

Organizadoras:

Giovanna Rodrigues Cabral

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Joselma Silva



**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

EDITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Organizadoras:
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva*

**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



*Lavras
2022*

© Editora UFLA 2022 by Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva (Organizadoras). Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-22-7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysóstomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

UNIDADE RESPONSÁVEL PELA EDIÇÃO DO LIVRO

Conselho editorial responsável pela aprovação da obra:

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Editora UFLA

Revisão de Texto: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Formação inicial na pedagogia : práticas alfabetizadoras no PIBID e no programa de residência pedagógica / organizadoras: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva. – Lavras : UFLA, 2022.
229 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Professores – Formação inicial. 2. Práticas de alfabetização. 3. Programas de ensino. I. Cabral, Giovanna Rodrigues. II. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. IV. Silva, Joselma. V. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PREFÁCIO | 6 |
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| | |
| PARTE I (Relatos do PIBID) | 14 |
| 1 O PIBID EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS | 15 |
| 2 A FORMAÇÃO PELO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 28 |
| 3 CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO PIBID PEDAGOGIA | 37 |
| 4 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 48 |
| 5 PROJETO JOGOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS: APRENDENDO CORES COM BOLINHAS ... | 56 |
| 6 AÇÕES ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA | 66 |
| 7 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DE JOGOS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA | 72 |
| 8 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 82 |
| 9 IMERSÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS | 88 |
| 10 FORMAÇÃO PELO PIBID: UM OLHAR ATENTO PARA TODOS OS ALUNOS | 94 |
| | |
| PARTE II (Relatos do Programa Residência Pedagógica) | 99 |
| 1 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE | 100 |
| 2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA ESCRITA | 111 |
| 3 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CONTOS DE LITERATURA INFANTIL | 122 |
| 4 “LÁPIS COR DE PELE... VOCÊS TODOS SÃO DESSA COR?”: ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO | 135 |
| 5 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS ALFABETIZADAS | 145 |

| | |
|--|-----|
| 6 “DITADO ESTOURADO”: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE | 156 |
| 7 AS “TIRINHAS” COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO | 166 |
| 8 “RESGATANDO A IDENTIDADE – O EU, O OUTRO E O NÓS”: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO | 176 |
| 9 A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 186 |
| 10 IMPULSIONANDO A LEITURA E A ESCRITA POR MEIO DE PRÁTICAS CULTURAIS BRINCANTES | 196 |
| 11 FÁBULAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO | 203 |
| 12 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS | 212 |
| 13 ENTRE A ESCOLA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 221 |
| DADOS DAS ORGANIZADORAS | 229 |

PREFÁCIO

Demerval Saviani, em 2008, apresentou um artigo sobre o curso de Pedagogia e a formação de educadores. Neste trabalho destaca-se que a história da educação brasileira apresenta, tradicionalmente, duas limitações: o debate (investimento x custo) sobre os recursos financeiros destinados à educação e a sequência interminável de reformas oriundas de cada mudança na gestão pública.

O trabalho apresentado por Saviani foi publicado no ano seguinte à publicação do primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital n.º 01/2007, MEC/Capes/FNDE) e no anterior ao efetivo início das atividades decorrentes deste mesmo edital, ocorrido em 2009. Inicialmente, o programa foi direcionado para os cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e de Matemática. Porém, ainda em 2009, o programa lançou outro edital, dando oportunidade para outras licenciaturas participarem, ganhando características de um programa de formação de professores e professoras que promove a articulação entre Escolas de Educação Básica e Instituições de Educação Superior (IES). Em 2013, o PIBID ganha notoriedade ao ser citado na Lei de Diretrizes e Base Da Educação Brasileira (Lei n.º 12.796 - artigo 62 - parágrafo 5 - *A União, O distrito Federal, os Estados e Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior*).

Em 2015, com o país vivenciando uma crise política e econômica, o PIBID passou a sofrer ameaças de cortes de verbas para custeio e para as bolsas. Como um programa que se fortaleceu nos anos anteriores, bolsistas, estudantes das licenciaturas, professores e professoras se mobilizaram por meio da organização do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPibid), na defesa da manutenção do programa. Os eventos nos levaram a verificar uma das limitações citadas por Saviani (2008), pois em um momento de crise econômica, uma política pública para a educação foi vista como “custo”, mesmo no governo idealizador e apoiador do programa. Entretanto, naquele momento de lutas, aconteceram perdas e retrocessos, mas saímos vitoriosos com a continuidade do programa.

Infelizmente, este não foi o pior momento que o programa vivenciou. Após o golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência do país e colocou o então vice-presidente Michel Temer na cadeira presidencial, o programa sofreu com duas ações: a primeira disse respeito à descontinuidade do programa, que foi interrompido em 2017, e tem seu retorno apenas em 2018; a segunda esteve relacionada a retomada do programa, na qual nos deparamos com a segunda limitação apontada por Saviani, pois em um novo governo o programa sofreu alterações – de forma mais evidenciada a grande mudança foi a coexistência

de dois programas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital Capes n.º 07/2018) e a Residência Pedagógica (RP) (Edital Capes n.º 06/2018), destinados, respectivamente, a estudantes na primeira metade dos cursos de licenciatura e a estudantes na segunda metade dos cursos de licenciatura.

