

Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP

Celia Maria Benedicto Giglio¹

Rosario Silvana Genta Lugli²

Resumo - Este artigo trata da experiência desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) a partir da concepção do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Pedagogia. A base teórica dessa proposição inicial teve inspiração na Pedagogia da Alternância, produzindo uma metodologia para a formação prática em estreito vínculo com as escolas públicas de educação básica do Município de Guarulhos (São Paulo, Brasil). Essa metodologia confronta questões que envolvem as instituições formadoras – universidade e escolas – em diversos aspectos. Finaliza discutindo o *caráter sistêmico* presente na dimensão da formação inicial prática de professores, e a imprescindível gestão estratégica dessa formação, acenando para uma desejável vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores.

Palavras-chaves - Residência Pedagógica, Pedagogia da Alternância, Gestão, Formação Inicial de Professores, Estágios.

Relevant dialogs in pre-service and in-service teacher education programs. The conception of the Program of Pedagogic Residence from UNIFESP

Abstract - This article describes an experiment carried out at the Federal University of São Paulo (UNIFESP) with the implementation of the Pedagogical Residency Program (PRP). The theoretical underpinning for its initial proposition was loosely based on the Pedagogy of Alternation, and produced a unique methodology for teacher education practice at Guarulhos (Sao Paulo, Brazil) public elementary schools. This new methodology challenges both educational settings—the university and public elementary schools—in several different aspects. The paper moves on to discuss the *systemic aspect* present in teachers' practical issues as well as the indispensable strategic management of such education program, which calls for a combination of pre-service and in-service teacher education programs for both teachers and educational managers.

Key words - Pedagogical Residency, Pedagogy of Alternation, In-service and pre-service teacher education, Education Management.

Introdução

O espaço da prática na formação inicial de professores e gestores escolares tem se constituído como um âmbito curricular visto como repleto de possibilidades e de elevado potencial para a inovação na formação de professores. Esse novo *status* conferido aos estágios e às atividades práticas no interior dos currículos das licenciaturas, apesar das diretrizes

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIFESP de 2006 a 2011.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIFESP de 2011 a 2013

legais³, enfrenta constrangimentos de várias ordens. Entre eles a permanência de uma cultura desenvolvida ao longo do tempo na universidade, que tende a desvalorizar a formação prática e os cenários de aprendizagem profissional. Essa cultura produz também resistências nas novas gerações de licenciandos quanto a vivenciarem modelos de formação prática diferentes daqueles que marcam uma tradição de *vinculação frágil* entre estudantes, universidades e escolas, caracterizada muitas vezes por relações em que predominam preocupações burocráticas mais que propriamente acadêmicas.

O desafio da inovação na formação prática de professores está colocado amplamente para todas as licenciaturas e recebe atenção especial nas diretrizes. No caso dos Cursos de Pedagogia, as diretrizes curriculares editadas em 2006 dão centralidade à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, transformando a Pedagogia em uma licenciatura que também prepara para a gestão educacional.

Neste artigo trataremos de uma experiência desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo a partir da concepção do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação prática de pedagogos. A base teórica que informou essa proposição inicial, além da literatura do campo, teve inspiração na Pedagogia da Alternância, produzindo uma metodologia para a formação prática em estreito vínculo com as escolas públicas de educação básica do Município de Guarulhos-SP. Esta metodologia confronta questões que envolvem as instituições formadoras – universidade e escolas – em seus aspectos mais tensos, interrogando nossos discursos sobre o conceito de *excelência na formação inicial de professores*, o diálogo com as políticas educacionais e nossas capacidades para *partilhar e produzir conhecimentos* com as escolas a partir dos contextos plurais presentes nelas.

Para ancorar esta discussão apresentaremos brevemente o PRP da UNIFESP, com ênfase no desenvolvimento de sua metodologia, e os princípios inspiradores da Pedagogia da Alternância que informaram essa concepção inicial. O desenvolvimento da metodologia contou com a relevante contribuição dos resultados de uma pesquisa realizada junto aos profissionais das redes públicas de ensino no Município Guarulhos entre 2007 e 2008. A partir da experiência em campo desde 2009, apresentaremos aspectos da gestão do PRP que

³ Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e a que dispõe sobre o estágio de estudantes e afeta o conjunto das licenciaturas.

envolvem estudantes de pedagogia, preceptores da universidade, formadores das escolas-campo e as políticas educacionais que afetam as escolas e universidades, compondo um panorama que pretende contribuir com o desenvolvimento de diálogos pertinentes e urgentes sobre a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares para a educação básica brasileira.

Finalizamos este artigo discutindo o *caráter sistêmico* presente na dimensão da formação prática de professores, e a imprescindível gestão estratégica dessa formação, acenando para uma desejável vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores.

Histórico da Concepção do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP

Em 2006, o primeiro grupo docente contratado para atuar no Curso de Pedagogia da UNIFESP procedeu a uma revisão da matriz curricular proposta originalmente; esse processo de revisão levou em consideração o ambiente legal que não apenas alterava a organização dos Cursos de Pedagogia no país, mas que, desde 2001, instituíra *a base comum de formação docente expressa em diretrizes* com o fim de possibilitar a *revisão criativa de modelos*, recomendando amplo processo de análise dos problemas presentes na formação de professores no país.⁴

O Parecer CNE/CP 9/2001 explicita o problema dos estágios na formação inicial de professores, entre outros problemas:

(...) Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.⁵

⁴ Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior pg.4

⁵ Idem, pg.23

A UNIFESP tinha a oportunidade de fundar um projeto de formação de professores não apenas inovador, mas audacioso, capaz de enfrentar questões centrais tais como a aprendizagem prática dos licenciandos e o fortalecimento de vínculos entre as *instituições formadoras*⁶ e o sistema educacional.

