Governo Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNIR

Resolução nº 525/CONSEA, de 09 de julho de 2018.

Projeto institucional de Residência Pedagógica

O Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no uso de suas atribuições e considerando:

- Processo 23118.001731/2018-98;
- Parecer 2279/CGR, do relator conselheiro Alisson Diôni Gomes;
- Deliberação na 168ª sessão da Câmara de Graduação, em 19.06.2018;
- Deliberação na 95ª sessão Plenária, em 04.07.2018;

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar o projeto institucional de Residência Pedagógica, constante às folhas 12 a 17 do mencionado processo e anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselheiro Ari Miguel Teixeira Ott
Presidente

PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um exercício de aprendizagem de docência num processo colaborativo Universidade/Escola Básica

“O que desejamos é construir uma nova cultura institucional (e social) onde as normas, os ritos, as próprias estruturas escolares possam refletir (e propiciar) uma outra postura em termos de educação”.
(VASCONCELLOS)

Porto Velho – RO
2018

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO 03

2. INTRODUÇÃO 03

3. ARTICULAÇÃO DOS SUBPROJETOS COM O PROJETO INSTITUCIONAL 06

4. COMO O PROJETO DE RESIDÊNCIA AUXILIARÁ NO APERFEIÇOAMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA IES 06

5. OBJETIVOS 07
5.1 Objetivo Geral 07
5.2 Objetivos Específicos 07

6. METODOLOGIA 08

7. OS RESULTADOS ESPERADOS 09

8. OS INDICADORES E A FORMA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL 09

9. ATIVIDADES CONTIDAS NO PROJETO INSTITUCIONAL QUE PODERÃO PROPICIAR MELHORIAS NA ESCOLA-CAMPO E QUE SERÃO CONSIDERADAS COMO CONTRAPARTIDA DA IES À REDE DE ENSINO. 10

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 10

11. CRONOGRAMA 11

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Nome do Projeto: Residência Pedagógica: um exercício de aprendizagem de docência num processo colaborativo Universidade/Escola Básica
Nome do coordenador institucional: Ana Maria de Lima Souza
Instituições envolvidas: UNIR/Escolas da rede pública/CAPES
Duração: 18 meses
Carga horária: 440h
Cursos/Subprojetos: Biologia, Educação Básica Intercultural, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras/Português, Língua Inglesa e Língua Espanhola, Matemática, Pedagogia e Química.
Campis envolvidos: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena.

2. INTRODUÇÃO

Historicamente, construiu-se uma ideia de que, para ser professor, seria suficiente sabe e dominar os conteúdos a serem ensinados. Os processos formativos oscilam ora priorizando a teoria, ora a prática. Essa ideia tem sido criticada por estudiosos renomados no campo crítico do saber da formação docente, como Nóvoa, Perrenoud, Tardif, Contreras e Giroux; no Brasil, destacam-se Pimenta, Libâneo, Saviani, dentre outros, por considerarem que na discussão isolada de um ou do outro, fica um fosso.

A Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), já influenciada por estudos dessa natureza, traz no seu texto a obrigatoriedade de formação em Licenciaturas para o exercício da docência na Educação Básica. Ou seja, para ser professor, faz-se necessária uma formação específica, por conseguinte, que profissionalize.

A partir da década de 90, destacam-se estudos que valorizam a experiência profissional, todavia, defendendo a produção de um conhecimento prático aliado à compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. Esses estudos despontam no Brasil com os escritos de Tardif a respeito do professor-reflexivo.

Como discute Wanderson (2007), seja o professor-reflexivo ou o professor-pesquisador, a epistemologia da prática, o processo de constituição dos saberes etc., temas que ganharam destaque nas discussões acadêmicas, não podiam ser pensados em abstrato. Logo, a crítica à racionalidade técnica e ao sentido do processo formativo, presentes em muitos cursos de formação profissional, passou a ser questionada, bem como foram colocadas em pauta as condições concretas de exercício profissional. Para a formação de professores, isso representou o entendimento de que a formação inicial e contínua precisava avançar em vários aspectos ligados a aspectos pedagógicos, mas, também, em aspectos referentes à dimensão política e epistemológica.

Nessa esteira, questões como a da racionalidade orientadora dos cursos, o currículo de formação, a relação universidade-escola, a relação entre professores universitários e professores das escolas, as condições objetivas de trabalho do professor, a necessidade de formação contínua em serviço, a pesquisa docente na escola dentre outras inquietações, passaram ou voltaram a partir de novos aportes a ser objeto de problematização. De um modo geral, o campo de estudos da formação docente, com suas diversas abordagens e autores, permitiram uma melhor compreensão do desenvolvimento profissional docente, a não dissociação da formação inicial, formação contínua e condições objetivas de trabalho nas discussões relativas aos docentes, seu trabalho e sua formação.

Nóvoa, em entrevista à Revista Ensino Superior (2016), afirmou que, “historicamente, a universidade manifestou grande indiferença à educação básica”, por conseguinte, a formação de professores nas Licenciaturas, e enfatiza:

> [...] saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (NÓVOA, 2016).