Os editais ainda trouxeram outras mudanças, das quais destacamos: o fato do programa passar a ser caracterizado como projeto, com tempo de duração definido em 18 meses, estipulando tarefas a serem cumpridas em prazos pré-estabelecidos; a limitação de tempo dos bolsistas nos programas; o aumento do número mínimo de bolsistas atendido por professor/supervisor/preceptor e por professora/supervisora/preceptora (termos utilizados pelo PIBID e RP, respectivamente, para referir-se aos e às docentes da educação básica); a solicitação de aproveitamento de carga horária dos bolsistas em atividades/componentes curriculares em seus cursos de licenciatura; e, por fim, a exigência de vincular os dois programas à implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – documento imposto pelo governo do presidente Michel Temer às escolas de educação básica – ferindo com a autonomia universitária em termos de concepções pedagógicas do projeto.

Neste cenário, docentes da Universidade Federal de Lavras (UFLA) estabeleceram diálogos com estudantes da instituição, professores, professoras, gestores e gestoras da educação básica de Lavras e região para deliberar e viabilizar a participação da UFLA, juntamente com as escolas públicas do município, nos dois editais citados.

Os projetos institucionais para o PIBID e RP foram construídos a partir dos projetos das diversas áreas do conhecimento, seguindo a premissa da formação compartilhada de professores a partir da inserção dos estudantes e das estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, objetivando a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de atividades didático-pedagógicas, supervisionadas pelos professores e professoras das escolas e das IES (responsáveis pela formação dos licenciandos e licenciandas), sempre fundamentadas por estudos teóricos e tendo a prática da reflexão como processo formativo. Isto implica que os caminhos trilhados para o desenvolvimento dos projetos têm como foco a formação do futuro professor ou professora, bem como a formação continuada de professores e professoras da educação básica e da Universidade, na busca por fomentar uma formação cidadã aos estudantes da educação básica.

Bernardete Gatti e Marli André, em 2014, apresentaram um trabalho que exalta as potencialidades do PIBID na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no programa. Compartilhamos da avaliação realizada pelas autoras, extrapolando as suas considerações para a Residência Pedagógica, o que é evidenciado por esta obra organizada pelas professoras Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva. A socialização das experiências vivenciadas pela área de Pedagogia no PIBID e na RP da UFLA, acerca das práticas alfabetizadoras, trazem importantes



contribuições para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional de professores.

Apesar de o título deste livro se referir à formação inicial, ao visitar os diversos trabalhos apresentados, notamos que as autorias e coautorias dos capítulos envolvem, além dos licenciados e das licenciandas, professoras da educação básica e as professoras orientadoras da IES, bem como estudantes de pós-graduação, com destaque para mais um aspecto elencado por Gatti e André: a potencialidade que os dois programas têm para o desenvolvimento de pesquisas. As experiências compartilhadas trazem a inserção da IES na escola da educação básica, mostrando a necessária aproximação e parceria entre ambas as instituições.

Como coordenadores institucionais do PIBID e RP no período ao qual as experiências foram vivenciadas e como participantes do PIBID há mais de 10 anos, finalizamos este prefácio parabenizando Giovanna, Ilsa e Joselma pela iniciativa de publicação desta obra e aos demais autores e as autoras pelos relatos compartilhados. Recomendamos a leitura deste livro e evidenciamos as conquistas relatadas – apesar de tantas dificuldades para a continuidade dos dois programas – que trazem evidências da relevância dos programas para educação brasileira e da necessidade da manutenção e ampliação do PIBID e da RP.

Antônio Marcelo Martins Maciel¹
José Antônio Araújo Andrade²

¹Doutor Física pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal de Lavras. Coordenador do PIBID no período de 2018 a 2020.

²Doutor em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordenador do Programa de residência Pedagógica no período de 2018 a 2020.

APRESENTAÇÃO

“Educar é substancialmente formar”
Paulo Freire

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, localizada em Minas Gerais, foi contemplado com os dois programas de formação inicial: Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Ambos foram desenvolvidos por professores do Departamento de Educação junto às escolas públicas do município, durante os meses de agosto de 2018 até janeiro de 2020 e contaram, no total, com aproximadamente cem estudantes, doze professores da rede pública e cinco coordenadores das áreas. Os programas, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tiveram como objetivo “implementar projetos inovadores que incentivem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, orientados em parceria com as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2018). O RP esteve voltado para estudantes matriculados na metade final do curso e sua característica principal foi se aproximar dos estágios curriculares supervisionados do curso; já o PIBID, acolheu estudantes matriculados na primeira metade do curso, visando antecipar a imersão no campo profissional e a aproximação com as escolas públicas.

