



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES - CCTA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

LUIZ PHILIPPE DE CASTRO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM DANÇA: UMA PRÁTICA DE ENSINO
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL ANTÔNIO SANTOS COELHO NETO**

JOÃO PESSOA

2020

LUIZ PHILIPPE DE CASTRO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM DANÇA: UMA PRÁTICA DE ENSINO
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL ANTÔNIO SANTOS COELHO NETO**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze

JOÃO PESSOA
2020

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

C346r Castro, Luiz Philippe de.
Residência pedagógica em dança: uma prática de ensino
na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino
Fundamental Antônio Santos Coelho Neto / Luiz Philippe de
Castro. - João Pessoa, 2020.
66 f. : il.

Orientador: Guilherme Barbosa Schulze
Monografia (Licenciatura) - UFPB/CCTA

1. Dança. 2. Dança - Ensino. 3. Dança – Prática
pedagógica. 4. Dança - Educação – Brasil. I. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 793.3 (043.2)

LUIZ PHILIPPE DE CASTRO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM DANÇA: UMA PRÁTICA DE ENSINO
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL ANTÔNIO SANTOS COELHO NETO**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

RESULTADO: Aprovado NOTA: 9,4

João Pessoa, 03 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze (orientador)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto (examinador)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Ma. Candice Didonet (examinador)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, ao menos por um momento, atravessaram minha vida.

AGRADECIMENTOS

Apesar da Dança ter chegado ainda ontem na minha vida, sinto que nada é por acaso e tudo tem o momento certo. Hoje entendo que achei o que procurava, que não danço e estudo só porque quero ou gosto, existe uma necessidade dentro de mim. Sei que nesse universo da dança ainda tenho muito por assistir, experimentar, conhecer e esta monografia é só mais um movimento, volta, passo, ou como você quiser chamar, da dança da minha vida. Cabe lembrar, que nesta época do curso de graduação, por muitos desafios passei, e grande ajuda recebi das pessoas com quem convivi. Portanto, a todos aqueles que me ajudaram neste momento de aprendizagem, vivências e troca de experiências, meu profundo agradecimento.

Aos meus familiares, que já partiram, e aos que estão aqui, minha mãe, Stela Castro, meus irmãos, tios, tias, primos e primas, muito obrigado pelos ensinamentos, força, confiança e muito amor. Depois que vocês atravessaram a minha existência, tudo se tornou alegre, calmo e possível.

Ao meu bem Marianna Andrade Tomaz, por ser luz, quando as trevas invadem a minha vida e não consigo enxergar o que tem na minha frente. Obrigado, meu amor, ainda temos muito por conhecer, experimentar e compartilhar, nossa vida só começou.

Aos meus amigos e amigas de ontem e hoje, que pelos percalços da vida não vejo mais. Obrigado, meus queridos e queridas, vocês moram no meu coração.

A todos os mestres que compartilharam um pouco do seu conhecimento comigo e me estimularam nesta caminhada rumo à docência, minha profunda gratidão e dívida, que espero saldar paulatinamente, compartilhando num futuro próximo esses conhecimentos com os alunos das escolas nas quais ensinar.

À Universidade Federal da Paraíba, especialmente ao curso de Licenciatura em Dança, na figura de seus profissionais, pelo ensino de qualidade, profissionalismo, atenção e dedicação, meu profundo obrigado.

À Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto, pela receptividade, condições de trabalho, ajuda e incentivo, muito obrigado.

A três professores em especial, que não foram escolhidos à toa para compor este momento final da graduação, Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze, meu orientador, pelo apoio, ajuda e confiança neste momento tão difícil de conclusão de curso,

oferecendo com atenção, simplicidade e sinceridade seus ensinamentos e opiniões; Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto, pela energia, dedicação, estímulo e ensinamentos, que transbordam seu corpo e contagiam seus alunos, inclusive a mim, que desde que comecei a assistir às suas aulas, busco ter mais dedicação na realização dos meus objetivos; Prof^a. Ma. Candice Didonet, cuja dedicação, amor às artes e forma de ensinar, fizeram com que eu repensasse a forma de ver o mundo e me relacionar com as pessoas. A todos vocês, queridos professores, meu profundo agradecimento.

Por fim, neste derradeiro movimento, agradeço a todos aqueles que mantêm a arte viva pelas ruas, escolas, teatros, dentre outros inúmeros espaços: Muito obrigado!!!

*O universo flui em mim e
me supre. Quero vida,
gargalhadas, [arte] e
crescimento. Saio da hipnose
que escraviza e mergulho na
gratidão, no movimento que
me leva para frente.*

(Aurilene Damaceno; troca do autor da monografia: [música] por [arte])

RESUMO

A inserção da Dança no currículo educacional brasileiro é recente, demandando, dos estudiosos e pesquisadores da temática, um olhar diferenciado para o ensino desse conhecimento no âmbito institucional. Nesse contexto, este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta pesquisa sobre a prática de ensino de dança na escola pública, desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP). A pesquisa qualitativa, constituiu-se em um estudo de caso de caráter explanatório, de observação participante e teve por objeto a prática de ensino do residente/graduando Luiz Philippe de Castro, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (EMEIEF). Tendo por objetivos específicos a análise e interpretação da preparação, ambientação e imersão do residente na escola-campo, conforme cronograma de atividades previstas no PRP. A pesquisa adotou etapas metodológicas que envolveram a coleta de dados nesses três momentos, a análise desses dados e a interpretação das informações, bem como a identificação das limitações da investigação. A oportunidade de construção e aplicação de um projeto pedagógico específico, contemplando uma metodologia de ensino da Dança baseada na sensibilização corporal e na estimulação dos alunos, por meio da improvisação, jogos e brincadeira, permitiu que estes desenvolvessem habilidades e competências através dos quais tornou-se possível se comunicar pela Linguagem da Dança, e demonstrou a importância da residência pedagógica, na associação da teoria à prática, para enriquecimento do processo de formação de docentes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Prática de Ensino, Dança na Escola.

ABSTRACT

The insertion of Dance in the Brazilian educational curriculum is recent, demanding, from scholars and researchers on the subject, a different look at teaching this knowledge at the institutional level. In this context, this Course Conclusion Paper presents research on the practice of teaching dance in public schools, developed under the Pedagogical Residency Program (PRP). The qualitative research consisted of an explanatory case study, of participant observation and aimed at the teaching practice of the resident/undergraduate Luiz Philippe de Castro, held at the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Antônio Santos Coelho Neto (EMEIEF). Having as specific objectives the analysis and interpretation of the preparation, setting and immersion of the resident in the field school, according to the schedule of activities foreseen in the PRP. The research adopted methodological steps that involved the collection of data in these three moments, the analysis of these data and the interpretation of information, as well as the identification of the limitations of the investigation. The opportunity to build and apply a specific pedagogical project, contemplating a dance teaching methodology based on body awareness and stimulation of students, through improvisation, games and play, allowed them to develop skills and competencies through which they became if possible to communicate through the Language of Dance, and demonstrated the importance of pedagogical residency, in the association of theory with practice, to enrich the process of teacher training.

Keywords: Pedagogical Residence, Teaching Practice, Dance at School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade: Acordar o Corpo	50
Figura 2 – Atividade: Wi-Fi	50
Figura 3 – Atividade: Toca Caranguejo	51
Figura 4 – Atividade: Circuito de Cheiros	52
Figura 5 – Atividade: Eu sou um objeto	52
Figura 6 – Atividade: Reconhecimento Corporal	53
Figura 7 – Atividade: Roda de Conversa	53
Figura 8 – Atividade Tátil: Apoios	54
Figura 9 – Diários do 8º ano “A”	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. DANÇA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
1.1 O papel da Arte na formação do indivíduo	14
1.2 A Dança na escola brasileira	15
1.3 Propostas educativas para o ensino de Dança	17
2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	20
2.1 História da Residência Pedagógica, no âmbito educacional brasileiro	20
2.2 Contexto do surgimento do Programa Residência Pedagógica	23
2.3 Definição, objetivos e funcionamento do Programa Residência Pedagógica	25
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	29
3.1 Referencial conceitual da metodologia adotada	29
3.2 Caracterização da pesquisa efetuada	32
3.3 Etapas metodológicas do estudo de caso	33
3.3.1 Escolha do objeto de estudo e seu contexto	33
3.3.2 O problema da pesquisa, suas proposições e respectivas questões	33
3.3.3 Procedimento de coleta de dados	34
3.3.4 Análise dos dados	35
3.3.5 Interpretação das informações	35
3.3.6 Limitações da pesquisa	35
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO	36
4.1 Procedimento de coleta de dados	36
4.1.1 A preparação do residente	36
4.1.2 A ambientação do residente na escola-campo	39
4.1.3 A imersão do residente na escola-campo	43
4.1.3.1 O projeto pedagógico	44
4.1.3.2 A regência	48
4.2 Análise dos dados e interpretação das informações	54
4.3 Limitações da pesquisa	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino de Dança na Escola é uma realidade recente no sistema educacional brasileiro, remontando a meados da década de 1990. Com as mudanças legais e nas orientações curriculares, ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), e sua consolidação, através da Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que realizou alterações na LDB, a Dança passou a ser considerada como conhecimento a ser ensinado na educação básica, tendo sido definido o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores.

Diante desse novo panorama, e considerando a instituição do Programa Residência Pedagógica (programa do governo federal, destinado a induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica), a partir do ano de 2018, o presente estudo investiga a prática de ensino de Dança na escola, com base em um estudo de caso, qual seja, a prática de ensino do residente Luiz Philippe de Castro, membro do Programa Residência Pedagógica, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (EMEIEF).

A prática de ensino é um momento no qual os licenciandos estabelecem contato direto com a sua realidade de trabalho, realizando conexões com o ambiente escolar em suas várias facetas, tendo por objetivo a realização do ensino (LIBÂNEO, 2014).

Neste sentido, Libâneo (2006) compreende a expressão ‘prática de ensino’ – ou ‘processo de ensino’ – como uma sequência de atividades criadas e/ou escolhidas pelo professor, que são voltadas para os alunos e tem por fulcro o estímulo à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito escolar.

No caso da prática de ensino objeto desta pesquisa, o processo de composição pode ser compreendido por dois vieses:

(a) em sentido amplo, como toda construção teórico-prática adquirida pelo residente, no curso de Licenciatura em Dança e fora dele (por exemplo: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no qual foi utilizada uma metodologia de ensino de dança que reconhecia o corpo como lugar de aquisição e construção de conhecimento; o Curso de Ballet da Universidade Estadual da Paraíba, que faz uso da técnica do Ballet Vaganova para aquecimento e alongamento corporal; o Curso de

Dança de Rua, oferecido pelo Cearte, que utiliza técnica de isolamento corporal, tanto no aquecimento como nas movimentações, além das suspensões e apoios corporais; o Curso de Extensão em Dança Moderna, oferecido pela UFPB, com técnicas de criação em dança; o Curso de Dança Contemporânea do Teatro Municipal de Campina Grande, que utiliza o movimento cotidiano na composição das danças, e o Curso de Dança da UFPB, cujas disciplinas, de um modo geral, ofereceram um cabedal teórico-prático para o exercício profissional do residente). A partir desses conhecimentos é que foi construída – e aplicada – a sequência de atividades para os alunos na escola-campo.

(b) em sentido estrito, como circunscrita às atividades da residência pedagógica, a saber: a preparação, ambientação e imersão (mais especificamente de regência) do residente, voltada ao ensino regular de Dança na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto e que ocorreu no período compreendido entre 15/08/2018 e 16/09/2019.

Desta maneira, esta pesquisa procurou realizar uma descrição, reflexão e interpretação sobre a prática de ensino de um residente de dança na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto, considerada em sentido estrito, de modo a responder: como ocorreu a preparação do residente? De que maneira aconteceu a ambientação do residente na escola-campo? De que modo sucedeu a imersão do residente na escola-campo?

O estudo de caso, portanto, além de contribuir academicamente com dados sobre o ensino de Dança na Escola (oferecendo uma visão particular sobre o ensino de Dança na escola-campo), apresenta as experiências e reflexões do residente sobre a sua prática de ensino – permitindo-lhe maior compreensão do processo e agregando mais conhecimento e experiência à formação do residente –, ao mesmo tempo em que fornece análises e interpretações que podem auxiliar no aprimoramento do Programa Residência Pedagógica, que se encontra em sua primeira edição, e subsidiar de informações todos aqueles que nele pretendam ingressar.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais: o primeiro, trata da Dança e Educação no Brasil; o segundo, aborda o Programa Residência Pedagógica; o terceiro, descreve a metodologia de pesquisa utilizada; e o quarto, apresenta a análise e interpretação do processo de ensino, através das atividades de preparação, ambientação e imersão do residente na escola-campo.

1. DANÇA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Se lhe for dada a oportunidade, um organismo vivo tende a completar suas mais complexas potencialidades, em vez de acomodar-se à satisfação mais simples.

