

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: LIÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Marcos Bispo dos Santos**

RESUMO: Neste texto, apresentamos o desenvolvimento de um projeto de residência pedagógica desenvolvido em uma universidade estadual da Bahia, num município do interior do estado, com o objetivo de identificar as potencialidades e limites do programa para a avaliação sobre os estágios supervisionados no curso de Letras – Língua Portuguesa. Para isso, utiliza-se os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa pedagógica elaborados por Altet (2000) para elaborar um modelo de formação coerente com as disposições normativas estabelecidas pela Capes para o desenvolvimento da residência pedagógica. Concluiu-se que o programa proporciona elementos importantes para fomentar debates sobre a reformulação do estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; Formação de professores; Residência pedagógica

Introdução

A residência pedagógica é uma modalidade de formação de professores que vem sendo utilizada na fase inicial e continuada da profissionalização docente, no Brasil. A Universidade Federal de São Paulo foi pioneira no país quando, no ano de 2007, instituiu a residência como modalidade de realização dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. Outras duas instituições utilizam a residência docente na formação continuada, ou seja, com professores licenciados: o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, desde 2012, e a Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 2018.

Em 2018, a Capes lançou o Edital nº 06/2018 (retificado)¹ de chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, com o objetivo de selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura,

* Doutor em Letras e Linguística em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

¹ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>

conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Neste texto, apresentamos o desenvolvimento de um projeto desenvolvido em uma universidade estadual da Bahia, num município do interior do estado, com o objetivo de identificar as potencialidades e limites do programa para a avaliação sobre os estágios supervisionados no curso de Letras – Língua Portuguesa.

A inovação pretendida pelo programa impõe a necessidade de reflexão e pesquisa para selecionar ou elaborar os fundamentos teóricos e as estratégias metodológicas de formação. Na primeira seção, faremos uma discussão sobre as bases que devem fundamentar a pesquisa destinada a orientar a prática docente. Em seguida, apresentaremos o projeto desenvolvido e as adaptações que foram realizadas na estrutura estabelecida pelo Edital da Capes para viabilizar seu funcionamento. Por fim, apresentaremos as contribuições da residência pedagógica para o debate sobre a reformulação dos estágios supervisionados.

O processo de ensino-aprendizagem sob a ótica da epistemologia da prática

O lugar da pesquisa na formação de professores é objeto de muitos debates em torno das particularidades e aproximações entre as práticas de ensino e de pesquisa. Podemos distinguir três grandes posições acerca do problema: a que vê a pesquisa acadêmica como essencial à prática de ensino e recorre aos métodos das ciências sociais aplicadas à educação; a que enxerga o ensino como atividade essencialmente interventiva, logo, distinta da pesquisa, que se caracteriza por ser uma atividade de natureza compreensiva; e a epistemologia da prática, que integra pesquisa e ensino sob o postulado de que os processos de ensino-aprendizagem são objetos das ciências da educação e que, por isso, as interações contextualizadas entre professores e alunos precisam ser estudadas tendo em vista objetivos práticos de formação de professores.

A pesquisa científica, conforme enfatiza Charlot (2012), obedecendo aos pressupostos teórico-metodológico adotados e à lógica da fragmentação, volta-se para porções da realidade, de acordo com os modelos de racionalidade adotados. Enquanto isso, a prática de ensino, situada na fronteira entre políticas educacionais, tradições escolares/peda-

gógicas e crenças/valores dos atores educacionais, não admite que o professor efetue cortes ou delimitações tão radicais que, além de desfigurar sua complexidade constitutiva, inviabilizaria o sucesso das intervenções educativas.

Não obstante as diferenças entre as práticas de ensino e de pesquisa, André (2016), aproximando-se parcialmente da epistemologia da prática, defende a pesquisa como uma prática potencializadora do desenvolvimento profissional, com a ressalva de que a pesquisa do professor não deve ser confundida com a do pesquisador:

A pesquisa que se faz no trabalho, voltada mais para a prática da sala de aula, para melhorar o próprio trabalho, é diferente da pesquisa que se faz como exigência de um mestrado, um doutorado, uma pesquisa acadêmica com outra finalidade. O objeto é diferente, a academia tem um compromisso com o avanço da teoria. A pesquisa da prática volta-se para a realidade, para conhecê-la melhor e modificá-la. (ANDRÉ, 2016, p. 28)

A distinção proposta por André entre a pesquisa do trabalho acadêmico e a acadêmica adota um viés dicotômico ao anular a possibilidade de a pesquisa sobre o trabalho ser acadêmica ou de esta não poder perseguir objetivos relacionados à melhoria da prática educativa. Sendo assim, qual seria o sentido das pesquisas educacionais desenvolvidas no meio acadêmico, já que não teriam objetivo prático? É justamente esse entendimento que está na base da dicotomia entre teoria e prática que se verifica na relação entre a produção científica acadêmica e o contexto escolar. Por outro lado, a classificação de André deixa em aberto o problema da natureza da pesquisa no trabalho, isto é, quais seriam seus pressupostos teórico-metodológicos e as reais possibilidades de a pesquisa promover avanços no ensino ou no desenvolvimento profissional de professores.

