



JOSELMA SILVA

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

LAVRAS - MG

2020

JOSELMA SILVA

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, área de concentração em Formação de
Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Prof^ª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

LAVRAS – MG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Joselma.

Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores:
contribuições do programa Residência pedagógica / Joselma Silva.
2020.

113 p.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Formação Inicial de Professores. 2. Teoria e Prática. 3.
Residência Pedagógica. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

JOSELMA SILVA

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN INITIAL TEACHER TRAINING:
CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, área de concentração em Formação de
Professores, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 22 de Julho de 2020.

Prof^a. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Prof^a. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral UFLA

Prof^a. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves UFU



Prof^a. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

*A Ele, que com seu sopro, me deu a vida...
Autor da minha fé.
Com amor dirige meus passos em todos os
caminhos.
Àquele que me permite possibilidades para
transformar realidades.
A ti, Deus invisível, mas real, dedico.*

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa vencida. É momento de agradecer...

Agradecer a muitos que me impulsionaram a chegar até aqui.

À Deus, razão de minha existência, sempre onisciente e onipresente.

À minha família, meu alicerce.

Aos meus maiores exemplos de vida: mamãe e papai.

Ao companheiro de sempre: meu querido esposo Júlio César.

Aos presentes que recebi de Deus: meus filhos Ana Luísa e Lucas Nathanael.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela apoio na caminhada do Mestrado.

À CAPES, pela concessão da bolsa ao Programa Residência Pedagógica, por meio do qual participei como preceptora.

À querida orientadora professora, Dra. Ilsa Goulart, que desde o início desta pesquisa acreditou em meu potencial. Seu apoio e acompanhamento, sua revisão cuidadosa firmaram uma rica construção de minha escrita acadêmica. Agradeço imensamente.

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação e demais profissionais pelos ensinamentos transmitidos e por se tornarem parceiros e amigos durante este percurso!

Aos meus colegas do curso, os quais foram instrumentos de estímulo em muitos momentos difíceis.

Enfim, obrigada a todos que sempre torcem pelas minhas conquistas. A todos vocês

A MINHA ETERNA GRATIDÃO!

*É nisto que está a beleza do achado da
pesquisa: a descoberta, o conhecimento novo
que é produzido pelo ato de pesquisar.
(ANDRÉ et al., 2016, p. 21)*

RESUMO

O processo de formação inicial de professores é considerado uma tarefa desafiadora por buscar articular teoria e prática e preparar os licenciandos à realidade educacional, uma vez que, ao longo da carreira docente exige-se a reconstrução de novos pensamentos e novos olhares. Partindo deste pressuposto, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: De que forma a formação inicial pode ser contemplada, em programas de ensino, de modo a garantir aos estudantes uma formação mais próxima da profissão docente, com vista ao exercício ativo entre a teoria e a prática e, fortalecer a relação entre a Universidade e a escola de educação Básica? Diante de tal problemática esta pesquisa teve como objetivo analisar os relatos descritivos das atividades realizadas por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, os quais integraram o Programa Residência Pedagógica, com vista a compreender quais ações impactaram ou contribuíram para o processo de formação inicial docente. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa documental realizada em uma escola da rede pública do município de Lavras. Para tanto, o objeto de estudo compôs-se dos relatórios mensais produzidos por oito estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, bolsistas integrantes do Programa Residência Pedagógica, no período de 2018 a 2020. E para solidificar este estudo busca-se uma fundamentação teórica nas proposições de André *et al.* (2016), Garcia (2009), Gatti (2013, 2016, 2019), Nóvoa (1992,2007, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000, 2002, 2009) e Zeichner (1993, 2010),que discutem sobre o processo de formação de professores, dentre outros. O estudo refletiu sobre as ações pedagógicas vivenciadas e suas repercussões para a formação inicial docente por meio da análise dos relatórios das atividades desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP). As ações foram identificadas a partir de três dimensões formativas: “observação”, “intervenção” e “reflexão da ação”, que se apresentaram interligadas, por visarem o desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar. Os resultados da pesquisa permitiram pensar sobre algumas questões, como o fortalecimento da relação entre a Universidade e a escola, promovendo diálogos e aproximações; a articulação entre a teoria e a prática profissional docente; a vivência ampla, concreta e ativa, com base nas experiências do contexto escolar, o que favoreceu à reflexão crítica a respeito dos desafios da docência, bem como as suas contribuições para a educação.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Teoria e prática. Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The initial teacher training process is considered a challenging task as it seeks to articulate theory and practice and prepare undergraduate students to the educational reality, since, throughout the teaching career, the reconstruction of new thoughts and new perspectives is required. Based on this assumption, this research starts from the following question: How initial training can be contemplated, in teaching programs, in order to guarantee to the students training closer to the teaching profession, with a view to the active exercise between theory and practice, and to strengthen the relation between the University and the primary school? Faced with such problems, this research had as objective to analyze the descriptive reports of the activities carried out by students of the Pedagogy degree course, who were part of the Pedagogical Residency Program, in order to understand which actions impacted or contributed to the initial teacher training process. The research presented a qualitative approach based on a documentary research carried out in a public school in the municipality of Lavras. Therefore, the object of study consisted of monthly reports produced by eight students of the Pedagogy course at the Federal University of Lavras, scholarship holders of the Pedagogical Residency Program, in the period from 2018 to 2020. And to solidify this study, a theoretical basis is sought in the proposals of André *et al.* (2016), Garcia (2009), Gatti (2013, 2016, 2019), Nóvoa (1992, 2007, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000, 2002, 2009) and Zeichner (1993, 2010), who discuss about teacher training process, among others. The study reflected on the pedagogical actions experienced and their repercussions for the initial teacher training by the activities reports analysis developed during the Pedagogical Residency Program (PRP). The actions were identified from three formative dimensions: “observation”, “intervention” and “action reflection”, which were interconnected, as they aim at professional development within the school context. The research results allowed us to think about some issues, such as strengthening of the relation between the University and the school, promoting dialogues and approximations; the articulation between theory and professional teaching practice; the wide, concrete and active experience, based on the school context experiences, which favored critical reflection on the teaching challenges, as well as their contributions to education.