(Carl Rogers)

A inserção da Dança no currículo educacional brasileiro é recente, demandando, dos estudiosos e pesquisadores da temática, um olhar diferenciado para o ensino desse conhecimento no âmbito institucional. Nesta perspectiva, torna-se importante refletir sobre: a prática de ensino de dança, considerando a importância da Arte-Dança para a formação dos indivíduos; como este conhecimento foi inserido no currículo educacional brasileiro; e sobre as propostas do seu ensino na escola. Para tanto, este capítulo aborda os itens seguintes: o papel da Arte na formação do indivíduo; a Dança na escola brasileira; e propostas educativas para o ensino de Dança.

1.1 O Papel da Arte na Formação do Indivíduo

A Arte, intrigante manifestação humana, está presente sob diversas formas e organizações, desde os primórdios da história das civilizações humanas até os dias atuais. Os primeiros registros, segundo Martins e Imbroisi (2018), remontam ao Paleolítico Superior – no período de 30 mil a 10 mil a.C. – com as pinturas observadas na Caverna de Lascaux, em Dordonha, na França, descobertas em 1940, datadas de 15 mil a 17 mil a.C, época na qual a espécie humana desenhava e pintava os animais, tal qual observava, reproduzindo o que a vista captava. Para os caçadores daquela época, os desenhos e pinturas faziam parte do processo de magia, através do qual procuravam interferir na captura de animais, pois supunham, por meio da arte, ter poder sobre o animal desde que possuíssem a sua imagem.

A Arte, portanto, conforme Battistoni (1989), desde o início, denota imaginação, contexto, valores, vontade, pensamento, sentimento, época e lugar, que revelam a capacidade humana de comunicar uma experiência.

Ernest Fischer (1963) considera-a como um fenômeno único, próprio do humano, cujas formas vem à tona na dança, cantos rítmicos e cerimônias mágicas. No passado, explica Fischer (1963), a Arte era atividade social por excelência, comum a todos e elevando os homens acima da natureza e do mundo animal.

Na educação de uma sociedade, conforme Lima et al. (2011), a Arte, quando inserida em perspectivas diversas, pode contribuir no processo de formação integral do indivíduo, auxiliando no seu desenvolvimento. Através da Arte o homem experimenta, conhece e manifesta-se sobre a vida e tudo que está ao seu redor, engendrando, com o tempo, mecanismos singulares de sofisticação de suas faculdades.

Com base em tais concepções que reconhecem a importância das artes na educação de uma sociedade, esta deve ser compreendida conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que preceitua:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

como um conjunto de conhecimentos que estimula o desenvolvimento pleno da pessoa, estando evidente a necessidade de inserção da Arte nos currículos escolares da educação brasileira.

1.2 A Dança na Escola Brasileira

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu inúmeras garantias educacionais, tendo por objetivo assegurar a formação básica comum para todos os alunos. Para tanto, propôs orientações aos professores, que tratavam do ensino e aprendizagem de arte e firmava a compreensão da arte como manifestação humana (BRASIL, 1997).

No ano de 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais propuseram quatro modalidades artísticas: Artes Visuais; Música; Teatro e Dança. Nesse momento, pela primeira vez, a dança aparece expressamente no contexto escolar artístico, por meio dos PCN, sendo mencionada e sugerida, em documentos nacionais, como parte integral da educação (CINTRA, 2011).

Essa inserção representa valiosa conquista, visto que a estruturação de uma proposta para o ensino de dança, além de representar o reconhecimento da sua importância como linguagem culturalmente construída e como atividade, consolida as relações entre a dança e educação básica.

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorridas por meio do artigo 1º da Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), esclareceram melhor

e de forma taxativa quais conhecimentos compõem a arte que deve ser ensinada, consagrando o ensino das artes visuais, dança, música e teatro, nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Além disso, no seu artigo 2º, a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores, em número suficiente para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Diante dessas modificações legais no currículo obrigatório do sistema educacional público brasileiro, e com a especificação das linguagens artísticas que deverão integrá-lo, muitos cursos de licenciatura em artes foram abertos em todo o Brasil, principalmente nas Universidades Federais.

No tocante à Dança, conforme dados do Ministério da Educação (2019), existem, no Brasil, aproximadamente 45 cursos de formação em Dança, dos quais 12 (ou 26,7%) cursos são privados e 33 (ou 73,3%) são públicos; destes últimos, 24 (ou 53,3% do total) são oferecidos por instituições federais e 9 (ou 20% do total) por instituições estaduais. Em relação à formação, 31 (ou 68,8%) são licenciaturas e 14 (ou 31,1%) são bacharelados/teoria da dança ou tecnólogos.

Atualmente, a dança na escola é uma realidade. Segundo Gariba e Franzoni (2007), a dança se enquadra como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui qualitativamente para as questões da socialização e expressão. Neste sentido, por meio da dança, arte do movimento, o ser humano se relaciona com o meio que o cerca, tem conhecimento de si (corpo), com suas inúmeras possibilidades e limitações, comunicando ao mundo suas experiências.

Para Dewey (1996 apud BARBOSA, 2011, p.73), “o papel do educador na empresa da educação é proporcionar o meio ambiente que provoque estímulos e respostas e dirija o curso do educando”. Rocha (2016), ao considerar esse papel no ensino da dança na escola, considera que o professor tem a atribuição de pensar a respeito dos corpos infantis, levando em consideração a vivência e experiências em dança, dentro de um parâmetro educacional, e fazendo uso de estímulos adequados à promoção do desenvolvimento do educando.

A Dança na escola, conforme Rocha (2016), traz consigo uma nova proposta de ensino que abrange os princípios da Dança-Educação e da Dança Educativa Moderna. Em contraponto às danças tradicionais, de caráter técnico ou essencialmente

expressivas, a Dança direcionada ao conteúdo escolar não tem por objetivo formar bailarinos, mas dar oportunidade, ao aluno, de ter um contato mais efetivo e intimista com uma linguagem que lhe enseje manifestar-se por meio de uma estética particular: o movimento.

1.3 Propostas Educativas para o Ensino de Dança

A dança educativa – desenvolvida por Rudolf Laban, estudioso da dança e do movimento – foi uma proposta no ensino de dança, que surgiu em contraponto ao modelo imitativo e repetitivo da pedagogia tradicional; para tanto, buscou garantir a expressão e a liberdade criadora dos alunos ao aprenderem as artes (CINTRA, 2011).

O trabalho de Rudolf Laban (1990), com a dança moderna, procurou interrogar a ortodoxia do balé clássico, construindo teorias sobre o movimento humano e a sua aplicação na dança, as quais foram posteriormente aplicadas no ensino de dança em escolas formais pelo mundo a fora.

Laban (1990) sustenta que a dança educativa não deveria se preocupar com a perfeição, criação e execução da dança pelos alunos, mas ter seus ensinamentos voltados à promoção, na escola, da experiência do movimento, através da utilização de exercícios e estímulos corporais, que garantissem a expressão e a liberdade criadora dos alunos.

No Brasil, de acordo com Cintra (2011), uma das responsáveis pela divulgação do trabalho de Laban, na década de 1940, foi Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, que implantou os conceitos de dança educativa nas aulas que ministrava.

As atividades oriundas da teoria sobre o movimento humano, de Rudolf Laban (1990), e a sua aplicação no ensino na dança – por exemplo: experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.); ritmos de movimento (lento, moderado e rápido); experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado; e, criar, improvisar movimentos dançados de modo individual e coletivo – encontram-se previstas no contexto educacional brasileiro, para o ensino fundamental, no BNCC (2017), como forma de desenvolver habilidades nos alunos de dança, constituindo aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Outra proposta vem de Isabel Marques, pedagoga e pesquisadora em dança, que estuda a inserção do ensino de dança na escola. Para Marques (2014), a dança é um conhecimento capaz de ressignificar as relações corporais e sociais. Por conseguinte, ao pensar na criança no âmbito da educação, devem ser levadas em consideração as dimensões sociais, culturais, políticas e subjetivas de cada educando.

A escola, na condição de instituição formativa, recebe crianças e adolescentes com o propósito de educá-los, todavia, cada corpo carrega consigo uma história, e é por meio dela que esses sujeitos aprendem a entrar em contato com o mundo. O papel da escola, portanto, é o de oferecer o máximo de experiências possíveis para esses sujeitos, dando-lhes a oportunidade de construir o seu próprio entendimento de mundo.

Neste sentido, Marques (2014) acredita que a linguagem da dança pode ser capaz de ajudar os educandos a introjetarem valores, assumirem posturas e fazerem escolhas perante a vida. Logo, dançar ajuda os indivíduos em formação a estar no mundo, manter ou modificar a sociedade na qual vivem.

Marques (2014) acredita que o desenvolvimento de propostas educativas de dança nas escolas propicie estímulos aos educandos em suas vivências, através das quais estes desenvolvam habilidades de criação, autoria e protagonismo nas suas vidas.

A mudança de olhar perante a instituição escolar torna-se necessária, segundo Marques (2014): a escola, depois da família, é o segundo lugar de socialização da criança. Na escola, a criança se constrói como sujeito, cidadão e profissional, auferindo experiências concretas que marcam seu corpo e ensinam sobre os direitos e deveres de uma vida em sociedade, o lugar que profissionalmente pode ocupar na sociedade e as habilidades e competências que pode desenvolver.

A dança como conhecimento não se deve furtar à responsabilidade de oferecer às crianças, na escola, a chance de se desenvolverem plenamente. Na condição de linguagem artística, sustenta Marques (2014), deve dar chance desses sujeitos colocarem seus corpos em cena, corpos pensantes, que atuem diretamente na escola, família e sociedade.

Para essa autora, as ferramentas de que a dança dispõe são muitas, desde o reconhecimento do corpo através das práticas somáticas, que suscitam o autoconhecimento, até a compreensão temporal e espacial desse corpo no mundo e a expressão de sua identidade histórico-cultural por meio do movimento.

Dessa maneira, cabe à dança na escola desenvolver mecanismos, por meio de uma linguagem que lhe é própria, que tornem o corpo dos educandos aptos e hábeis de serem sentidos e percebidos pelos próprios sujeitos, de maneira tal que estes sejam capazes de estabelecer relações sociais e com o mundo que lhes cerca, em diversos âmbitos, rumo a uma vida plena.

2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Toda educação é política.
(Paulo Freire)

Os Programas de Residência Profissional têm por finalidade a melhoria da formação teórico-prática dos indivíduos que neles ingressem. Para tanto, os governos ou instituições – públicas ou privadas – promovem o acesso a esses programas, o que pode acontecer na formação inicial ou continuada do profissional. No Brasil, a Residência Pedagógica é um programa do Governo Federal que tem por objetivo a melhoria da formação dos discentes dos cursos de licenciatura. Este capítulo tem por finalidade situar a prática de ensino no âmbito institucional do Programa Residência Pedagógica, apresentando uma sucinta análise da história da Residência, no âmbito educacional brasileiro; contextualização do surgimento do Programa Residência Pedagógica e a definição, objetivos e funcionamento do Programa.

2.1 História da Residência Pedagógica, no Âmbito Educacional Brasileiro

A história da residência na área educacional do Brasil deve ser analisada a partir do início das primeiras propostas de residência, sua efetivação, e os tipos de residência, que, conforme os estudos Silva e Cruz (2018) classificam a residência pedagógica como: *residência na formação inicial*, relacionada ao estágio; e *residência como formação continuada*, denominada de residência docente.

No que concerne às primeiras propostas de residência na área de educação, cabe apresentar de forma breve os três projetos oriundos do Senado Federal do Brasil, que versavam sobre a residência como formação continuada.

No ano de 2007, a ideia da residência na área da Educação no Brasil começou a ser discutida através do Projeto de Lei do Senado - PLS nº 227/07, de autoria do senador Marco Maciel (DEM/PE), que havia se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria.

O PLS nº 227/07 previa a residência educacional após a formação inicial, com carga horária mínima de 800 horas e exigência de certificado de aprovação, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, dois anos após haver sido implementada. No dia 15 de abril de 2009, em audiência pública, a Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE),

da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC), avaliaram o projeto, não aceitando seu prosseguimento na pauta do Congresso Nacional, com os argumentos de que faltava uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e de ausência de negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados.

No ano de 2012, o PLS nº 284/12, de autoria do senador Blairo Maggi, previa a Residência Pedagógica, que seria oferecida depois da formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, com bolsas de estudo e carga horária mínima de 800 horas. O projeto não estabelecia a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, haveria a possibilidade de que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino e os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional. O projeto não foi aprovado na Comissão de Educação do Senado (CE).

No ano de 2014, o senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) apresentou o PLS 6/2014, que propunha a alteração da LDB e a inserção da Residência Docente, por meio da qual a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. O projeto também não foi aprovado na Comissão de Educação do Senado.