Com duração de quatro anos, o Curso de Pedagogia na UNIFESP oferece aos estudantes contatos com práticas educativas de aproximação desde o início do Curso, por meio de quatro disciplinas distribuídas nos dois primeiros anos do Curso. Trata-se das Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) que foram concebidas como oportunidade de contato dos estudantes com diferentes proposições de desenvolvimento de pesquisa de campo, pesquisa documental, observação e intervenção para o conhecimento do campo educacional, em especial das práticas educativas não escolares. O modo de funcionamento dessas práticas opera no preparo dos estudantes para a entrada nas escolas-campo como residentes. As PPPs constituem experiências ímpares, caracterizadas pela escolha de linhas de pesquisa e propostas de ação oferecidas pelos docentes aos estudantes a cada semestre e pelo aprendizado realizado em situação distinta daquele em sala de aula, envolvendo um pequeno número de estudantes (até dez estudantes) orientados por um professor preceptor.⁷

Dando continuidade à formação prática dos pedagogos, na segunda metade do Curso, concebemos a proposta de organização dos estágios curriculares como Residência Pedagógica, inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde retiramos o *princípio da imersão*, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas⁸

Chamamos de "imersão" o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado. O PRP articula quatro disciplinas práticas que

⁶ Chamamos de *instituições formadoras* não apenas as instituições que oferecem formação inicial de professores; agregamos aqui as escolas públicas que se oferecem como campo de aprendizagem prática da docência e da gestão escolar. O contato direto da universidade com essas escolas revela a dimensão e efeitos das iniciativas dos próprios sistemas de ensino voltadas à formação continuada dos profissionais de suas redes.

⁷ Para saber mais sobre o currículo e o funcionamento da Unidade Curricular *Práticas Pedagógicas Programadas*, consultar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006-2010) da UNIFESP, disponível em http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_projeto_pedagogico.pdf

⁸ Idem

abarcam os estágios em Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Gestão Educacional.

Os residentes permanecem 105 horas (aproximadamente 20 dias letivos consecutivos ou um mês), junto de um professor em uma única turma da escola nos casos da Residência Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental, como colaboradores aprendizes e nesse período de imersão concebem e realizam um Projeto de Ação Pedagógica desenvolvido com orientação do professor preceptor e do professor formador da escola.

Nas Residências de Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional eles permanecem 45 horas; na EJA os residentes permanecem aproximadamente 10 dias letivos consecutivos junto de um professor e de uma turma, desenvolvendo igualmente uma Ação Pedagógica; na Residência em Gestão Educacional os residentes permanecem o mesmo período, acompanhando os gestores da escola, sem atuação direta na gestão escolar. Em todos os casos a permanência dos residentes nas escolas é ininterrupta, de modo que conseguem acompanhar as rotinas de professores e gestores na dinâmica de funcionamento das salas de aula e da gestão da escola.

Essa experiência que envolve tempos e espaços determinados destoa em muitos aspectos da maior parte dos estágios de formação de professores e gestores: a) os residentes têm compromisso com as escolas-campo e sua permanência ocorre de forma sistemática e por tempo diário mínimo determinado (4 horas de permanência mínima); b) o tempo de residência é todo dedicado a atividades na escola e à supervisão com os preceptores que oferecem assessoria para a elaboração de projetos de ação pedagógica na docência e orientações na gestão escolar; c) os estágios tradicionais, de modo geral, deixam ao estudante o arbítrio sobre a frequência (dias da semana em que frequentará o estágio e quantidade de horas diárias), ou estabelece o dia do estágio na grade semanal de aulas; isso não ocorre na residência; d) muitos estágios são realizados mantendo os estagiários numa quantidade mínima de horas em contato com os cenários profissionais de aprendizagem, contabilizando como estágios as horas de estudo, a pesquisa sobre o entorno das escolas, a análise documental/legal e os tempos destinados à elaboração de relatórios de estágio dentre outros; isso não é contabilizado nas horas de Residência.

Assim, as trezentas horas de RP, como carga horária mínima prevista na legislação, são potencializadas pelo modo como estão dispostas as horas e pela metodologia utilizada. Considerando que estudantes de Pedagogia cursam a universidade em tempo parcial, os períodos de residência significam praticamente momentos alternados em que o curso se torna

de tempo integral. Para cumprir essa exigência do Curso de Pedagogia da UNIFESP os estudantes que trabalham fazem grande esforço, mobilizando períodos de férias do trabalho, negociando jornadas alternativas de trabalho ou realizando a Residência quando terminam a parte teórica (ou teórico-prática) do curso, no período regulamentar de integralização.

A implantação desse programa desde 2009 e as consequentes adaptações e ajustes para a operacionalização dele, relativamente à concepção inicial, oferecem amplo espaço para a reflexão e contribuem para o debate e o desenvolvimento de modelos de formação prática na formação inicial de professores.

Pedagogia da Alternância e Formação de Professores.

A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida no início do século XX na França, *por agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos* (GIMONET, 2007, p.27), como uma experiência e uma alternativa de organização escolar para o campo, visando oferecer uma educação escolar que integrasse os sujeitos em suas culturas locais e possibilitasse o acesso a conhecimentos significativos e vinculados ao mundo do trabalho das famílias em pequenas propriedades agrícolas com o objetivo de produzir uma educação que *contribuísse para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural*. De modo sumário, podemos dizer que essa organização alterna períodos de aprendizagem em escolas (internatos), e períodos de aprendizagem no meio sócio-profissional.

