativa sustentado em pilares que o capacitam na dimensão do saber, saber fazer, saber ser e saber e saber conviver no exercício da



profissão (Cunha, 2004). Dada a importância da formação inicial, dos fundamentos legais supramencionados, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implanta no Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Brasil (2018, p. 01), amparado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que define como finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Assim, destaca:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de 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.

No corpo do texto são definidos, no Art. 2º e Incisos I, II, III e IV, os objetivos a serem alcançados na relação universidade-escola:

I. Aperfeiçoar a formação 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 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, 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; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018, p. 01)

A Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, mantém as disposições anteriores e acrescenta novo regulamento do PRP, com o propósito de “[...] Art. 1º intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover



a integração entre a educação básica e a educação superior” (Brasil, 2019). Ademais, o supracitado referencial legal, reforça a finalidade do PRP no Art. 3º, ao “[...] promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (Brasil, 2019, p. 01).

Isso pode, legalmente, tornar o Programa uma ação equivalente ao Estágio Supervisionado, que constitui componente curricular obrigatório ofertado no Projetos Políticos dos Cursos de licenciatura, como condição de cumprimento para o processo de profissionalização docente. No sentido de seguir com sua finalidade e objetivos, o PRP marca seu espaço nas ações dos diferentes cursos de licenciatura ofertados nas IES, de forma integrada com as escolas da Educação Básica.

No âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o PRP, mesmo diante das críticas, contraposições e discordâncias, vem se projetado como ação positiva e construtiva tecida entre seus críticos. Dessa forma, a supracitada IES, aprovou a Resolução Nº 075/19 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX/UFPI, que dispõe sobre o aproveitamento das atividades/carga horária do PRP. Essa ação foi realizada por meio de Projeto Piloto, desenvolvido em parceria com a Capes, como parte integrante do Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí-UFPI (Piauí, 2019).

Verifica-se a importância e a valorização atribuída ao Programa, como *locus* de formação inicial, que se caracteriza como processo de profissionalização docente. Esse reconhecimento é destacado no Art. 1, Inciso II, que traz o objetivo de “[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (PIAUÍ, 2019, p. 02-03). Outrossim, define respectivamente nos:

Art. 6º, § O residente deverá desenvolver a Residência Pedagógica em conformidade com o que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura para os componentes curriculares referente ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Art. 7º A Residência Pedagógica será aproveitada para integralização do Estágio Supervisionado para o residente que tenha ingressado no Programa, a partir de 2018.2 e participe dos 18 meses do Programa.



Entende-se que a Residência Pedagógica (RP) equivale ao Estágio Supervisionado, visto que ambos se tornam um espaço legítimo para fortalecer a formação inicial do licenciando. Assim, em 18 de novembro de 2021, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX/UFPI, nº 169, regulamentou o aproveitamento da carga horária discente do PRP, como caráter de cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI) (PIAUÍ, 2021). Respalda na citada Resolução e na Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, o PRP prossegue com ações políticas para a formação de programas de aperfeiçoamento da formação docente, a fim de agregar-se aos currículos das instituições de ensino, responsáveis por formar os profissionais da educação (Brasil, 2022).

Diante da relevância de estudos sobre as ações desenvolvidas, os impactos e os efeitos do Programa na comunidade escolar, realizou-se esta pesquisa, com o propósito de analisar as concepções do licenciando do curso de Pedagogia acerca do PRP e descrever as atividades desenvolvidas pelo residente e que alicerçam a formação profissional. Dessa forma, apresenta-se, na sequência do texto, o resultado dessa investigação, para difusão e visibilidade da sociedade em geral.

2 METODOLOGIA

Esse estudo apoiou-se na pesquisa qualitativa, fundamentada na concepção de Minayo (2012, p. 21), que define este tipo de pesquisa como “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa não aborda a quantificação do trabalho, mas permite compreender as informações coletadas, priorizando a natureza do foco da pesquisa.