O foco dos dois programas voltou-se para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando qualificar a formação docente de licenciandos em Pedagogia, com ênfase na formação do professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização, no contexto da educação básica. Foram objetivos dos programas: proporcionar estudos teóricos acerca dos processos de alfabetização e de letramento; analisar e problematizar as práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto escolar; desenvolver investigações e propostas didáticas em consonância com as orientações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); observar, planejar e desenvolver estratégias de organização das rotinas escolares, a partir de projetos e sequências didáticas, atividades permanentes e ocasionais com foco na alfabetização e no letramento (RP); fomentar o trabalho interdisciplinar, a partir de práticas de leitura literária na escola e de uso social da escrita; observar e planejar os processos de avaliação da aprendizagem; discutir e analisar as políticas públicas voltadas para o contexto da alfabetização; promover estudos acerca da Psicogênese da Língua escrita, da apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica e dos eixos da Língua Portuguesa e da Matemática; compreender a trajetória nacional da produção do fracasso escolar e sua relação com o processo de alfabetização; propiciar a articulação entre os estudos das disciplinas da graduação ao contexto das ações desenvolvidas nos programas; potencializar os espaços de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com

vistas a possíveis redimensionamentos da formação inicial e continuada de professores e da qualificação dos processos educativos desenvolvidos na escola no contexto da alfabetização e do letramento.³

Ainda que os programas atendessem a públicos distintos dos cursos de licenciaturas e apresentassem orientações formativas específicas, os dois visaram melhorar a qualificação e desenvolvimento dos graduandos, a fim de que ao ter contato com a rotina das escolas públicas conseguisse relacionar os saberes acadêmicos, disciplinares e curriculares aprendidos na universidade à dinâmica de trabalho das escolas e das salas de aula. Nesse sentido, o foco dos dois programas foi qualificar a formação profissional do futuro docente para atuar em escolas, por meio de ações decorrentes da parceria entre universidade e educação básica, tomando como referência os processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Para atingir o objetivo de uma formação de docentes com qualidade, partimos do pressuposto de que escola e universidade devem movimentar ações formativas em consonância. A escola deixa de ser *lócus* de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna coformadora; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos.

Tendo em vista que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia prepara-os para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, priorizamos desenvolver propostas pedagógicas que promovessem a inserção das crianças nas práticas sociais da leitura e da escrita. Tal enfoque justificou-se pela necessidade de se criar espaços de formação docente e discente, com vistas a assegurar o aprimoramento das capacidades crítica, criativa e autônoma da atuação docente; de reflexão e de integração entre as concepções teóricas sobre aquisição da linguagem escrita, da prática social da linguagem e a realidade da prática pedagógica. Nesta vertente, estimulamos propostas que pudessem valorizar e integrar diferentes práticas de leitura e escrita nos processos pedagógicos de alfabetização e letramento, oportunizando contato com a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade.

A partir do momento em que os bolsistas de iniciação à docência e os residentes entraram em contato com o espaço escolar, intensificaram as sessões de estudo, de observações e de orientações para o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como de sua estrutura física e humana. Ao compreenderem a estrutura de gestão, do funcionamento e da manutenção da escola, bem como do trabalho pedagógico realizado por docentes das diferentes áreas do conhecimento (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e ensino religioso) os bolsistas puderam conhecer a escola como um ambiente amplo e complexo de experiências sociais.

Considerando a relevância de se discutir sobre a formação inicial, enquanto potencializadora do desenvolvimento profissional do professor, procuramos refletir sobre as

³Consulta aos subprojetos institucionais do PIBID e de RP do curso de Pedagogia para esse registro.



contribuições dos Programas Institucionais de Iniciação à Docência (PIBID) e de Residência Pedagógica (RP), na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, enquanto iniciativas federais que oportunizam a aproximação de futuros professores com as escolas públicas de educação básica.

Para isso, incentivamos os bolsistas dos programas a escreverem sobre as experiências vivenciadas durante a inserção nas escolas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a relatar as propostas de intervenção pedagógica realizadas na alfabetização, bem como os projetos desenvolvidos em parceria com a professora regente, articulando uma reflexão entre as práticas educativas realizadas e a teoria estudada ao longo dos encontros formativos.

Os relatos de experiências selecionados para compor esta obra são produções resultantes de ações formativas do PIBID de estudantes do curso de Pedagogia, modalidade a distância, e do RP que integrou estudantes da modalidade presencial. Os escritos demonstram uma reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem, tendo em vista que o ato de “[...] aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2004, p. 24).

Diante disso, os relatos apresentam momentos de imersão nas escolas e de discussão sobre as teorias pedagógicas, descrevem como as práticas docentes contribuíram para a formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, promovem a retomada dos estudos teóricos e a reflexão sobre a atuação de professores em exercício nas escolas públicas de educação básica. Os escritos apontam que as ações desenvolvidas propiciaram uma formação em mão dupla: a complementação da formação inicial para os licenciandos e a formação continuada para os professores das escolas que receberam e protagonizaram as ações dos programas.

Sobre o RP e o PIBID, a maioria dos estudantes apontou que as vivências nas escolas permitiram a articulação com referenciais teóricos estudados nas disciplinas do curso de Pedagogia, no sentido apontado por Freire (2004, p. 67): “[...] a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo”. Foi possível compreender que as aprendizagens são construídas pela experiência ao longo do caminho na docência, tal como apontado por Tardif (2002) ao considerar que para ser professor é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar.

Os integrantes do RP sinalizaram a importância do trabalho coletivo, a socialização das dúvidas e as articulações na elaboração das atividades a serem aplicadas como pontos positivos do programa, reforçando a mesma ideia trazida por André (2016, p. 31) sobre o desenvolvimento profissional como “[...] um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar”.

