

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ATRELADAS A APRENDIZAGEM CRIATIVA: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES LINKED TO CREATIVE LEARNING: A CONTRIBUTION OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN VINCULADAS AL APRENDIZAJE CREATIVO: UN APORTE DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Gislaine Bueno de Almeida ¹
Diego Fogaça Carvalho ²

Manuscrito recebido em: 30 de março de 2023.

Aprovado em: 10 de setembro de 2023.

Publicado em: 13 de outubro de 2023.

Resumo

A qualidade da educação sempre foi tema de debate nas questões públicas, assim de modo a qualificar e aperfeiçoar o ensino o Governo Federal lançou em 2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP) que visa a integração da unidade teórico-prática. Dessa forma, este estudo objetiva refletir sobre como uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada do norte do Paraná, mobilizou ações no decorrer do programa de modo a contribuir para a construção e aperfeiçoamento do conhecimento em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial e continuada em serviço de professores, para favorecer e potencializar a aproximação com a abordagem da Aprendizagem Criativa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e para o tratamento dos dados a inspiração na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Como resultado, identificou-se que o programa ofertado pela IES promoveu ações que dialogaram com o tempo vigente, articuladas ao uso das TDICS, ferramentas constituintes da sociedade atual, além de ações mobilizadas por meio de *lives* e atividades avaliativas que se aproximam com a abordagem da Aprendizagem Criativa, propiciando assim um espaço de saberes múltiplos que contribuirá para a qualificação profissional docente.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação de Professores; TDICS; Aprendizagem Criativa; Ação Pedagógica.

Abstract

The quality of education has always been a topic of debate in public issues, so in order to qualify and improve teaching, the Federal Government launched the Pedagogical Residency Program (PRP) in 2018, which aims to integrate the theoretical-practical unit. In this way, this study aims to reflect on how a private Higher Education Institution (HEI) in the north of Paraná mobilized actions during the program in order to contribute to the construction and improvement of knowledge in Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the initial and continuing in-service

¹ Doutoranda e mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8826-7436> Contato: gisbueno06@gmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor no Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera e no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera – Uniderp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-6344> Contato: diegofocarva@gmail.com / diego.fogaca@cogna.com.br

training of teachers, to favor and enhance the approach to the Creative Learning approach. This is a qualitative study and the data treatment was inspired by the Content Analysis proposed by Bardin (2011). As a result, it was identified that the program offered by the HEI promoted actions that dialogued with the current time, articulated with the use of TDICS, tools that constitute today's society, in addition to actions mobilized through lives and evaluation activities that are close to the Creative Learning approach, thus providing a space of multiple knowledge that will contribute to the professional qualification of teachers.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher Training; TDICS; Creative Learning; Pedagogical Action.

Resumen

La calidad de la educación siempre ha sido un tema de debate en los asuntos públicos, por lo que con el fin de calificar y mejorar la enseñanza el Gobierno Federal lanzó en 2018 el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), que tiene como objetivo integrar la unidad teórico-práctica. De esta manera, este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre cómo una Institución de Educación Superior (IES) privada del norte de Paraná movilizó acciones durante el programa para contribuir a la construcción y mejora del conocimiento en Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDC) en la formación inicial y continua en servicio de los docentes, para favorecer y potenciar el abordaje del Aprendizaje Creativo. Se trata de una investigación cualitativa y el tratamiento de los datos se inspiró en el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2011). Como resultado, se identificó que el programa ofrecido por la IES promovió acciones que dialogan con los tiempos actuales, articuladas con el uso de TDICS, herramientas que conforman la sociedad actual, así como acciones movilizadas a través de vivencias y actividades de evaluación cercanas al enfoque de Aprendizaje Creativo, propiciando así un espacio de saberes múltiples que contribuirán a la cualificación profesional de los docentes.

Palabras clave: Programa de residencia pedagógica; Formación del profesorado; TDICS; Aprendizaje Creativo; Acción Pedagógica.

Introdução

Cada vez mais o mundo se torna conectado, à vista disso a experiência vivida desde o anúncio da pandemia ocasionada pela Covid-19 em março de 2020. De uma hora para a outra a sociedade se viu obrigada migrar rapidamente muitas das demandas sociais para o universo online conectado em prol da manutenção das atividades e manter o distanciamento social conforme protocolos sanitários. E apesar de toda consternação gerada pela pandemia, vale ressaltar que ela forçou parte da sociedade a aceitar e/ou antecipar vivências e experiências digitais antes não aceitas ou vistas com resistência em determinadas esferas do âmbito social, como exemplo a educação escolar já habituada em ofertar ensino a distância (EAD) necessitou recorrer a esse modelo para assegurar de algum modo a continuidade do ensino presencial e assim minimizar os impactos que a pandemia viria ocasionar ao ano letivo.

Diante desse cenário, como exposto, a escola acostumada ao tradicional modo de lecionar na modalidade presencial, levada pela necessidade de preservação à vida e respeito aos protocolos sanitários (Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020) de distanciamento social, passou a utilizar ainda mais as Tecnologias Digitais da Informação e comunicação, também conhecida por TDICS (BRASIL, 2020a). Evidencia-se que neste estudo as TDICS são compreendidas como ferramentas oriundas da Cultura Digital que integram os espaços físicos e digitais por onde a sociedade vigente se faz presente e abarcam os dispositivos eletrônicos com acesso à internet que as integram (ASSIS; SILVA; BARBOSA, 2023; ALEXANDRE FILHO, 2020).