Os modelos de pesquisa-ação propostos por nomes como Stenhouse (1996), McKernan (2009), dentre outros, no contexto da perspectiva da reconstrução social de formação de professores e da pedagogia crítica pós-revolucionária (McLAREN, 2008) equipararam as pesquisas dos professores e pesquisadores quanto à validade científica, mas, ao atribuírem aos docentes a tarefa de (re)construção do currículo por meio da pesquisa-

ação, demarcaram os espaços de atuação de ambos. Assim, a dicotomia pesquisador-professor que saiu pela porta entrou pela janela. Com isso, caberia ao professor a realização de pesquisas para transformar o ensino, sob o risco de ser responsabilizado pelos possíveis fracassos nesse projeto, como adverte André (2012), enquanto os pesquisadores universitários tratariam das pesquisas acadêmicas. Apesar do entusiasmo que a pesquisa-ação desperta, existe um consenso quanto às dificuldades de o professor assumir o papel de um pesquisador transformador do currículo seja pela falta de formação adequada, seja por não dispor de tempo para desenvolver pesquisas paralelamente às suas funções profissionais.

Em nosso ponto de vista, o problema da relação entre ensino e pesquisa seria mais adequadamente formulado da seguinte forma: é possível integrar a pesquisa na formação e na prática profissional dos professores sem que ela represente uma atribuição adicional ao ensino? O modelo de investigação pedagógica desenvolvido por Altet (2000), centrado na análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas, se apresenta como uma importante contribuição da epistemologia da prática à construção de modelos de formação e prática docentes em que a pesquisa esteja integrada ao ensino.

Altet faz duas distinções importantes que servem de pressupostos ao seu modelo de pesquisa. A primeira se refere às diferenças entre pesquisa pedagógica e as pesquisas realizadas com a utilização dos métodos das ciências humanas aplicadas à educação:

Em ciências da educação – contrariamente às ciências humanas aplicadas à educação, que tratam isoladamente fatos educativos sem os integrarem numa perspectiva global – o investigador esforça-se por construir seu objeto a partir de relações que este mantém com os diferentes domínios do campo da educação: aprendizagem, pedagogia, didática e contexto. (ALTET, 2000, p. 35)

A segunda distinção retoma a diferenciação entre pesquisador e professor:

Não se trata de uma investigação pedagógica no sentido que normalmente se ouve falar: investigação que parte do problema encontrado pelo pedagogo na sua própria ação, para organizar e melhorar sua prática.

A nossa perspectiva é a do investigador, não a do professor no terreno, investigador que tenta ter em conta todas as variáveis que dependem do processo de ensino-aprendizagem e que, para produzir

saberes, se situa numa encruzilhada de disciplinas, numa análise plural da psicologia cognitiva, da psicologia social, da linguística, da pedagogia. (ALTET, 2000, p. 35)

Porém, diferentemente da compreensão de André, a proposta de Altet rejeita a dicotomia entre professores e pesquisadores ao assumir que a pesquisa pedagógica também pode ser acadêmica e que a melhoria do ensino pode ser um objetivo comum a ambas. Por outro lado, a recusa dos métodos das ciências sociais aplicadas à educação impõe a necessidade de novos fundamentos teórico-metodológicos à pesquisa pedagógica.

Aprendemos com os trabalhos de Schön (2000) que uma característica fundamental das pesquisas orientadas pela epistemologia da prática é a negação do apriorismo da teoria em favor da primazia da prática, tendo em vista a compreensão dos processos nela implicados, seja para identificar as boas práticas, seja para guiar intervenções capazes de aperfeiçoá-la. Em outras palavras, é em função da prática profissional, real ou projetada, que são definidos os objetivos, as teorias e os métodos de pesquisa. Nas palavras de Altet (2000, p. 36), a investigação pedagógica “visa, pela produção de novos saberes e de instrumentos conceituais, contribuir, num segundo momento, para a identificação e a solução de problemas ligados com a ação do pedagogo e criar instrumentos de análise utilizáveis em formação de professores”.

Nesse modelo, o processo de ensino-aprendizagem é concebido como um sistema que termina num projeto pedagógico, com objetivos que o professor, a partir de sua planificação, tenta realizar com os alunos nas aulas, por meio de uma série de adaptações requeridas pela interação entre esses atores. Da forma como exposta, essa concepção supõe uma autonomia absoluta dos professores na determinação dos objetivos e dos conteúdos do ensino. No entanto, como sabemos, os planos de curso e de aulas seguem orientações curriculares previamente estabelecidas pelas secretarias de educação e pelas escolas. Além disso, as ações educativas são constantemente afetadas pela disponibilidade de recursos materiais da escola e dos estudantes. Esses fatores fazem com que a autonomia do professor seja apenas relativa.

Uma análise das práticas dos professores não pode ser indiferente a essa realidade, mas isso não invalida a necessidade de investigação sobre aquilo que os professores podem fazer e aquilo que realmente fazem. Essa ressalva estabelece restrições à análise das práticas, no sentido de evitar possíveis extrapolações interpretativas acerca do que se observa das interações na aula e do que se passa no nível operatório dos modos de ação, dos modos de comunicação, no cognitivo, no afetivo e em relação às estratégias pedagógicas escolhidas pelo professor. De acordo com Altet, esses aspectos correspondem a quatro tipos de variáveis que devem estar articuladas na análise do processo de ensino-aprendizagem:

- *as variáveis pedagógicas*, relativas a interações, análise das influências recíprocas, aos comportamentos interativos professor-alunos no diálogo pedagógico, à preparação das ações pedagógicas e suas funções;
- *a estrutura psicossocial e afetiva da comunicação* na aula, o estilo relacional do professor e o clima da turma;
- *os processos cognitivos mediadores* que interferem na relação professor-aluno e aqueles que guiam o professor em seus atos;
- *as variáveis situacionais*, quadro e limitações que influenciam as interações professor-aluno.