A ausência de um programa de âmbito nacional, instituído por lei federal, no entanto, não inibiu iniciativas em diferentes Estados e Municípios. Assim, no que concerne às residências na área de educação, que foram implementadas como formação inicial relacionada ao estágio, conhecidas por *residência pedagógica*, é possível citar como exemplos:

1) No Estado de São Paulo, o Programa Residência Educacional, instituído por meio dos Decretos nº 57.978/2012 e 59.150/2013, teve por finalidade aprimorar a prática docente, em razão da complexidade de operacionalização do Estágio Supervisionado (Lei Federal nº 11.788/2008). O programa foi suspenso em 2014.

2) A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve desde 2009, no

curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, na perspectiva da pedagogia da alternância, a qual consiste num programa de estágio caracterizado por um progressivo contato sistemático entre os estudantes, professores da IES e das escolas de educação básica.

3) Em Jundiaí (SP), a prefeitura local firmou parcerias com três universidades particulares da cidade, para implantação do Programa de Estágio Remunerado, que oferecia o valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. Com uma carga horária de cinco horas por dia, os estagiários auxiliam os educadores da rede nas atividades do cotidiano escolar (planejamento de conteúdo, dentre outras), vivenciam a rotina das unidades escolares, além da participação em sala de aula e acesso e estudo de questões relacionadas à gestão escolar.

4) No Instituto Superior de Educação de Ivoti – ISEI, localizado no município de Ivoti – RS, o Projeto de Residência Pedagógica – criado em 2008 e ainda vigente – prevê a ida dos jovens, matriculados na instituição, para outras cidades do país. Ali, eles realizam um estágio supervisionado, com duração de uma semana, em colégios da Rede Sinodal de Educação e, durante esse período, ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade.

5) Em Niterói – RJ, no ano de 2011, teve início a residência pedagógica, implementada no primeiro ano de estágio probatório, para professores ingressantes na rede municipal de educação. O município estabeleceu uma parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para as formações. Essa parceria foi estabelecida por intermédio do Ministério da Educação (MEC), que ofereceu o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município. A duração do curso foi de 60 horas, garantida a certificação com a chancela do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do CEALE.

Em relação às residências na área de educação, que foram implementadas como formação continuada, denominadas de *residência docente*, é possível citar como exemplos:

- 1) Rio de Janeiro – RJ: No Colégio Pedro II, a residência equivale a curso de pós-graduação lato-sensu e tem o objetivo de capacitar o docente recém-formado, desenvolvendo estratégias pedagógicas associadas a trabalhos acadêmicos (pesquisas), com fins de aprimoramento da capacidade profissional adquirida na graduação, aperfeiçoando a atuação desse docente nas atividades práticas e na totalidade do ambiente de escola pública.
- 2) São Paulo – SP: No Colégio Visconde de Porto Seguro, o programa de residência docente, iniciado em 2015, é um projeto com duração de 1 ano, com remuneração mensal de 4 mil reais, com fins de capacitação para o ensino fundamental e médio, por meio do qual a escola desenvolveu o curso de formação de professores, destinado àqueles que pretendem ser futuros docentes da escola e, ao final do período, se a escola entender que o professor se adequa aos interesses da instituição, efetiva a contratação do residente como professor.

Com a conscientização da necessidade de aperfeiçoar a formação prática de professores, ao final do ano de 2018 o Governo Federal instituiu o Programa Residência Pedagógica, embora o tenha feito de forma unilateral, sem discussões com os segmentos sociais interessados e envolvidos na questão. Como ressaltam Silva e Cruz (2018, p. 237):

[...] a construção de propostas que reestruturam a formação, entendemos que estas devem ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais da educação, vinculada à perspectiva de um sistema nacional de formação de professores e com a possibilidade de construirmos um subsistema nacional de formação, organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal (SILVA; CRUZ, 2018, p.237).

2.2 Contexto do Surgimento do Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica é uma das iniciativas do Governo Federal que fazem parte da política de aperfeiçoamento na formação dos discentes dos cursos de licenciatura, tendo por objetivo que esses profissionais realizem um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O contexto do surgimento do Programa Residência Pedagógica, conforme assevera Sheibe (2010), está relacionado: (a) à cobrança para que os professores aumentem sua produtividade, principalmente no sentido de os estudantes obterem

melhores resultados; (b) ao aperfeiçoamento da formação dos professores e à conscientização de sua responsabilidade perante a sociedade; (c) à progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura; e (d) ao alto índice de abandono da docência, tanto pelos alunos ainda na graduação, quanto por aqueles já formados, em razão da má remuneração paga aos professores e da falta de plano de carreira.

As causas que deram origem à Residência Pedagógica remetem, de acordo com Leal (2016), às modificações trazidas pelo artigo 62 da LDBEN, que trata da formação de professores e que foi alterado em 2013 pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), a qual explicitou a obrigatoriedade na formação superior:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

Nesse contexto, coube às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de formar os professores que iriam atuar na educação básica, capacitando-os com conhecimentos teóricos e práticos.

A história da formação docente no Ensino Superior inicia-se na década de 1930, conforme indica Silva (2016):

[...] quando surgem as primeiras licenciaturas no Brasil para a formação de professores do Ensino Secundário, que corresponde atualmente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse modelo de formação adotado ficou conhecido como “3+1”, assim constituído por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área do conhecimento, aos quais era agregado um ano de formação pedagógica que habilitava à docência (SILVA, 2016, p.15).

A partir desse modelo, assinala Silva (2016), advém a dicotomia entre teoria e prática, pois a prática estava ligada ao estágio, geralmente voltado para a observação de aulas, e a teoria, à predominância das disciplinas “de conteúdo específico”.

Embora inúmeras observações tenham sido realizadas pelos estudiosos da educação, o modelo “3 + 1” ainda é adotado. Os currículos dos cursos, portanto, devem ser vistos como peças fundamentais para melhor capacitar os professores, devendo ser

construídos a partir da inter-relação da reformulação de seus Projetos Pedagógicos e das políticas públicas que objetivam a formação de professores mais qualificados (SILVA, 2016).

Conforme assinala Zeichner (2010 *apud* LEAL, 2016), a necessidade da superação desse modelo dicotômico, que promove a falta de articulação entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática nas escolas, é um dos problemas constantes na formação de professores.

Torna-se necessário repensar os convênios firmados entre a universidade e a escola, compreendendo que uma conexão entre essas duas instituições seria um excelente plano para aproximar os conhecimentos da formação e do trabalho; neste sentido, tal estratégia acarreta mudança da epistemologia da formação docente, superando o modelo tradicional, que posiciona o conhecimento acadêmico como principal fonte do conhecimento sobre o ensino, para uma situação na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica gozem da mesma importância (ZEICHNER, 2010 *apud* SILVA, 2016).

O Programa Residência Pedagógica, portanto, tenta sanar problemas concernentes a uma base epistemológica teórico-prática de formação desconexa entre universidade e escola, que leva a uma formação docente fragmentada e em descompasso com o funcionamento da sociedade.

2.3 Definição, Objetivos e Funcionamento do Programa Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018).

Essa imersão deve contemplar a socialização do conhecimento, orientações pedagógicas, planejamento e pesquisa, além da regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola, com experiência na área de ensino do licenciando, e orientadas por um docente da sua instituição formadora (BRASIL, 2018).

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, compõe a Política Nacional, tendo, como premissa básica, o entendimento de que a formação de professores nos

cursos de licenciatura deve assegurar, aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

O Programa Residência Pedagógica, portanto, tem por foco a residência na formação inicial, relacionada ao estágio, com o intuito de suprir as lacunas da relação teoria e prática da formação do estudante da graduação, e formar professores, dentre outros aspectos que serão discutidos no transcorrer desse texto. Essa política educacional de formação de docentes está em consonância com o modelo neoliberal, de formação técnica e para o trabalho.

O modelo meritocrático de seleção para ingresso no programa também é reflexo da política educacional neoliberal adotada pelo governo, que não oferece oportunidade a todos os estudantes interessados em participar do programa, reservando um número restrito de vagas – até 24 vagas por núcleo – para aqueles cujo desempenho se traduza em números (notas) de eficiência e produtividade.

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são (BRASIL, 2018):

- 1) Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologia;
- 2) Reformular a formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- 3) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- 4) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Programa Residência Pedagógica funcionará a partir da seleção, por meio de edital público nacional, dos projetos institucionais de residência pedagógica,

apresentados pelas IES e será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Instituições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos (BRASIL, 2018).

O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Governo Federal (por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes) e o os Estados (por intermédio das secretarias estaduais de educação ou órgãos equivalentes). A participação dos governos municipais se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado pelas respectivas secretarias municipais de educação (BRASIL, 2018).

O edital nº 06/18 da Capes determina que irão compor o Programa de Residência Pedagógica:

- 1) O coordenador institucional, docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- 2) O docente orientador, que orientará o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- 3) O preceptor, professor da escola de educação básica, que acompanhará os residentes na escola-campo; e
- 4) O residente (bolsista ou voluntário), que terá por responsabilidade a prática real do processo de ensino e aprendizagem escolar, compreendendo a dinâmica de desenvolvimento dos alunos, bem como as relações dos atores da escola e da instituição com a comunidade. Para tanto, terá 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: (a) 60 horas destinadas à ambientação na escola; (b) 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento e execução o Projeto Pedagógico, e, 220 horas de atividades pedagógicas, com ao menos uma intervenção pedagógica; e (c) 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com o edital nº 06/18 da Capes, serão concedidas modalidades diferentes de bolsas, a saber: (a) para o residente – discente com matrícula ativa em

curso de licenciatura, que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que esteja cursando do 5º período em diante –, o valor de R\$400,00 (quatrocentos reais); (b) para o coordenador institucional, o valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais); (c) para o docente orientador, o valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); (d) para o preceptor, o valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O começo de todas as ciências é o espanto das coisas serem o que são.
(Aristóteles)

Este capítulo trata do caminho metodológico utilizado na realização do estudo. Neste sentido, apresenta o referencial conceitual da metodologia adotada, caracterizando a pesquisa efetuada e explicitando as etapas metodológicas seguidas.

3.1 Referencial Conceitual da Metodologia Adotada

A pesquisa efetuada utilizou o Estudo de Caso como estratégia de investigação, levando em consideração a sua condição de caminho epistemológico de construção do conhecimento, pois, conforme ressalta Stake (1999 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), em qualquer tipo de investigação – seja ela quantitativa, com foco nos números, ou qualitativa, com foco nos atributos – não existe descoberta de conhecimento, mas construção de conhecimento. Portanto, nessa perspectiva, o estudo de caso de caráter quantitativo, procurará a lógica de medida dos parâmetros estabelecidos para o fenômeno, e o qualitativo, a relação dos atributos. Para Meirinhos e Osório (2010, p. 52), no entanto, “os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa”.

Bogdan e Bilken (1994 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) compreendem a expressão ‘investigação qualitativa’ como estratégias de pesquisa que são caracterizadas pelos dados recolhidos e designados por qualitativos, ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Outro aspecto característico da investigação qualitativa é que direciona os aspectos da investigação para casos ou fenômenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam (STAKE, 1999 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Para este autor, os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise.

A tipologia do estudo de caso ajuda o pesquisador a enquadrar a pesquisa que ele irá realizar, de maneira que o caminho a ser percorrido, tanto fique claro para ele, quanto para o leitor que se debruçar na leitura dela. As principais tipologias de estudo de caso, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) são diferenciadas em função de:

- 1) o número de casos em estudo, que permite sistematizar os instrumentos de coleta de dados e delinear a análise.

Bogdan e Biklen (1994 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) explicam melhor a classificação dos estudos de caso, apelando ao número de casos em estudo, falando em *estudos de caso únicos* (que se baseiam apenas no estudo de um único caso) e *estudos de caso múltiplos* (baseados no estudo de mais do que um caso, podendo revestir uma grande variedade de formas);

- 2) o objetivo do estudo, que permite classificar os estudos de caso.

Segundo Yin (1993 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), os estudos de caso podem ser classificados de seis formas diferentes, a saber: (a) *exploratórios, únicos ou múltiplos*, que têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior; (b) *descritivos, únicos ou múltiplos*, que representam a descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto; e (c) *explanatórios, únicos ou múltiplos*, que procuram informações que possibilitem o estabelecimento de relações de causa e efeito. Importante salientar que a opção por um projeto de caso único ou de casos múltiplos é um aspecto a ser pensado ao formular as questões de pesquisa, pois, a partir dessa opção, o observador tem possibilidade de realizar uma análise ou confrontar duas ou mais delas.

Por sua vez, Stake (1999 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) classifica os estudos de caso como: (a) *intrínsecos*, em que o interesse da investigação recai sobre o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes; (b) *instrumentais*, em que o caso em si tem um interesse mais secundário, distinguindo-se dos intrínsecos, porque se definem em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular; e (c) *coletivos*, nos quais os investigadores estudam vários casos, a fim de fazer uma melhor análise e, conseqüentemente, obter uma melhor compreensão e teorização.

- 3) as características gerais do desenho de estudos de caso.