O debate sobre a profissionalização para o ensino é bastante acirrado e não é uma discussão fácil quando se compreende que esta não pode estar dissociada do campo real, abrangendo a “totalidade” que define o espaço da ação docente em uma instituição escolar. Subjacente a ela, está, com frequência, a negação ou afirmação do modelo liberal de profissão. Nesse sentido, Contreras (2002) nos ajuda a pensar que o profissionalismo no ensino, a partir de fora, tem sido inadequado. Outro caminho se faz necessário: pensar o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade, aquela que possibilita que pais, alunos e comunidade escolar se beneficiem dela.

Assim, ganha evidência, de um lado, o problema do lugar da teoria na formação e no trabalho docente e, de outro, o problema de que a formação profissional — inicial e contínua — e a participação nas decisões que afetam as escolas e as condições objetivas de trabalho ainda são enormes desafios para os professores brasileiros.

Wanderson (2007) nos alerta que é imprescindível, nas discussões sobre a formação do professor, o zelo pelo rigor da argumentação, sendo fundamental que a tradição teórica crítica na educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as novas teorias que nos chegam. Certamente, é necessário avaliá-las, verificar se ajudam a responder nossas perguntas e a formular outras para que não fiquemos a mercê de modismos.

Com essas questões em mente, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) motivou-se a aderir ao Programa Residência Pedagógica, vislumbrando-o como um instrumento que mobilize interesses para a efetiva articulação entre Universidade e escolas, docentes universitários e da Educação Básica, estudantes universitários e todo o contexto escolar na perspectiva de que esse movimento produza dialeticidade para uma formação inicial dos futuros ingressantes na profissão com consciência critica, questionadores dos resultados de seu trabalho e de suas intervenções pedagógicas, capazes de, como diz Giroux (1997), perguntar-se o que é que esta sociedade fez de mim que eu não quero ser. E não só, mas de propor e executar ações pedagógicas capazes de ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem a afirmar suas próprias experiências e a

compreenderem a necessidade de luta individual e coletiva por uma sociedade mais justa.

3. ARTICULAÇÃO DOS SUBPROJETOS COM O PROJETO INSTITUCIONAL

A articulação dos subprojetos ao Projeto Institucional Residência Pedagógica da UNIR se dará, fundamentalmente, por meio das atividades teóricas e práticas realizadas no seio da Escola Básica, promovendo articulação com os componentes curriculares dos cursos de licenciatura voltados para a prática e dos Planos (PPC) desses cursos. Essas atividades independentes dos componentes curriculares estarão considerando a Base Comum Curricular sem perder de vista as demandas regionais e a proposta formativa de cada curso e um olhar crítico para a concepção de currículo, conforme posta na BNCC.

4. COMO O PROJETO DE RESIDÊNCIA AUXILIARÁ NO APERFEIÇOAMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA IES

Considerando a exigência de organização das atividades de inserção e operacionalização na escola-campo, pelos Residentes, com o acompanhamento formal por parte dos Preceptores e do Orientador e da articulação entre esses, promoverá oportunidades de reflexão sobre o processo e seus resultados. Tal prática apontará para a escola que não só a Universidade é responsável por formar professores críticos, com competências técnicas e políticas, mas a totalidade do sistema com responsabilidade colaborativa. Essas reflexões, pautadas sobre as condições objetivas de estudo e trabalho, apontarão caminhos para repensar e reorganizar os processos de estágios como oportunidade de vivências formativas.

Os limites tensionados no âmbito de cada curso, o modo como se constrói esse projeto, vislumbra dar organicidade às praticas que vêm sendo desenvolvidas em cada curso. Dito de outro modo, o projeto, do modo como vem sendo construído, com essa base teórico-metodológica, viabilizará as

bases de um diálogo sobre ensino e aprendizagem no terreno trilhado pelas licenciaturas.

Nesse sentido, tomamos como exemplo o formato desenvolvido pelo PIBID. Na universidade, realizavam-se atividades de estudo semanal com os *pibidianos*, tendo como objeto os planos que estavam operacionalizando na sala de aula com o acompanhamento dos supervisores (professores da sala). Imediatamente após a realização, faziam uma conversa avaliativa ressaltando os aspectos favoráveis ou o que deveriam replanejar para a ação seguinte. Uma vez a cada mês, as professoras coordenadoras realizavam uma sessão de estudos com as supervisoras com objetivo de promoção da apropriação de conhecimentos teóricos a partir das análises sobre o cotidiano da sala de aula, incluindo o desempenho dos *pibidianos*. Resultando em uma permanente ação-reflexão-ação.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

- Promover a organicidade na relação universidade-escola, professores universitários-professores das escolas e aos discentes dos cursos de licenciaturas a imersão planejada e sistemática em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática e as bases para um diálogo sobre ensino e aprendizagem no terreno trilhado pelas licenciaturas.