Isto posto, o Ministério da Educação brasileiro em caráter emergencial e excepcional, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 e da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, autorizou o uso das TDICS (BRASIL, 2020b; 2020c). Assim, as tecnologias e meios digitais passaram a ser utilizados para além do preenchimento de planilhas, consultas de materiais, comunicação entre pares, entre outros. Todavia, as instituições que já possuíam em seu cerne o trabalho com a modalidade a distância e já familiarizados com o uso das TDICS rapidamente se adaptaram à nova dinâmica na tentativa de tentar minimizar os possíveis prejuízos educacionais provocados pela pandemia.

Readequar a forma de ensinar exigiu dos professores e da comunidade escolar novas habilidades, conhecimento sobre as TDICS e competências como criatividade o que atenuou de modo astucioso as dificuldades impostas pela pandemia. Nesse sentido, a pandemia evidenciou a necessidade do meio educacional em tornar as TDICS parte integrante das práticas pedagógicas, dialogando com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) em relação às competências gerais da educação básica. Pois se considera que as TDICS influenciam as relações entre pares tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, transformando assim a forma de trabalhar e de aprender, por exemplo. Noutros termos, formular ações que convirjam com as demandas da sociedade atual também se tornou uma incumbência do meio educacional.

Assim, para que a educação dialogue com as questões da sociedade torna-se indiscutível a preocupação com a qualidade da educação, tema constante nas pautas das questões públicas brasileira. Neste sentido, ações voltadas à formação inicial e de aperfeiçoamento profissional docente são importantes, pois irão refletir substancialmente na educação em sua totalidade. Diante disso, promover uma formação calcada na unidade teórico-prática cada vez mais se faz relevante.

Ao encontro desse anseio, surgem algumas políticas públicas voltadas à formação inicial de professores de modo a elevar a qualidade formativa dos futuros licenciados, como uma tentativa de superar os aligeirados estágios supervisionados obrigatórios – sendo um componente obrigatório curricular definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015). Devido a restrita carga horária, o modelo vigente restringe-se muitas vezes em mera observação da ação docente, o que não contribui para a efetiva vivência e participação ativa com regências supervisionadas dos professores em formação (PIMENTA, 2012).

À vista do exposto, o Programa Residência Pedagógica (PRP), ofertado pelo Governo Federal brasileiro, desde 2018, surge como uma ação que visa o aperfeiçoamento da unidade teórico-prática no seio profissional docente na tentativa de superar a deficiência formativa dos licenciandos e ao mesmo tempo intenciona-se melhor qualificar o preparo do futuro professor e pôr consequência intenciona-se que tal ação melhore a qualidade da Educação brasileira (CAPES, 2018). Diante disso, este estudo objetiva refletir sobre como uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada do norte do Paraná, em meio ao cenário caótico que a educação se encontrava, mobilizou ações no decorrer do desenvolvimento do programa de modo a contribuir para a construção e aperfeiçoamento do conhecimento em TDICS na formação inicial e continuada em serviço de professores, pode favorecer e potencializar a aproximação com a abordagem da Aprendizagem Criativa. Destaca-se que este estudo faz parte da pesquisa³ de mestrado do primeiro autor, cuja investigação teve como base temática o PRP ofertado por uma IES privada do norte do Paraná e as ações mobilizadas que favoreceram a integração da unidade teórico-prática na formação de professores no âmbito da formação continuada.

³ Em reunião realizada em 24 de maio de 2022, a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, sob o parecer de número 5. 427.433.

Apresentação do PRP nacional e articulação teórica

O Programa Residência Pedagógica trata-se de mais uma política pública voltada à formação inicial de professores vinculada ao Ministério da Educação (MEC) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Capes). Assim, como outros programas do Governo Federal brasileiro, tal como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pibid), visando a melhoria educacional e o aperfeiçoamento entre a unidade teórico-prática dos licenciados, por meio da formação inicial e qualificação docente (CAPES, 2018). Dessa maneira, o PRP surge como um programa que possibilita uma “aproximação ao exercício profissional pleno” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341) o que contribui para os primeiros saberes profissionais basilares necessários para o exercício do ofício docente.

No Brasil, antes do lançamento de tais projetos, a articulação e aproximação profissional se dava somente por meio dos estágios supervisionados obrigatórios, cuja finalidade contempla a instrumentalização da unidade teórico-prática (BRASIL, 2015). E tal perspectiva, em muitos casos, não supera o tradicional modelo de observação com poucas regências ativas supervisionadas, o que contribui para uma aproximação rasa ao campo profissional docente, alargando ainda mais o abismo entre a unidade teórico-prática presente em falas de muitos estudantes e profissionais da educação (PIMENTA, 2012).

Diante de tal cenário, o PRP se apresenta como superação ao modelo tradicional de estágio e de formação docente por propiciar maior tempo de imersão (18 meses com uma carga horária de 440 horas) no campo profissional, o que possibilita a vivência da prática profissional, diferente do atual modelo de estágio curricular supervisionado obrigatório (CAPES, 2018). Como forma de incentivar a participação no programa, a Capes disponibiliza bolsas de incentivo financeiro aos licenciandos e aos professores participantes do programa, tanto da Educação Básica quanto das IES (CAPES, 2018).