Yin (2005 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), partindo do princípio que os estudos de caso podem ser únicos ou múltiplos, classifica-os em quatro categorias: (a) *holísticos, únicos ou múltiplos*, com uma unidade de análise; e (b) *incorporados, únicos ou múltiplos*, com várias unidades de análise.

Outro aspecto importante da metodologia de estudo de caso diz respeito ao papel do pesquisador. Diversos autores, entre os quais Rodriguez *et al.* (1999), consideram que o pesquisador pode assumir o papel de *observador não participante* ou *participante*. Enquanto a observação não participante requer a neutralidade do pesquisador, o qual não exerce influência sobre o objeto da pesquisa, a observação participante é um método interativo de coleta de informação, que requer uma implicação do pesquisador nos acontecimentos e fenômenos que está a observar. Esses autores salientam que a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa.

A importância da observação participante é salientada por Yin (2005 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), quando escreve que:

[...] para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [colectar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (YIN, 2005 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 122).

Conforme ressaltam Meirinhos e Osório (2010) o estudo de caso faz sentido quando assentado num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como” e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação; a estruturação das etapas do estudo de caso facilita o planejamento e execução da pesquisa, tanto quanto promove uma compreensão mais clara aos estudiosos que se debruçarem sobre ela. Para esses autores, tal estruturação envolve as seguintes etapas metodológicas:

- 1) Escolha do objeto de estudo e seu contexto;
- 2) Problema da pesquisa, suas proposições e respectivas questões orientadoras;
- 3) Procedimentos de coleta de dados (com ênfase à obtenção de dados de múltiplas fontes) e de análise e interpretação das informações (procedendo-se à triangulação das informações, de maneira a aumentar a sua confiabilidade e responder às questões orientadoras, permitindo uma interpretação correta da realidade); e

- 4) A identificação das limitações da pesquisa.

3.2 Caracterização da Pesquisa Efetuada

O objeto de estudo escolhido para a pesquisa foi a prática ou processo de ensino, o qual se situa num campo mais abstrato, em razão da condição do fenômeno, pertencente ao campo da educação, com múltiplas variáveis envolvidas e de impossível repetição.

O estudo de caso procurou engendrar um conhecimento extraído da realidade social, a partir da pesquisa de um fenômeno, tendo por contexto a prática de ensino de dança, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto, pelo residente Luiz Philippe de Castro, membro do Programa Residência Pedagógica.

Outrossim, foi considerada a existência de inúmeras variáveis, que tornaram o fenômeno impossível de ser repetido. Em caráter exemplificativo, é possível citar a condição/presença de cada sujeito no processo educacional (fenômeno), que pode ser alterada por morte, doença ou experiências e conhecimentos diversos com que eles tenham contato fora da sala de aula, o que compromete a replicação do processo e caracteriza-o como único. Outro aspecto que deve ser observado diz respeito às normas, políticas e estrutura da instituição, que podem sofrer alterações sociotemporais.

Além disso, há uma evidente aproximação entre o investigado, o processo de ensino, e, a realidade estudada (ensino de dança na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto), o que torna o fenômeno único e inseparável. Portanto, o estudo investiga um fenômeno irreplicável, suscetível a influências de várias variáveis e de impossível quantificação.

No que concerne à relação entre o investigador e a realidade, constata-se que o investigador é sujeito participante (residente-discente) do processo de ensino e os dados coletados são oriundos de: (a) relatórios e fotos, produzidos pelo próprio investigador-observador (com exceção de 03 fotos, tiradas por Jean de Lucena Hortêncio a pedido do investigador-observador); (b) o Projeto Pedagógico: Sentidos da Improvisação; e (c) diários dos alunos do 8º ano, produzidos pelos próprios alunos.

Nesse tipo de situação, de acordo com o referencial conceitual apresentado no item 3.1, a pesquisa se caracteriza como *qualitativa*, constituindo-se em um estudo de caso de caráter *explanatório* (visto que busca estabelecer relações de causa e efeito),

único (adota o estudo de caso particular, como forma de obter o máximo de conhecimento sobre o processo de ensino, em face do aprimoramento profissional do estudioso), *holístico de caso único* (em virtude de o objeto de estudo conter inúmeras variáveis e ser bem particular) e de *observação participante* (dado o envolvimento do pesquisador no fenômeno investigado).

3.3 Etapas Metodológicas do Estudo de Caso

Descrevem-se, a seguir, as atividades desenvolvidas nas etapas metodológicas adotadas para o estudo de caso.

3.3.1 Escolha do objeto de estudo e seu contexto

Como já indicado acima, o objeto de estudo da presente pesquisa foi a prática de ensino do residente Luiz Philippe de Castro, membro do Programa Residência Pedagógica, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto, no período compreendido entre 15/08/2018 e 16/09/2019.

O contexto no qual aconteceu essa prática remete a três aspectos: (a) implementação no currículo regular do ensino de dança nos currículos dos diversos níveis da educação básica, inclusive na escola pública, por meio do artigo 1º da Lei nº 13.278 (2016, p.1); (b) o Programa Residência Pedagógica, que compõe uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018); e (c) o Trabalho de Conclusão do Curso de Dança, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que representa tanto o fim, quanto parte da formação profissional do discente, e surge com o propósito de compreender melhor a atuação do residente na condição de docente, agregando ainda mais conhecimento e experiência à sua formação.

3.3.2 O problema da pesquisa, suas proposições e respectivas questões orientadoras

O problema da pesquisa remete à compreensão de como aconteceu a prática de ensino do residente Luiz Philippe de Castro, membro do Programa Residência Pedagógica, na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto.

Para tanto, torna-se necessário formular perguntas, que funcionem como questões orientadoras e tentem explicar quais foram as particularidades desse processo. Neste sentido, três indagações são formuladas, procurando identificar: (a) como ocorreu a preparação do residente? (b) De que maneira aconteceu a ambientação do residente na escola campo? (c) De que modo sucedeu a imersão do residente na escola campo?

3.3.3 Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados compreendeu três diferentes momentos:

1) preparação do residente, consistindo na elaboração de um relatório sobre as atividades de preparação dos residentes, conforme estipulado no Programa Residência Pedagógica;

2) ambientação do residente, que consiste em um conjunto de atividades que tem por fulcro o contato direto do residente com seu ambiente de trabalho e a realização do diagnóstico da escola, o qual servirá, conforme Libâneo (2001), para levantar informações que forneçam uma visão do conjunto das qualidades, necessidades e/ou problemas da instituição, tendo por fim a escolha de alternativas e a criação de soluções para realização de uma boa prática de ensino. Desta maneira, esse momento compreendeu a elaboração de relatórios sobre a escola, entrevista com a diretora da escola, bem como a elaboração de relatório pedagógico sobre as aulas ministradas pela preceptora Ali Cagliani;

3) imersão do residente, que deveria ser composta pelas seguintes atividades: (a) de confecção do Projeto Pedagógico; (b) de regência em sala de aula; (c) de intervenção pedagógica, devendo ser realizada ao menos uma na escola; e (d) orientações formativas, relacionadas a capacitação e pesquisa, voltadas à aquisição de conhecimentos a serem aplicados na imersão. No entanto, na pesquisa aqui apresentada, a imersão do residente constituiu-se apenas das atividades de orientações formativas, confecção do Projeto Pedagógico e de regência em sala de aula (visto que a intervenção pedagógica aconteceu a partir de dois projetos específicos, aonde um encontrava-se em andamento e o outro ainda não havia iniciado, no período de setembro a dezembro de 2019, extrapolando, portanto, o prazo para elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso).

A utilização de múltiplas fontes de evidência favoreceu o desenvolvimento da construção de um conhecimento mais nítido sobre o fenômeno. Nesse contexto, a descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (YIN, 2005 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

O residente atuou como investigador-participante no estudo de caso, recolhendo informações que implicavam na sua participação direta e indireta nas atividades promovidas pela prática de ensino. Conforme Meirinhos e Osório (2010, p. 60) “o fundamental desta observação participante é a integração do investigador no campo de observação”.

3.3.4 Análise dos dados

A análise dos dados (relatórios, Projeto Pedagógico Sentidos da Improvisação, fotos e diários) produziu compreensões específicas sobre cada etapa do processo, e a sua triangulação auxiliou na construção de proposições e entendimentos sobre a prática de ensino do residente Luiz Philippe de Castro.

3.3.5 Interpretação das informações

A interpretação das informações, obtidas ao longo da pesquisa, foi realizada com base em documentos legais e na literatura especializada em dança e teorias pedagógicas, encontrada em livros, teses e dissertações acadêmicas e artigos.

3.3.6 Limitações da pesquisa

Nesta etapa, são analisados os fatores que, eventualmente, tenham imposto limitações à pesquisa proposta.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a análise e interpretação de um estudo de caso, referente a uma prática de ensino de caráter institucional, pertencente a um programa oficial promovido pelo governo federal e que segue as diretrizes do sistema educacional brasileiro. Para tanto, e considerando que as duas primeiras etapas metodológicas já foram descritas no capítulo 3, este capítulo descreve as atividades que constituíram as demais etapas, compreendendo desde o procedimento de coleta de dados até a interpretação das informações obtidas, e já analisa os procedimentos efetuados.

4.1 Procedimento de Coleta de Dados

4.1.1 A preparação do residente

A preparação do residente aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2018 e constituiu-se na 1ª etapa do Programa Residência Pedagógica - RP. Nessa etapa preparatória, os encontros semanais de orientação e capacitação com os residentes (às segundas-feiras, das 12h às 14h) eram divididos em duas modalidades: encontros do subprojeto Artes – Núcleo Teatro e Dança, orientados pelos professores Márcia Chiamulera e Arthur Marques, dos quais participaram os residentes de teatro e dança, tendo por finalidade fornecer orientações gerais da RP; e encontros do núcleo de Dança, orientados pelo professor Arthur Marques, destinados à orientação e capacitação dos residentes de dança.

No curso de preparação, conforme Cronograma de Atividades (2018), ministrado pelo professor-orientador Arthur Marques, estavam previstos:

(a) informações sobre o Programa Residência Pedagógica, atinentes ao seu funcionamento e objetivos, além de direitos e deveres dos residentes (faltas justificadas, suporte dos orientadores para tirar dúvidas e orientações periódicas sobre as atividades a serem desenvolvidas);

Nesta fase, ficou bem claro que o programa tinha como objetivo fortalecer o campo da prática e conduzir o licenciando a exercitar, de forma ativa, a relação entre

teoria e prática profissional docente. Conforme o Plano de Trabalho do Residente (RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018), as atividades da Residência Pedagógica iriam contemplar: atividades de observação, que envolveriam a análise da escola-campo, com carga horária de 60h; imersão do residente na escola-campo, com 320h de atividades, sendo 100 horas de atividade de regência e 220h de atividades pedagógicas, com ao menos uma intervenção; elaboração do relatório final, com carga horária 20h; e socialização das experiências, com carga horária de 40h.

b) roteiro para captura de dados sobre contexto escolar e aspectos internos/externos da escola-campo para o ensino-aprendizagem;

A captura de dados sobre contexto escolar foi realizada através de um questionário semiestruturado – com informações sobre: o local no qual estava situada a instituição, com características do seu entorno; aspectos internos da instituição, levando em consideração a estrutura, recursos humanos/educadores e outras informações que o residente achasse importantes para compreender a instituição – a ser preenchido por meio da visita à escola-campo. Além disso, aconteceram discussões a respeito da importância do diagnóstico de aspectos internos/externos da escola-campo para o ensino-aprendizagem, considerando as condições mínimas estruturais para prática de ensino; fornecimento de alimentação para as crianças, tendo por finalidade uma boa aprendizagem; número adequado de profissionais; recursos didáticos; e condições básicas necessárias para a vida, no entorno da instituição, e para o acesso a esta.

c) indicação de referências sobre professores, gestores e funcionários da escola como educadores;

As principais referências bibliográficas indicadas pelo orientador foram: o texto de Laís Semis (2018), que tratam de como valorizar o funcionário; e o Curso Técnico de Formação para Funcionários da Escola (2018), que aborda o tema dos funcionários da Escola. A partir da discussão desses textos, foi possível compreender que a escola funciona como uma pequena sociedade e o ambiente escolar tem um modo específico de funcionar. Nesse ambiente, os professores, gestores, funcionários e pais devem estar envolvidos no processo educacional, atuando como educadores das crianças, adolescentes e jovens, ao exercer o seu ofício e/ou no contato direto com elas. Para tanto, devem compreender que seus ensinamentos não devem estar voltados apenas para

a capacitação para o trabalho, mas também para a formação do cidadão e o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

d) discussão de plano de ensino do professor e PPP/ PPE da escola;

Atividade não realizada: o plano de ensino da professora Ali Cagliani (preceptora do Programa), destinado às turmas do 5º e 8º ano, que constituiriam o estudo de caso do residente, não foi disponibilizado (apenas foram disponibilizados planos de ensino para o 6º e 9º anos e pré-escola); o PPP/PPE atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos de Coelho Neto não foi disponibilizado (apenas aquele referente ao ano de 2016).

e) materiais didáticos;

De início, o Programa não tinha os recursos financeiros necessários à compra de materiais didáticos. Mas, passados dois meses do início da residência, foi dada a informação de que havia recursos disponíveis à compra dos materiais didáticos escolhidos por cada residente, de acordo com o Projeto Pedagógico que houvesse desenvolvido e desde que fossem materiais de papelaria. Foram, então, adquiridos os seguintes itens: folhas de cartolina e de papel A4 colorido e lápis Hidrocor, dentre outros, em quantidade suficiente para atender aos alunos participantes do Programa.

f) indicação de estudo e divisão de grupos para apresentação do tema Função Social da Escola;

Atividade não realizada. Considerando que 98% dos alunos participantes do programa também estavam matriculados na disciplina Projeto Coreográfico, a qual exigia a realização de seis apresentações (no semestre) na cidade de João Pessoa, não lhes sobrava tempo para desenvolver novas apresentações.