No Brasil, Lourdes Helena da Silva (2009, p.274) relata que, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 60, no estado do Espírito Santo, com a denominação de Escolas Família Agrícola. Posteriormente, nos anos 80, no estado de Alagoas, sem nenhuma vinculação com o movimento das Escolas Família Agrícola, foram criadas as Casas Familiares. Em 2003 a autora afirma que existiam em nossa sociedade oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 250 experiências educativas no território nacional.

A concepção inicial do PRP buscou inspirar-se nessa Pedagogia pela renovação que sua arquitetura permite desenvolver e pela visibilidade conferida a tempos e espaços de aprendizagem, referidos não apenas a modelos abstratos, mas à ousadia de considerar a vida e o trabalho parte de uma rede de formação na qual a escola e a formação que ela oferece, necessariamente, atuam em colaboração com os ambientes de convívio social.

Originalmente desenvolvida como uma pedagogia para o campo e destinada a jovens agricultores, essa Pedagogia nos ajuda a interrogar os modelos de formação prática que temos instituído na formação inicial de professores e abre possibilidades para pensarmos essa formação universitária.

Deffaure (1993, p.80) relata que o *ensino alternado* existiu em nível superior iniciado nos Estados Unidos, em uma universidade de Boston em 1906; no Canadá a Universidade de Waterloo promoveu a formação alternada de engenheiros desde 1957. A experiência canadense inspirou a Escola Politécnica da USP que, em 1989, introduziu a *Educação Cooperativa* em algumas habilitações do seu Curso de Engenharia; nela há engajamento entre o aprendizado acadêmico e a experiência profissional, integrando instituições de ensino e empresas. (CUGNASCA et. al. 2003)

Não trataremos aqui das complexas questões presentes nos modelos de alternância praticados, mas desejamos destacar a teia de relações que essa pedagogia estabelece e as rupturas que provoca.

Considerando os modelos de formação inicial de professores no Brasil temos a presença dos estágios curriculares obrigatórios, realizados em escolas de educação básica, e as práticas previstas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso nas licenciaturas⁹. A obrigatoriedade dos estágios curriculares e demais dispositivos voltados para a formação prática ao longo dos cursos já assume a existência de uma formação alternada entre a universidade e os cenários de atuação profissional; no entanto, as questões que se colocam são as relações assumidas entre universidades, escolas e sistemas de ensino nessa formação alternada, além da necessidade de considerar as relações dos alternantes (estudantes) nessa trama institucional.

Que contribuições a pedagogia da alternância oferece para a concepção do Programa de Residência Pedagógica?

O conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. (BEGNANI, 2003).

⁹ Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. As 400 horas de prática como componente curricular previstas nessa Resolução não se aplicam aos Cursos de Pedagogia.

Pensar a formação prática dos pedagogos inspirada na pedagogia da alternância possibilitou desenhar um percurso de formação prática desde o início do curso, que vinculasse escolhas plurais dos estudantes, ofertas plurais de experiências e vivências dos professores e um ambiente de ensino coletivo aberto a esses repertórios plurais trazidos pelos estudantes, a partir dessas experiências e vivências desenvolvidas nas Práticas Pedagógicas Programadas e nas Residências Pedagógicas em docência e gestão educacional.

A alternância entre situações e cenários de aprendizagem variados, compõe um dispositivo curricular que organiza dois movimentos permanentemente: um que prevê a aprendizagem coletiva em sala de aula e outro que prevê um conjunto amplo de aprendizagens *em situação*, realizadas em pequenos grupos e individualmente pelos estudantes, que são orientados por preceptores da universidade, colaboradores de várias instituições e formadores das escolas-campo.

Desse modo, o princípio da alternância foi apropriado para o interior de um modelo curricular plenamente enquadrado do ponto de vista normativo, porém, concebido como dispositivo que pode dinamizar o currículo a partir da alternância de aprendizagens acadêmicas e profissionais. Essa hipótese está assentada nas demandas que esse dispositivo provoca para a organização do curso e para as ações do seu corpo docente. Todos os professores do curso atuam como preceptores, orientando pequenos grupos de estudantes nas práticas pedagógicas que acontecem em contato com realidades diferentes e em distintas instituições educativas; atuam ainda junto das escolas-campo onde, além da orientação aos residentes, participam de ações de formação continuada dos professores e gestores dessas escolas.¹⁰

O contato permanente dos docentes do curso junto dessas instituições educativas, seja por meio do preceptorado, seja por meio de ações de pesquisa e extensão, promove elevação da nossa capacidade de dinamização do currículo, informada pelo conhecimento produzido nessa relação entre a universidade e os demais cenários de aprendizagem em que atuamos.

Afirma Gimonet que *com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe.* (GIMONET, 1998). A gestão desse processo contínuo de aprendizagem e formação *na descontinuidade de atividades e na*

¹⁰ Um exemplo de formação continuada promovida no âmbito do PRP pode ser conhecido em MORETTI (2011). A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp.

sucessão integrada de espaços e tempos exige a produção de novas experiências que podem distanciar-se da lógica acadêmica tradicional, desafiando nossa disposição para inventar e reinventar nossos modelos de formação.

Os modelos de formação prática que adotamos revelam, em certo sentido, o problema apontado por Tardif (2000) ao discutir as relações entre saberes profissionais dos professores e conhecimento científico, apresentando uma pauta de trabalho para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional docente que pode alterar os contextos da produção científica no campo da formação de professores, inclusive questionando as teorias do ensino e da aprendizagem no âmbito da docência universitária.