A estrutura do PRP se dá pela participação dos acadêmicos das mais diversas licenciaturas e são acompanhados por preceptores⁴, docentes orientadores⁵ e coordenador institucional⁶. Lembrando que obrigatoriamente os alunos participantes pertencem aos cursos de licenciaturas, já que se trata do aperfeiçoamento formativo inicial docente (CAPES, 2018). Em relação aos objetivos do PRP a Portaria GAB n.º 259, de 17 de dezembro de 2019, no Art. 4º, dispõe:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II – promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III – fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2019, p. 02).

O PRP traz importantes aspectos para a formação de professores, em destaque, a imersão à prática docente, e tal ação se aproxima a residência médica quanto a aprendizagem no seio profissional com profissionais veteranos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento prático. Diferentemente do PRP, a residência médica ocorre após a formação inicial do futuro médico, enquanto no PRP a formação ocorre concomitantemente o período de formação. Sob esse aspecto, é possível aproximar ao postulado de Tardif e Lessard (2005, p. 46) pôr compreenderem que a “docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato [...]”.

Desse modo, compreende-se o exercício docente como a junção de saberes mobilizados para o ato de ensinar, o qual não se reduz a mera transmissão do saber. À vista disso, o PRP se apresenta como campo efetivo das práticas e experiências docentes onde “a partir das experiências fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o ‘eu-profissional’ do professor (Abraham, 1984) se constrói e se atualiza” (TARDIF; LESSARD 2005, p. 46). Noutros termos, é na prática, pelas experiências entre

⁴ Preceptor: é o professor da Educação Básica responsável por acompanhar e orientador os residentes na escola, bem como auxiliar o professor orientador (CAPES, 2018).

⁵ Docente orientador: é o professor docente da IES responsável em orientar os residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, bem como auxiliar o Coordenador Institucional, acompanhar e orientar o preceptor (CAPES, 2018).

⁶ Coordenador Institucional: professor docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica na IES. A este participante cabe acompanhar todo o projeto desenvolvido pela IES e informar a CAPES sobre o andamento do programa (CAPES, 2018).

pares e reflexões críticas que o professor é lapidado, convergindo assim para qualificação profissional como proposta pelo programa.

Dessa forma, o PRP se apresenta como um campo que possibilita a qualificação profissional inicial, bem como o aperfeiçoamento profissional; ainda que não tenha sido intencionado para o aprimoramento profissional docente (a formação continuada em serviço) pode-se inferir por meio do edital, pareceres, resoluções ações mobilizadas que dialogam com a formação continuada de modo “orgânico e experiencial” (TARDIF, 2002).

Os saberes docentes são plurais, sendo compostos pelos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, além de contemplar o saber experiencial que corresponde ao saber no “tato” (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005), pois é na prática docente que o professor constitui o saber experiencial, nesse sentido o professor

no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 38-39).

À guisa do exposto, o PRP se apresenta como um espaço em que possibilita aos sujeitos participantes do programa uma aprendizagem interpares, a partir de contribuições comunitárias e colaborativas em relação as vivências e situações concretas da escola, cujo movimento conduz para ações relacionais entre os aspectos teóricos e os práticos da formação inicial docente. À vista disso,

os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da invenção conjunta nos projetos educativos na escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno da “comunidade prática”, no interior de cada escola [...] (NÓVOA, 2009, p. 31).

Sob esse aspecto, a profissionalidade do professor ocorre a partir do trabalho em conjunto, ou seja, é no seio escolar que a coletividade presente evoca dos profissionais da educação a se constituírem e profissionalizarem organicamente⁷. Pois, o trabalho com os pares provoca a construção dos saberes necessários para o exercício do ofício docente tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada (TARDIF, 2002; TARDIF,

⁷ Compreende-se pôr orgânico como o resultado do que é natural ao ambiente profissional docente (TARDIF, 2002; ALMEIDA, 2023).

LESSARD, 2005; NÓVOA, 2009). Assim, o professor em formação ou o profissional docente inserido no PRP se coloca à disposição e a prova de situações que irão desafiá-los a refletirem sobre a (sua) prática docente; e, ao mesmo tempo os qualificam para as mais diversas situações que a profissão docente exige.

Assim, o seio profissional docente propicia espaços de interlocuções cotidianas que evoca a todo instante dos professores o incansável diálogo com as necessidades oriundas dos diversos espaços sociais. À guisa do exposto, o PRP vinculado entre a unidade detentora da formação inicial docente (IES) juntamente com a unidade detentora do campo prático profissional (escolas da Educação Básica) mobiliza ações articuladoras que dialogam com as exigências profissionais docentes da contemporaneidade no que se refere as competências criativas e habilidades com as TDICS.

As TDICS e Aprendizagem Criativa

As mais variadas tecnologias sempre foram umas das molas propulsoras da evolução humana e manipulá-la diz respeito a constituição da humanidade dos sujeitos (SAVIANI, 1992). Por conseguinte, os avanços tecnológicos digitais gradativamente conduziram a sociedade para um mundo conectado, conseqüentemente a escola como espaço que reflete a sociedade vigente carece constantemente renovar-se para não se distanciar das necessidades e anseios da sociedade conectada. Com isso, este estudo não intenciona enaltecer o uso das TDICS no meio educacional por considerar a disparidade social frente o acesso à internet, aparelhos tecnológicos de qualidade e adequados como o uso de computadores/notebooks a smartphones e conexões móveis (ASSIS; SILVA; BARBOSA, 2023). Mas, pretende refletir sobre como o uso das TDICS durante o período pandêmico contribuiu para o favorecer e potencializar a aproximação com a abordagem da Aprendizagem Criativa proposta por Resnick (2020).