Paradoxalmente, numa abordagem que se pretende holística, Altet, de modo proposital e atendendo a propósitos de delimitação científica, exclui a variável didática, sob a justificativa de se tratar de um objeto das didáticas específicas das disciplinas. Cabe questionar, porém, se é possível desvincular as variáveis pedagógicas listadas acima da variável didática, considerando que qualquer prática de ensino evoca uma disciplina determinada. De acordo com Chevallard (1985), uma didática particular relaciona três elementos: o professor, o aluno e o saber. Nesse modelo, o saber disciplinar figura como único mediador da relação professor-aluno, em detrimento dos fatores interacionais e pedagógicos que também compõem o ensino.

Outra exclusão importante diz respeito às variáveis atitudinais, que contempla os fatores axiológicos (normas, valores, crenças, aspectos éticos) implicados nas ações docentes. É através dessa variável que se poderá analisar o nível de engajamento profissional dos professores acerca de questões como responsabilidade epistêmica, o compromisso com a autoformação contínua, exercício da autonomia, engajamento sociopolítico e cultural, compreensão de seu papel no combate às desigualdades sociais e respeito às diferenças. Diante disso, entendemos que uma análise global das práticas de ensino deve relacionar variáveis pedagógicas, psicossociais, afetivas, cognitivas, situacionais, atitudinais e didáticas.

O quadro metodológico proposto por Altet se inscreve no paradigma dos modelos interativos contextualizados, que buscam descrever os efeitos das situações pedagógicas e o papel das decisões tomadas pelos professores antes e durante o desenvolvimento das situações, destacando o modo como os condicionantes da prática educativa afetam as interações e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Por entender que a aprendizagem dos alunos não é uma consequência mecânica das ações dos professores, essa perspectiva se opõe às investigações do tipo processo-produto, nas quais se considera que basta o professor comunicar um saber para que o aluno aprenda.

A abordagem interativa eleva o aluno à condição de sujeito/ator do processo de ensino-aprendizagem, retirando-o da posição passiva em que a pesquisa educacional o colocava e impõe ao professor a necessidade de conhecê-lo para poder melhor decidir sobre a seleção de estratégias e adaptações pedagógicas e didáticas. Porém, é preciso destacar que encarar o aluno como ator implica também aceitar o fato de que eles podem não estar dispostos a aderir ao projeto pedagógico do professor e da escola, e levar em conta que essa falta de adesão pode ser usada como justificativa do professor para fracassos no ensino.

Embora a perspectiva processo-produto tenha sido abandonada nas pesquisas, ela chamou a atenção para diferentes maneiras de se identificar um professor eficaz ao longo da história (COLL *et al.*, 2008):

- Aquele que possui determinadas características de personalidade desejáveis (liderança, prudência, magnetismo pessoal, cooperação etc.), consideradas requisitos para um ensino com bons resultados.
- Aquele que é capaz de usar métodos de ensino eficazes. Isso implica encontrar os métodos não apenas eficazes, mas os mais eficazes que outros.
- Aquele que é capaz de criar um clima agradável dentro da sala de aula e domina um conjunto de competências de ensino implicadas na melhora do rendimento dos alunos.
- Aquele que domina um conjunto de competências (conhecimentos conceituais, procedimentos, estratégias, atitudes etc.) que permitem um ensino eficaz; isso implicaria tanto o fato de possuir essas competências como o de saber atualizá-las adequadamente de acordo com as características da situação de ensino.

Esses perfis identitários do professor eficaz ainda exercem forte impacto nas representações sobre que significa ser um bom professor tanto na escola como na universidade, sendo também uma referência para a avaliação dos estagiários nas práticas de observação da prática pedagógica no contexto escolar.

O modelo processo-produto se alinha à concepção do professor como especialista dos paradigmas acadêmico e (neo)tecnicista de formação de professores. Por sua vez, no modelo interativo contextual de análise das práticas, o professor é um gestor profissional das condições de aprendizagem. Essa posição se justifica, segundo Altet (2000, p 173), porque

[...] é o aprendente e só ele que gere a aprendizagem. A aprendizagem é uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor. O papel do professor consiste em suscitar condições de aprendizagem facilitadoras, em colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem a favoreçam a sua atividade, o interesse pela pesquisa, desenvolvam suas iniciativas e o levem a pôr em jogo os seus mecanismos cognitivos produtivos de saber

Essa forma de compreender a aprendizagem representa uma passagem da pedagogia da resposta para pedagogias dos problemas. Contudo, as análises de Altet sobre as práticas de ensino observadas levou-a às seguintes constatações:

- Apesar da afirmação da vontade de pôr em prática pedagogias mais centradas no aluno e de algumas tentativas de concretizar práticas inovadoras, realizadas sob a égide do movimento de renovação atual (pedagogia de projeto, pedagogia do contrato, pedagogia diferenciada), o método interrogativo continua a predominar nas aulas, limitando a atividade, os contributos e as iniciativas dos alunos. A maioria das interações e das iniciativas provêm sempre do professor que impõe seu próprio saber, estruturado a seu bel-prazer.
- ao praticar essa forma de pedagogia, o professor parece ignorar as dificuldades reais de correspondência entre as mensagens que emite e as que o aluno recebe e não parece ter consciência dos problemas de ajustamento e de compreensão devidos à ausência de um verdadeiro diálogo, ao caráter unilateral e demasiado vertical da relação pedagógica e a um falso diálogo que não desenvolve, e até inibe, as operações produtivas dos alunos.