As atividades não realizadas [(d) e (f)] comprometeram, respectivamente, a compreensão do residente quanto à maneira da preceptora trabalhar com as turmas de 5º e 8º anos, e, o entendimento do Projeto Político da Escola e do seu papel social, gerando muita insegurança, no residente, na hora de visitar a Escola, principalmente no que diz respeito aos valores e à forma de a instituição conceber e executar o ensino.

Nessa preparação, embora outras temáticas também pudessem ter sido introduzidas e discutidas, mesmo que de forma concisa (por exemplo: os pontos cruciais de uma atuação docente, o sistema educacional brasileiro e o lugar do professor nesse sistema; Dança e Educação no Brasil; a Dança na escola pública) – objetivando uma

atuação mais consciente do residente na Escola, desde o início da residência – é importante frisar que, levando em consideração as orientações sobre o programa, as experiências passadas e o conhecimento adquirido nas disciplinas cursadas durante a graduação (entre as quais, ressaltam-se: Didática, Política e Gestão da Educação; Pesquisa e Cotidiano Escolar; Avaliação da Aprendizagem; Metodologia do Ensino da Dança; e Estágio I e II) foi possível, ao residente, tentar compreender a instituição escolar que iria visitar e onde iria atuar.

4.1.2 A ambientação do residente na escola-campo

A ambientação do residente na escola-campo constituiu a 2ª etapa do Programa, tendo carga horária de 60 horas, e aconteceu no período de outubro de 2018 a janeiro de 2019. Foi acompanhada pelos docentes Arthur Marques (orientador, na universidade), por meio de aulas de instrução sobre os questionários de observação, e Ali Cagliani (preceptora, na Escola), que acompanhou o residente na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto.

Conforme o Plano do Residente (2018), seriam realizadas visitas de observação, tendo por objetivo a elaboração do diagnóstico da escola-campo, a partir dos aspectos relacionados à localização, estrutura e organização, bem como aos aspectos pedagógicos (utilizando questionários estruturais e organizacionais, e pedagógicos, para coleta de dados sobre a escola e conhecimento sobre sua realidade escolar). Além disso, deveria ser analisada a documentação escolar (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Diários de Classe, instrumentos administrativos diversos e instrumentos pedagógicos). Estava, também, prevista a participação do residente em reuniões, seminários e demais atividades na escola-campo, de acordo com a oportunidade, e a observação do trabalho, em sala de aula, do professor-preceptor.

No tocante à localização, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (Código INEP25095595) está situada na rua Francisco Lunga, s/n, bairro da Penha, João Pessoa - PB, CEP: 58046-050, telefone: (83) 3251-1483.

Em relação à infraestrutura, foi realizada uma visita no dia 26 de setembro de 2018, na qual foi constatado que: (a) a escola possui uma praça de alimentação escolar que é pequena para o número de alunos atendidos, pois só comporta 4 turmas; assim, os anos e turmas são liberados para realizar as refeições em horários distintos, de modo a

atender a demanda, o que compromete o encontro e a interação entre os anos e turmas na hora do lanche; (b) esse mesmo comprometimento da interação entre turmas distintas também ocorre em função do tamanho exíguo do pátio e dos corredores; (c) há disponibilidade de água filtrada, água da rede pública, energia elétrica da rede pública, fossa séptica, coleta periódica de lixo, acesso à internet banda larga, via cabo (não existe wi-fi com sinal aberto para os alunos pesquisarem em seus celulares, uma ferramenta tão utilizada nos dias atuais)..

No que diz respeito à instalação de ensino, a escola possui 26 salas de aula, das quais 23 são utilizadas; sala de diretoria; sala de secretaria; sala de professores; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de artes; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE); quadra de esportes (com problemas no telhado, encontrando-se indisponível para os alunos, sendo utilizada a sala de arte para suprir a necessidade; no entanto, aqueles que utilizam a sala sempre a deixam desorganizada e suja ao sair); cozinha; biblioteca com livros bem organizados e catalogados, na qual existe uma parte do espaço destinado à leitura; banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, sem descarga, mas limpos em razão do ótimo trabalho realizado pelas profissionais de limpeza; banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; banheiro com chuveiro; refeitório; despensa; almoxarifado; auditório; pátio coberto (pequeno no qual são realizadas as exposições de arte da escola); área verde (pequena, entre as galerias e na frente da escola).

As turmas funcionam no período da manhã, tarde, noite, sendo elas distribuídas em turmas de: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação Infantil – Creche; Educação Infantil - Pré-escola; Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano; Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano; EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais; EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais.

Os recursos encontrados na escola são: tv; copiadora; aparelho de som; projetor multimídia (Datashow) e câmera fotográfica/filmadora.

A Escola conta com: 91 funcionários (45 professores e 46 funcionários, dentre os quais uma psicopedagoga, uma assistente social; um psicólogo e três orientadores),

muito receptivos e respeitosos, o que favorece a relação profissional e a boa convivência; e, aproximadamente, 642 alunos, dentre eles 26 com questões psíquicas.

A partir do conhecimento dos aspectos estruturais e organizacionais, verificou-se que havia local apropriado para serem ministradas as aulas previstas no Programa: a sala de Artes, especificamente, a qual possuía dois ambientes, um para aula teórica, com cadeiras e mesas, e outro para aulas de práticas corporais, o que favorece o ensino de artes.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, foram observadas as práticas de ensino dos educadores, especialmente da preceptora Ali Caglini, nas visitas realizadas na Escola Antônio Coelho Neto, nos dias 23, 28 e 30 de novembro e 5 de dezembro de 2018, nos períodos da manhã e da tarde. Nesses dias, ocorreram apresentações em: evento do dia da Consciência Negra; visita ao Museu Celeiro das Artes; os jogos internos da Escola; e aulas ministradas para as crianças do Infantil II.

Nas atividades desenvolvidas pela preceptora Ali Cagliani era perceptível a utilização da cultura popular, com cantigas e movimentações que lembravam o coco; além disso, verificou-se o envolvimento dela com as apresentações e aulas e a atenção dispensada aos alunos. A partir dessa observação pedagógica, tornou-se perceptível que os alunos gostam de se movimentar e não fazem objeção em trabalhar com cultura popular. Fora esses aspectos, percebe-se que é necessário que o professor participe das atividades juntamente com os alunos.

Quanto à documentação escolar, conforme já informado no item 4.1.1, apenas o Projeto Político-Pedagógico (versão preliminar, referente ao ano de 2016) foi disponibilizada pelo Professor Arthur Marques para os residentes, o que comprometeu a compreensão da instituição escolar. Todavia, coube, a cada residente, continuar tentando conseguir esses documentos, para melhor compreensão da escola e realização de sua ambientação.

De acordo com Veiga (2002), um PPP propicia a organização da escola em dois âmbitos: um que diz respeito a questões administrativas, tratando da organização da escola como um todo; e outro que lida com o arranjo da sala de aula. No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (versão 2016), verifica-se que a Escola: (a) tem por missão atender às necessidades educacionais dos alunos, garantindo a formação de cidadãos éticos e participativos na construção da sociedade e do

conhecimento; (b) acredita na inovação, por meio de incentivo de atitudes de ação-reflexão-ação para a superação dos desafios que surgem no cotidiano; solidariedade, na promoção do espírito de equipe, cooperação e respeito ao outro; e responsabilidade, por meio de uma atuação com base na ética e compromisso social; (c) em referência à visão de futuro, investe na qualidade do ensino, em uma aprendizagem significativa e na formação para o pleno exercício da cidadania; (d) tem, como objetivo geral, elevar o desempenho acadêmico da população escolar, através do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da escola, e, como objetivos específicos: melhorar a proficiência em letramento na língua materna e em matemática; promover ações de enfrentamento do abandono e da distorção idade/ano; desenvolver estratégias que melhorem o desempenho dos estudantes nas disciplinas em que eles apresentem baixo rendimento; promover a capacitação dos professores em novas metodologias de ensino; aplicar estratégias e instrumentos de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes e realizar ações que reforcem a parceria família e escola; (e) em relação às ações pedagógicas, procura promover, através do seu ensino, o exercício do pensamento reflexivo, que conduza a uma visão política de cidadania, e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Cabe frisar que, nesse período de ambientação, a percepção do residente era a de que a Escola respirava cultura, dada a impressionante quantidade de produções artísticas existentes na escola, desde peças teatrais até danças populares. Talvez a ausência de uma quadra de esportes contribua para a dedicação dos alunos às linguagens artísticas; independentemente da razão, todavia, verifica-se que a Escola cumpre a sua proposta pedagógica, de forma significativa, ao integrar a arte, a cultura, os valores e a interação entre os alunos, rumo ao estímulo à autonomia dos sujeitos e à sua ocupação no mundo,

A participação do residente em atividades na escola-campo deu-se em: visita com os alunos ao museu Celeiro das Artes, jogos internos da escola e dia da Consciência Negra, no mês de novembro de 2018; seminário sobre como lidar com um aluno com deficiência visual em sala de aula, no primeiro final de semana do mês de junho de 2019; e Culminância do Projeto de Jackson do Pandeiro, em setembro de 2019. Essa participação foi importante para a compreensão de: a cultura organizacional da Escola; a percepção das datas comemorativas que a comunidade escolar elegeu como importantes; os locais escolhidos pelos professores, para as visitas culturais realizadas

pelos alunos; e o universo cultural em que os alunos estão envolvidos e são estimulados a entrar em contato.

Por fim, cabe enfatizar a importância das visitas de observação para ambientação do residente, uma vez que a avaliação estrutural, organizacional e pedagógica das instituições de ensino contribui para a ampliação do olhar crítico, do residente-professor, a respeito do ambiente no qual exercerá sua prática de ensino.

4.1.3 A imersão do residente na escola-campo

A imersão do residente na escola-campo foi a terceira etapa do Programa Residência Pedagógica, com carga horária de 160 horas, ocorreu no período de fevereiro de 2019 a novembro de 2019, e foi constituída por atividades: (a) de confecção do Projeto Pedagógico, com carga horária de 60 horas; (b) de regência em sala de aula, com carga horária de 100 horas-aula.

A atividade de orientação continuou acontecendo normalmente na fase considerada de imersão, às segundas-feiras, das 12h às 14h, conforme Cronograma de Atividade do Residente 2019, e os principais assuntos abordados nos meses de fevereiro a abril de 2019, relacionaram-se à: (a) elaboração do Projeto Pedagógico; (b) indicação do material a ser usado nos Projetos Pedagógicos, de acordo com lista de material enviada para a coordenação institucional do programa (na qual constavam bolas de sopro, elástico e cartolinas para elaboração das atividades das aulas de dança); (c) apresentação dos grupos de trabalho e apresentação oral dos temas dos Projetos Pedagógicos, de acordo com o modelo de projeto (que aconteceram normalmente, nas datas pré-estipuladas pelo professor Arthur Marques para o período); e (d) apresentação dos grupos, considerando o tema “Metodologia do ensino da dança na escola campo EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto” (que não aconteceram, em razão de grande parte dos alunos que compõe a residência pertencerem a disciplina de montagem e estarem assoberbados com as apresentações).

Em relação à atividade de elaboração do Projeto de Pedagógico, desenvolvida no período de fevereiro de 2019 a abril de 2019, a orientação indicava que: o residente deveria construir um projeto que estabelecesse a relação entre teoria e prática, destacando como seria efetivado o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular e das ações pedagógicas inerentes ao fazer docente. Além disso, o residente deveria observar, de forma mais detida, na confecção do projeto: as didáticas, geral e

específica, de dança; técnicas de ensino e metodológicas de trabalho em sala de aula; gestão do cotidiano da sala de aula; conteúdos indicados na BNCC para a série em que ele ministraria aulas; materiais didáticos que seriam utilizados nas aulas; planos de aula, sequências didáticas e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nessa etapa seria interessante, também, que o residente realizasse pesquisa de campo e reuniões, a partir de um tema relacionado à escola e à prática docente, proposto pelo professor preceptor; para tanto, o residente deveria realizar uma investigação, utilizando-se de um referencial teórico e de instrumentos de coleta de dados adequados.