O aluno da escola atual difere dos alunos do século passado, em que a escola era o espaço da transmissão do saber e o professor era o sujeito que transmitia os conhecimentos acumulados pela sociedade. Atualmente em virtude das TDICS que socializaram os ditos conhecimentos acumulados pela sociedade por meio das informações acomodadas em plataformas digitais, impôs ao meio educacional adaptar-se à nova realidade social e foi aligeirado pela pandemia da Covid-19.

Em uma sociedade cada vez mais conectada urge a relevância em se compreender a natureza das TDICS “[...] como as tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexão com a internet como características, diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exatamente pela presença do digital” (PIMENTEL; COSTA, 2018, p. 135). E frente as novas formas de vivências da sociedade contemporânea, a BNCC dispõe na competência 5 a necessidade em atrelar a nova realidade para que o aluno da Educação Básica aprenda a utilizar “as ferramentas tecnológicas digitais de informação e comunicação com criticidade ao longo de suas ações sociais no decorrer da vida” (BRASIL, 2018, p. 9).

Apesar do digital estar incorporado na sociedade atual, a escola pública em sua organização (física e estrutura docente) ainda não está totalmente preparada para essa realidade; como foi possível observar durante os dois primeiros anos da pandemia, em que esforços conjuntos da comunidade escolar, civil e poder público foram necessários para angariar recursos como aparelhos tecnológicos (smartphones, tablets, computadores e notebooks) e viabilizar internet aos menos favorecidos para que as aulas pudessem ser mantidas. Ou seja, a desigualdade social presente no meio educacional se apresentou ainda mais latente durante o período mais crítico da pandemia (ASSIS; SILVA; BARBOSA, 2023).

Por razões diversas é exigido do meio educacional adaptar-se e incorporar as tecnologias digitais em seu cotidiano, nas práticas e ações docentes. No entanto, é válido ressaltar que a escola pública, devido aos seus dilemas estruturais, aos poucos tem incorporado as TDICS. E para que o uso das TDICS ocorra de modo efetivo faz-se necessário que o corpo docente esteja qualificado e apto a incorporá-las em sua prática e para isso a formação docente inicial e o aperfeiçoamento profissional docente possuem papel essencial nessa demanda social.

Segundo Resnick (2020), a utilização das ferramentas digitais por si só não se apresenta suficientes para modificar o ambiente educativo de modo que os espaços possam propiciar a reflexão crítica e campo de expressão. Pois, consoante ao autor, são as oportunidades geradas que irão fomentar tal transformação, dessa maneira o professor torna-se o agente responsável por mobilizar ações que possibilita a transformação e os saltos qualitativos em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância ao que preconiza Resnick (2020), as escolas em sua maioria tendem a priorizar o ensino do conteúdo, reduzindo a capacidade explorativa e criativa dos seus alunos. A criatividade cada vez mais tem sido uma competência exigida na sociedade contemporânea, haja visto a quebra de paradigma ocasionada pelo período pandêmico em que para dar continuidade as atividades sociais os diversos sujeitos das mais variadas áreas tiveram que ser criativos para adaptar as atividades desenvolvidas com as ferramentas disponíveis de modo que pudessem manter o andamento das atividades ativas.

No entanto, para a seguinte indagação: como o pensamento criativo pode ser desenvolvido no âmbito educacional? Para responder o questionamento recorre-se as compreensões de Resnick (2020), por compreender ser relevante o papel das novas tecnologias para o desenvolvimento da criatividade nas crianças, o que conseqüentemente irá refletir significativamente na fase adulta para as tomadas de decisões ou resoluções de problemas, pois quanto mais criativo maior será a facilidade do sujeito em lidar com as mais variadas situações, sejam elas adversas ou favoráveis.

Embora, a centralidade do autor se ancora na forma como a criança do jardim de infância aprende, Resnick (2020) deixa claro em sua obra, “Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos”, o anseio de sua abordagem servir de inspiração para os demais níveis educacionais. E para melhor compreensão acerca da Aprendizagem Criativa considera-se quatro eixos basilares que a sustenta, sendo a) a aprendizagem por projetos, b) paixão, c) pares e d) pensar brincando nominados pelo autor pôr “4 Ps” (RESNICK, 2020).

Os 4 Ps basilares da espiral da aprendizagem são compostos por fases complementares. Assim sendo, em primeiro lugar está a imaginação que dá lugar as primeiras ideias e manifestações, em segundo lugar algo é criado a partir do que foi imaginado, em seguida há a brincadeira como o momento de materialização e exploração do que foi criado, após há o compartilhamento da criação com os pares. Tal processo ocorre de forma espiralada, pois uma ideia é retomada com salto(s) qualitativo(s), e se apresenta como um espaço que propicia o surgimento de novas ideias.

A espiral do conhecimento na abordagem da Aprendizagem Criativa se dá por meio de projetos previamente definidos, em que a paixão (desejo ou a motivação pelo objeto do conhecimento) torna-se a mola propulsora para as novas descobertas. Dessa maneira, o aprender pode ocorrer de forma lúdica e leve, desprendido do enfadonho método tradicional de repositório do saber e a leveza proposta não se desprende do rigor crítico necessário a reflexão e do agir sobre a ação (na figura 1, a seguir, é demonstrado a espiral do conhecimento proposta por Resnick (2020)).

Figura 1 – Espiral do Conhecimento proposta por Resnick (2020).



Fonte: Resnick (2020).