Para a autora, essa postura do professor está na contramão do modelo interativo e reflete uma compreensão da prática educativa condizente com a perspectiva processo-produto. Isso significa que essa abordagem não consiste apenas num pressuposto teórico-metodológico da pesquisa pedagógica, mas também se converte em crenças do professor sobre seu papel no processo educativo. A rigor, verifica-se que a interação efetiva não é uma característica das pesquisas processo-produto, como supõem muitos pesquisadores, inclusive no campo da Linguística Aplicada (MATENCIO, 2001; ROJO, 2007). Alheia a isso, Altet atribui a recusa de uma abordagem interativa pelo professor à necessidade de controle das ações que tem início no processo de planejamento:

Mesmo aqueles professores que não planejam, de forma detalhada, a sua aula por escrito, refugiam-se estritamente no cenário que construíram e memorizaram (é a “nossa boia de salvação”, disseram-nos dois professores e um outro confessou-nos: “Na aula não se pode improvisar, no mínimo tem de se ter um enquadramento”).

Assim, a análise e o visionamento das aulas demonstraram quanto os professores são influenciados pela preparação prévia ou pelas rotinas interiorizadas. Para evitar pôr em causa a planificação, quando se deparam com um problema, durante a fase interativa da aula, ou quando lhes surge um dilema, os professores caem nas rotinas e orientam as interações da forma que melhor lhes parece. (ALTET, 2000, p. 169)

As alternativas de superação dos problemas verificados por Altet corroboram as principais características das situações de interação professor-aluno na perspectiva construtivista apresentadas por Coll *et al.* (2008):

- Inserir a atividade concreta do aluno no âmbito de objetivos ou contextos mais amplos em que tal atividade possa adquirir um significado adequado.
- Possibilitar a participação de todos os alunos nas tarefas, mesmo que seu nível de competência ou o seu interesse seja, a princípio, insuficiente ou inadequado.
- Estabelecer um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança, na aceitação mútua, no qual também haja lugar para a curiosidade, para a surpresa e para o interesse pelo conhecimento.
- Introduzir modificações e ajustamentos tanto no planeamento como no desenvolvimento sobre o andamento da própria atuação, de acordo com a normalização obtida a partir das atuações dos alunos.
- Promover a utilização dos conhecimentos que estão sendo aprendidos e a necessidade de aprofundá-los de maneira autônoma.
- Estabelecer relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos.
- Utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, evitando e controlando e controlando possíveis mal-entendidos ou falta de compreensão.
- Usar a linguagem para recontextualizar e reconceituar a experiência.

Os modelos aqui apresentados são utilizados em análises das práticas de professores que já atuam profissionalmente. Nosso foco neste trabalho são os professores em formação inicial, no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que os coloca em três diferentes contextos: o do programa, o da universidade e o da escola, cada um com suas regras, seus objetivos e suas temporalidades. Nesse sentido, a utilização dos modelos precisará ser adaptada a esses condicionantes. Na próxima seção, apresentaremos o projeto desenvolvido.

O Programa de Residência Pedagógica

O PRP, como toda política de formação docente no Brasil, busca o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores em formação inicial ou continuada. De acordo com o Edital Capes nº 06/2018 (retificado), que traz a chamada pública para a apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão, o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pelas IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (p. 19)

Como se pode ver as atividades e as finalidades de formação previstas pelo PRP se coadunam com os pressupostos do paradigma do professor reflexivo e da epistemologia da prática inaugurados por Schön (2000) e desenvolvido por diversos outros pesquisadores (TARDIF, 2011; ALTET, 2000, 2001; PERRENOUD, 2002), para os quais a formação de professores deve partir de práticas profissionais contextualizadas e reflexão sobre as ações.

O Edital do PRP estabelece uma carga horária de 440 horas, distribuídas da seguinte forma durante o período de 18 meses: 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. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação. Residentes, preceptores e professor orientador recebem bolsas da Capes em todo o período de execução do programa.

Ainda de acordo com o Edital, para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado no projeto:

- i) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;
- ii) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;
- iii) A forma de registro das atividades e metodologia de acompanhamento e avaliação do plano de atividades, que cada residente deverá elaborar;
- iv) O escopo de avaliação do programa como um todo.

O Edital estabelece ainda algumas abordagens e ações obrigatórias:

- i) A apropriação analítica e crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNC) nos seus princípios e fundamentos;
- ii) No escopo da BNCC, o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- iii) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;

- iv) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;
- v) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;
- vi) A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;
- vii) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES as redes de ensino.

O edital estabelece também que as IES que aderirem ao PRP devem comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado. Essa disposição impõe que os projetos estejam em conformidade com a estrutura dos estágios previstas no projeto dos cursos, incluindo a distribuição da carga horária em disciplinas e suas respectivas ementas. Isso contrasta com a estrutura rígida do PRP, que prevê uma estrutura linear que determina um período de ambientação inicial (60h), imersão (com carga horária total de 320h, sendo 100h de regência) e elaboração do relatório final (60h). Nesse caso, é preciso avaliar quais adaptações podem ser feitas para equacionar as diferenças entre as formas de realização dos estágios nos cursos de licenciatura e no PRP.