A ideia básica do PRP na concepção inicial é a de superar as limitações dos estágios curriculares, superar o modelo predominante do estágio como um contato episódico com as escolas para cumprir um ritual de obrigatoriedade e transformar essa relação num compromisso entre instituições formadoras, nos colocando por meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares, estabelecendo um diálogo permanente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino.

Para isso foi necessário ouvir os profissionais das redes públicas de ensino do Município de Guarulhos. Esse *diálogo* foi estabelecido em 2007 a partir de um projeto de Pesquisa e Desenvolvimento MEC-DEB-Capes Prodocência 2007-2008, desenvolvido no Curso de Pedagogia, intitulado *Residência Pedagógica. Um diálogo em Construção*¹¹.

Conhecendo o território e os profissionais das redes públicas de ensino de Guarulhos

A pesquisa *Residência Pedagógica. Um diálogo em Construção* teve como objetivo central estudar as condições de implantação de um programa com as características da Residência Pedagógica, além de levantar informações e colher impressões dos educadores a respeito dessa proposta.

Como objetivos específicos da pesquisa, pretendíamos identificar entre os gestores dos sistemas e de escolas públicas (agentes da secretaria municipal de educação, supervisores de ensino, diretores e coordenadores pedagógicos) demandas relativas à formação inicial de professores e, entre professores das escolas públicas, demandas de formação continuada,

¹¹ Edital 05/2007 de 20 de junho de 2007– PRODOCENCIA MEC-SESU-DEPEM. Em 2008 esse Programa foi transferido para a CAPES-DEB. O Relatório Técnico da pesquisa pode ser acessado em humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_rel_tecnico.doc.

originadas de suas práticas pedagógicas atuais. Outro objetivo foi o de verificar a avaliação que os profissionais faziam de sua própria formação inicial, incluindo a aprendizagem prática, e ouvir suas opiniões para a operacionalização do programa.

Os resultados dessa pesquisa, em 2008, auxiliaram o desenvolvimento do PRP, agregando aspectos importantes para a operacionalização dele a partir de 2009. Além de levantar informações relevantes, a pesquisa permitiu conhecer as demandas de formação continuada apontadas pelos professores e as demandas para a formação inicial de professores, apontadas pelos gestores das escolas e dos sistemas de ensino.

O perfil geral dos professores participantes da pesquisa é predominantemente feminino, com faixa etária média entre 30 e 45 anos, sendo que os mais jovens, entre 18 e 30 anos concentravam-se na educação infantil e os mais velhos, entre 41 e 50 anos na educação de jovens e adultos.

Analisando o nível de formação e considerando o percurso formativo, verificamos que 53,3% fizeram magistério em nível médio; 5,2% fizeram magistério em nível superior; 44,9% possuíam graduação em Pedagogia; 36,9% possuíam graduação em outras Licenciaturas. Considerando a amostra, podemos afirmar que 12,9% dos participantes não possuíam curso superior à época.

Analisando o contexto de atuação do grupo de docentes, verificou-se que 30% deles tinham atuação simultânea em mais de uma área, considerando a educação infantil, o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e o ensino médio. A maioria dos docentes participantes da pesquisa, 73,8%, estava na carreira do magistério há mais de 5 anos; apenas 14,9% possuíam mais de 20 anos na carreira e 23,8% encontravam-se há menos de 5 anos na carreira. Quanto ao tempo médio de permanência dos docentes nas instituições onde atuavam no momento da pesquisa, verificou-se que era de 1 a 5 anos.

A formação inicial e a aprendizagem prática dos professores pesquisados

A pesquisa buscou verificar como os docentes avaliavam sua formação inicial, solicitando que indicassem, do ponto de vista de sua prática atual, o quanto essa formação foi suficiente e adequada para a atuação profissional. A maioria dos docentes (44,7%) avaliou sua formação inicial como sendo suficiente e adequada. Considerando o percentual de aprovação por faixa etária, o maior percentual de aprovação estava presente no grupo docente de 51 anos ou mais, e diminuía entre os docentes mais jovens (18 a 30 anos). Um segundo grupo de

docentes, 35,2%, considerava a formação inicial adequada, porém não suficiente para a atuação profissional. Nesse grupo, o maior percentual de aprovação estava presente entre docentes de 18 a 30 anos, e diminuía entre os docentes nas faixas etárias subsequentes. Consideram a formação inicial insuficiente ou insuficiente e inadequada, 8,9% dos docentes; 6,2 % expressam avaliação crítica da formação inicial para sua atuação profissional, indicando-a como “ultrapassada” para as necessidades atuais. Analisando percentualmente a formação dos docentes que apontaram a formação inicial como crítica, predominou o grupo que possui estudos pós-graduados (Mestrado e Especialização).

Entre os gestores, considerando a sua prática profissional atual, 41,45% acreditavam que sua formação inicial foi adequada, porém insuficiente para a atuação profissional; 34,9% consideravam que sua formação inicial foi adequada e suficiente, e outros 35% consideravam inadequada e/ou insuficiente. Comparando as opiniões de docentes e gestores, verifica-se uma tendência de maior aprovação relativamente à adequação e suficiência para o exercício profissional entre professores e maior tendência à crítica entre os gestores.

Verificando a avaliação da formação inicial para a prática profissional, vivenciada em estágios e outras atividades curriculares práticas, constatamos que 37,3% dos docentes consideraram-na suficiente e adequada para atuar profissionalmente; 33,4% adequada, porém insuficiente; 16,1% consideraram-na insuficiente para o aprendizado profissional pleno; 2,3% como insuficiente e inadequada para o aprendizado profissional e, finalmente, 5,4% consideraram a aprendizagem prática como artificial e sem vínculo com a realidade da escola e da sala de aula.