Como exposto, anteriormente, a estrutura da Aprendizagem Criativa, apesar de ancorada em ações pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância, não se intenciona ser exclusiva para o ensino das crianças pequenas e apresenta intencionalidade para que os demais níveis de ensino possam se beneficiar. Pois, acredita-se no favorecimento da abordagem em que o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem seja conduzido ao pensamento criativo, reflexivo e crítico, capaz de responder as futuras exigências sociais (RESNICK, 2020).

À guisa do exposto, o PRP como foi demonstrado se apresentou como espaço que possibilita as diversas articulações metodológicas e abordagens teóricas que subsidiarão a prática docente que irão compor os saberes docentes necessários para o exercício do ofício, do futuro professor e ao mesmo tempo apresentou indícios de formação

continuada no interstício do programa (ALMEIDA, 2023). No entanto, perante ao que foi apresentado e discutido, até o momento, e para responder à questão norteadora deste estudo, a metodologia empregada subsidiou a estrutura da análise e favoreceu a organização para reflexão aqui presente quanto as articulações e ações mobilizadas manifestadas ao longo do desenvolvimento do PRP na IES supracitada.

Fundamentação metodológica

Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 57), compreende-se por pesquisa como sendo “uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos”. Por meio da pesquisa é possível conhecer o novo ou redirecionar o olhar para o já existente sob outra perspectiva.

Ao que foi exposto, este estudo de análise documental e descritivo⁸, de natureza qualitativa, ancora-se em Flick (2009) por compreender que os objetos de estudos das pesquisas de cunho social não se reduzem exploração artificial do objeto, mas sim diz respeito as relações e interações oriundas das práticas do cotidiano da vida em sociedade.

Para o tratamento da análise e reflexão teve-se inspiração na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), a qual se caracteriza por “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

A metodologia adotada inspirada em Bardin (2011) ancorou-se nos três pilares da organização da análise, sendo a) a pré-análise, b) exploração do material e c) o tratamento dos resultados e a interpretação. Pois ao formular uma hipótese, mesmo que de cunho descritivo, requer rigor e “sistematização das ideias” como proposta por Bardin (2011, p. 125). Além disso, para a autora supracitada “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2011, p. 147), noutros termos significa que nem sempre o processo de análise inspirado em Bardin (2011) ocorre somente a partir da categorização.

⁸ Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 62) o estudo descritivo trata-se da “descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada”.

E pôr o processo de análise não estar intimamente vinculado a categorização, mas ao movimento que a permeia possibilita ao pesquisador adotar, investigar e refletir acerca do que margeia os dados propriamente ditos a serem analisados. Pois, como Bardin (2011) descreve, um dado neutro ou nulo não pode ser desconsiderado, em razão de até mesmo em sua baixa frequência de aparição haver um valor empregado que precisa ser apurado pelo pesquisador. Dessa forma, as mensagens e ações subliminares presentes nas ações do programa, como as *lives* formativas, se apresentaram como espaços fecundos a serem investigados.

Sob tal compreensão acerca da pesquisa e do método para a realização deste estudo foram consultados documentos acomodados em portais de órgãos oficiais como: Capes e MEC, além de buscas em bases de periódicos digitais e de artigos acadêmicos, assim como consulta em livros acerca do tema constante nas referências deste estudo.

A IES em que oferta o PRP é particular e está situada na cidade de Londrina, ao norte do Estado do Paraná - Brasil. Na referida IES as atividades do PRP tiveram início em meados do ano de 2020 e o fim ocorreu no primeiro semestre de 2022, contemplando assim os 18 meses de programa exigidos em edital (CAPES, 2018). Para o encaminhamento do programa houve envolvimento de 6 escolas da rede básica de ensino, 6 professores preceptores, aproximadamente 58 residentes participantes (entre bolsistas e voluntários), 2 professores orientadores e 1 coordenador institucional.

Os dados para este estudo foram coletados entre os anos de 2021 e 2022, a partir das reuniões avaliativas, formativas, burocráticas e demais atividades do PRP que aconteceram regularmente entre docentes orientadores, preceptores e residentes dos cursos de Pedagogia e Educação Física (cursos contemplados que ofertam o PRP na instituição). Assim, o percurso metodológico se ancorou na observação não participante que ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, por possibilitar acessar uma abordagem prática da realidade por meio da observação (FLICK, 2009).

Ações mobilizadas pela IES e articulação reflexiva a respeito da Aprendizagem Criativa no decorrer do desenvolvimento do PRP

A IES privada que ofertou o PRP é uma das pioneiras no Brasil a ofertar cursos de Ensino Superior na modalidade de Ensino a Distância, além da modalidade presencial. A excelência na oferta do EAD da instituição é oriunda de um modelo pedagógico próprio que visa superar os métodos tradicionais de ensino, utilizando-se de diversas tecnologias a fim de contribuir na construção dos saberes de seus alunos.

Diante do cenário pandêmico, assim como a sociedade de modo geral, a IES recorreu à experiência em EAD e adaptou o PRP para o modelo remoto emergencial. Devido as diversas confusões conceituais em relação ao modelo adotado durante a pandemia, acredita-se ser necessário um breve adendo sobre a diferenciação entre ensino EAD, híbrido e remoto emergencial. Previamente destaca-se que por não se tratar do objeto de investigação deste estudo os apontamentos a serem apresentados a seguir não serão aqui aprofundados.