Utilizou-se o questionário com perguntas abertas e elaborado de acordo com as ideias de Minayo (2012). O instrumento foi aplicado no Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI), com a participação de 4 (quatro) residentes egressas da área/núcleo de Pedagogia (denominadas por Ana, Aline, Amanda e Angélica), que atuaram como residentes no PRP na segunda edição



2020-2022. De posse dos dados obtidos, seguiu-se as ideias de Bardin (1977), por meio da técnica da Análise do Conteúdo para a devida análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A finalidade e os objetivos do PRP definem a natureza que esse Programa assume para fortalecer a formação inicial do licenciando, seja qual for o curso que realiza. A partir da sua intencionalidade e das condições oferecidas, o Programa marca sua visibilidade como ação promissora para a construção da identidade profissional. Ao vivenciar estudos, pesquisas e experiências nas diferentes atividades acadêmicas, seja no contexto da universidade ou da escola, o licenciando coloca-se frente a questões didático-pedagógicas, tendo que pensar, decidir, articular-se com outros sujeitos, em busca de encaminhamentos tecnicamente viáveis para a superação dos desafios que emergem na realidade prática. Nessa perspectiva, apresenta-se as concepções das residentes Ana, Aline, Amanda e Angélica, acerca da contribuição do PRP para sua formação inicial.

Vejo a residência pedagógica como uma extensão da minha formação que me abrirá portas para que no meu exercer da profissão eu possa realizar uma prática de qualidade por já ter vivenciado o cotidiano nas escolas de educação básica, e interagido o conhecimento do novo com o conhecimento prévio, adquirindo maior estabilidade. (Ana)

Foi uma oportunidade maravilhosa para minha formação, tive contato com gestão, educação infantil e ensino fundamental, o que um estágio obrigatório não faz. Além da regência e participação na gestão, a escrita de trabalhos a partir da experiência de criação e aplicação de projetos, compartilhei conhecimentos com outros, relacionando a teoria e prática. (Aline)

Foi positiva diante da possibilidade de acompanhar os estudantes e estabelecer vínculos com eles; por meio da elaboração e condução de aulas, assim como, através da possibilidade de aprendizado com colegas graduandos, preceptores e coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Profissional. (Amanda)

Foi de extrema relevância, creio que sem a experiência adquirida lá, eu não me consideraria um profissional que estaria



preparado para os desafios da carreira docente. E também me ajudou em outros aspectos como o trabalho em equipe (minhas duplas foram maravilhosas), a questão da empatia para com todos. (Angélica).

Ana ressaltou as contribuições a partir da escrita dos trabalhos, da criação e da aplicação dos mesmos, considerando essa fase enriquecedora. Tem-se, desse modo, os participantes engajados e satisfeitos com suas experiências, ao assumirem o papel de protagonistas de suas ações. Também, cabe ressaltar a fala da Aline, ao esclarecer que o PRP foi a oportunidade em que o Estágio Obrigatório não poderia ter ofertado. Com esta fala, destaca-se que o objetivo geral da RP foi contemplado com a reformulação da formação prática nas licenciaturas, ou seja, com a Resolução nº 075/19-CEPEX, que ressignificou os estágios obrigatórios, concedendo o direito de dispensa ao residente que cumprisse o Programa na íntegra.

As residentes, ao serem questionados, discorreram positivamente sobre a RP, dando ênfase as suas diferentes fases, dentre elas, destacaram a regência, que caracteriza o período que o acadêmico atua integralmente no planejamento e na execução das aulas e na gestão. Assim, a RP caracteriza-se como um campo de atuação que trouxe contribuições na área prática aos participantes. Nesse caso, Fernandes (2011, p. 03-04) traz considerações acerca de programas que fomentam essa formação, do seguinte modo:

[...] os programas de formação inicial de professores têm de criar oportunidades para que os jovens possam analisar e refletir sobre uma variedade de aspectos tais como as suas concepções acerca da disciplina que vão ter de ensinar, do ensino, da educação em geral, da aprendizagem, da avaliação e da escola. Os jovens, [...], têm ainda de ser ajudados a desenvolver um sofisticado conjunto de conhecimentos (pedagógicos, científicos, curriculares) no contexto da sua formação inicial. Além disso, têm de ser acompanhados e apoiados nas experiências formativas que as práticas lhes proporcionam. [...], é fundamental que aprendam a mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos que os ajudem a resolver os problemas que decorrem dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação

O autor destaca que os programas devem estar preparados em nível que atenda vários aspectos que a formação inicial almeja. Os acadêmicos



precisam de “tempo” para preparar e refletir aulas, não somente para reproduzi-las nas escolas, mas ter sensibilidade para avaliar se o conteúdo por eles ensinado está tendo resultados na turma. Outrossim, enfatiza a responsabilidade para quem acompanha esses participantes dos programas, destacando que, os acadêmicos precisam ser acompanhados e apoiados nessas experiências que são proporcionadas na prática.