Destaca-se aqui como importante a diminuição do grau de satisfação dos docentes ao tratar-se da formação para a prática profissional: enquanto 44,7% consideraram suficiente a formação inicial para atuação profissional, 37,3% consideraram os estágios e atividades práticas suficientes e adequadas. Dos 7,4% que consideraram a formação inicial insuficiente para a atuação profissional, passamos a 16,1% que apontam a formação prática como insuficiente para o aprendizado profissional pleno. O mesmo destaque pode ser feito quanto às opiniões dos gestores sobre sua formação inicial para a prática, com a redução do grau de satisfação; em relação à satisfação plena o percentual caiu de 34,9% na formação inicial geral para 29% quando se trata de estágios e atividades práticas.

Considerando as respostas dos dois grupos ao avaliarem sua formação inicial, e nela, a formação prática realizada em estágios, verifica-se uma tendência geral de queda na satisfação

no que se refere aos estágios e atividades práticas a que tiveram acesso em sua formação inicial.

Os profissionais diante da formação de novos profissionais

Solicitamos aos participantes da pesquisa que opinassem sobre a responsabilidade dos atuais profissionais sobre a formação de novos profissionais. Do total dos docentes participantes da pesquisa, 73,7% acreditavam que os profissionais que já atuam na prática têm alguma responsabilidade sobre a formação dos novos profissionais da educação. Entre os gestores, 79,27% afirmaram existir essa responsabilidade.

Quanto à possibilidade de contribuição que poderiam oferecer a estes novos profissionais em formação, 92,1% acreditam que os docentes profissionais podem contribuir com a formação dos novos profissionais da educação. Docentes de todas as faixas etárias e em todas as áreas de atuação manifestaram a mesma opinião; igual resultado se obteve entre os gestores, em que 93% afirmaram acreditar nessa contribuição.

Trajetória docente e aprendizagem profissional

Solicitamos aos docentes participantes da pesquisa que, considerando sua trajetória profissional até aquele momento, dissessem-nos quais foram os conhecimentos e os momentos que se tornaram indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional. A partir das respostas dos docentes estabelecemos as porcentagens de ocorrência dos elementos apontados como importantes para esse desenvolvimento. A experiência profissional na área da educação (53,1%), a formação continuada nas escolas (41,6%), e a formação inicial (21,2%) foram as categorias de respostas de maior frequência quanto aos momentos indispensáveis.

A segunda maior frequência indicou os conhecimentos e as formas de aprendizado prático que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional. O cotidiano da sala de aula e seus desafios, aliado à possibilidade de partilha do trabalho com os pares foi citado como essencial para esse desenvolvimento. Do mesmo modo, o acesso à formação continuada em cursos de aprimoramento e os horários de trabalho coletivo nas escolas, aparecem como muito relevantes. Na visão dos gestores, os conhecimentos e momentos indispensáveis para o

desenvolvimento profissional seguem a mesma frequência apontada pelos docentes: a experiência profissional na área da educação, a formação continuada e a formação inicial.

As demandas de formação dos profissionais das redes públicas de ensino

A pesquisa solicitou aos docentes que, considerando a sua experiência profissional atual, indicassem uma ordem de prioridades para demandas de formação continuada – a partir de uma lista –, tendo em vista os desafios da atuação profissional. Apontadas as variáveis da lista, por ordem de prioridade, e considerando a média de prioridades indicadas pelos docentes, obtivemos como as cinco mais importantes: a) Conhecimento da prática pedagógica para ensinar (didática); b) Conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores; c) Conhecimento dos conteúdos de ensino da área de atuação dos professores; d) Conhecimento para lidar adequadamente com relacionamentos interpessoais e grupais; e e) Desenvolvimento da capacidade para participar do planejamento coletivo da escola.

Destacam-se entre as demandas de prioridade elevada, aquelas que dizem respeito ao trabalho individual do professor, das habilidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho, tendo em vista o êxito diante da diversidade que se coloca como desafio.

Entre os aspectos menos prioritários apareceram: a) Desenvolvimento da capacidade para planejar individualmente; b) Desenvolvimento da capacidade política para participar e influir no projeto pedagógico da escola; c) Desenvolvimento da capacidade política para envolver alunos e familiares no trabalho de sala de aula e da escola; d) Desenvolvimento da prática de trabalho colaborativo; e e) Desenvolvimento da capacidade para atuar em equipe. Nesse grupo de menor prioridade, à exceção da capacidade para planejar individualmente, estão os aspectos mais vinculados à atuação coletiva e de âmbito político pedagógico: participar e influir nas decisões sobre o projeto pedagógico; o trabalho cooperativo, a atuação em equipe. Estes dados revelam, entre as possibilidades de interpretação, que, as demandas de formação pessoal ainda não estão atendidas plenamente e que essas demandas se encontram em dimensão distinta da dimensão da atuação profissional coletiva.

Analisando a priorização feita pelos gestores, que aponta as maiores carências identificadas na formação inicial de docentes da educação básica, temos resultados praticamente invertidos. Na média das opiniões dos gestores predominam as demandas de formação em aspectos de atuação profissional coletiva e de manejo de situações problema envolvendo relações interpessoais e grupais e mediação de conflitos na sala de aula. A

atuação coletiva é retratada com maior ênfase na capacidade de participar do planejamento coletivo da escola, de atuar em equipe e colaborativamente. Para os gestores, os aspectos vinculados à atuação coletiva que envolve a participação em decisões sobre o projeto pedagógico da escola ou a capacidade de envolvimento das famílias, ocupam as posições de menor prioridade.

