



The pedagogical residency programme as a moment of teaching learning: challenges and possibilities

O programa residência pedagógica como momento de aprendizagem docente: desafios e possibilidades

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de⁽¹⁾; JESUS, Geovanna Gomes de⁽²⁾; PANIAGO, Rosenilde Nogueira⁽³⁾

⁽¹⁾ 0000-0003-4925-0978; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Jataí, GO, Brasil. adrielly-aparecida2010@hotmail.com.

⁽²⁾ 0000-0001-6732-2117; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Rio Verde, GO, Brasil. geovannagomes68@gmail.com

⁽³⁾ 0000-0003-1178-8166; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Rio Verde, GO, Brasil. rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

ABSTRACT

The present study aimed to identify the possibilities and the weaknesses in relation to the teaching learning of the students of the Degree Course in Biological Sciences of the Pedagogical Residency Program (PR) of the IF Goiano. This research is characterized as a qualitative approach research; the data for the study were collected by means of a questionnaire applied via Google Forms, composed of 29 open and closed questions. The questionnaire was sent to all the undergraduates of the IF Goiano, and in this text we analyse the narratives of only the undergraduates in Biological Sciences. The results indicate situations that favor teaching learning, however, weaknesses are also identified. About possibilities, undergraduates highlight the contact with the school environment and contributions of the preceptor teacher. Regarding the weaknesses, the following problems were observed: high workload of regency and difficulty of undergraduates to insert themselves in situations of school management. Therefore, it is inferred that the program provides the participating undergraduates the real contact with their future work environment, an important factor for teaching learning, however, weaknesses were identified, which makes it necessary strategies within the program in order to overcome the weaknesses and enhance the possibilities.

RESUMO

O presente estudo objetivou identificar as possibilidades e as fragilidades em relação à aprendizagem da docência dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Programa Residência Pedagógica (PRP) do IF Goiano. Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa; os dados para a efetivação do estudo foram recolhidos por meio de um questionário aplicado via Google Forms, composto de 29 questões abertas e fechadas. O questionário foi enviado a todos os licenciandos do IF Goiano, sendo neste texto tecidas análises acerca das narrativas apenas dos Licenciandos em Ciências Biológicas. Os resultados sinalizam situações que favorecem a aprendizagem docente, contudo, fragilidades também são identificadas. Acerca de possibilidades os licenciandos destacam o contato com o ambiente escolar e contribuições do professor preceptor. Em relação as fragilidades observaram-se as seguintes problemáticas, alta carga horária de regência e dificuldade de os licenciandos se inserirem em situações de gestão escolar. Logo, infere-se que o programa propicia aos licenciandos participantes o real contato com seu futuro ambiente de trabalho, fator importante para aprendizagem docente, entretanto fragilidades foram identificadas, o que torna necessário estratégias dentro do programa afim de superar as fragilidades e potencializar as possibilidades.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 24/02/2022

Aprovado: 21/03/2022

Publicação: 02/04/2022



Keywords:

Initial formation, teaching skills, learning to be a teacher.

Palavras-Chave:

Formação inicial, saberes docentes, aprender a ser professor.

Introdução

Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa que focaliza a aprendizagem docente de licenciandos em Ciências Biológicas no contexto do programa Residência Pedagógica (PRP) do IF Goiano. O PRP é um programa de formação inicial de professores, instituído em 2018 pelo Ministério da Educação pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. O edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece o PRP e o caracteriza como Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

O PRP é uma possibilidade formativa que vem sendo debatida no contexto brasileiro de formação de professores há aproximadamente dez anos. O programa tem inspiração na Residência Médica e antes de sua instituição oficial pelo Ministério da Educação já foi efetivado em diversas instituições, em diferentes contextos e denominações. Um exemplo é o programa de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo em 2009 e o programa de formação continuada de professores no Colégio Pedro II (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Santana e Barbosa (2019) sinalizam que, em 2018, o Ministério da Educação, por meio de edital, selecionou 242 instituições de ensino superior brasileiras para atuarem como polos do PRP.