O subprojeto sob nossa orientação se desenvolveu em um Núcleo de Residência Pedagógica (NRP) situado em um município do interior da Bahia como parte do Projeto Institucional de Residência Pedagógica de uma universidade estadual. O NRP contava com 26 bolsistas distribuídos em três escolas que atendiam ao Ensino Fundamental (anos finais) e ao Ensino Médio, com uma professora preceptora em cada, conforme estabelece o Edital Capes nº 06/2018. Os objetivos do subprojeto “Leitura e produção de gêneros textuais: meios para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais” foram os seguintes:

- i) Aperfeiçoar a formação dos discentes do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, por meio do desenvolvimento de projetos na área de leitura e escrita de gêneros textuais que fortaleçam o campo da prática e permitam ao licenciando 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, além de diversas estratégias didáticas e metodologias;
- ii) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola, promovendo sinergia entre a instituição que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- iii) Favorecer a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC de Língua Portuguesa.

Para viabilizar as possibilidades de aproveitamento da residência pedagógica como cumprimento da carga horária dos estágios supervisionados, distribuídos em quatro componentes de 105h (totalizando 420h), fizemos algumas adaptações na organização do sub-projeto do NRP, por meio da proposição de novas unidades estruturais relacionadas aos componentes de estágio supervisionado, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Equivalência entre unidades do projeto e componentes de estágio

Unidade	Equivalência	Ementa no projeto de curso
Análise situacional/Investigação da realidade	Estágio Supervisionado I	Discute os objetivos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio. Além disso, desenvolve observações e análises das práticas pedagógicas escolares e de outros aspectos educativos, visando à elaboração de projetos de ensino e extensão.
Iniciação à prática de ensino na educação básica	Estágio Supervisionado II	Desenvolve estudos de casos e estudos diagnósticos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados, bem como minicursos e oficinas pedagógicas direcionados a programas de ensino tanto para instituições como para projetos comunitários.

Regência no Ensino Fundamental – Anos Finais	Estágio Supervisionado III	Elabora e desenvolve projetos de docência em classes de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.
Regência no Ensino Médio	Estágio Supervisionado IV	Elabora e desenvolve projetos de docência, em classes de Ensino Médio na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.

Fonte: elaboração própria

A leitura e a produção de gêneros textuais foram concebidas no projeto como meios para o desenvolvimento de competências profissionais das residentes e de linguagem para os estudantes da educação básica. Com isso, pretendíamos dar conta de duas dimensões dos saberes docentes, conforme a classificação de Altet (2002):

- Saberes teóricos, da ordem dos declarativos ou conceituais, que se subdividem em: a) saberes a serem ensinados, compreendendo os conhecimentos da disciplina de especialização do professor, em nosso caso, a Língua Portuguesa; b) os saberes para ensinar, abrangendo os pedagógicos referentes à gestão da sala de aula, os didáticos acerca da disciplina e os saberes da cultura em que se situam.
- Saberes práticos, da ordem do saber-fazer (procedimentais) e do saber-ser (atitudinais), são oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizadas e adquiridas em situações de trabalho. Também se subdividem em duas categorias: a) saberes sobre a prática, isto é, saberes procedimentais e atitudinais sobre o como desenvolver as práticas de ensino; b) saberes da prática, aqueles construídos na e pela experiência, o saber-fazer propriamente dito de todas as atividades que envolvem o ensino.

Os saberes teóricos e práticos que compõem os saberes declarativos, procedimentais e atitudinais são elementos fundamentais das competências profissionais dos professores, mas não se deve entender que elas sejam o resultado da soma desses saberes. Se assim fosse, seria o bastante para orientar a formação docente a elaboração de uma lista desses saberes e treinar os professores para executá-los.

A natureza integrativa das atividades que compõem a totalidade do trabalho docente impossibilita a elaboração de blocos estanques de competências e saberes. Nesse sentido, estamos de acordo com Le Boterf (2008) sobre a necessidade de partir da identificação das práticas profissionais para elaborar o referencial de competências. Sendo assim, quais seriam essas práticas? Já dispomos de conhecimentos teóricos e empíricos suficientes para afirmar que as atividades profissionais dos professores se distribuem em quatro grades categorias: investigação sobre a realidade, planejamento didático, intervenção pedagógica e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Como já foi dito, essas atividades não formam blocos passíveis de funcionamento isolado. Embora reflitam, em certo sentido, uma sequência ou progressão de atividades, frequentemente são ajustadas de modo retrospectivo ou prospectivo no decurso das ações docentes. A investigação sobre a realidade, que tem a finalidade de fornecer elementos para as etapas seguintes, precisa levar em conta dados do planejamento e já contempla uma modalidade de avaliação, a diagnóstica. A intervenção pedagógica, sempre atravessada pela avaliação processual, pode elicitar dados que modifiquem as interpretações iniciais sobre a realidade investigada e, conseqüentemente, reorientar o planejamento. Assim, a progressão das atividades docentes não pode ser encaixada em abordagens lineares.

As dificuldades para delimitar ou individualizar as práticas docentes de forma precisa colocam alguns desafios para a definição das competências docentes, já que devem ser pensadas sempre sob o horizonte da transversalidade. Por outro lado, ao lidarmos com professores especialistas, precisamos considerar os saberes especificamente disciplinares que devem compor o conjunto das competências. Dessa forma, podemos dividir as competências dos especialistas em gerais, relacionadas com as práticas profissionais comuns a todos os professores, e específicas, que devem expressar os saberes docentes relativos a uma disciplina e seu encaixamento nas práticas profissionais. A consideração da disciplina na definição das competências específicas preenche uma lacuna do modelo de Altet (2000) acerca das variáveis didáticas na análise das práticas dos professores.