Keywords: Initial teacher education. Theory and practice. Pedagogical Residency Program.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEFINIÇÕES, FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIAS.....	18
2.1	Formação inicial docente: a construção do ser professor.....	18
2.2	Universidade e escola: uma relação dialógica de conhecimento	23
2.3	Teoria e prática: unidade que mobiliza saberes e fazeres	29
3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELEMENTOS EVOLUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	38
3.1	Desenvolvimento profissional: conceitos, processos e particularidades.....	38
3.2	Profissionalidade docente: algumas considerações	42
4	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	47
5	O PERCURSO METODOLÓGICO	59
5.1	Estruturando a pesquisa	59
5.2	Os sujeitos da pesquisa.....	64
5.3	O objeto de estudo	65
6	ANÁLISE DOS RELATÓRIOS	68
6.1	Ação de observação como ferramenta formativa.....	69
6.2	Ação de intervenção como instrumento formativo	79
6.3	Reflexão sobre a ação como espaço formativo	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

É preciso compreender que, no esforço de imaginar o passado ou de imaginar o futuro, estamos sempre a escrever o futuro, estamos sempre a escrever uma história do presente...
(NÓVOA, 2007, p. 199)

Vivemos um cenário na educação brasileira em que a formação inicial requer novas perspectivas para o futuro profissional docente de forma a firmar relações entre diversos campos educativos. Entendo que a busca por uma formação de professores não pode estar aquém da realidade dos contextos escolares, das particularidades dos professores, das singularidades dos alunos e tampouco das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas.

Por ser uma profissão complexa, uma vez que demanda diversos saberes, o desafio torna-se maior diante das propostas de formação para os docentes, assegurando-lhes uma melhor qualificação para iniciar a carreira. Nesse sentido, pensando atender as expectativas da sociedade, é necessário preparar os futuros professores para o mercado de trabalho articulando competências técnicas e humanísticas. Esta preocupação tem sido percorrida há décadas em Universidades, escolas da Educação Básica, em outros espaços educativos, enfim, na vida dos professores. Portanto, partindo desta linha de pensamento, esta pesquisa direciona o olhar para os professores que estão a poucos passos do início da profissão docente.

Segundo Tardif (2002) o tempo é um elemento que interfere na atuação profissional. Dessa forma, se uma pessoa ensina, mediante o passar do tempo, “[...] ela vai-se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor com sua cultura, seus *ethos*, suas ideias, suas funções”; logo, o tempo faz com que o professor compreenda as técnicas necessárias para o seu trabalho, por meio das experiências vividas ao longo da profissão: “Então o tempo é um fator determinante do saber trabalhar!” (TARDIF, 2002, p. 57).

Concomitante ao saber técnico da profissão docente, é preciso pensar na construção do ser sob uma ótica humana. Assim, Gatti (2016, p. 36) descreve que “Não há mágica possível aqui, não há como saltar etapas – somos um organismo que se desenvolve segundo certas condições e na íntima relação com contextos socioculturais”. Portanto, para uma formação docente é preciso ter consciência de que se trata de um processo dinâmico, não linear e requer uma construção coletiva e uma reflexão contínua de si mesmo e das próprias ações.