Com efeito, o PRP aproxima os licenciandos do seu futuro ambiente de trabalho, este que, de acordo com Gatti (2017), apresenta inúmeras complexidades. Assim, a formação docente é um desafio ímpar que exige a compreensão de todas essas complexidades inerentes ao futuro ambiente de trabalho do professor, ou seja, à docência exige um profissional com múltiplos saberes, tal como pontua Paniago (2017, p. 78-80):

- 1) o conteúdo da área de formação, condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo; 3) o currículo e sobre as Ciências da Educação; 4) sobre o aluno e a forma como aprende; 5) o contexto e a comunidade educativa; 6) práticas de reflexão e investigação; 7) sobre a inter e transdisciplinaridade.

Santana e Barbosa (2019) esclarecem que o PRP é um caminho importante para a aprendizagem da docência. As autoras ainda elucidam que o PRP possibilita a inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva, o que contribui para a formação docente.

Sendo assim, o presente estudo objetiva identificar as contribuições e as fragilidades do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano para a aprendizagem da docência. As questões que orientam a pesquisa são: Quais as fragilidades e as possibilidades encontradas pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, durante a formação inicial no contexto do PRP? Quais as contribuições do PRP para a aprendizagem docente e inserção profissional dos licenciandos, futuros professores da educação básica?

O ECS e os saberes docentes: alguns elementos teóricos

De acordo com Aroeira e Pimenta (2018, p. 19), o ECS nos cursos de formação inicial de professores constitui-se em um momento ímpar para a aprendizagem e formação docente, pois “possibilita a criação de um modo de ser e estar na profissão”. Ainda de acordo com as autoras, o estágio representa uma oportunidade, durante a formação docente, para o estabelecimento da práxis e superação do pragmatismo. Tradicionalmente, o estágio ainda é compreendido como um momento da prática e de aplicação dos conhecimentos teóricos; na perspectiva das autoras, tal concepção traz prejuízos para a formação docente.

Nos reportamos também a Pimenta e Lima (2017), que contribuem, ao apontarem que o estágio é um dos primeiros momentos de contato do professor em formação com sua futura profissão, à docência. Nesse sentido, o estágio constitui-se em uma etapa onde o estudante de licenciatura, futuro professor da educação básica, tem a oportunidade de observar o ambiente escolar por outras “lentes”, para além daquela de estudante da educação básica. Para as autoras, o ECS objetiva a inserção profissional do estagiário no ambiente escolar, possibilitando que os futuros professores compreendam a complexidade que permeia a prática docente.

Ademais, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) assumem a importância do estágio para a formação da identidade docente, aspecto em que o profissional se reconhece enquanto professor autônomo e responsável pelo seu trabalho pedagógico. Assim, os autores defendem o ECS articulado com a pesquisa, como possibilidade de se formar um professor capaz de mobilizar saberes, produzir conhecimentos e estratégias didáticas de acordo com seu próprio ambiente de trabalho. Nesse sentido, o professor deixa de ser técnico e simplesmente aplicador de conhecimentos produzidos por outras pessoas para se tornar professor pesquisador e produtor de conhecimentos e saberes a partir de sua práxis docente.

Gatti (2017) também contribui com esta reflexão, ao sinalizar que o ambiente escolar está marcado por diversas características singulares, complexas e transitórias, logo, todos estes intervenientes perpassam a escola, ambiente de trabalho do professor, fazendo-se necessário que a formação docente considere formar profissionais aptos para lidarem com tais complexidades. Pimenta e Lima (2017) coadunam com essa concepção, ao pontuarem que a sociedade contemporânea é caracterizada por intensas mudanças sociais e tecnológicas, o que impacta diretamente nas questões escolares e, conseqüentemente, no modelo de formação docente.

Ainda sobre a formação docente para além da formação técnica, Tardif e Lessaard (2014, p. 27) trazem a definição de profissão, que, segundo os autores:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente)

seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

Considerando a concepção de profissão sinalizada pelos autores, quando consideramos os professores como simples aplicadores de estratégias e recursos didáticos elaborados por pessoas alheias a sua realidade, estamos desconsiderando-os como profissionais; logo, a importância de se atribuir ao professor um papel de pesquisador crítico e reflexivo dos intervenientes que perpassam seu ambiente de trabalho. Aroeira e Pimenta (2018) contribuem, ao defenderem a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva em que se concebe o professor como sujeito de conhecimento, para além, de simplesmente objeto de conhecimento.