Além das demandas contidas na lista apresentada na pergunta, os professores foram estimulados a apontar outras necessidades ou a detalhar as já apresentadas para a sua formação continuada. Do conjunto das respostas retiramos a frequência com que apontam suas demandas atuais para a continuidade da formação e desenvolvimento profissional.

A maior frequência de respostas ocorreu na categoria “cursos”, em 42,6% das respostas, com destaque para o preparo profissional no campo da inclusão e da diversidade. Na categoria “outros”, com 23,4% das ocorrências, destacamos a importância das condições de trabalho dos docentes para terem acesso adequado à formação continuada. A terceira categoria de maior frequência foi “enfrentamento dos desafios da cultura escolar”, com 12% de ocorrência nas respostas; nela destacamos a importância da troca de experiências entre pares, apontada pelos docentes. Com 7% de frequência aparece a “atualização em áreas ou disciplinas específicas”; com 3% de ocorrência surge o interesse por conhecer melhor assuntos referentes à “política educacional”, inclusive da escola. A reflexão sobre a prática profissional e a qualidade de vida também se constituem como demandas de formação continuada.

Os gestores indicaram também suas necessidades de formação continuada para o desenvolvimento profissional. A maior frequência de respostas apontou como demandas principais: a oferta de Cursos variados, 48,4%; saberes e instrumentos para lidar com os desafios da cultura escolar, 13,8%; a política educacional atual, incluindo questões referentes a financiamento da educação e orçamento público, 7,6%.

As recomendações dos profissionais para o Programa de Residência Pedagógica

A pesquisa apontou a disposição de 64% dos professores e 82% dos gestores em participarem do Programa de Residência Pedagógica recebendo residentes nas salas de aula e nos espaços de gestão das escolas. Essa disposição respondeu ao objetivo central da pesquisa que era verificar as condições de implantação do PRP nas escolas públicas de Guarulhos.

Além dessa disposição em participar houve manifestação de opiniões e sugestões para a operacionalização do Programa por 77% dos docentes, fato que possibilitou conhecer as expectativas desses profissionais sobre a atuação dos residentes e da Universidade no contexto do programa apresentado. As respostas demonstraram a utilização de experiências anteriores de acolhimento a estagiários como parâmetro para a indicação de sugestões, recomendações e mesmo advertências à universidade.

Especial contribuição pode ser verificada nos *aspectos a observar na Residência*, em que 19,4% dos docentes apresentaram considerações relevantes para a organização e planejamento do programa, tais como a necessidade de encontros sistemáticos entre docentes profissionais e residentes para troca de informações, experiências, avaliação; a formação contextualizada dos residentes no âmbito da universidade, no sentido de prepará-los para a entrada na escola com conhecimento da complexidade e dos limites presentes no cotidiano da instituição e dos profissionais, etc. Outros 16,2% dos professores apresentaram contribuições quanto às práticas a serem desenvolvidas na Residência, explicitando expectativas de uma participação ativa dos residentes nas salas de aula tanto nos aspectos que envolvem colaboração na aprendizagem das crianças e no auxílio ao seu trabalho, quanto em aspectos de interação com a classe e contribuições ao trabalho do professor com a proposição de projetos e atividades, superando um modelo de observação passiva e descomprometida. A reciprocidade na formação foi apontada por 11,5% dos docentes, envolvendo aspectos de retornos dos residentes e da universidade para os professores e escolas sobre formas de intervenção nos problemas localizados, vivência e aprendizado de práticas inovadoras e oportunidades de contato com as teorias e saberes acadêmicos da formação dos residentes.

Enquanto 4,3% apresentaram críticas e advertências, contribuindo para a reflexão sobre as nossas responsabilidades individuais e coletivas para o êxito do programa, 4,1% explicitaram otimismo em relação a ele, ressaltando seu caráter de inovação para a Universidade e para as escolas públicas envolvidas. Entre as críticas e advertências pode-se verificar a presença de preocupações de ordem ética na relação entre a universidade e a escola que implicam numa relação de confiança instável; ao mesmo tempo há preocupação com a qualidade das experiências dos professores das escolas e com o acompanhamento que a própria escola deve fazer daqueles que atuarão no PRP. As respostas dos gestores acompanharam as mesmas tendências, com destaque para a expectativa de que a presença dos residentes nos horários de formação coletiva nas escolas renove, com suas contribuições, esse espaço de formação. Do mesmo modo há, expectativa de renovação das práticas pedagógicas

em sala de aula a partir das experiências práticas que os residentes poderão desenvolver no período de residência junto às classes.

Impactos da pesquisa na operacionalização do PRP

Os resultados da pesquisa forneceram um mapa das escolas com disposição em participar do PRP, orientando as visitas realizadas e permitindo a busca de instituições que atendessem os critérios de viabilidade técnica para início da experiência. Ouvir os profissionais das escolas possibilitou uma primeira percepção sobre a complexidade das relações que precisam ser construídas entre diferentes grupos para a realização do PRP. As escolas e seus profissionais reconheceram a importância da aprendizagem prática para a atuação profissional, a responsabilidade e a contribuição que podem dar a essa formação, explicitaram expectativas claras de uma participação ativa dos residentes e ressaltaram a necessidade de haver reciprocidade entre a universidade e a escola, ainda que tenham clara a preocupação quanto a aspectos éticos, de respeito às instituições escolares e seus profissionais.