Como os estudantes do PIBID não estavam envolvidos oficialmente em atividades de regência de turmas, essa elaboração de atividades não foi enfatizada em seus relatos. Mas

foi evidenciada a diferença entre a teoria e a prática em sala de aula. Muita teoria discutida nas disciplinas não tinha aplicação direta nas realidades vivenciadas. Nesse sentido, Pimenta (2001, p. 51) confirma que existe “[...] ainda, o tradicional distanciamento, na formação e na prática dos agentes educativos, entre investigação e exercício profissional”.

Entendemos que não deve haver a falsa dicotomia entre teoria e prática, mas que é preciso realizar a articulação entre elas para que o fazer pedagógico esteja ancorado em conhecimentos acadêmicos, de modo a trazer segurança para as escolhas e planejamento docente. Portanto, o exercício da docência exige do professor um ensino contextualizado que se qualifica a partir de estudos, de investigação e de pesquisa sobre a própria prática, o que Alarcão (2001) aponta como um constante processo de ação-reflexão-ação da prática educativa.

Nessa discussão, Garcia (2009, p. 10) define desenvolvimento profissional como “[...] um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”. Por isso, os programas RP e PIBID constituíram-se experiências que se tornaram parte do processo formativo dos licenciandos, uma vez que:

As práticas educativas dos formadores e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI *et al.*, 2019, p. 38).

Assim, foram apontados pelos estudantes como pontos positivos dos programas: a significação das práticas observadas e vivenciadas nas escolas, o trabalho coletivo e a reflexão sobre as atividades realizadas. Não ficou de fora dos relatos os momentos de inseguranças e dúvidas, mas a possibilidade de refletir sobre as situações vivenciadas e ressignificar os conhecimentos, adaptando-os à situação real, o que foi destacado como contribuição dos programas para a trajetória formativa dos estudantes. Além disso, os relatos forneceram elementos para a análise das contribuições deles na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e na formação continuada dos professores formadores das escolas públicas.

Desse modo, buscando a qualificação das relações entre as universidades e as escolas de educação básica, o empoderamento dos profissionais que atuam nesses espaços como coformadores de futuros professores e, contribuindo para a formação inicial de futuros docentes matriculados nos cursos de licenciaturas das universidades, apontamos os programas RP e PIBID como políticas públicas facilitadoras e promotoras da melhoria desses processos, contribuindo para a excelência da educação pública no país. As estratégias pedagógicas possibilitaram outras compreensões da prática docente, além da aproximação entre teoria e prática e entre escola de educação básica e universidade. Tais experiências permitiram ao futuro professor refletir, construir, aprender, ensinar, dialogar e inserir-se efetivamente no processo de aprendizagem da docência.

Fundamentada nesta perspectiva, a obra “FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA: práticas alfabetizadoras no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica” tem por finalidade socializar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes-bolsistas nas escolas, em forma de relatos de experiências, que contribuíram para o processo de formação como futuros professores.

A obra compõe-se de duas partes: a primeira reúne dez relatos de experiências vivenciados por estudantes-bolsistas e pela coordenação no PIBID desenvolvidos durante os anos de 2018 e 2019. A segunda parte agrega treze relatos de experiências de residentes, professores e coordenação, produzidos durante o ano letivo de 2019, em escolas públicas de ensino.

Assim, entendemos que as ações educativas se caracterizam pela pluralidade e pela dinamicidade do fazer e refazer de práticas pedagógicas, em busca da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, especificamente, no contexto de alfabetização e letramento. Esperamos que os relatos que compõem esta obra possam inspirar outros fazeres, outras ações e vivências formativas que aproximem a universidade e a educação básica.

As organizadoras
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC/Capes, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ANDRÉ, M. (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

I PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Waleska de Fátima Sousa²⁵

Joselma Silva²⁶

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²⁷

1.1 Introdução

O Ministério da Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas municipais e estaduais, sob o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) viabilizou o desenvolvimento de programas e projetos que buscaram fortalecer a prática formativa, auxiliando o licenciando a conciliar de forma efetiva a relação entre teoria e prática profissional docente. Assim, o Programa de Residência Pedagógica (RP) foi lançado no ano de 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura.

A proposta visou coletar dados e fazer um levantamento diagnóstico do ensino e da aprendizagem na instituição de ensino, explorando novas formas didáticas e aprimorando outras metodologias de ensino. O Programa de Residência Pedagógica (RP) procurou uma reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência como ações e atuações do estudante na docência, de modo a fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo a cooperação entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, assumindo o protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores. Nesse sentido, a proposta promoveu o ajustamento dos currículos e propostas pedagógicas, dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2018, ingressei como bolsista no RP, do Núcleo 1 do curso de Pedagogia, coordenado pela professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Realizei as atividades de residência numa escola da rede pública municipal, com crianças do 3.º ano do ensino fundamental. As experiências obtidas em sala de aula com os alunos possibilitaram com que meu aprendizado se tornasse ainda mais concreto, uma vez que o programa teve um período bem maior de duração em relação ao estágio supervisionado, realizado em 18 meses. As atividades de regência tiveram

²⁵Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

²⁶Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

²⁷Doutora em Educação. Profª. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, leitura e Escrita (NELLE).

início no ano letivo de 2019, oportunizando assim, o acompanhamento contínuo do processo de alfabetização e letramento, do desenvolvimento dos educandos e do processo de evolução do aluno nas fases de escrita.