E, na tessitura dessas narrativas, verifica-se que todos os residentes se sentiram estimulados e ativos no desenvolvimento do PRP, pois viveram, de fato, a “extensão formativa”, o “aprofundamento no contato com as áreas que o pedagogo atua”, a “construção e aplicação de projetos”, o “contato com os alunos e outros participantes”, a “experiência”, o “trabalho em equipe”. Portanto, se mostraram satisfeitos com a oportunidade formativas que obtiveram. Compreende-se, a partir das falas de todos esses residentes a despeito das contribuições do Programa para suas formações, que as atividades do PRP contribuem para a construção identitária, um começo significativo na etapa de formação inicial. Sobre a identidade dos professores apresenta-se a reflexão de Pimenta (2005, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também das reafirmações das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações por que preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes; da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de ser professor.

Neste prisma, compreende que a identidade do professor é um processo contínuo, construído através da significação social que ele pode fazer de sua profissão. São muitos os aspectos a serem analisados pelo professor em suas experiências. Nesse aspecto, participantes do Programa



caracterizaram o momento dentro desse contexto de forma positiva, pela oportunidade da regência ofertada, aspecto fundamental para a construção da identidade profissional.

As contribuições de Pimenta (2005), sobre identidade, também são discutidas em torno das atividades docentes. Com isso, solicitou-se às residentes que relatassem, em linhas gerais, a dinâmica de suas ações, conforme o plano de trabalho e a organização didática do Programa. Elas pontuaram sinteticamente:

Projeto de produção de fanzine, dinâmicas, explicação e discussão das atividades do livro e xerocopiadas enviadas pela SEMEC, aulas expositivas e dinâmicas para compreensão dos movimentos da terra na disciplina de geografia com produção de material (sol e terra) para exemplificar o conteúdo, correção das atividades de forma coletiva e orientação individual durante a realização das atividades. (Ana)

Produção de recursos para representar os movimentos da Terra; seleção de músicas e dinâmica; produção de jogo e de recursos que envolviam a participação em grupos, a leitura, a pesquisa e a produção textual; oficina de fanzines que propiciou a produção criativa e artística dos estudantes com a utilização de revistas, jornais, lápis de cor, dentre outros recursos. (Aline)

Desenvolvi um projeto de matemática para o 5º ano, de forma que consegui apresentar aos alunos uma matemática divertida com jogos e brincadeiras sem tirar o foco da aprendizagem. Porém, deficitário por ter conhecido muito bem a realidade de uma disciplina em apenas uma série específica, sem opção de escolha pela disciplina na qual mais me identifiquei. (Amanda)

Embora Amanda revele uma certa insatisfação por sua experiência limitar-se apenas em uma área e ano escolar, identifica-se que as atividades descritas pelos participantes são bem similares, voltadas para o campo da regência, com oportunidade de estar na sala de aula, produzir material didático e desenvolver atividades didático-pedagógicas. Dessa forma, a experiência mostra ser enriquecedora, pois as residentes se inseriram no campo de atuação docente, desenvolvendo o cognitivo, a criatividade, a autonomia, as habilidades e as competências que se configuram como investimento pessoal e profissional.



Para Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Com isso, entende-se que as práticas descritas pelas participantes implicam nas suas iniciativas, tomadas de decisões e intervenções didáticas. Além disso, requer investimento em estudos, pesquisas, disposição de tempo para preparação, a fim de que as atividades aconteçam de forma enriquecedora e satisfatória.

Para Angélica sua experiência limitou-se à observação e monitoramento dos discente na realização de tarefas de sala de aula, mas que não permite maior autonomia para desenvolver a regência, dialogar com outras áreas de atuação. Se queixa de não ter tido a oportunidade de vivenciar, como os demais colegas, a diversidade de assuntos abordados que as outras disciplinas poderiam proporcionar, como afirma: “*Passei um tempo observando a professora e a auxiliando seja com a aula ou ajudando as crianças com as dúvidas nas atividades*” (Angélica).

Luckesi (2009) destaca que a observação possibilita ao professor fazer uma avaliação diagnóstica da turma antes de aplicar os conhecimentos para a mesma. Com isso, essa avaliação desperta um nível de compreensão para a tomada de decisões que venham ser satisfatórias no trabalho. Outrossim, possibilita que o professor e/ou estagiário conheçam o nível de desempenho, de dificuldades e os avanços da turma, contribuindo para as intervenções pedagógicas.