Paniago (2017) entende que o professor precisa dominar um conjunto de saberes e defende que apenas o conhecimento do conteúdo, apesar de importante, não consegue dar conta das inúmeras situações que acontecem no ambiente escolar. A autora apresenta, em sua obra, uma metáfora, na qual, ilustra uma rosa composta por sete pétalas, em que cada uma delas retrata os saberes necessários para o exercício da docência, sendo eles: o conhecimento específico da área, a pedagogia relacionada ao conhecimento específico da área, o conhecimento específico sobre as Ciências da Educação, o conhecimento relacionado a forma como o estudante aprende, o conhecimento acerca da comunidade onde a escola se insere, o conhecimento que possibilite a investigação e reflexão e por fim, o conhecimento sobre a inter e a transdisciplinaridade. Ademais, a autora ressalta que não existe supremacia entre os saberes, pois todos são importantes e complementam a formação docente.

Por fim, o exposto justifica os elementos teóricos que amparam os resultados a serem apresentados no presente texto, em que visualizamos o ECS e as práticas formativas do PRP tal como defendem Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), em que o ECS é um espaço fértil para a formação de futuros professores pesquisadores.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa. Para Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. A autora ainda pontua sobre o trabalho com a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, inspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos um questionário aplicado via ferramenta *Google Forms* e enviado por *e-mail* a todos os participantes do PRP do IF Goiano, edital nº 06/2018 de diferentes cursos e *campis*. O questionário enviado aos licenciandos

possuía 29 questões sendo elas abertas e fechadas e relacionadas ao período de participação no PRP. Dentre as questões destaca-se: Sobre a regência – como foi o processo de regência em sala de aula? Quais os desafios?; Sobre o trabalho com projetos – Foram desenvolvidos projetos de ensino na escola? Se sim, aponte quais são estes projetos e como estão sendo desenvolvidos (desde a elaboração até o desenvolvimento e avaliação).

De forma geral, o questionário foi enviado a 142 licenciandos, sendo estes, de todos os *campi* e cursos de licenciatura do IF Goiano que adeririam o PRP, destes obtivemos respostas de 122 licenciandos. Contudo, nesse texto, são discutidas as narrativas somente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, totalizando 56 participantes. Ressalta-se que o curso de Ciências Biológicas é ofertado nos *campi* de Ceres, Rio Verde e Urutaí. A Tabela 1 apresenta o quantitativo dos respondentes do questionário:

Tabela 1.

Quantitativo de respondentes do questionário

Campus	Curso				Total
	Biologia	Química	Pedagogia	Matemática	
Ceres	21	-	-	-	21
Rio Verde	18	20	-	-	38
Urutaí	17	-	-	22	39
Morrinhos	-	-	24	-	24

Fonte: elaboração própria

Como forma de garantir os direitos éticos dos participantes da pesquisa, mantivemos neste texto, assim como nos demais a serem publicados com estes dados, o anonimato dos participantes, sendo eles identificados pela inicial de seus nomes, seguido pelo ano de aplicação do questionário. O questionário foi aplicado em 2019.

As narrativas foram organizadas, categorizadas e analisadas de acordo com Bardin (2019), em que a autora esclarece que a análise do conteúdo é uma técnica de análise de dados qualitativos, com as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Destaca-se que a pesquisa foi realizada por pesquisadores do grupo de pesquisa Educação do IF Goiano. Ademais, a presente pesquisa foi aprovada no comitê de ética sob o parecer nº 3.956.486. Destaca-se que a adesão à pesquisa, ocorreu após a aceitação dos participantes de forma voluntária, em que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encaminhado junto ao questionário Google Forms.

Situações que possibilitam a aprendizagem docente no programa residência pedagógica

Dentre as situações que favorecem a aprendizagem docente, os licenciandos destacam, principalmente, o contato com ambiente escolar, por vivenciarem situações diversas de aprendizagem docente, também a interação com o professor preceptor e o processo de observação das aulas.