Isto posto, Almeida e Carvalho (2023) esclarecem que do dia para a noite alunos, pais, professores e gestores escolares tiveram que migrar, urgentemente e excepcionalmente, o modelo de ensino presencial para o modelo remoto emergencial. Essa mudança não se caracterizou em levar o então modelo de ensino presencial para o modelo EAD, pois considerando que o ensino a distância tem a ver com a autogestão do tempo por parte dos alunos entre outros fatores. Sendo um deles correspondente a equipe multidisciplinar especializada com atribuições claramente delimitadas e específicas; e além do mais, e o processo de ensino e aprendizagem ocorrem exclusivamente via plataformas de comunicação digital, entre outras características específicas do EAD que pode ser aprofundadas com leitura sobre o tema em Beviláqua *et al.* (2023) e em Almeida e Carvalho (2023).

No que tange o ensino híbrido, de acordo com Beviláqua *et al.* (2023), diz respeito a uma metodologia de ensino em que o aluno possui papel protagonista da aprendizagem, cujos instrumentos didáticos pedagógicos são mesclados com momentos *on-line* e *off-line*. Por fim, não se restringe a uma modalidade, podendo assim ser composto tanto na modalidade EAD quanto na presencial. E no tocante ao ensino remoto emergencial, para Almeida e Carvalho (2023), tratou-se de uma adaptação aligeirada dos recursos educacionais digitais disponíveis para a manutenção das atividades do calendário escolar da modalidade de ensino presencial em caráter excepcional.

Em face ao exposto, como mencionado, para a manutenção das atividades do programa rapidamente a IES recorreu ao modelo de ensino remoto emergencial. Como estratégia utilizou plataformas digitais, tais como: a plataforma Microsoft Teams® para as reuniões e encontros semanais ou mensais, a plataforma YouTube® para as *lives* formativas, que ocorreram mensalmente, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para as postagens de atividades formativas, materiais e conteúdos pertinentes a cada tema abordado e pôr fim fez uso do WhatsApp® de modo a promover as atividades e manter uma relação estreita com os participantes do programa ofertado pela instituição.

O conhecimento prévio com algumas ferramentas digitais possibilitou articulação eficiente na continuidade ao programa, assim para o cumprimento do andamento do PRP a IES organizou reuniões semanais entre residentes e preceptores, para que ao longo da semana os preceptores pudessem envolver os residentes nas atividades escolares no modelo remoto emergencial. Os preceptores adicionaram os residentes nos grupos de turma para que assim eles pudessem acompanhar as atividades desenvolvidas durante o período pandêmico. E durante todo o desenvolvimento do programa, uma vez por semana os residentes se reuniam com seus respectivos preceptores e por o período de uma hora eles debatiam e refletiam sobre algum ponto em especial acerca das atividades desenvolvidas na escola de atuação.

Também foi organizado e programado encontros mensais entre residentes, preceptores, professores orientadores e coordenador institucional. Tais encontros foram divididos entre reuniões para alinhamentos sobre questões burocráticas e para os encaminhamentos teóricos metodológicos. A criação dos grupos no aplicativo WhatsApp® favoreceu o fortalecimento da ligação entre a IES, residentes e preceptores.

Para manter as atividades conforme o edital do PRP a IES mobilizou ações de compartilhamento de orientação com os preceptores, dessa forma, além de atuarem como coorientadores para com os residentes (CAPES, 2018) os preceptores se evidenciaram como protagonistas ao longo do processo, compartilhando com os professores da IES as demandas formativas requeridas pelo programa. À vista disso, ora havia planejamentos de *lives* e debates teóricos promovidos pela IES e ora era designado aos preceptores a elaboração e planejamento das atividades formativas conjuntas, ou seja, os preceptores

eram responsáveis a organizarem lives temáticas ou eram convidados a compartilharem suas experiências práticas em sala de aula com os demais participantes do programa.

Foi possível identificar que as *lives* tiveram papel significativo, se mostrando como o ponto mais alto das ações em que eram compartilhados os saberes curriculares e experienciais, o que proporcionou trocas de saberes entre pares (TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD, 2005; NÓVOA, 2009). Outro fato identificado, e talvez não tenha sido planejado, foi a inspiração na espiral da Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2020) ao longo do processo do programa; pois, a cada encontro ou período aos residentes eram apresentados os projetos da escola em que eles tomavam conhecimento sobre o tema, e o preceptor propiciava momentos para que o residente interagisse com o objeto do conhecimento, o ressignificasse, apresentasse novas propostas e pudessem apresentar suas percepções a respeito do objeto de estudo nas reuniões semanais.

A espiral da Aprendizagem Criativa proposta por Resnick (2023) converge com as necessidades da sociedade contemporânea por profissionais mais qualificados e mais preparados para situações inesperadas como a que ocorreu durante a pandemia. No entanto, como trabalhar as habilidades e competências criativas dos alunos se os próprios professores muitas vezes se encontram inertes perante as tantas demandas da profissão? Ao fazer uma analogia da abordagem com o início da profissão docente é possível comparar as paixões das crianças pela descoberta durante o período da Educação Infantil. Pois, no início da carreira o docente por mais anseios e medos pelo desconhecido campo profissional o professor carrega consigo a expectativa de colocar em prática tudo aquilo que aprendeu durante a graduação. Entretanto, não demora para que a expectativa dê espaço as frustrações, conformismos e a famigerada crítica sobre a teoria não ser condizente com a realidade.