A formação inicial de professores anseia por metodologias e estratégias diferenciadas nos cursos de licenciaturas. Pensando dessa forma, a universidade e a educação básica precisam oferecer um espaço formativo em que se possa ampliar, descobrir, pensar, inventar, reconstruir e criar novas formas de ensinar e aprender, não somente aspectos curriculares, mas refletir

sobre o que envolve a função de ser professor, de ser educador. A educação clama por transformação. E nós professores somos chamados a este desafio de mudança, não muito fácil, mas certamente, muito gratificante, ao contribuir com a formação do ser humano na vida em sociedade.

Vivendo e experimentando a profissão docente, há 25 anos, sempre fui instigada a contribuir com os desafios que percorrem à docência, motivo pelo qual me dedicava a realizar estudos por meio de leituras que contribuíssem para a minha prática educativa. Nas idas e vindas que a vida nos impõe, a minha trajetória profissional não se constituiu em tempos e espaços iguais, fato que me trouxe uma rica visão sobre várias realidades educativas diferentes e colaborou para a minha profissionalidade docente. Assim, comecei a atuar na profissão docente na cidade Campo Belo a qual nasci e residi bastante tempo como professora efetiva da rede municipal e em escolas estaduais e privadas. Contudo, em 2004 mudei-me para o município de Lavras onde comecei a atuar também como docente na rede municipal, no Ensino Fundamental I, após ter ingressado por meio de concurso público.

Neste contexto, a minha vivência na educação, com vista nas duas cidades citadas, tornou-se ampla devido aos diversos níveis de ensino que atuei, os quais posso citar: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (nas áreas de Ciências e Matemática), Ensino Médio (Matemática), Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de experimentar estas fases que compunham meu trabalho, tive a oportunidade de assumir a coordenação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Lavras.

Visando complementar minha área de atuação profissional, encontrei uma grande oportunidade para realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Sempre com o apoio de minha família, cursei, trabalhei e venci esta etapa. E neste momento me envolvi com a Universidade, realizando cursos de extensão.

O mestrado era um forte desejo desde quando mudei para a cidade de Lavras, pois aqui encontrei uma Universidade que pudesse me proporcionar este curso. Como os acontecimentos da vida não dependem somente dos nossos esforços para tornarem realidade, mas de outros fatores, alguns anos passaram e foi implantado o Mestrado em Educação. Era mais uma possibilidade para pensar em minha qualificação profissional.

E é assim que cheguei aqui: buscando novos conhecimentos de forma a ampliar meus estudos. Ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, em 2019, na linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e práticas inovadoras”. Mas antes, integrei no Núcleo de Estudos em Linguagens,

Leitura e Escrita (NELLE) e participei dos cursos de formação organizados durante o ano de 2018. Tal fato me motivou a busca para o curso tão desejado.

Concomitante ao curso de Mestrado, fui inserida como preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2019). Decidi dedicar-me ao estudo sobre a formação inicial docente, com intuito de compreender a relevância da articulação entre a teoria e a prática em programas institucionais organizados em parceria como sistema de Educação Básica. A partir da experiência com estudantes do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), foi possível perceber que uma discussão sobre projetos e programas de imersão de graduandos no campo profissional, não se restringe apenas à atividade de observação realizada em salas de aula, vai muito além, alcançando projetos de intervenção e de reflexão sobre a ação com vista às práticas educativas entre as diversas áreas do conhecimento.

Partindo dessa ótica, esta pesquisa discorre sobre o processo de formação inicial de professores com foco nas ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP), de modo a verificar suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente, com vista às experiências vividas na escola-campo articuladas aos estudos teóricos vinculados ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O Programa se constitui parte de uma Política Nacional de Formação de Professores lançado pelo MEC (Ministério da Educação) em outubro de 2017 e teve como finalidade melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças e dos jovens nas escolas de educação básica do Brasil. Dessa forma, a Política Nacional de Formação de Professores partiu da seguinte premissa: “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2017, p. 2). Para fundamentar a necessidade de qualidade por meio desta afirmação, segundo esta política, foram realizados diagnósticos em relação à educação brasileira, os quais referiram-se ao desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade de formação inicial dos professores no país, histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas.

Diante deste contexto educacional, o MEC comprometeu-se a implementar o Programa Residência Pedagógica, de forma a intensificar as relações dos estudantes de licenciatura com a educação básica. Sendo uma política inédita no país, o programa mostrou-se como um caminho possível de ampliação e de melhoria da qualidade da formação inicial de professores. E tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino, estimulando a articulação entre a teoria e a prática nos cursos

de licenciatura e fez parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa Residência Pedagógica foi inserido na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 2018. Segundo o Edital nº 11 de 18 de julho de 2018, emitido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), por meio da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP), teve como características: o estudo do contexto educacional; o desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares (como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias) a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; o desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais); a participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também às diretrizes e currículos educacionais da educação básica; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos; o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; o desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; e a sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, tendo como produto uma produção individual para cada discente (LAVRAS, 2018).