Sobre a *vivência da aprendizagem docente*, algumas narrativas elucidam tal perspectiva: “[...] cada sala adentrada tem um perfil, isso vai nos dando uma grande experiência, para que possamos atuar em qualquer serie, seja ela fundamental e, ou médio.” (A 2019). Nessa mesma direção, outro licenciando sinaliza:

Me reafirmei como professor e profissão a ser seguida, percebi que lidamos com pessoas e, ainda mais adolescentes, por isso as relações interpessoais são muito importantes, relação professor-aluno, relação professor-professor e relação professor-professor. (K 2019)

Percebemos, então, que os licenciandos consideram o contato com o ambiente escolar como uma etapa significativa, por possibilitar a vivência de diversas realidades diferentes presentes na escola e o contato com situações de aprendizagem da docência, que vão desde o contato com os alunos em sala de aula, com os professores, enfim, com as diversas práticas que envolvem a docência, tais como planejamento, aulas de regência, desenvolvimento de projetos (PANIAGO, 2016. PANIAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020).

Acerca do contato com o ambiente escolar, Silvestre e Valente (2014) contribuem, ao sinalizarem que, neste período, o licenciando tem a possibilidade de se confrontar com elementos importantes da cultura escolar, o que possibilita o levantamento e a análise dos processos de organização do trabalho pedagógico e de aprendizagem.

Ademais, fica claro a experiência que este contato na formação inicial possibilita aos licenciandos. Esse contato, já na formação inicial, possibilita que a complexidade dos cenários encontrados por cada um, em sua futura profissão, não virá como um bloqueio ou atrito, pelo contrário, virá como experiência e aprendizado. Uma das narrativas consegue exemplificar como se dá esse processo: “Depois da participação do programa, pude ter contato com o que é de verdade ser professor, pois aqui devemos ter mais responsabilidade e compromisso [...]” (C 2019)

Desse modo, ao possibilitar um contato contínuo com o ambiente escolar o PRP possibilita, aos licenciandos, compreender as nuances e as peculiaridades características da docência. Dessa forma, minimiza o choque de realidade que o professor iniciante encara ao chegar na escola de educação básica, logo após o final do curso de licenciatura.

Importante ressaltar que este processo de imersão do licenciando no ambiente escolar acontece de forma supervisionada, sendo tal supervisão realizada na escola de educação básica,

por um professor experiente denominado professor preceptor. Acerca das *contribuições da interação com professor preceptor para a formação docente* os licenciandos esclarecem:

A atuação do professor supervisor foi sempre muito importante e facilitou o primeiro contato com a escola e com as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, sua supervisão também foi de grande importância no planejamento das ações que seriam realizadas pelos residentes. (B 2019)

[...] são muito entusiasmados e sempre tentam ajudar no que a gente precisar, isso é bom pois enquanto futuros professores precisamos ser motivados e motivar nossos alunos para realizarem suas atividades, por isso é importante saber instigar os alunos a pensar e refletir sobre as suas próprias ações. E nós como futuros docentes temos o dever de buscar aprimorar a prática docente e sempre motivar os alunos a atingir seus ideais. (C 2019)

Uma das narrativas ainda sinaliza o seguinte: “A preceptora é muito amigável e compreensível, reconhece nossos limites e orienta sobre atitudes, metodologias etc” (P 2019). Nessa perspectiva, Paniago (2017) aponta que a docência exige amorosidade e afeição, sendo a educação, neste sentido, orientada para além do conhecimento científico e perspectivada no amor e na sensibilidade.

Para além, os licenciandos apontam que aprendem *a docência por meio da observação sistemática do professor preceptor*. Uma das narrativas elucida a afirmação:

[...] ela é um exemplo de professora e motiva bastante não só a mim como todos os residentes, para mim é um modelo ideal de como todos os professores deveriam ser. Apresentamos as ideias para a preceptora, ela sana as nossas dúvidas, nos dá dicas de como melhorar, ou o que complementar, caso não tenha ficado bom, fala em quais aspectos é necessário haver mudanças. (L 2019)

Nessa perspectiva, compreendemos que “a proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor experiente que atua no contexto de uma escola pública.” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341). Assim, o PRP, ao inserir o licenciando no ambiente escolar de forma supervisionada, possibilita que estes se apropriem de elementos próprios da cultura escolar e aprendam a serem professores com quem já atua como professor.