A certo modo há de se compreender as razões pelas quais esses sujeitos se rendem aos descontentamentos da profissão devido à falta de incentivo, não reconhecimento, a desvalorização da profissão, entre tantas outras mazelas. Porém, há de se manter viva a chama pelo desejo de ensinar, de mediar e auxiliar os alunos a galgarem os degraus do seu desenvolvimento e para isso contemplar nos processos formativos dos licenciandos os conceitos da Aprendizagem Criativa, de Mitchel Resnick, servem como resgate para a manutenção do reavivar da paixão pelo ato de ensinar e da ação docente. Compreende-se

ser moroso trabalhar tal abordagem considerando os currículos das licenciaturas uma vez que em muitos casos durante o percurso formativo a formação não consegue abarcar todos os conteúdos necessários para uma formação plena do professor.

Neste ínterim o PRP, pôr ser um programa voltado para a unidade teórico-prática idealizado para ocorrer dentro do campo profissional docente, possui em seu cerne a chave para complementar a formação dos licenciados e ressignificar os saberes docentes cristalizados pelo tempo (TARDIF, 2002). Entretanto, para que a unidade teórico-prática se faça presente torna-se relevante o olhar atento dos sujeitos envolvidos no processo durante o desenvolvimento do programa. Assim sendo, dentre a diversas *lives* formativas ofertadas pela IES houve uma em que foi abordado diretamente sobre o uso das TDICS agregada a Aprendizagem Criativa.

A *live* possibilitou tanto para os residentes quanto aos preceptores a clarificação sobre a espiral do conhecimento. Para o tema da *live* em questão, a coordenação ouviu as propostas dos preceptores e compartilhamento das atividades desenvolvidas nas escolas participantes, assim, chamou a atenção, dos envolvidos no PRP, o projeto intitulado “TDIC e Educação” desenvolvido em uma das instituições participantes do PRP na IES. Assim, a professora que coordenava o projeto na escola foi convidada a apresentar o trabalho lá desenvolvido.

Na *live* foi apresentado quais ações eram mobilizadas na escola em relação à oferta do ensino de tecnologias digitais aos alunos. Foi explicado previamente que junto aos professores regentes a professora mediadora das TDICS elaborava planos de aulas interdisciplinares de modo a trabalhar os diversos conteúdos ministrados pelos professores regentes. Por outro lado, cada professor regente se comprometeu em elaborar planos de aula dialogados com os demais saberes e competências necessários ao desenvolvimento dos alunos atrelados às TDICS.

Como exemplo, foi demonstrado como o professor regente trabalhou com os alunos o gênero textual charge em consonância com as aulas de TDICS, fazendo uso de recursos tecnológicos para a construção da estrutura visual e projetual da charge. Não bastando a demonstração os alunos puderam elaborar e construir com o auxílio de computadores charges no sistema computacional, sob esse aspecto pode-se considerar o letramento tecnológico e científico inseridos no currículo de forma orgânica e gradativa.

Outro exemplo apresentado foi a utilização de recursos tecnológicos para a realização de atividades utilizando ferramentas de realidade virtual aumentada (visualização 3D). O professor regente, primeiramente, trabalhou o conteúdo sobre formas geométricas e a sua aplicação no meio ambiente e para ampliar os conhecimentos dos alunos a professora mediadora das TDICS propiciou momentos de exploração sobre os objetos do conhecimento (formas geométricas: cilindro, esfera, cone, etc.) em seguida aos alunos foi solicitado pesquisarem e refletirem acerca do conteúdo temático, posteriormente elaboraram manualmente objetos com as formas apresentadas. Após toda contextualização, aplicabilidade, experimentação e reflexões sobre o conteúdo, os alunos puderam explorar as formas por eles elaboradas em realidade virtual aumentada.

A cada novo contato com o objeto do conhecimento foi possível identificar as fases da Aprendizagem Criativa, abordada de forma leve e lúdica, oportunizando momentos de exploração e elaboração do pensamento criativo, crítico e reflexivo, em consonância ao postulado de Resnick (2020). Pois, a cada novo contato, experimentação, partilha e reflexão, os alunos eram convocados a ressignificarem os saberes prévios e, ao mesmo tempo eram conduzidos a avançarem. No que tange o PRP, ao oportunizar aos seus participantes uma temática cujos saberes sistematizados podem ser ministrados de forma leve e lúdica sem perder o rigor científicos, possibilitou aos envolvidos ressignificarem o conceito pré estabelecido em relação ao desmembramento, equivocado, da teoria e prática. O compartilhamento das experiências reais, partindo de uma aprendizagem que abarca a abstração e a aplicabilidade do conteúdo oportuniza a desmistificação sobre teoria e prática não compartilharem do mesmo espaço, além de contribuir para uma formação acadêmica dos licenciandos voltada para a criatividade.

À guisa do que foi exposto, vale ressaltar sobre as fases da abordagem não terem sido restritas somente ao longo da referida *live*. Os professores orientadores do PRP também proporcionaram momentos para que os residentes, assim como os preceptores, pudessem ser “tocados” e “afetados” pelo objeto do conhecimento de modo a instigar a imaginação de cada um deles quando em contato com o objeto do conhecimento relacionado as TDICS, seja por meio das reuniões ou atividades avaliativas. Acentua-se que as atividades avaliativas tiveram caráter formativo, assim os residentes tiveram a oportunidade de ser tocados, de explorarem a imaginação em relação ao objeto do

conhecimento, havendo também momentos de partilha das impressões e momentos para sanarem dúvidas e minimizarem angústias; convergindo assim para situações relacionais entre a espiral do conhecimento com os saberes experienciais (RESNICK, 2020; TARDIF, 2002).