Toda disciplina pedagógica é um composto de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais que tem sua origem em fontes variadas: conhecimentos científicos, tradições,

crenças, valores, padrões culturais, normas e regulamentações, práticas sociais e políticas etc. O encaixamento harmônico dessa profusão de elementos na constituição coerente de uma disciplina é objeto de constantes tensões nos debates sobre as políticas educacionais. Dessa forma, a configuração das disciplinas estabelecida nas orientações curriculares oficiais jamais conseguirá torná-las um campo pacífico.

Na BNCC, a despeito das muitas controvérsias em torno do documento, os objetivos educacionais são fixados na forma de competências gerais, de áreas e disciplinares. Aqueles referentes à Língua Portuguesa são estruturados em torno de práticas de linguagem agrupadas em quatro eixos: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Esses eixos, ao mesmo tempo em que reúnem os saberes que os estudantes da educação básica devem aprender, fornecem uma lista de saberes que, no atual momento das políticas educacionais, articulados às práticas profissionais, devem compor as competências específicas do professor de Língua Portuguesa.

A Figura 1 apresenta um esquema da ecologia dos saberes profissionais do professor de Língua Portuguesa que reflete uma compreensão não linear das práticas profissionais, em torno das quais se definem as competências gerais, e dos saberes a serem ensinados, em função dos quais é preciso elaborar o referencial das competências específicas.

Figura 1 – Ecologia dos saberes do professor de Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria

Com base em todas as reflexões precedentes sobre a natureza das competências docentes, no NRP, as práticas formativas visavam ao desenvolvimento das seguintes competências profissionais:

Competências gerais

- Investigar e analisar o contexto educacional e os elementos do contexto escolar, incluindo os aspectos socioeconômicos, culturais e psicopedagógicos que interagem na configuração identitária dos atores educacionais;
- Planejar e gerenciar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências de linguagem por estudantes da educação básica, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, psicológicos, morais e profissionais preconizados nas políticas educacionais;
- Avaliar as políticas educacionais, seus impactos na organização dos currículos escolares e dos planos de curso, bem os resultados dos projetos de ensino-aprendizagem através de avaliações externas e internas;
- Engajar-se política, moral e emocionalmente com um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a promoção efetiva da cidadania, do combate às desigualdades, do pleno desenvolvimento humano e da inclusão profissional.

Competências específicas

- Planejar, gerenciar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem envolvendo a estrutura e o funcionamento de práticas sociais de oralidade na educação básica, considerando os objetivos educacionais estabelecidos nas orientações curriculares oficiais;
- Planejar, gerenciar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem sobre práticas sociais de leitura, incluindo a literária, na educação básica, considerando os objetivos educacionais estabelecidos nas orientações curriculares oficiais;

- Planejar, gerenciar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem voltados para práticas sociais de produção textual na educação básica, considerando os objetivos educacionais estabelecidos nas orientações curriculares oficiais;
- Planejar, gerenciar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem, na educação básica, envolvendo a análise da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa, suas variedades e demais códigos semióticos que compõem a natureza de diversos gêneros textuais, considerando suas relações com as práticas de oralidade, leitura, produção textual e os objetivos educacionais estabelecidos nas orientações curriculares oficiais.

O conjunto dessas competências revela que o professor é muito mais que um profissional gestor das condições de aprendizagem, conforme a compreensão de Altet (2000). As atividades profissionais docentes não se resumem ao que acontece no planejamento e nas aulas, mas envolve também atividades administrativas, intelectuais, morais e sociopolíticas que compõem as variáveis atitudinais. Além disso, mesmo que reconheçamos a autonomia dos alunos e sua responsabilidade quanto à aprendizagem, não podemos concluir daí que todos os alunos sejam autônomos e responsáveis, cabendo ao professor realizar intervenções para provocar o envolvimento dos alunos nas situações pedagógicas. Nesse sentido, para dar conta da totalidade das variáveis envolvidas na prática educativa, optamos por considerar o professor como um gestor dos processos de ensino-aprendizagem.

No projeto desenvolvido no NRP sob nossa coordenação, a articulação entre as competências e os eixos das práticas profissionais permearam todas as atividades desenvolvidas nas quatro unidades. Esse processo se mostrou uma importante oportunidade de pesquisa para o professor orientador e para os residentes, numa abordagem ancorada na epistemologia da prática que, evitando as relações dicotômicas entre professor e pesquisador, teoria e prática, universidade e escola, para consolidar uma relação dialética entre esses pares.

A *análise situacional* corresponde ao eixo da prática profissional em que se realizam as atividades de investigação sobre o contexto educacional e escolar, com o intuito de identificar elementos para uma ação pedagógica orientada para o enfrentamento de problemas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os métodos de investigação empregados voltaram para o conhecimento da estrutura da unidade escolar e seus recursos (espaços, laboratórios, biblioteca etc.); a compreensão dos modos de organização escolar, incluindo cronograma de unidade letiva, carga horária da disciplina, composição da turma, plano de curso; identificação de perfis identitários dos professores regentes e seu *habitus* profissional (padrões de atuação interação dos professores experientes) e caracterização do perfil socioeconômico, psicopedagógico e cognitivo dos estudantes. Antes dessa etapa de imersão no contexto escolar, realizou-se uma etapa de formação em didática geral e didática da Língua Portuguesa para auxiliar na construção dos pressupostos teórico-metodológicos das investigações e análises posteriores.