Ademais, o contato com o ambiente escolar de forma supervisionada possibilita, aos licenciandos, desenvolverem um processo de diagnóstico, compreendendo as peculiaridades do ambiente escolar. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) mencionam este processo como uma

etapa importante para a formação do professor pesquisador, numa perspectiva crítica e reflexiva.

Os desafios no caminho de aprendizagem da docência no programa residência pedagógica

Em termos de fragilidades, foram encontradas as seguintes problemáticas, alta carga horária para cumprimento da regência e dificuldades dos licenciandos em se inserirem em situações de gestão da escola de educação básica. As atividades de gestão, tais como participação em conselhos de classe, reuniões entre a gestão, docentes e a comunidade educativa, são atividades que aproximam o licenciando da vivência e realidade escolar e permitem a compreensão acerca de elementos burocráticos que também são importantes para a formação docente.

De acordo com o edital nº 06/2018 da CAPES, o PRP tem carga horária total de 440 horas, sendo 100 horas destinadas ao período de regência a serem efetivadas em um ano letivo (BRASIL, 2018). Nesse sentido, os licenciandos, com vozes representativas dos demais, pontuam dificuldades em cumprir a carga horária estipulada, algumas narrativas atestam isso: “A minha dificuldade foi em relação a cumprir a carga horária do PRP em todos os pontos exigidos, até porque somos muitos residentes pra cada preceptora” (A 2019). Na mesma direção, outro residente pontua:

Não foi possível cumprir estritamente as 100 horas. O principal desafio é a carga horária da regência. Por ser muito extensa, atrapalharia os professores a cumprirem seus próprios cronogramas, mesmo revezando entre os turnos, alternando as turmas de cada professor (C 2019).

Percebemos, então, a dificuldade em se cumprir essa carga horária, visto a quantidade de licenciandos em uma mesma escola de educação básica e com um mesmo professor preceptor, o que inviabiliza o cumprimento integral desta carga horária e também pode vir a fragilizar o processo de supervisão (PANLAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020). Também Pimenta e Lima (2017) contribuem, ao apontarem que o desenvolvimento do ECS necessita de um intenso processo de supervisão, sendo necessário o compartilhamento de saberes, troca de ideias e aconselhamentos entre professor preceptor e licenciando.

A problemática também se situa no fato que a excessiva carga horária de regência a ser cumprida pelos licenciandos durante o PRP acaba por “tirar” o professor regente de suas aulas, sendo a maioria das aulas ministrada pelos licenciandos, professores em formação. Considera-se importante, então, que cada professor preceptor supervisione uma quantidade menor de licenciandos, como forma de aprimorar o processo de supervisão, garantir que os licenciandos

cumpram a carga horária proposta pelo programa e possibilitar uma formação docente adequada.

Ressalta-se que o processo de supervisão foi considerado, pelos licenciandos, como favorável e discutido na categoria acima deste texto, entretanto, ao analisar as narrativas acerca das dificuldades em relação à carga horária, sinalizamos que tal processo pode ser aprimorado e intensificado como forma de garantir, aos licenciandos, aprendizagens docentes mais significativas.

Para além, os licenciandos revelam em suas narrativas dificuldades em se inserirem em situações de gestão da escola, para além da sala de aula; uma narrativa evidencia tal afirmação: “Uma vez, tentamos participar do conselho de classe, e não foi possível nossa entrada na reunião, e isso atrapalhou para que desenvolvêssemos projetos ou outras atividades” (K 2019) “Em relação a planejamentos de reuniões, conselhos de classe não fomos convidados e nem informados sobre assunto.” (L 2019). Conforme narra o licenciando, a ausência de diálogo com a gestão, a impossibilidade de participar de reuniões foi um elemento desafiador para o desenvolvimento de projetos na escola. Há que se ter em conta, que no projeto institucional da IES, *locus* desta pesquisa, é previsto o desenvolvimento de projetos de ensino pelos residentes, em que sob orientação elaboram o projeto envolvendo diversas dimensões da aprendizagem docente, que vão desde o ensino em sala de aula, aspectos da gestão à questões diversas, que contemplem os intervenientes que impactam os processos educativos em sala de aula.