O estabelecimento de relações de confiança e respeito entre a universidade e as escolas exige construir um diálogo permanente e uma escuta qualificada às demandas das escolas, reconhecendo seus territórios e os aspectos que constroem e delimitam suas ações. Um aspecto relevante verificado na pesquisa foi a expectativa dos professores e gestores poderem partilhar de ações de formação continuada promovidas pela universidade e construídas de forma colaborativa entre a universidade e as escolas.¹²

Entre 2008 e início de 2009 os docentes do Curso de Pedagogia envolvidos no PRP detalharam as ações de implantação do programa, realizaram visitas às escolas e a universidade firmou acordo de cooperação com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Os termos do Acordo levaram em conta as contribuições da pesquisa, garantindo as condições de adesão voluntária das escolas, os compromissos de cada parte e as ações previstas no PRP. O Acordo de Cooperação geral prevê que cada escola terá também um acordo de cooperação em que demandas específicas ou peculiaridades locais sejam atendidas.

¹² Parte dos resultados dessa pesquisa foi apresentado em **GIGLIO, C. M. B.** Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392.

O preparo dos residentes para entrada nas escolas-campo, os roteiros de trabalho nas escolas – incluindo o desenvolvimento de planos de ação pedagógica a serem desenvolvidos durante a residência –, a produção de um manual de RP e outros instrumentos de trabalho, foram elaborados considerando as informações colhidas durante a pesquisa.

Um meio de aproximação com as escolas e de manutenção do diálogo foi a publicação dos “Cadernos de Residência Pedagógica”, em 2008, abordando temas e aspectos verificados como demandas formativas. Em 2013 novos Cadernos estão sendo publicados com apoio financeiro da Capes-DEB - Prodocência 2010¹³. Os Cadernos de Residência Pedagógica são um material destinado aos residentes do curso de Pedagogia da UNIFESP, aos professores e gestores das escolas públicas do município de Guarulhos. Seu objetivo é discutir algumas das questões fundamentais que caracterizam os diferentes níveis e modalidades de ensino e desse modo orientar as ações do Programa de Residência Pedagógica. A meta para a continuidade das publicações é a de que os Cadernos de Residência sejam um espaço de interlocução que articule teoria e prática na integração da formação inicial e o exercício profissional da docência, elegendo temas relevantes, inspirados nas vivências do PRP. Pretende-se ainda paulatinamente envolver os profissionais das escolas nas publicações, divulgando experiências, apresentando resultados de estudos de caso e de pesquisas realizadas em conjunto com a universidade.

A metodologia do PRP e as instituições formadoras na confluência entre a formação inicial e continuada de professores

Se os modelos tradicionais de estágios afastam as instituições formadoras, garantindo *distância segura* para não implicá-las mutuamente e certa invisibilidade sobre a complexidade desse encontro, a metodologia da Residência Pedagógica tensiona essa aproximação e obriga a universidade a revisar seus discursos e práticas.

O PRP supõe a construção de uma colaboração ativa entre a universidade – seus docentes e residentes –, as escolas-campo e os sistemas públicos de ensino. Tanto a universidade quanto as escolas possuem identidades próprias, dinâmicas e lógicas de funcionamento diferentes e são ambas afetadas por políticas educacionais de Estado e de

¹³ Prodocência 2010 - Diálogos Pertinentes - proposições para um projeto institucional de formação de professores da Educação Básica. CAPES, Edital 028/2010

Governos que as delimitam e constroem. É nesse espaço das diferenças e semelhanças que se localiza o lócus da formação. Não se trata de reconhecer nesse espaço a oposição entre teoria e prática, ação e reflexão, mas de reconhecer a complexidade presente nas relações de formação que empreendemos.

O PRP possibilita um campo de conhecimento mútuo entre a universidade e as escolas, ainda de base hipotética de ambos os lados, que se encontra em fase de construção. O contato permanente da universidade com a escola, por meio da presença dos residentes e dos preceptores que atuam na orientação deles ou participam da formação continuada naqueles espaços, revela um conjunto de questões a serem investigadas.

Parte delas diz respeito ao estranhamento da universidade relativo à lógica de funcionamento das escolas e do trabalho de seus profissionais. O cotidiano do trabalho do professor em sala de aula, dos gestores na administração e na coordenação do trabalho pedagógico é observado e compreendido a partir de pontos de vista plurais, informados pelo que caracteriza a universidade nessa relação: a produção intelectual, o rigor científico do campo e concepções vinculadas a correntes teóricas variadas. Ampliar o raio de compreensão do território das escolas tem exigido reconhecer nossas limitações para operar com os contextos e determinantes que produzem e são produtos das práticas escolares.

A experiência dos preceptores na orientação aos residentes tem continuidade após o período de imersão nas escolas. Um conjunto de instrumentos pedagógicos, desenvolvidos no PRP, faz a mediação entre a experiência, a reflexão, a ação, a formalização e a teorização, no sentido de articular os tempos e espaços de formação e fazer dialogar os saberes empíricos e teóricos. O acúmulo dessas experiências e o contato dos preceptores com as escolas, os professores formadores e os residentes que orientam, vêm se constituindo nesse exercício de superação de limites.