Tendo em vista a formação inicial dos professores de licenciatura, entendemos que a proposta do RP se consolidou como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, de vivência do cotidiano escolar, de convivência com as crianças e de aprendizado. Assim, questionamos: de que forma o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para o processo de formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia que integraram o projeto no período de 2018 a 2020?

Diante deste questionamento, este texto tem como objetivo apresentar o Programa de Residência Pedagógica e refletir sobre o processo de formação inicial de professores-estudantes, a partir das ações desenvolvidas no Núcleo 1, com foco na alfabetização e letramento, cuja finalidade é dar visibilidade às possíveis contribuições e repercussões do programa para os estudantes do curso de Pedagogia.

1.2 Apresentando o Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica (RP) trata-se de uma iniciativa recente do governo federal, que foi implementado na Universidade Federal de Lavras. O programa foi criado oficialmente em outubro de 2017 e teve como ponto principal a estratégia de integração entre escolas, universidades e secretarias de educação. Sua implementação teve o intuito de aprimorar os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura, buscando aproximar os licenciandos do seu campo de trabalho, permitindo-lhes adquirir, assim, experiências para além do que fora vivenciado nos estágios supervisionados.

De acordo com o Ministério da Educação a intenção deste programa foi inserir e aproximar o licenciado do seu campo de trabalho, de forma a estimular a elaboração de um plano conjunto entre as IES e os colégios estaduais e municipais, com o propósito de conduzir a formação acadêmica às reais demandas do ensino público, oferecendo aos licenciandos uma formação inicial de qualidade. Neste sentido, o Edital 06/2018 descreve que:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018a).

O programa apresentou propostas de ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores e teve 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, 2018a).

Essa imersão contemplou, entre outras atividades, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica acompanhadas por um professor da escola, com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da Instituição de Ensino Superior Formadora (BRASIL, 2018a).

Um dos aspectos a se considerar trata-se da carga horária a ser cumprida, pois no RP o número de horas é bem maior do que o estágio supervisionado e além disto, as regências obrigatórias oportunizaram uma aproximação do cotidiano escolar e das ações da docência e fizeram relacionar a prática com a teoria estudada na universidade, de forma a dar subsídios para um bom planejamento pedagógico.

O RP, articulado aos demais programas da CAPES, partiu da premissa básica de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deveria assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitissem realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018b).

A proposta do RP 2018-2020 teve por objetivos: (I) promover a formação dos discentes de cursos de licenciatura, tendo em vista o desenvolvimento de projetos que enriquecem a prática docente de forma a consolidar a interação entre a teoria e a prática; (II) refletir novas práticas visando reestruturação da formação docente nos cursos de licenciatura, tendo em vista a possibilidade do Programa Residência Pedagógica; (III) fomentar o diálogo entre a IES e a escola, bem como possibilitar a voz ativa dos professores das redes de ensino, visando a contribuição dos mesmos para a troca de aprendizagens; (IV) buscar a fundamentação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial docente com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018c).

O funcionamento da proposta do RP 2018-2020 procedeu-se a partir das seguintes orientações:

As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições 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. O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação (BRASIL, 2018b).

Partindo desta fundamentação, para que o programa fosse contemplado em determinada rede de ensino, municipal ou estadual, foi preciso que determinada IES estivesse cadastrada ao programa da Capes. Para tanto, a universidade deveria apresentar seu projeto de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos pela Capes. Em decorrência desta proposta, as escolas do município foram selecionadas com o propósito de serem aderidas ao cadastro, conforme as orientações do Edital CAPES 06/2018.

Em se tratando da imersão à escola, o período determinado para o cumprimento da carga horária foi organizado de acordo com várias etapas como: socialização e conhecimento do espaço escolar; experiência em sala de aula por meio da regência e atividades de avaliação; desenvolvimento de ações pedagógicas em parceria à professora regente; registro destas ações como forma de resultado (final) do programa na escola. Vale ressaltar que os licenciandos receberam o acompanhamento de dois atores neste processo: um pertencente à escola da rede municipal ou estadual; o outro, integrante do corpo docente da IES. Todos os dois professores foram selecionados por meio de processo seletivo realizado pela universidade.

Para a CAPES a proposta do Residência Pedagógica se tornou inovadora e assertiva, pois se constituiu um novo modelo para os estágios supervisionados, os quais são realizados na formação de licenciandos, de forma a garantir um maior aprofundamento na profissão docente, tendo em vista a imersão no campo de trabalho e a interlocução entre a teoria e a prática pedagógica, visando resultados positivos.

1.3 O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de Lavras

O Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, Núcleo 1, teve suas reuniões realizadas no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo que os residentes foram subdivididos em três grupos para as atividades de campo, realizadas em três escolas diferentes, duas municipais e uma estadual. Cada escola recebeu um grupo de 8 residentes, sendo que uma delas teve 9 residentes por conta da participação voluntária.

As ações em campo do Programa Residência Pedagógica aconteceram durante o ano letivo de 2019, de fevereiro a dezembro, em duas instituições da rede municipal de ensino, que chamaremos de escola 1 e 2, e uma da rede estadual de ensino que chamaremos de escola 3.