Todas as atividades supramencionadas foram realizadas pelo residente, sendo registradas em seus relatórios, nos quais constam sínteses dos assuntos abordados nas reuniões com o preceptor, ressaltando as discussões realizadas, os textos abordados e a troca de experiências.

4.1.3.1 O projeto pedagógico

O processo de construção do Projeto Pedagógico, tendo por mote a relação entre teoria e prática, levou o residente a uma reflexão sobre as atividades praticadas nos componentes curriculares cursados na universidade, dentre os quais cabe destacar: técnicas somáticas; anatomia e fisiologia para dança, cinesiologia para a dança; psicomotricidade; teoria do movimento corporal; técnicas de improvisação; jogos corporais; voz e movimento em dança; elementos de dança contemporânea; didática; metodologia do ensino da dança; criação em dança na escola; estágio supervisionado em dança I, II e III.

A partir dessa reflexão, foi sendo construído um repertório de atividades que iam agregando também os conteúdos: das danças de rua e de salão, indicados na BNCC, recursos didáticos disponíveis na escola e no programa Residência Pedagógica, além das observações e participações em eventos realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto. Toda essa pesquisa e reflexão deu ensejo à confecção de um Projeto Pedagógico bem particular, com planos de aula, sequências didáticas e forma de avaliação da aprendizagem dos alunos voltados para aquela realidade.

Cabe frisar que a pesquisa para confecção do Projeto Pedagógico ficou comprometida em razão da escola e da preceptora não fornecerem a documentação escolar (Regimento Escolar; Diários de Classe; eixo temático da escola, previsto para o

período; instrumentos administrativos diversos; e instrumentos pedagógicos), o que impossibilitou o estudo e análise desses aspectos.

O Projeto Pedagógico, construído sob a orientação do professor Arthur Marques, inicialmente seria implementado apenas numa turma do 5º ano e trataria de temáticas relacionadas ao “Universo da Dança”, título do projeto individual do residente. No entanto, a pequena quantidade de turmas em que a preceptora ministrava aulas e o grande número de residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, demandaram a adoção de um projeto único, que reunia um projeto de outros três residentes. Assim, surgiu o projeto “Sentidos da Improvisação” (Castro et al., 2019), no qual quatro residentes dariam aulas juntos e que constituiria o Projeto Pedagógico – elaborado, em conjunto, por Luiz Philippe de Castro, Ayleen Vant Vaz Ribeiro da Silva, Jean de Lucena Hortêncio e Tarcisio Goncalves Barbosa, todos alunos do 8º período do curso Licenciatura em Dança da UFPB – a ser aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos de Coelho Neto, localizada no bairro da Penha, na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Na construção do projeto “Sentidos da Improvisação” foi levado em consideração um olhar para o fenômeno da Dança, compreendendo-o como um acontecimento singular e complexo, e tendo por elementos perceptíveis, de acordo com Greiner e Katz (2001):

- a) o corpo – entendido como uma mídia, que resulta de contínuas negociações de informações com o ambiente e carrega esse seu modo de existir para outras instâncias de seu funcionamento. Nesse sentido, percebe-se instalada no corpo a própria condição de estar vivo e ela se apoia basicamente no sucesso da transferência permanente de informação;
- b) a cultura – vista como um sistema aberto, apto a contaminar o corpo e a ser por ele contaminado e não a influenciá-lo ou ser a causa de mudanças visualmente perceptíveis nele;
- c) os movimentos - concebidos como a forma como se apresenta o fenômeno, esteticamente assim representado e captado pelos olhos do observador;
- d) a significação – que conta da história da transposição em movimento das experiências vivenciadas por esse corpo, seja elas quais forem;

e) a comunicação – que diz respeito a exteriorização de uma mensagem contida no fenômeno; e

f) o conhecer – que faz parte dessa eterna troca de informações entre o corpo e o ambiente.

Desta maneira, o Projeto Sentidos da Improvisação buscou aplicar uma metodologia de ensino, de caráter holístico, voltada para o estímulo dos sentidos e a integração com a razão, rumo à construção de conhecimento dos alunos sobre si e o mundo, bem como à promoção de vivências, brincadeiras e jogos que estimulassem os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências.

No que tange aos alunos da escola que participariam do projeto, portanto, almejou-se que eles fossem estimulados: a sensibilizar seus corpos, refinando seus sentidos, com a finalidade de entrarem em contato com conteúdos e práticas específicas de dança; e a edificar um diálogo entre movimento, experiência e subjetividade, estabelecendo e fortalecendo os vínculos de afetividade e a abertura para se expressarem de forma livre.

As aulas – que, no Programa Residência Pedagógica, correspondem às atividades de regência – foram programadas para acontecer em dois dias da semana (segunda-feira e quinta-feira), no período da manhã (das 8h30min às 12h), totalizando uma carga horária de 100 horas-aula, nas turmas de 5º (“A” e “B”) e 8º (“A” e “B”) anos do Ensino Fundamental. Além disso, deveriam ser planejadas com antecedência de 7 dias da data de sua execução, de acordo com: (a) o conhecimento adquirido nos componentes curriculares cursados na universidade (técnicas somáticas; anatomia e fisiologia para dança, cinesiologia para a dança; psicomotricidade; teoria do movimento corporal; técnicas de improvisação; jogos corporais; voz e movimento em dança; elementos de dança contemporânea; didática; metodologia do ensino da dança; criação em dança na escola; estágio supervisionado em dança I, II e III); (b) visitas de observação já realizadas na escola; (c) realidade dos alunos; (d) os aspectos corpóreos importantes a serem trabalhados naquela série, previstos na Base Nacional Comum Curricular para Educação Fundamental; e (e) os conteúdos de dança propícios a serem abordados, levando em consideração todos os aspectos anteriores.

A prática de ensino levaria em consideração a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, por meio da qual o processo de ensino mantém ligação direta com a

aprendizagem; logo, consideraria os aspectos sócio-políticos e pedagógicos e as condições e meios formativos, na direção de promover a auto-atividade dos alunos. Desta maneira, eles desenvolveriam capacidades e habilidades, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares de interesse majoritário da sociedade, articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e qualidades individuais, que lhes possibilitaria a auto-atividade e a busca independente e criativa de noções. Essa característica de autonomia na aprendizagem, no entanto, estaria conectada com a realidade social na qual os alunos encontravam-se inseridos, de maneira que estes, paulatinamente, iriam adquirindo consciência crítica, para assumir sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade em si.

Nesse contexto, portanto, as práticas educativas iriam estimular a pesquisa e análise de diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas locais e regionais, grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

No que concerne à linguagem da dança, buscar-se-ia valorizá-la por meio da exploração dos elementos constitutivos do movimento espontâneo, cotidiano e do movimento dançado, abordando criticamente o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Além disso, seria abordada a teoria labaniana, por meio de aulas que valorizassem a experimentação e compreensão de noções sobre os fatores (tempo, peso, fluência e espaço) e ações do movimento, de maneira tal que ajudasse na produção do movimento dançado.

No que tange ao processo de criação, estimular-se-ia a investigação e experimentação, através de procedimentos de improvisação e experimentação do movimento, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios; além de brincadeiras e jogos para a criação e composição de danças autorais, individualmente e em grupo. Ainda, buscar-se-ia suscitar a análise e experimentação de diferentes elementos (imagens, texturas, odores, sons e sabores) para criação em dança, composição cênica e apresentação coreográfica. Por fim, estimular-se-ia, também, a discussão sobre as experiências pessoais e coletivas em dança, vivenciadas na sala de aula, na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Os materiais adotados dariam ensejo a estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos.

As avaliações da aprendizagem dos alunos seriam feitas de modo processual e por meio de atividades lúdicas e práticas, considerando a história do processo pessoal de cada aluno na construção de habilidades e competências relacionadas à Linguagem da Dança, além de sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando seus trabalhos e registros (8º ano), além do interesse.

As avaliações do ensino seriam realizadas após o término de cada aula pelos quatros docentes, tendo por fim melhorar a metodologia de ensino.

Contudo, observar-se-ia também na avaliação as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos por meio do aprendizado do conteúdo abordado (linguagem da dança, processos de criação, dentre outros) e expressos através de atividades práticas.

4.1.3.2 A regência

A regência foi a fase de execução do Projeto Sentidos da Improvisação em sala de aula, com carga horária de 100 horas. O projeto contou com 12 dias de aula ministradas no 5º ano e 13 dias no 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas foram divididas de acordo com os sentidos – sendo 2 aulas de visão; 4 aulas de audição; 3 aulas de tato, para o 5º ano, e 4 aulas de tato, para o 8º ano; 1 aula de olfato; e 1 aula de paladar –, à exceção da primeira aula, para ambos os anos, que foi destinada à anamnese da experiência dos alunos com a dança. Vale ressaltar que cada aula executada no projeto corresponde a 2 horas-aulas na Educação Fundamental (90 minutos).

As aulas aconteceram no período de maio a setembro de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos de Coelho Neto, localizada no bairro da Penha, na cidade de João Pessoa, durante dois dias na semana, segunda-feira, das 08h:30min às 10h e das 10h:30min às 12h no 5º ano “B” e “A”, respectivamente; e na quinta-feira, das 08h:30min às 10h e das 10h:30min às 12h no 8º ano “A” e “B”, respectivamente.

A análise e interpretação das aulas foi realizada a partir do formato da metodologia aplicada, levando em consideração uma visão panorâmica das aulas ministradas. As aulas pautaram-se numa metodologia que teve por objetivo estimular os alunos a: sensibilizar seus corpos; entrar em contato com a cultura da dança; explorar os movimentos; significar as experiências; comunicar: emoções, pensamentos, dentre outros aspectos, e conhecer a si e ao mundo. A construção dos planos de aula era feita

uma semana antes de sua execução, geralmente pelos 4 residentes, após o encerramento das aulas ministradas na segunda-feira ou quinta-feira.

Na prática pedagógica, de cada aula do projeto, foram escolhidas como estratégias de ensino:

- A. Sensibilização do Corpo: estímulo aos sentidos; respiração; tônus muscular; dissociação entre as partes do corpo;
- B. Jogos e Brincadeiras: desenvolvimento de habilidades e competências;
- C. Improvisação: criação e expressão;
- D. Significação: transpor as experiências para a linguagem da dança;
- E. Comunicar: comunicação por meio da linguagem da dança;
- F. Conhecer: a si e ao mundo por meio da dança;
- G. Compartilhar a experiência: roda de conversa com os colegas e professores;
- H. Avaliação da aprendizagem: por meio da observação do desenvolvimento de habilidades e competências nos corpos dos alunos no transcorrer das aulas, pelos professores, em aula e em diários confeccionados pelos alunos do 8º ano;
- I. Avaliação do ensino: por meio de reuniões entre os residentes e a preceptora, a respeito da metodologia aplicada e resultado obtidos, após o término das aulas.

A seguir, descrevem-se, a título de exemplo, algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, para cada estratégia de ensino.

A. Sensibilização do Corpo: no começo de cada aula era reservado um tempo, de 10 a 15 minutos, para estimular a sensibilização dos corpos dos alunos. Diversas atividades de sensibilização foram desenvolvidas¹, dentre as quais: acordar o corpo; wi-fi; condução musical (audição); circuito tátil; circuito olfativo; dança dos sabores. As duas primeiras são descritas abaixo.

I. Acordar o Corpo: respiração de 2 a 4 tempos para relaxar o corpo; andar pela sala com os pés descalços sentido o chão; mexer articulações dos pés para dentro e fora; andar pisando com as bordas externas, internas, com os calcanhares, em ponta; parar e alongar pescoço; ombros; andar pela sala e trabalhar o olhar percebendo o

¹ Para melhores esclarecimentos, ver Relatório Parcial do Residência Pedagógica (CASTRO, 2019.).

ambiente e os colegas; parar; andar novamente, mais rápido, lento, médio; parar; mexer as articulações do cotovelo, pulso; dedos da mão; alongar musculatura das costas e pernas. Ilustração na Figura 1.

Figura 1 Atividade: Acordar o Corpo



Fonte: Jean de Lucena Hortêncio (2019).

II. Wi-fi: formam-se duplas; um aluno escolhe uma parte do corpo e dá foco a ela mexendo-a, logo em seguida o outro aluno acompanha com o olhar essa parte do corpo; depois, em vez de ser o olhar que acompanha a parte do corpo, agora será a própria parte do corpo do colega, e assim eles vão se revezando na atividade (Figura 2).

Figura 2 Atividade: Wi-fi



Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

B. Jogos e Brincadeiras: desenvolvimento de habilidades e competências.

III. Toca caranguejo: todos os alunos passam a ser caranguejos, movendo e andando como um caranguejo, sendo que 1 aluno fica responsável por ser aquele que toca nos outros caranguejos até eles saírem da brincadeira (habilidades: lateralidade; atenção, foco, velocidades, sustentação, equilíbrio, dentre outras; competência: transpor para seu corpo a forma do caranguejo se locomover). Ilustração na Figura 3.