Considerando os formadores das escolas-campo, a experiência desafia romper a intimidade da sala de aula e da escola nos aspectos referentes aos seus espaços de trabalho para conviver com aprendizes que alteram suas rotinas em alguns momentos e que passam a integrá-las em outros. O estranhamento inicial entre formador e residente é superado pela dinâmica do trabalho na classe e pela ação de colaboração que se desenvolve. Essa aproximação e interação são facilitadas pela imersão do residente que acompanha intensamente o trabalho do formador na qualidade de colaborador aprendiz. Certamente ainda

sabemos pouco sobre as rupturas provocadas pela presença de residentes nos espaços dos profissionais e sobre as opiniões desses formadores relativamente a essa experiência.¹⁴

Panizzolo et.al. (2012), ao analisar o desenvolvimento do PRP afirma que, dentre circunstâncias a superar e desafios está a *resistência de professores e de escolas-campo às propostas da universidade, mesmo que construídas em parceria. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de se estreitar relações entre preceptores, professores formadores e gestores educacionais, assim como, com representantes do sistema público de ensino, para que todos se apropriem e se responsabilizem pela formação do estudante que opta pela área da Educação e do ensino, contribuindo com a consolidação dessa parceria.*

Um aspecto dificultador presente no papel de professor-formador reside na jornada de trabalho desses profissionais, afetando a participação em ações de formação continuada. A experiência vivida até esse momento parece também não ter viabilizado a expectativa expressa pelos professores na pesquisa Prodocência 2007, de que essa experiência pudesse promover encontros sistemáticos entre os professores formadores e a universidade e a *reciprocidade na formação* - que também envolve expandir os tempos de contato entre residentes, preceptores e formadores das escolas.

Relativamente à necessidade de estabelecimento de alianças entre a universidade e as escolas, apontamos como fator dificultador a estrutura e a dinâmica de pessoal nas escolas. A rotatividade de profissionais nas redes de ensino, com alterações frequentes nas equipes de trabalho, oferece mais um desafio no desenvolvimento do PRP no sentido da necessidade de re-conhecimento do programa por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e professores a cada ano. Esse acontecimento, no entanto, constitui parte da lógica de funcionamento das escolas públicas e, portanto, compõe os desafios desse cenário de aprendizagem profissional.

Outro aspecto importante é a relação da universidade com as políticas educativas geradas pelos governos que se sucedem, impactando orientações pedagógicas e induzindo práticas que conformam o trabalho das escolas de educação básica e também afetam a universidade. Temos aqui outro elemento que envolve constrangimentos mútuos para o

¹⁴ O PRP realizou, em 2008, um Seminário para divulgação dos resultados da pesquisa Prodocência. Em 2010, após o primeiro ano de funcionamento do programa, ocorreu o I Colóquio do PRP, que reuniu estudantes e docentes da universidade, professores e gestores das escolas e agentes dos sistemas de ensino. Nesse colóquio foi produzido um balanço do funcionamento do PRP e elaboradas recomendações a partir das contribuições de todos. Em 2013 ocorre o II Colóquio do PRP e iniciativas para a produção de uma análise crítica da metodologia do PRP no âmbito do Projeto Capes-Prodocência 2010.

desenvolvimento de projetos de formação inicial e continuada de professores no longo prazo. Nossa hipótese é a de que a associação entre as escolas e a universidade pode fortalecer a capacidade de ambas para produzir efeitos sistêmicos em relação à formação de professores.

A formação inicial prática dos professores é central para promover mudança do ciclo vicioso que expõe novos profissionais em formação à repetição no que diz respeito à fabricação da impotência e da alienação. Um ciclo virtuoso poderia alimentar uma cadeia de práticas colaborativas para a inovação e para a produção de conhecimentos, viabilizando a ampliação da autonomia intelectual e da responsabilidade profissional de professores e gestores escolares. Essa operação teria reflexos imediatos no contexto de formação dos novos profissionais.

Uma pergunta necessária: que profissional desejamos ou precisamos formar? No conjunto das políticas públicas de educação o lugar reservado ao professor não oferece estímulo à promoção desses sujeitos à condição de interlocutores legítimos, seja no âmbito das políticas mais gerais - como as reformas de ensino -, seja no âmbito das escolas, na definição de seus projetos pedagógicos e outras decisões que afetam o coletivo; não contribuem para o desenvolvimento de uma *intelligentia* local, então, problematizar o caráter sistêmico da formação inicial e permanente do professor torna-se imprescindível e uma questão política urgente.

O papel da universidade nessa confluência nos parece ser o de solidariamente politizar essa formação e preparar profissionais propositivos, estimulados a conceber políticas educativas locais e a influir de modo qualificado nas políticas mais gerais.

Referências Bibliográficas

BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 009/2001* Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CUGNASCA, P. S. et al. Introdução do ensino cooperativo de engenharia no Estado do Amazonas - Cooperação UEA/EPUSP. In: Cobenge XXXI, 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* v. 1. p. 84-84, 2003.

DUFFAURE, A. *Educación, Medio y Alternancia*. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392.

GIGLIO, C. M. B. et al. *Residência Pedagógica: Um Diálogo em Construção*. 2008. Relatório de pesquisa. CAPES-DEB 2008 Disponível em humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_rel_tecnico.doc. Acesso em abril de 2013.

GIMONET, J-C. L'Alternance en Formation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, J-N. ; PILON, J-M. *Alternance, Développement Personnel et Local*. Paris: Le Harmattan, 1998, p. 51-66.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, *anais...*2012.

SILVA, L. H. Centros Familiares de Formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. In: *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Curitiba: v.4, n.8, p.270-290, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.05-24, 2000.

UNIFESP. Prodocência 2010. *Diálogos Pertinentes: proposições para um projeto institucional de formação de professores da Educação Básica*. CAPES, Edital 028/2010. Disponível em

http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1525:i-coloquio-interno-prodocencia&catid=1:noticias-prograd&Itemid=100024 Acesso em abril de 2013.

UNIFESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006-2010)* da UNIFESP, disponível em http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_projeto_pedagogico.pdf Acesso em abril de 2013.