A escola n.º 1 era constituída de 92 alunos no ensino fundamental I, 150 alunos no ensino fundamental II e 208 alunos no ensino médio, totalizando 450 alunos. A escola

tinha 65 profissionais em seu quadro de funcionários, sendo eles efetivos e contratados, ocupando as diversas funções dentro da escola. A instituição recebia alunos de outros bairros com uma situação de vulnerabilidade econômica. As turmas variaram de 16 a 27 alunos. Nesta instituição foram inseridos 8 residentes, distribuídos da seguinte forma: 2 acompanharam às turmas do 1.º ano do ensino fundamental; 4 foram encaminhados às turmas do 2.º ano e 2 residentes foram inseridos em turmas de 3.º ano. Os residentes cumpriram uma carga horária de 4 horas, em dois dias da semana, cada dupla tinha dias específicos de atuação.

A escola n.º 2 tinha 166 alunos na educação infantil, 355 alunos no ensino fundamental I e 211 alunos ensino fundamental II, totalizando 732 alunos. A escola contava com 89 profissionais em seu quadro de funcionários, divididos nas diversas funções dentro da escola, sendo eles funcionários contratados e efetivos. A instituição respeitava as regras de zoneamento para receber alunos de outras localidades. Esta escola recebeu 9 residentes, sendo acolhidos por quatro professoras do 2.º ano do ensino fundamental e uma do 3.º ano do ensino fundamental. Nesta escola ficaram 2 residentes em cada turma de 2.º ano e 1 residente na turma do 3.º ano. Devido a subdivisão dos bolsistas nessa escola, fez-se revezamento entre os residentes na turma do 2.º ano, sendo que cada residente cumpria uma jornada de 8 horas semanais, distribuídas em 2 dias da semana. As turmas dessa escola possuíam em média, entre 18 e 25 alunos.

A escola n.º 3 contava com 410 alunos matriculados na educação infantil, 391 no ensino fundamental I e 261 no ensino fundamental II, totalizando 1.062 alunos no período de realização do programa. Por estar situada em numa região central, recebia alunos de diversas partes da cidade, incluindo estudantes da zona rural. A escola apresentou em seu quadro de funcionários, nesse período, 134 profissionais, divididos em diversas áreas dentro da escola, sendo esses profissionais contratados e/ou efetivos. A instituição recebeu 8 residentes que foram acolhidos por 8 professoras, cuja divisão possibilitou a atuação de 1 residente por turma, divididos da seguinte forma: 3 residentes em 3 turmas de 1.º ano do ensino fundamental; 4 residentes em 3 turmas de 2.º ano e 1 residente em uma turma de 3.º ano. Os bolsistas-residentes participavam nas terças-feiras e quintas-feiras, em uma jornada de 4 horas diárias, em turmas que tinham entre 18 e 22 alunos.

As ações do programa realizadas pelos residentes nas escolas-campo compreendiam auxiliar às professoras durante o processo de ensino e aprendizagem; participar do planejamento, elaboração e aplicação de atividades pedagógicas; acompanhar, instruir e esclarecer dúvidas dos alunos; realizar regências; participar dos projetos já estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e atuar na organização de eventos e/ou festividades, apresentação cultural, elaboração de painéis decorativos, incluindo datas comemorativas e projetos extraclasse.

1.4 Pesquisa com os residentes sobre o programa

Para realização dessa pesquisa, foi aplicado um questionário com 5 perguntas abertas aos participantes²⁸ do RP, Núcleo 1, como proposta de avaliação das atividades de observação e de regência desenvolvidas ao longo do semestre letivo de 2019. Os 25 (vinte e cinco) residentes registraram suas respostas a partir do seguinte questionamento: “De que forma ou em quais aspectos o RP contribuiu para a sua formação docente?”. Os dados obtidos, em relação a esta questão, demonstraram que 73% (setenta e três por cento) dos residentes consideraram aspectos positivos do programa, destacando as contribuições para a formação docente.

O segundo questionamento solicitou a descrição dos aspectos do programa que pouco contribuíram para a formação docente. Com relação a este item, aproximadamente 18% (dezoito por cento) dos entrevistados destacaram que o RP deixou de contribuir para a sua formação em alguns momentos. Nas respostas relataram estar pouco satisfeitos com o grau de entendimento das escolas, dos professores preceptores e ou orientadores quanto às atribuições do programa e acreditaram ser preciso um treinamento especial para que esses envolvidos tivessem um conhecimento maior acerca do programa, a fim de designarem ou delimitarem atribuições mais assertivas aos residentes na escola-campo.

Em relação às descrições das limitações do RP, alguns bolsistas destacaram que:

O programa deixou de contribuir em minha formação quando minha colega e eu não fomos ouvidas no tempo em que estivemos na sala da professora, a qual se comportou com rispidez conosco, alegando que estávamos “atrapalhando sua aula”, sendo que ela não nos deu abertura para realizar as atividades propostas. (Residente-17).

O programa ainda precisa melhorar na formação dos preceptores e orientadores em relação às propostas, pois a falta de instruções ocasionou muitos problemas no decorrer do programa. (Residente-20).