Figura 3 Atividade: Toca Caranguejo

Fonte: Jean de Lucena Hortêncio (2019).

IV. Zap: forma-se um círculo e por meio dele os alunos vão sair de seu lugar e ocupar o lugar do outro, para tanto, um aluno começa a brincadeira, passando as mãos umas pelas outras e apontando para alguém da roda e dizendo zap olhando fixamente para ela, depois trocam de lugar e daí sucessivamente (habilidades: foco, lateralidade, espacialidade; dentre outras; competências: trocar de lugar no espaço com outra pessoa e focar no lugar que quer ocupar).

C. Improvisação: criatividade e expressão.

V. Dançar o passinho: todos vão tentar dançar o passinho com todas as suas movimentações, procurando substituir a “sarrada” por outra movimentação que dê a sua dança algo de particular, que conte um pouco de si.

VI. Espelho: os alunos vão formar duplas e cada aluno vai tentar dialogar com a movimentação do outro, só que podendo realiza-la em espelho, igual ou totalmente diferente.

D. Significação: transpor as experiências para dança.

VII. Circuito de cheiros: foram organizados 7 pontos da sala, cada um com 1 aroma (pimenta; café, vinagre, perfume, casca de laranja, pomada para dores musculares e manjerição); os alunos ficaram em fila e, um por um, iam até o local de cada aroma sentir o cheiro, ao lado do recipiente na parede estava um papel grande e eles iam escrever o que sentiram no corpo quando cheiraram e se esse cheiro trouxe alguma lembrança. Depois os professores leem o que os alunos escreveram nos cartazes. Logo em seguida, 2 residentes vão cheirar cada um o aroma de 1 garrafa, sentir no corpo o efeito desse cheiro, e dançar a partir dessa corporalidade. Por fim, os alunos são convidados a fazerem a mesma coisa. (assistir (fruição), experimentar (Dançar)). A atividade está ilustrada na Figura 4.

Figura 4 Atividade: Circuito de Cheiros

Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

VIII. Eu sou um objeto: os alunos entram em contato com o objeto balão, espuma, elástico, de olhos fechados vão sentido o objeto, logo em seguida são estimulados pelos residentes a perceberem a forma, peso e textura do objeto, depois a brincar com ele. Logo em seguida, 2 residentes vão receber de olhos fechados 1 objeto, sentir pelo tato a forma, textura, peso e movimento do objeto, depois tentar dançar a partir dessa corporalidade. Por fim, os alunos são convidados a fazerem a mesma coisa. (assistir (fruição), experimentar (Dançar)). Ilustração na Figura 5.

Figura 5 Atividade: Eu sou um objeto

Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

E. Comunicar: comunicação por meio do movimento.

IX. Pergunta e resposta: era proposta uma atividade em dupla, na qual os alunos perguntavam e respondia a partir da produção de som e movimento com o próprio corpo, assim eles iam se revezando no perguntar e responder.

X. Batalha: as duplas da brincadeira ou atividade Pergunta e Resposta eram acrescentadas outras duplas que realizavam a mesma atividade só que a pergunta era realizada em grupo e a resposta também até fica metade dos alunos de um lado da sala e a outra metade dos alunos do outro, brincando de perguntar e responder.

F. Conhecer: a si e ao mundo.

XI. Reconhecimento corporal (bolinha, escova, bastão, balão): era feito um trabalho de sensibilização corporal com bolinhas, no qual cada aluno iria pegar uma bolinha e passar pelo seu corpo: pressionando, rolando, pisando, de maneira a sensibilizar a pele. Além da bolinha foram utilizadas a escova, o bastão de madeira e o balão de sopro cheio com água. Ilustração na Figura 6.

Figura 6 Atividade: Reconhecimento Corporal



Fonte: Jean de Lucena Hortêncio (2019).

XII. Acordar o corpo do outro: nessa atividade foram formados grupos de 5 alunos nos quais era realizado um trabalho de sensibilizar o corpo do outro e também de conhecer e respeitar esse corpo. Um aluno vinha para o centro do círculo, ficava com os olhos fechados e seu corpo todo era sensibilizado por sopros com a mão em cuia que faziam seu corpo vibrar; batidas leves com a mão em cuia pelo corpo e passar as mãos rápidas de cima pra baixo pelo corpo. Todos os alunos iam se revezando no centro do círculo e passando pelo processo de sensibilização corporal e percepção e cuidado com o corpo do outro.

G. Compartilhar a experiência: ao final de cada aula era realizada uma roda de conversa com os alunos e professores.

XIII. Roda de Conversa: consistia num momento em que seriam compartilhadas as experiências vivenciadas, bem como tiradas dúvidas a respeito do conteúdo abordado. Ilustração na Figura 7.

Figura 7 Atividade: Roda de Conversa



Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

H. Avaliação da aprendizagem: ocorreu por meio da observação dos alunos, pelos residentes-professores, em aula, e de diários confeccionados pelos alunos do 8º ano.

XIV. Avaliação do que foi aprendido: levava em consideração as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, por meio do aprendizado do conteúdo abordado (linguagem da dança, processos de criação, dentre outros), sem deixar de considerar a história do processo pessoal de cada aluno.

I. Avaliação do ensino: por meio de reuniões entre os residentes e a preceptora, a respeito da metodologia aplicada e resultado obtidos, após o término das aulas.

XV. Avaliação das aulas ministradas: muitas atividades eram repensadas, juntamente com a forma de abordá-las, além de ser analisada a atuação de cada residente-professor na condição de facilitador da aprendizagem.

4.2 Análise dos Dados e Interpretação das Informações

Os relatos dos alunos na roda de conversa, ao término das aulas, e as anotações realizadas por eles nos seus diários, mostraram que muitos deles tinham medo do contato corporal com os colegas. Esse sentimento desapareceu, no transcorrer das aulas, à medida que foi se desenvolvendo confiança e respeito com o corpo do outro (Figura 8). Além disso, os alunos perceberam que muito dos seus sentidos ainda podiam ser desenvolvidos e utilizados de uma melhor maneira para lidar com a realidade que os cercava.

Figura 8 Atividade Tátil: Apoios



Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

Nos diários (Figura 9), muitos alunos também relataram sobre a expectativa que tinham a cada aula, nas quais ocorriam atividades de improviso, jogos e brincadeiras, e as reverberações dessas experiências, com mudanças em seus corpos, tanto no caráter físico, bem como cognitivo e emocional.

Figura 9 Diários do 8º ano “A”



Fonte: Luiz Philippe de Castro (2019).

Outro aspecto importante foi o desenvolvimento na compreensão dos alunos de que visões, sons, cheiros, impressões táteis e sabores podem ser transpostos para a linguagem da dança, o que abre um novo leque de possibilidades de significação das experiências vivenciadas.

No que concerne ao trabalho em equipe, exigiu respeito e generosidade entre os residentes, tanto no âmbito de convivência diária, quanto na execução das aulas. Importante ressaltar a aquisição de novas experiências por parte deste residente, atinentes a novas abordagens metodológicas para as aulas, que favoreceram sua execução, a sensibilização dos alunos e a educação para a cidadania.

Em relação à improvisação, jogos e brincadeiras, percebe-se que favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, que são utilizados como meio para apresentações de dança, criação de movimentos e pequenas coreografias, e conhecer conteúdos próprios do universo da Dança.

No tocante ao ensino de caráter holístico, ficou evidente a importância da valorização do estímulo dos sentidos e integração desses com a razão, na condição de uno, corpo, que dá margem à mudança da relação e construção de conhecimento desses alunos consigo e com o mundo, abrindo portas para edificação de um ser humano pleno, senhor de suas potencialidades, capaz de mudar a si e sua realidade.

Os resultados obtidos a partir das respostas das questões derivadas da pergunta central: “como aconteceu a prática de ensino do residente de dança, Luiz Philippe de Castro, na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto”, estão resumidos (considerando as atividades previstas no Programa Residência Pedagógica) a seguir:

a) A preparação do residente pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, que diz respeito aos cursos e formações pelas quais ele passou antes e depois do ingresso no Programa Residência Pedagógica, tanto dentro da Universidade Federal da Paraíba, quanto fora dela, e que lhe deram a base para a construção e aplicação das sequências de atividades para a prática de ensino; o segundo, relativo à preparação propriamente dita, oferecida pelo Programa Residência Pedagógica, que se constituiu na orientação recebida pelo residente e na pesquisa bibliográfica sobre os temas principais da prática de ensino;

b) A ambientação do residente na escola-campo aconteceu de forma paulatina, seguindo a lógica de conhecer o espaço físico, profissionais e alunos da instituição, e atuação da preceptora, além da organização, cultura institucional e dinâmica das relações sociais. A partir dessa fase, foi possível estabelecer laços sociais com a comunidade escolar e traçar metas de atuação profissional, angariando conhecimento e confiança rumo a uma participação ativa no processo educacional.

c) A imersão do residente na escola-campo deu margem à construção de um Projeto Pedagógico, denominado “Sentidos da Improvisação”, a partir do qual foi possível aplicar, na prática, o conhecimento teórico auferido em toda sua formação como profissional, através das 100 horas-aulas ministradas. Além disso, favoreceu a ampliação da percepção da importância dinâmica das relações escolares, tanto no relacionamento com a comunidade escolar, quanto no momento de ministrar as aulas.

A triangulação desses entendimentos permite concluir que a prática de ensino de Luiz Philippe de Castro pautou-se na valorização da construção do conhecimento teórico-prático adquirido numa formação contínua, reflexiva e de pesquisa, que reconhece a importância do local de exercício profissional, considerando o espaço físico e comunidade escolar, além da organização, cultura institucional e dinâmica das relações sociais, para construção de um Plano de Ensino de Dança adequado ao sistema de ensino brasileiro e aos interesses e à realidade dos alunos e da comunidade, em direção a uma participação ativa no processo educacional.

4.3 Limitações da Pesquisa

Sem sombra de dúvida, a principal limitação da pesquisa residiu em ser ela constituída por um único caso de estudo, restringindo-a à análise e interpretação de um único fenômeno. Todavia, esta limitação não impediu que se respondesse aos questionamentos que direcionaram a pesquisa aqui descrita. Um maior aprofundamento, se desejável, pode ser encontrado com a análise conjunta deste e dos demais trabalhos resultantes do Projeto Sentidos da Improvisação, que se basearam no ensino da dança na mesma instituição.

Outros fatores também contribuíram para a limitação da pesquisa. Por exemplo:

a) recursos financeiros direcionados apenas a material de papelaria, desconsiderando que, no ensino da dança, outros materiais didáticos são utilizados (elástico, bola de tênis, novelo, frutas, dentre outros);

b) o fato de a Escola não fornecer os documentos necessários (Projeto Pedagógico atual, diários de classe, etc.), de maneira a permitir uma maior compreensão *a priori* das suas características, missão e objetivos rumo a uma ambientação mais efetiva do residente na escola;

c) a impossibilidade de cumprimento de todas as atividades previstas no Programa Residência Pedagógica, principalmente na fase de preparação, a qual estrutura toda a atuação do residente;

d) a impossibilidade de compreensão do residente quanto à maneira da preceptora trabalhar com as turmas de 5º e 8º anos, em virtude do não fornecimento dos planos de ensino, os quais poderiam ajudar na estruturação da metodologia do Projeto Pedagógico e sua execução;

e) a ausência de discussão de outras temáticas, na fase de preparação (por exemplo: os pontos cruciais de uma atuação docente, o sistema educacional brasileiro e o lugar do professor nesse sistema; Dança e Educação no Brasil; a Dança na escola pública), objetivando uma atuação mais consciente do residente;

f) na ambientação e imersão, foi percebido que as informações sobre a instituição escolar e sobre os eventos e dias letivos não estavam sendo fornecidos ao residente, em razão de uma dinâmica das relações sociais, na qual a preceptora não

mantinha uma boa relação profissional com os demais professores e profissionais da escola;

g) no Plano de Ensino do Projeto Pedagógico, denominado “Sentidos da Improvisação”, que foi construído no primeiro dia de aula, após a aula de anamnese, o número de 01 aula para os sentidos olfato e paladar foi inadequado para que os alunos explorassem melhor esses sentidos.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, foi possível realizar uma prática de ensino que favoreceu o enriquecimento teórico-prático do residente, além de despertar a percepção e conhecimento dos alunos para seus sentidos e a linguagem da Dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Dança no currículo escolar é uma conquista da sociedade brasileira, possibilitando aos alunos das redes de ensino público e privado a chance de entrarem em contato com esse conhecimento, de modo que possam desenvolver novas habilidades e competências, dando ensejo à capacidade de comunicar suas experiências por meio da Linguagem da Dança. Nesse sentido, o ensino de Dança na educação básica favorece o aperfeiçoamento das potencialidades dos alunos, oportunizando, por meio da educação, o desenvolvimento pleno dos cidadãos em formação de uma coletividade.