5.2 Objetivos específicos

- Orientar a imersão planejada e sistemática dos estudantes em ambiente escolar e na sala de aula para o desenvolvimento de atividades a partir das condições objetivas de trabalho do professor, da relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar;
- Promover encontros entre os orientadores do Residência Pedagógica e os docentes responsáveis pelos estágios, com vistas à socialização das experiências;

- Realizar sessões sistemáticas de estudos com os Orientadores e demais professores envolvidos com a prática de estágios na UNIR e os Preceptores, sobre temas como: currículo, a BNCC, definição de estratégias que estimulem ao residente a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação e socialização de sua experiência como residente, entre outros;
- Definir instrumentais para o processamento das avaliações;
- Incentivar discussões para o emprego de estratégias metodológicas que deem vida a sala de aula, tornando os momentos de estudos e discussões agradáveis e acolhedoras.
- Estimular a relação cooperativa entre os orientadores, preceptores e os gestores das escolas-campo.
- Contribuir para a formação da consciência profissional crítica do residente na medida em que este for se apropriando do olhar de professor em relação ao que é específico ao exercício da profissão;

6. METODOLOGIA

O Projeto será desenvolvido através de subprojetos sob orientação de professores/UNIR na função de orientadores destes, no acompanhamento das ações teórico e práticas dos residentes pelos preceptores que farão as intervenções necessárias e contando com o apoio da equipe gestora da própria Unidade Escolar.

Far-se-á uso de dinâmicas, técnicas e materiais pedagógicos que enfoquem os assuntos sugeridos pelos profissionais e de diálogo, propiciando a comunicação dos participantes, fazendo com que os residentes aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre a ação docente como processo dialético de ensinar e aprender e aos professores (preceptores) para que busquem melhorar suas práticas pedagógicas para desempenhar suas funções com consciência profissional e oferecer uma educação pública de boa qualidade, dentro e fora da sala de aula.

Em um segundo momento, acontecerão encontros onde serão abordados assuntos importantes para todo o grupo.

7. OS RESULTADOS ESPERADOS

Para a IES, estruturação de um conjunto de ações que promovam a articulação entre os docentes responsáveis pelo planejamento e execução dos estágios curriculares e; inovações nos estágios curriculares de cada curso de Licenciatura.

Para os Estudantes, mais consciência sobre a função docente e sobre a importância da articulação entre a Universidade e as escolas da Educação básica e; apropriação de conhecimentos que favoreçam a sua futura prática docente.

Por parte das escolas, compreensão quanto à sua responsabilidade com a formação inicial e; promoção de inovações nos processos de ensino e de aprendizagem.

8. OS INDICADORES E A FORMA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL

Elemento de análise	**Indicadores**	**Responsável pela avaliação**	**Instrumento ou estratégia de medição**	**Resultado alcançado**
Universidade	Elaboração de Convênios com escolas	Coordenador Institucional e os Orientadores	Documentos oficiais	
	Comissão de discussão de estágio			
	Seminários		Página institucional do programa	
Escola	Espaço Físico disponibilizado para o bolsista	Residente	Questionários	
	Apoio da gestão escolar			
	Comportamento dos Preceptores frente às atividades dos Residentes			
Subprojeto	Produção didático –pedagógica	Orientador	Material comprobatório; Produto gerado deverá ser anexado	
	Produção cultural			
	Produção artístico cultural			
	Produção desportiva			
	Produção técnica			
Residente	Autonomia	Preceptor	Fichas avaliativas Questionário (preenchidos pelo Preceptor)	
	Apropriação e aprofundamento de conhecimento teórico e prático			
	Domínio de conteúdo			
	Domínio didático/planejamento/aplicação e manejo da sala de aula			

9. ATIVIDADES CONTIDAS NO PROJETO INSTITUCIONAL QUE PODERÃO PROPICIAR MELHORIAS NA ESCOLA-CAMPO E QUE SERÃO CONSIDERADAS COMO CONTRAPARTIDA DA IES À REDE DE ENSINO

Encontros de estudos com a participação dos orientadores, dos demais professores envolvidos com os estágios e preceptores para estudar temas, como a BNCC, com o propósito de compreensão em articulação com as experiências vividas pelos professores na escola e em particular na sala de aula, a importância dos registros como instrumentos fundamentais para um processo de avaliação, bem como a definição e elaboração desses instrumentais.

OBS.: No que concerne aos itens **Projeto do curso de formação de preceptores e Subprojetos**, será anexado a este Projeto posteriormente, pois ainda dependemos do resultado final da primeira e da segunda etapas.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2018.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. A autonomia de professores São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Educação & Sociedade v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (Trad. Daniel Bueno) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora,1991.

_____. Os professores e sua formação. Os professores e sua formação Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O lugar da licenciatura. Revista Ensino Superior,

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997

_____. Escola e democracia. 34 ed. Escola e democracia Campinas: Autores Associados, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n. 4, p. Educação 215-133, Porto Alegre, 1991.

_____. Saberes docentes e formação profissional.Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente: O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WANDERSON, F. A. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

11. CRONOGRAMA

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																		
2018					2019												2020	Total
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																
		60 horas na escola			320 horas											20 horas	40 horas	440 horas
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência			Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe											Relatório final	Avaliação e socialização	

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.