Essas atividades e procedimentos integraram o conjunto dos saberes necessários para o desenvolvimento da seguinte competência geral do professor de língua portuguesa: *Investigar e analisar o contexto educacional e os elementos do contexto escolar, incluindo os aspectos socioeconômicos, culturais e psicopedagógicos que interagem na configuração identitária dos atores educacionais.* Tal competência constitui uma etapa fundamental para a compreensão dos problemas educacionais que, uma vez identificados, vão ensejar ações voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais específicas.

O eixo da prática profissional *planejamento didático*, além de contemplar a elaboração dos planos de unidade e diários, promoveu reflexões sobre os pressupostos teórico-metodológicos das ações pedagógicas planejadas para o desenvolvimento de competências e construção de saberes/conhecimentos dos estudantes. No eixo desenvolveram-se também reflexões sobre as formas e concepções do planejamento vigentes na escola e praticados pelos professores profissionais, a fim de que fosse possível elaborar um mapeamento de quais mudanças deveriam ser feitas nos modos de planejar as ações pedagógicas para adequá-los aos princípios educacionais postulados na BNCC.

As atividades envolvidas no planejamento pedagógico integraram o conjunto dos saberes necessários para o desenvolvimento da seguinte competência geral do professor de língua portuguesa: *Planejar e gerenciar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências de linguagem por estudantes da educação básica, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, psicológicos, morais e profissionais preconizados nas políticas educacionais*. A elaboração dos planos gerais de unidades letivas escolares e de aulas se deu no entrecruzamento das práticas tradicionais vigentes nas escolas-campo com novas formas de planificação das aulas mais condizentes com a pedagogia das competências, que demanda novas concepções de conteúdos e objetos de ensino.

A *intervenção pedagógica* corresponde ao eixo da prática profissional em que se situam as atividades de operacionalização do planejamento e compõe-se de vários momentos nos quais são desenvolvidas ações organizadas e coordenadas para atingir os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem. As referências iniciais orientadoras dessas ações são dadas, por um lado, pelos conteúdos curriculares estabelecidos para cada turma e, por outro, pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes que foram identificadas na avaliação diagnóstica. A intervenção pedagógica, portanto, deve ser compreendida como um processo que se situa na linha de continuidade das práticas docentes iniciadas na análise situacional e no planejamento. Essa continuidade, porém, não deve ser confundida com linearidade mecânica, uma vez que a intervenção pedagógica, não raramente, apresenta dados que podem modificar a interpretação da realidade elaborada a partir dos dados da análise situacional e o planejamento inicial, o que demandará ajustes e/ou reorganizações da prática docente, desde que orientada para uma aprendizagem mais efetiva.

As atividades desenvolvidas nesse eixo abrangeram a regência em turmas do Ensino Fundamenta e Médio, contemplando os eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa na BNCC o conjunto dos saberes necessários para o desenvolvimento das seguintes competência geral do professor de Língua Portuguesa: i) *Planejar e gerenciar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências de linguagem por estudantes da educação básica, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, psicológicos, morais e profissionais preconizados*

nas políticas educacionais. ii) *Engajar-se política, moral e emocionalmente com um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a promoção efetiva da cidadania, do combate às desigualdades, do pleno desenvolvimento humano e da inclusão profissional.*

O eixo da *avaliação do processo de ensino-aprendizagem* reúne ações que devem estar presentes em todas as etapas da prática educativa. Dado que a avaliação orienta todas as micro e macroações docentes, compreende-se que ela está inextricavelmente ligada ao julgamento e à reflexão sobre a prática profissional tais como entendidos pela epistemologia da prática e pelo paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 2000). Na etapa da análise situacional ou investigação da realidade, a coleta de dados através de questionários, métodos de observação e da atividade diagnóstica de natureza cognitiva forneceram aos residentes um conjunto de informações que deveriam ser analisadas adequadamente para permitir a identificação das necessidades de aprendizagem, orientar a seleção e a organização dos objetivos de ensino-aprendizagem, seus respectivos conteúdos, estratégias didáticas e seleção/elaboração de material didático.

A prática educativa compõe-se de um conjunto de atos intencionais que precisam ser constantemente ajustados em função das circunstâncias dos processos de ensino-aprendizagem, sempre com foco nos objetivos previamente definidos. O acompanhamento sistemático ou assistemático desse processo é o que chamamos de avaliação. A dimensão sistemática da avaliação ocorre quando se utilizam instrumentos de aferição de rendimento ou aprendizagem associados à avaliação somativa, aquela que é usada para se atribuírem notas a partir das quais o sistema escolar decide pela progressão dos estudantes para os anos seguintes da escolaridade ou para a conclusão de etapas educacionais. Nesse sentido, a avaliação como prática sistemática é composta pela avaliação somativa e certificatória.

A dimensão assistemática da avaliação se verifica durante todo o processo educativo, sempre que, nas práticas cotidianas, o professor intervém para (re)orientar o curso das ações na direção dos objetivos educacionais. É preciso, no entanto, compreender que o adjetivo “assistemático” não carrega nenhum juízo de valor ou conotação negativa. Ele está coerente com a compreensão de que a prática educativa é povoada de incertezas e zonas

de indefinição que não podem ser previamente conhecidas. Desse modo, a dimensão assistemática da avaliação se coaduna com os conceitos de reflexão na e sobre a ação, práticas necessárias ao longo de todas as fases do processo de ensino.