Em relação às propostas do ensino de Dança na Escola, verificou-se, no modelo educacional exposto na BNCC do Ensino Fundamental, a presença das teorias sobre o movimento humano, de Rudolf Laban, e a sua aplicação na Dança, além das proposições de ensino de Dança de Isabel Marques, que concebem a Dança como um conhecimento que pode possibilitar ao sujeito o reconhecimento do corpo através das práticas somáticas, suscitando seu autoconhecimento, até a compreensão temporal e espacial desse corpo no mundo e a expressão de sua identidade histórico-cultural por meio do movimento.

No esteio desse acesso dos estudantes à dança na escola, foi louvável a atuação dos professores Arthur Marques e a Márcia Chiamulera, ao lutarem pela participação do Curso de Dança e Teatro da UFPB no Programa Residência Pedagógica, marcando assim, politicamente, o lugar da Dança em mais um projeto institucional, e, principalmente, no âmbito educacional paraibano. Essa conquista adquire ainda maior importância ao considerar que a dança é um “conhecimento novo”, introduzido no currículo regular brasileiro há pouco tempo, por meio dos PCN de 1997 e da Lei nº 13.278/2016, necessitando ainda de se firmar, politicamente, como linguagem culturalmente construída no cenário educacional brasileiro.

No que diz respeito ao Programa Residência Pedagógica, vale salientar o papel que o programa vem cumprindo, no sentido de possibilitar uma prática de ensino consistente aos futuros docentes. No caso específico da pesquisa aqui descrita, o Programa Residência Pedagógica proporcionou, ao residente, uma prática de ensino contínua, sem as quebras do estágio universitário (cuja execução ocorre de acordo com o semestre cursado, por aproximadamente 3 ou 4 meses, e em escolas distintas, impossibilitando uma vivência da cultura organizacional da instituição e uma prática de

ensino consistente), e com apoio institucional e profissional. No entanto, o Programa também proporcionou a oportunidade de o residente refletir sobre as condições em que desenvolveu a sua prática de ensino, criando a convicção sobre a necessidade de:

(a) construção de uma base epistemológica de formação única, na qual haja conexão entre Universidade e Escola, por meio da qual a formação docente aconteça de maneira ampla, dando a devida importância à pesquisa, prática e teórica, e permitindo que os futuros docentes sejam preparados para lidar com as mudanças constantes que acontecem na sociedade;

(b) universalização do programa, estendendo-o a todos os discentes que um dia sonharam e lutam para ser professores, ao invés de oferecer a experiência a uns poucos alunos. Nesse sentido, as instituições de ensino superior deveriam firmar parceiras fixas e indissolúveis com as instituições de educação básica, garantindo o melhoramento das competências e habilidades e a melhor formação dos futuros docentes.

Ressaltam-se ainda, como pontos importantes para realização desta prática de ensino na Residência Pedagógica, o trabalho integrado entre a Instituição EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto e a Universidade Federal da Paraíba, que possibilitou a execução do programa; a sistematização das atividades da residência, que organizou a prática de ensino dos residentes; o empenho e profissionalismo do orientador Arthur Marques e da preceptora Ali Cagliani, que forneceram suporte técnico nos momentos de dúvida; além do compromisso, competência e dedicação dos residentes Ayleen Vant Vaz Ribeiro da Silva, Jean de Lucena Hortêncio e Tarcísio Gonçalves Barbosa, que possibilitaram o efetivo exercício da prática de ensino na escola-campo .

Em relação à prática de ensino aqui analisada, cabe frisar que esta alicerçou-se na concepção do corpo como resultado de contínuas negociações de informações com o ambiente, o que propiciou o desenvolvimento de uma metodologia de ensino baseada na sensibilização corporal e no estímulo dos alunos, por meio da improvisação, jogos e brincadeiras, de maneira a lhes permitir construir um conhecimento sintético, sistêmico, corporal e intuitivo, que se traduziu sob a forma de habilidades e competências a serem utilizados na perspectiva da linguagem da dança.

Além disso, a experiência de ensino na Residência Pedagógica permitiu a este residente, quando ministrava aula com os outros residentes, desenvolver a compreensão da generosidade pedagógica, que se constitui em valores e ações através dos quais o residente, que no momento não está conduzindo a aula, utiliza de todos os seus recursos

profissionais e de cidadania para auxiliar aquele que a conduz, de maneira tal que este potencialize o seu ensino.

A respeito das principais dificuldades encontradas para execução desta prática de ensino, e, por conseguinte, pesquisa mais apurada desta prática institucional, devem ser observadas: (a) a falta de consonância entre calendário da RP e o escolar (comprometendo etapas da RP, como por exemplo: a ambientação, que aconteceu no período de outubro de 2018 a janeiro de 2019, época inadequada em razão da finalização da última unidade, provas finais e férias), cuja solução permitiria a execução das etapas do programa de forma mais lógica, coesa e proveitosa; e (b) a não elaboração em conjunto do planejamento e oferecimento de componentes curriculares e adequação de horários do curso de Licenciatura em Dança e RP (disciplinas como a de Projeto Coreográfico, cuja execução deveria levar o tempo de dois semestres e considerar no seu planejamento os alunos que fazem parte da RP), cuja correção permitiria o oferecimento de componentes curriculares com planos de aula considerando a etapa dos residentes no programa e os horários de participação de alunos nas aulas.

Por fim, salienta-se a importância deste Trabalho de Conclusão de Curso na formação acadêmica e profissional do residente, visto que lhe possibilitou pesquisar, analisar e interpretar a prática de ensino em âmbito institucional, enriquecendo seus conhecimentos teórico-práticos e dando margem para uma futura atuação de melhor qualidade na educação básica do Estado da Paraíba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. P. M. **A digitalização do simbólico e o capitalismo cultural-digital: a expansão dos serviços culturais-digitais no Brasil.** Revista Sociedade e Estado. Vol. 34, nº 1, jan./abr., 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez. 7ª ed. 2011.

BATALHA, C. S.; CRUZ, G. B. **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores.** Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol. 15, nº 1, jan./mar, 2019.

BATTISTONI, F. D. **Pequena história da arte.** 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989, p. 9.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004, p. 121.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

_____. **Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior.** Cadastro e-me. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Edital Capes nº 06. 2018.** Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em 01 de jan. 2019.

_____. **Lei nº13.278/2016.** Câmara dos Deputados. Brasília: Nacional, 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11/08/71.** (LDB). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, 5ª a 8ª séries.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007.** Senado Federal. Dispõe sobre a residência educacional a professores da educação básica, Senador Marco Maciel. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 04 de out. 2019.

_____. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012.** Senado Federal. Dispõe sobre a residência pedagógica do Senador Blairo Maggi, que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 04 de out. 2019.

_____. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014.** Senado Federal. Dispõe sobre a residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 04 de out. 2019.

_____. **Residência Pedagógica.** Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal da Paraíba. 2018. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/prg/programas/rp-1/>. Acesso em 24 de set. 2019.

_____. **Quadro comparativo do projeto de lei do senado nº 284, de 2012.** Disponível em: <http://www legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/matepdf/149513.pdf>. Acesso em: 04 de out. 2019.

CASTRO, L. P. **Relatório parcial da Residência Pedagógica.** Residência Pedagógica em Dança. Universidade Federal da Paraíba. Núcleo de Dança e Teatro. 2019.

CASTRO, L. P.; HORTÊNCIO, J. L.; VAZ, V. A. GONÇAVES, T. B. **Projeto pedagógico sentidos da improvisação.** Residência Pedagógica em Dança. Universidade Federal da Paraíba. Núcleo de Dança e Teatro. 2019.

CINTRA, R. C. G. G. **A dança no Brasil:** alguns caminhos percorridos até se tornar parte integral da educação em arte. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/A-Danca-no-Brasil-Alguns-Caminhos-Percorridos-at%C3%A9-se-tornar-parte-Integral-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Arte-12147/>. Acesso em: 26 de set. de 2019.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES. **Programa Residência Pedagógica.** Universidade Federal da Paraíba. Subprojeto Artes – Núcleo Teatro e Dança. Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Campus I. 2018, p.1.

_____. **Programa Residência Pedagógica.** Universidade Federal da Paraíba. Subprojeto Artes – Núcleo Teatro e Dança. Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Campus I. 2019, p.1.

CURSO TÉCNICO DE FORMAÇÃO PARA FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA. **Funcionários de escola:** cidadãos, educadores, funcionários e gestores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/48501-01-funcionarios-escolas-correcao-web/file>. Acesso em 05 de set. 2018.

FERRARI, B. G. M. **Por que dança na escola?** Tese de Mestrado. 2019. Unicamp. Disponível em: http://www.arteseed.pr.gov.br/arquivos/File/textos/porque_danca_na_escola.pdf. Acesso em 21 out. 2019.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Editora Ulisea. Lisboa. 1963. p.9-56.

GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. **Dança escolar:** uma possibilidade na educação física. Revista Movimento. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GREINER, C.; KATZ, H. **Corpo e processos de comunicação.** Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos. Vol.03. nº 2. 2001, p. 72-73.

LABAN, R. **O domínio do movimento.** 3ª ed. Tradução Anna Maria Barros de Becchi; Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1990.

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica:** representações sociais de formação continuada. Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, 2016 – Rio

de Janeiro, 2016 Disponível em: < <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-versão-final-2016.pdf>>. Acesso em 01 de set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. EdUECE - Livro 4. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em 03 de set. 2019.

_____. **Organização e gestão da escola**. 4º ed. Goiânia (GO): Editora Alternativa, 2001.

LIMA, S. R. A.; PICOLLO, C; LIMA, F. A. **A inserção das artes no ensino: sua função e importância**. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/viewFile/.../16407>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARQUES, I. **Arte em questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Dançando na escola** / Isabel A. Marques. - 5 ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARTINS, S. R.; IMBROISI, M. H. **Impressionismo**. Disponível em: <http://www.historiadadasartes.com/nomundo/arte-seculo-19/impressionismo/>>. Acesso em 21 out. 2019.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. EDUSER: revista de educação, Vol. 2, nº 2, 2010. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PPP. **Projeto político pedagógico da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Antônio Santos Coelho Neto**. Endereço: na rua Francisco Lunga, s/n, bairro da Penha, João Pessoa - PB, CEP: 58046-050, telefone: (83) 3251-1483. 2016.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Plano de trabalho do residente**. 2018. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal da Paraíba. 2018. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTUzOTk4MTQ2MTha>>. Acesso em 30 de out. 2018.

ROCHA, L. M. G. **Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974**. 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22209/1/2016_LaryssaMotaGuimar%c3%a3e sRocha.pdf>. Acesso em 21 out. 2019.

RODRÍGUEZ, G. G; FLORES, G. J; GARCÍA, J. E. **Métodos de la investigación cualitativa**. España. Ajibe. 1999. pp.39-59. Disponível em: https://prezi.com/_y4ttrqecxkt/metodos-de-investigacion-cualitativa-rodriguez-gil-y-garcia-1999/>. Acesso em 21 out. 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 52.756/08**. Institui o Programa de Estágios em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta e Fundacional, destinado aos estudantes matriculados e com frequência efetiva em cursos regulares de: I – nível

médio; II - educação profissional técnica de nível médio; III - nível superior. Disponível em: > <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=76452><. Acesso em 10 de set. 2019.

_____. **Decreto n º 57.978/2012.** Institui o Programa de Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado – Poder Executivo – Seção I - 19/04/2012, p. 1. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/norma/166818>>. Acesso em 10 de set. 2019.

_____. **Documento para orientações básicas para o estágio supervisionado.** Residência Educacional. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 10 de set. 2019.

_____. **Decreto 59.150/13.** Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012. Diário Oficial do Estado do Estado – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto5915003.05.2013.html>>. Acesso em 10 de set. 2019.

_____. **Resolução ALESP/SE – 36, de 6-6-2013.** Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado - Poder Executivo – Seção I - 07/06/2013, p. 20. Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/716.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2019.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEMIS, L. **Como valorizar o funcionário?** Disponível em:< <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2015/como-valorizar-os-funcionarios-de-apoio-da-escola>>. Acesso em 05 de set. 2018.

SHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica:** questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000300017&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 20 de set. 2019.

SILVA, A. C. P.; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores:** história, hegemonia e resistências. Revista Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em 24 de out. 2019.

SILVA, S. L. A. **O Programa Residência Pedagógica:** novas configurações e itinerários formativos para o curso de pedagogia? Artigo. Universidade Federal da Paraíba. V Congresso Nacional de Educação - Conedu. 2019. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID2229_07092018233757.pdf>. Acesso em 05 de set. 2019.

UNIFESP. **Residência Pedagógica.** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/noticiasanteriores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>>. Acesso em: Acesso em 10 de set. 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível / Ilma Passos Alencastro Veiga. (org) 14^a ed. - Papirus, 2002.