Por se tratar de um programa recente, sua implementação apresentou desafios e provocou insegurança por parte das professoras preceptoras. O fato de 8 residentes terem que cumprir 12 horas de acompanhamento em uma única turma gerou certo desconforto ao professor-preceptor e aos estudantes na escola-campo. Em vista disso, uma proposta viável foi uma redistribuição dos residentes nas demais turmas das escolas selecionadas, o que necessitou o acolhimento dos residentes por professoras voluntárias, o que demandou

²⁸Para mantermos a integridade dos participantes dessa pesquisa, no compromisso ético assumido no Termo de Compromisso, identificaremos os bolsistas-residentes pela palavra Residente seguida de algarismo arábico (Residente-1, Residente-2, etc.).

aceitação e receptividade da presença e da atuação dos bolsistas ao longo do ano letivo. De forma geral, os residentes obtiveram aceitabilidade e envolvimento de muitos professores voluntários, que compreenderam os objetivos do programa e integraram os bolsistas na rotina das atividades em sala de aula. Entretanto, este não foi um posicionamento unânime, alguns professores, embora aceitassem a presença de um estudante-residente em sua sala, ficaram receosos de envolvê-los no planejamento e na elaboração das atividades pedagógicas, bem como na dinâmica ou rotina em sala de aula. Tal situação se mostrou um episódio curioso, no que tange ao processo de formação inicial e ao desconforto da presença de estudantes-residentes, uma vez que em outras ocasiões poderiam ser estagiários ou bolsistas-pesquisadores em sala.

Panizzolo *et al.* (2012, p. 19) ao analisar o desenvolvimento do programa em sua primeira versão, relatou sobre a necessidade de superar os desafios:

Resistência de professores e de escolas-campo às propostas da universidade, mesmo que construídas em parceria. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de se estreitar relações entre preceptores, professores formadores e gestores educacionais, assim como, com representantes do sistema público de ensino, para que todos se apropriem e se responsabilizem pela formação do estudante que opta pela área da Educação e do ensino, contribuindo com a consolidação dessa parceria.

Diante desta observação, a solução mais viável registrada foi estabelecer relações de interação entre todos os atores envolvidos no programa, mesmo com a presença de dificuldades postas. Algumas destas dificuldades foram apontadas como: resistência dos professores em relação aos residentes em sala de aula, a quantidade de horas destinadas às práticas de campo e a falta de conhecimento por parte dos gestores e dos professores preceptores em relação às competências dos residentes dentro da escola. Para estes outros 59% citamos dois exemplos de cada dificuldade distinta, mas que se assemelham entre si. O Residente-7 destacou que “O maior desafio se deu em relação à falta de compreensão das professoras da escola do que era ou não competência dos residentes”. Para o Residente-10 o desafio estava em “conciliar as atividades acadêmicas com o dia a dia de idas na escola. Em alguns momentos foi difícil conciliar as tarefas”.

Embora o programa ainda tenha aspectos a serem aprimorados, observamos uma grande satisfação dos estudantes-residentes em terem participado do projeto.

1.5 Reconhecimento da identidade docente

Apesar de alguns residentes pontuarem alguns aspectos negativos, em contrapartida outros salientaram que até mesmo as experiências negativas contribuíram para a sua formação, o que podemos verificar nos relatos em destaque: “Acredito que todo aprendizado

é válido, seja ele com olhar positivo ou negativo. Dessa forma, o programa sempre contribuiu para minha evolução, tanto dentro da instituição de ensino superior quanto na formação docente” (Residente-1); “Em nenhum momento o Programa de Residência Pedagógica deixou de contribuir para minha formação, pois até mesmo as frustrações encontradas no percurso deste programa beneficiaram para as minhas aprendizagens” (Residente-5); “O Programa Residência Pedagógica, em nenhum momento, deixou de ser uma ferramenta de contribuição para a minha formação, todas as vivências e experiências vividas através do programa foram de grande importância mesmo quando em momentos difíceis, ainda assim era momento de construção e contribuição” (Residente-14).

Partindo das descrições de alguns residentes acerca de suas experiências no programa, ressaltando que todas as práticas pedagógicas têm o seu valor, García (1999, p. 19) menciona que:

Falar sobre a formação docente é falar sobre um fenômeno complexo e multifacetado que possibilita múltiplos olhares. Compreendo o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que sua identidade seja (re)construída dentro do cotidiano. Não vejo a formação construída apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens, que realizam em suas práticas cotidianas, são importantes referências para a sua formação.

Assim sendo, a participação intensa na realidade escolar fez com que as experiências adquiridas transformassem os olhares da prática docente, como se percebe na descrição: “O PRP pôde contribuir para a relação teoria-prática que vivenciamos: poder estar em sala de aula atuando diretamente com os alunos, trouxe uma aprendizagem que apenas com o curso de pedagogia não conseguiríamos ter” (Residente-16).

Contudo, é fato que o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo, visto que, para Freire (1996, p. 14): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Por fim, os residentes descreveram sugestões que consideraram relevantes que outras versões do programa apresentassem. Dentre todos os comentários e sugestões destacamos três respostas que foram coerentes com o que o programa se propôs a realizar e que indicaram elementos importantes para uma reflexão. Como por exemplo, a Residente-10 propôs: “A sugestão é que tivessem mais rodadas de conversa na universidade, para podermos solucionar dúvidas e discutirmos sobre problemas enfrentados na sala de aula. Considero importante

irmos o ano todo, desde o início até o final do ano letivo, pois assim acompanhamos todo o processo e evolução dos alunos.”