Por fim, os residentes eram convocados constantemente a refletirem e repensarem sobre suas considerações iniciais, sobre os conhecimentos prévios e esses eram apresentados por meio das atividades desenvolvidas com os preceptores, com as regências e atividades formativas oportunizadas pelo programa. Demonstrando assim um processo de espiral ascendente em prol da promoção ao conhecimento.

Embora os preceptores não passaram pôr processos avaliativos como os residentes eles também tiveram a oportunidade de compartilhar do mesmo espaço formativo (reuniões e lives), o que de modo acidental se apresentou como espaço propício para o aperfeiçoamento da prática profissional, revelando assim uma formação continuada na transversalidade do programa – oriunda do espaço profissional, ou seja, em serviço – tema este aprofundado por ALMEIDA (2023) no estudo intitulado “Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia Unopar: análise da Formação Continuada de Preceptores”.

A pandemia acentuou a utilização das TDICS o que possibilitou aos sujeitos envolvidos no PRP ressignificarem a percepção acerca do papel e a relevância das TDICS no cotidiano educacional. Outro fator a ser considerado, refere-se à demonstração quanto a importância na promoção de ações para que os alunos pudessem desenvolver o pensamento criativo, o que corrobora para lidar com as adversidades impostas pelas demandas do meio social. Ademais, confere aos alunos habilidades e competências criativas favorecedoras para a resolução de problemas existentes ou que estejam por existir (RESNICK, 2020).

Diante do exposto, o PRP ofertado pela IES se caracterizou pelo compartilhamento da função formativa entre os sujeitos da IES e preceptores, bem como a mobilização de ações que ilustraram a relevância das TDICS no cotidiano escolar, de modo que potencializou a aproximação com a teoria da Aprendizagem Criativa, além de apresentar conformidade ao que estabelece a BNCC (BRASIL, 2018) em relação à integração das TDICS no ambiente escolar.

Considerações Finais

O Programa Residência Pedagógica é um programa do Governo Federal brasileiro que tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial do licenciando, e para que ele ocorra faz-se necessário o trabalho compartilhado entre IES e escolas da Educação Básica de modo a promover a unidade teórico-prática no intento de aperfeiçoar a formação inicial. Entretanto, além da formação inicial, o programa em sua transversalidade apresentou espaço de formação continuada em serviço, o que possibilita aos preceptores participantes o aperfeiçoamento profissional docente, uma vez que ao compartilharem dos mesmos espaços formativos que os residentes, esses profissionais demonstraram também terem sido contagiados pelas ações do programa.

Devido a pandemia, provocada pela Covid-19 desde meados de 2020, as instituições educacionais necessitaram reorganizar as atividades para o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, as TDICS que já possuíam relevância para a ordem social vigente tornaram-se ainda mais latente demonstrando claramente o seu papel e relevância no cotidiano da sociedade vigente.

Refletir sobre as ações mobilizadas no PRP ofertado por uma IES privada contribui para romper a dicotomia entre a relação da esfera pública e privada, demonstrando que o bem comum pauta-se na promoção da qualidade educacional brasileira. Além de, demonstrar que o universo educacional necessita preparar os sujeitos para as questões que ainda nem existem com o intuito que possam desenvolver ações rápidas, claras e concisas frente a resolução dos mais diversos problemas. E para isso o pensamento criativo subsidia a ação, no entanto, far-se-á necessário ações mobilizadoras que fomentem o pensamento criativo de modo a ser conduzido para habilidades e competências que agregará o desenvolvimento acadêmico e aperfeiçoamento profissional substancial do professorado.

Assim, o PRP ofertado pela referida IES, em linhas gerais, se apresentou como um programa de saberes e ações múltiplas, onde ofertou a seus participantes vivências ricas que contribuirá para o aperfeiçoamento profissional que refletirá na qualidade da educação. Destaca-se que o tema abordado não se esgota aqui, evidenciando desta forma como um campo amplo a ser explorado.

Financiamento e agradecimentos

À Capes (código de financiamento 001) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) pelo apoio financeiro que possibilitou este estudo.

Referências

ALEXANDRE FILHO, P. **Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica**. 2020. 120 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Ciência e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

ALMEIDA, G. B.; CARVALHO, D. F. Reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica em tempos de Pandemia. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha – ReviVale**, v.3 n.1, p.1-19, 2023.

ALMEIDA, G. B. **Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia Unopar**: análise da Formação Continuada de Preceptores. 2023. 158 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2023.

ASSIS, M. W. V.; SILVA, M. S.; BARBOSA, A. T. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na visão dos Estudantes na Educação Básica: mapeamento de trabalhos publicados nos anais do ENPEC nas edições de 2013 a 2021. **Cenas Educacionais**, v.6, n.e17053, p.1-13, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada **Resolução n. 2, de 1 de jul de 2015**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação: Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362> Acesso em: 24 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida **Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BEVILÁQUA, A. F. et al. A Produção de materiais para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no contexto do Ensino Remoto Emergencial: uma proposta a partir da poesia SLAM. **Cenas Educacionais**, v.6, n.e16664, p.1-25, 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v.28, n.68, p.333-356, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n.350, p.203-218, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, F. S. C.; COSTA, C. J. S. A. A. Cultura Digital no Cotidiano das Crianças: apropriação, reflexos e descompassos na Educação Formal. **Interfaces Científicas – Educação**, v.6, n.3, p.135-146, 2018.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.** In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítico: primeiras aproximações.* 3 ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992. p. 19-30.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.