No que tange à gestão, são atividades características e importantes da profissão docente, logo é importante que o estágio prepare os licenciandos para as atividades desse tipo. Considera-se a não inserção dos licenciandos em situações de gestão escolar como uma fragilidade na formação inicial, especificamente no PRP.

Percebemos nas falas dos licenciandos que estes estão tendo dificuldades em se inserirem em situações importantes para a sua formação enquanto futuros professores da educação básica. De acordo com Aroeira e Pimenta (2018), é no estágio, no chão da escola e da sala de aula que o professor em formação aprende a ser professor, neste sentido, consideramos essencial que o PRP, considerado como ECS, possibilite ao licenciando sua imersão em todas as situações peculiares da docência, incluindo reuniões e conselhos de classes, dentre outras situações.

Conclusão

Ao objetivar identificar as contribuições e as fragilidades do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano para a aprendizagem da docência, constatamos que o PRP, é momento formativo farto de possibilidades para a constituição dos saberes da docência, dentre as quais, consideramos, de forma especial, o contato com o ambiente escolar, em que os residentes vivenciam situações que vão desde a sala de aula, ao conhecimento das nuances que envolve os processos de ensino-aprendizagem por

meio de projetos. É notório, as possibilidades oportunizadas pelo programa em termos de os residentes problematizarem, investigarem e analisarem os desafios e complexidades que envolve o contexto educativo da escola da educação básica.

Contudo, apesar das possibilidades, a alta carga horária para cumprimento da regência e a ausência da inserção em situações de gestão, são elementos que consideramos como fragilidades. Assim como a metáfora da rosa dos saberes de Paniago (2017), o processo de formação inicial, durante o PRP, apresenta diversas possibilidades de formação, simbolizando, assim, as pétalas, porém, toda rosa vem acompanhada de espinhos, que simbolizam as dificuldades que foram encontradas. Dessa forma, o PRP contribui para que cada professor em formação possa cuidar e zelar de suas “pétalas”, aprender a lidar da melhor forma com cada “espinho” encontrado no percurso, para que, então, possa “florescer” em todas as áreas de sua vida, principalmente, em sua formação como professor.

Por fim, sinaliza-se a necessidade da continuidade dos estudos acerca da formação docente durante o processo de efetivação do PRP, visto a abrangência nacional do programa e sua caracterização como estágio, momento já considerado fecundo para o desenvolvimento de aprendizagens e saberes importantes para a docência.

Agradecimentos

Agradeço a FAPEG e ao IF Goiano pelo apoio financeiro concedido.

REFERÊNCIAS

- Aroeira, K. P.; Pimenta, S. G. (2018). *Didática e estágio*. (1º ed.). Appris.
- Bardin, L. (2019). *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. (4º ed.). Edições 70.
- Brasil. (2018). *Edital CAPES 06/2018*. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf.
- Faria, J. B.; Diniz-Pereira, J. E. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, v(28), pp. 333-356. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>.
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v(17), pp. 721-737. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>.
- Ghedin, E.; Oliveira, E. S. de; Whasgthon, A. de A. (2015). *Estágio Com Pesquisa*. (1º ed.). Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (20º ed.). Vozes.
- Paniago, R. N. (2016). *Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional*. [Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/44980>.
- Paniago, R. N. (2017). *Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. (1º. ed.). Appris.

- Paniago, R. N.; Nunes, P. G.; Belisário, C. M. (2020). Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v(12), pp. 67-80. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.414>.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência*. (1º ed.). Cortez.
- Santana, F. C. de M.; Barbosa, J. C. (2019). A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, v(4), pp. 1-24. <https://doi.org/10.34179/revsem.v4i2.11755>.
- Silvestre, M. A.; Valente, W. R. (2014). *Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar matemática*. (1º ed.). Vozes.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (9º ed.). Vozes.