Ao retomar as falas das residentes, quanto às atividades vivenciadas no campo da gestão escolar, compreende-se que as experiências vividas no setor administrativo se confundem com as atividades pedagógica, como destaca Ana:

A vivência em gestão se deu a partir do acompanhamento das atividades cotidianas da diretora da escola, que diante da constatação do baixo nível de leitura e escrita dos alunos, teve que tomar medidas para intervir, para isso realizamos um projeto de contação de história para incentivar a leitura e interpretação, além de leituras diárias com os alunos de forma individual. (Ana)



Na narrativa de Aline, embora ela pontue algumas atividades exercidas pela direção da escola, também evidencia outras atividades de competência pedagógica. Nesse sentido, descreve:

Participei dos processos de conferência dos diários dos professores para identificar se estavam preenchidos corretamente; visita às turmas; aplicação de provas; organização dos quadros de rendimentos dos estudantes; visita SEMEC, realização do projeto “palanquinho da leitura”. (Aline)

Nota-se que as atividades desenvolvidas carecem de ações mais dinâmicas, que superem práticas mecanicistas e de controle, que prendem o trabalho do gestor com a realização de tarefas simplórias e rotineiras, sem sentido para a construção de um espaço escolar vivo e alegre, voltado para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes. O trabalho da gestão desenvolvido nesse sentido, revela a capacidade para articular com a comunidade local, debater os problemas cotidianos, e as necessidades da escola, buscando transformações sobre a realidade vivida.

Em Angélica há também a indicação de que a sua experiência não foi tão significativa, como aborda: “*Eu ficava na Secretária auxiliando minha preceptora (Ela era a diretora), só me explicava como funcionava o dia a dia na Gestão*”. Nestas narrativas as residentes demonstram que as experiências vivenciadas não estimularam interesse pela atuação nessa área. Isto que se confirma Amanda:

Na Gestão, considero que a vivência foi fragmentada, apenas observamos o andamento do setor frente aos problemas que surgem no ambiente escolar. A vivência na gestão escolar foi reduzida à mera observação que nos leva ao conformismo e reprodução dos comportamentos sociais reafirmados culturalmente pela instituição. Concluo que vivenciar a gestão não é uma tarefa fácil. (Amanda)

Para Lück (2009), gerir uma escola é estar se preparando para os desafios diários que sempre serão tidos como novos. Nisto, impõe-se que a gestão escolar não se reduza a simples observações e aplicação de projetos. A gestão permeia um processo abrangente e complexo, que exige competência, articulação e dinamismo. E para o residente vivenciar essa



experiência, faz-se necessário que sua inserção no campo da gestão ocorra de forma ativa, tendo o diálogo como uma boa base para saber conviver e resolver as questões diárias, organizar o tempo e o espaço escolar de forma que trabalhe para atender os interesses da comunidade local.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados compreende-se as concepções das residentes acerca da contribuição do PRP para a sua formação inicial, focado no desenvolvimento de uma prática efetiva e significativa para a própria formação acadêmica. Assim, ressaltaram que o Programa, favoreceu: uma extensão da graduação, oportunidades formativas, desenvolvimento de competências e de habilidades, autonomia, experiência enriquecedora com a assistência sistemática de profissionais da área, a exemplo dos preceptores e dos docentes orientadores.

Pontua-se, nas falas, inúmeras atividades desenvolvidas no Programa. Dentre elas, a elaboração de planos de aula para atividades práticas, projetos de leitura, produção de materiais pedagógicos, vivências permeadas na Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Gestão Escolar, e que repercutiram na inter-relação teoria-prática e na construção da identidade profissional.

Por fim, o PRP implantado no contexto da UFPL, cumpriu a finalidade e objetivos propostos, ainda que careça de ressignificação no seu processo de, estruturação e organização didático-pedagógica. E diante dos resultados postos, infere-se a importância da continuidade do PRP, no sentido de fortalecer a Proposta Pedagógica dos Cursos de licenciatura e escolas, como alicerce da formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes nº 06/2018 - **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 259/2019- **Regulamento do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. **Diário da União**, Edição: 79, Seção: 1, Página: 42, Brasília, 2022.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. *In*: SOUZA, E. C. De. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente**. São Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.



LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PIAUÍ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 075/2019-CEPEX**. Dispõe sobre aproveitamento das atividades/carga horária do Programa Residência Pedagógica, 2019.

PIAUÍ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 169/2021-CEPEX**. Dispõe sobre aproveitamento das atividades/carga horária do Programa Residência Pedagógica, 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.