Outra proposta foi que houvesse “Menos carga horária em campo e mais formação para estarmos ali atuando, mais preparação para orientadores, preceptores e outros professores das escolas participantes”, descrita pela Residente-20. O Residente-22 trouxe como observação a permanência do programa como ação de incentivo à formação para a docência de modo que: “[...] outros estudantes de graduação possam ter essa experiência”.

Tais aspectos que os residentes consideraram relevantes sinalizaram uma preocupação com a qualidade da sua atuação pedagógica no desenvolvimento do programa, tanto nas instituições de ensino superior, com orientadores e bolsistas-residentes, quanto nas instituições de educação básica, envolvendo preceptores, professores, gestores e alunos. Percebemos a importância de se promover discussões nas quais os residentes pudessem dar devolutivas das suas ações, enquanto professores no exercício da prática profissional. Tais discussões promoveram momentos de reflexão necessárias na profissão docente, tendo em vista que a troca de experiências entre residentes, professores e preceptores, reforçaram o papel formador da instituição de ensino superior em parceria com a educação básica.

Sendo um modelo formativo, sem dúvidas, o PR ofereceu aos futuros professores uma formação mais consistente, articulando a formação inicial com a continuada, uma vez que o processo formativo mobilizou os saberes obtidos em conceitos ou abordagens teóricas na graduação com a experiência da prática educativa dos professores em exercício. Assim, a troca entre os bolsistas e os docentes da escola-campo viabilizou compreender e desenvolver competências e habilidades necessárias para a investigação na própria prática pedagógica. Nesse sentido, os depoimentos revelaram que as reflexões sobre o processo formativo formam elementos determinantes para o desenvolvimento profissional docente.

1.6 Considerações finais

O relato mostrou que o Programa de Residência Pedagógica, além de ser um instrumento de grande importância a ser utilizado na formação inicial de professores, ainda inseriu os licenciandos no seu campo de trabalho, tornando-os profissionais mais cientes da realidade da sua área de atuação. Por meio do programa os residentes tiveram a oportunidade de colocar em prática conceitos e concepções teóricas, que foram aprendidas na instituição de ensino superior, com a possibilidade de vivenciar situações reais de ensino nas escolas-campo, o que permitiu ampliar as experiências formativas, identificar as competências de um profissional docente e compreender as práticas pedagógicas a partir de uma postura crítica e reflexiva sobre o processo educativo.

As respostas de alguns residentes participantes salientaram aspectos negativos que considerados pontuais, mediante a pouca receptividade das ações do programa por alguns

professores, demonstrando que o programa ainda precisa passar por algumas reformulações importantes para se obter melhor receptividade e abrangência das propostas instituídas. Tal aspecto fora pontuado por alguns residentes acerca da falta de informação por parte dos professores-preceptores, de professores voluntários e da gestão escolar em relação às competências dos residentes dentro da escola-campo. Estes aspectos dificultaram o desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas pelos residentes em relação às regências, ao acompanhamento e à elaboração de atividades pedagógicas, pois nem sempre tinham autonomia para fazer ou participar dos planejamentos e atuarem na regência, visto que os professores precisavam cumprir um cronograma previamente definido pela gestão escolar.

No que se refere ao “reconhecimento da identidade docente”, observamos que os residentes refletiram sobre a responsabilidade da função social do professor, que está atrelada à presença de uma identidade profissional, em reconhecer e identificar-se com a função docente, despontando daí a emancipação e o engajamento com o ato de ensinar. Desse modo, acreditamos que por meio de projetos e programas na formação inicial docente, das interações entre os profissionais da educação básica e os licenciandos, das diversas experiências cotidianas e da reflexão sobre o fazer pedagógico é que o docente construirá seu processo formativo.

Diante disso, podemos dizer que a profissão docente se desenvolve em um processo longo, pois, além de saber os conteúdos e conceitos teóricos, é preciso observar; conhecer a realidade do contexto escolar; saber agir com precisão; tomar decisões assertivas e, principalmente, conhecer a si mesmo, conseguindo identificar seus limites e potencialidades, o que refletirá na construção de sua identidade docente.

Para tanto, consideramos que o Programa de Residência Pedagógica oportunizou situações diversas que contribuíram para a formação inicial de professores. Levando em conta as respostas dos residentes sobre o programa, ficou evidente que as vivências e as experiências adquiridas foram valiosas para o percurso formativo. Percebemos que até mesmo os momentos difíceis ou de conflitos estimularam a autorreflexão tanto pessoal quanto profissional.

Em síntese, destacamos que os aprendizados em prol de uma formação inicial consistente foram visíveis, uma vez que o trabalho colaborativo, experimentando erros e acertos, foi um dos elementos que garantiu o desenvolvimento e o enriquecimento do programa, repercutindo no aperfeiçoamento da formação inicial.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES 06/2018**. Dispõe sobre o programa de Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de residência pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marin editores, 2012. p. 221-233.