A prática avaliativa, portanto, articula aspectos e assistemáticos de acompanhamento e gestão do processo pedagógico, de maneira que boa parte das ações docentes desenvolvidas até o momento das avaliações sistemáticas ou formais se constitui de processos assistemáticos que são fundamentais inclusive para explicar os resultados das avaliações somativas.

As atividades envolvidas na avaliação da aprendizagem integram o conjunto dos saberes necessários para o desenvolvimento da seguinte competência geral do professor de língua portuguesa: *Avaliar as políticas educacionais, seus impactos na organização dos currículos escolares e dos planos de curso, bem os resultados dos projetos de ensino-aprendizagem através de avaliações externas e internas.*

Os eixos das práticas profissionais dos professores apresentados exigem um conjunto de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais que foram identificados e contemplados no processo de formação docente ao longo do desenvolvimento do projeto do NRP, funcionando também como critério de avaliação das aprendizagens profissionais. Os instrumentos de avaliação envolveram: leitura e discussão de textos contendo os fundamentos teórico metodológicos utilizados nas diversas fases do projeto, seminários, análise de materiais didáticos, elaboração de questionários, planos de ensino e materiais didáticos, (re)escrita reflexiva de relatórios referentes a cada etapa de estágio, observação das práticas dos residentes pelas preceptoras e professor orientador.

À guisa de conclusão: lições da residência pedagógica ao estágio supervisionado

O PRP se apresenta como uma forma diferenciada e desafiadora de realização dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, configura-se como um espaço potencializador de reflexões sobre as formas de realização dos estágios e como torná-lo mais significativo na profissionalização docente. A experiência no NRP chamou a

atenção para alguns limites do programa e lições que podem contribuir para ressignificar o estágio como espaço de formação e pesquisa relativa ao ensino.

Dentre os limites, destaca-se a incompatibilidade entre a estrutura estabelecida para o desenvolvimento do projeto e a determinação de que as IES participantes reconheçam a residência pedagógica para fins de aproveitamento da carga horária dos estágios supervisionados, quando não é possível ao programa contemplar todas as modalidades de estágio preconizadas nos diferentes projetos de curso das licenciaturas.

Outro problema diz respeito ao quantitativo mínimo de residentes que devem compor um NRP: 26 bolsistas e até 4 voluntários. Como se sabe, a iniciação à prática docente é um processo que gera nos futuros professores muita insegurança, em grande medida, por não se sentirem preparados. Trata-se, portanto, do início de uma preparação que ocorrerá na prática e que exige acompanhamento sistemático e constante, reflexão, pesquisa, envolvimento e orientação. Diante da quantidade de residentes estabelecida pelo programa, o acompanhamento em muitos momentos não aconteceu da maneira desejável.

Apesar desses problemas, o PRP, considerando as adaptações realizadas no NRP sob nossa coordenação, criou condições diferenciadas para a iniciação profissional dos futuros professores que, conforme os objetivos do programa, podem contribuir para a avaliação dos estágios supervisionados e fomentar debates sobre a necessidade de sua reformulação.

O primeiro aspecto refere-se à imersão prolongada e continuada que proporciona, permitindo uma permanência dos estudantes nas escolas sem interrupções ao longo do período de duração do projeto. Os estágios supervisionados seguem a lógica temporal das universidades, onde os períodos letivos são organizados em semestres, enquanto as escolas operam com uma periodização anual, subdividida em três ou quatro unidades letivas devidamente delimitada do ponto de vista de sua extensão e da quantidade de saberes de cada uma. Os residentes puderam desenvolver o equivalente a três semestres de regência nas três unidades letivas da escola, realizando suas atividades do começo ao fim de cada uma delas.

Outro ponto positivo do programa diz respeito ao fato de os residentes contarem com uma preceptora na escola vinculada ao projeto, para acompanhá-los em todas as etapas. Nos estágios supervisionados, nem sempre podemos contar com uma parceria qualificada e engajada na formação dos estagiários.

Para completar, a obrigatoriedade de se trabalhar com a utilização da BNCC e com a pedagogia das competências envolveu a universidade e a escola em atividades de pesquisa e debates sobre a implementação das novas orientações curriculares, as competências necessárias aos docentes e a necessidade de reformulação do currículo de formação de professores.

PEDAGOGICAL RESIDENCE IN INITIAL TEACHER EDUCATION: LESSONS FOR SUPERVISED TRAINEESHIP

ABSTRACT: In this text, we present the development of a pedagogical residency project developed at a state university in Bahia, with the objective of identifying the potential and limits of the program for the evaluation of supervised traineeship in the Letters - Portuguese Language. For this, the theoretical and methodological assumptions of pedagogical research developed by Altet (2000) are used to develop a education model consistent with the normative provisions established by Capes for the development of the pedagogical residency. It was concluded that the program provides important elements to foster debates about the reformulation of the supervised traineeship.

KEYWORDS: Pedagogical residence; Supervised traineeship; Teacher education.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 55-70.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 17-34.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Trad. Júlia Ferreira; José Cláudio. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2000.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- COLL, C. et al. *Psicologia do ensino*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LE BOTERF, G. *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues – quinze propositions*. Paris: Editions Organisation; Editions Eyrolles, 2008.
- ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula em cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 339-357.
- McKERNAN, J. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- McLAREN, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da Educação crítica. In: IBERNÓN, F. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 119-140.
- MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1996.
- TARDIF, M. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em: 04/05/2020.

Aprovado em: 03/06/2020.