O problema desta pesquisa parte do seguinte questionamento que nos leva a pensar, investigar e buscar entender: De que forma a formação inicial pode ser contemplada, em programas de ensino, de modo a garantir aos estudantes uma formação mais próxima da profissão docente, com vista ao exercício ativo entre a teoria e a prática e fortalecer a relação entre a Universidade e a escola de Educação Básica?

Diante disso, objetivo geral desta pesquisa foi analisar os relatos descritivos das atividades realizadas por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, os quais integraram o Programa Residência Pedagógica, com vista a compreender quais ações impactaram ou contribuíram para o processo de formação inicial docente. Estes estudantes foram selecionados para a escola que leciono, os quais ficaram sob minha orientação. Os objetivos específicos se basearam nos seguintes tópicos: (I) analisar produções bibliográficas sobre a formação docente, especialmente a formação inicial; (II) discutir a aproximação entre

as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, sendo dois espaços de formação docente; (III) descrever a relação entre a teoria e a prática na formação inicial presente na proposta do Programa Residência Pedagógica.

A ação investigativa apresenta uma abordagem qualitativa na dimensão de uma pesquisa documental, a partir da análise dos relatórios mensais elaborados pelos residentes. Assim, o estudo propõe compreender de que forma o Programa Residência Pedagógica foi desenvolvido na escola, em parceria com a Universidade, entre agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Para tanto, a pesquisa foi organizada em duas partes. A primeira refere-se aos aspectos teóricos da temática formação de professores, bem como questões atuais a serem consideradas sobre a docência, que se compõe de dois tópicos (2 e 3). A segunda parte trata-se de aspectos relacionados às práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes na escola a partir das diversas situações de ensino e de relações com o processo de aprendizagem ou o contexto escolar, de modo que pudessem refletir sobre a relação entre a teoria e a prática, o que se refere aos tópicos 4 e 5.

O tópico 2 discorre sobre a formação de professores, dando maior ênfase à formação inicial, com destaque em algumas definições sobre a temática abordada, fundamentos que firmam a valorização da profissão docente e sua relevância para a construção dos sujeitos. O tópico ainda discute a necessidade de conexão entre as Universidades e as escolas de Educação Básica, levando a refletir sobre uma relação dialética entre os dois campos de conhecimento. E para que esta relação seja equilibrada, é preciso repensar sobre a teoria e a prática como um eixo que articula os saberes e contribui para um professor reflexivo e investigador de suas práticas pedagógicas. Neste tópico apropriamos de algumas fundamentações teóricas como Brasil (2019b), Gatti (2016), Nóvoa (2009), Tardif (2010) dentre outros, para abordar a profissão docente no âmbito de sua formação e valorização.

O tópico 3 trata de dois elementos necessários para a constituição do profissional do magistério: desenvolvimento profissional e profissionalidade docente. O texto sintetiza que para desenvolver-se na profissão o professor percorre um caminho longo, permeado por um trabalho de sensibilidade e socialização. Nesse sentido, consideramos a docência como algo mais amplo, ou seja, não basta somente os conhecimentos técnicos referentes à profissão, é necessária a mediação do professor entre o saber e o ensinar, uma vez que os desafios da docência são postos diariamente. Entendemos que a profissionalidade é um processo que se constrói internamente, diariamente, adquirindo o conhecimento sobre a ação docente por meio da vivência profissional.

O tópico 4 apresenta o Programa Residência Pedagógica como um programa de formação de professores que parte de uma política pública nacional, o qual tem inspirado novos modelos de prática de estágios devido ao seu formato de organização, a articulação intrínseca existente entre a dimensão teórica e a dimensão da prática e, a parceria entre a universidade e a escola da educação básica. O texto aponta os objetivos do programa, como iniciou sua implantação e quais as contribuições para a formação inicial de professores, bem com as repercussões na qualidade da educação básica. Sendo um programa recente, abrimos um espaço para comentar a respeito de alguns estudos sobre a Residência Pedagógica e concomitantemente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID. Como aporte teórico são citados vários autores, dentre eles André *et al.*(2016), Faria (2018), Leal (2016), Pimenta e Lima (2011), dentre outros autores que evidenciam a importância dos programas e documentos oficiais propostos pelo MEC.

O tópico 5 descreve os percursos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentado a abordagem qualitativa documental. Assim, a pesquisa é posta como um trabalho de campo. Os residentes tornaram-se, então, os sujeitos da pesquisa. Eles foram inseridos na escola pública onde atuo como professora alfabetizadora e foram distribuídos em turmas de alfabetização. Experimentaram várias etapas de formação: observaram o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas das professoras; compartilharam aprendizados; tiveram oportunidades de realizar atividades de intervenção com as crianças e registraram por meio de relatórios todas estas etapas, com o intuito de refletir sobre o contexto escolar e o trabalho docente. Os relatórios tornaram-se, portanto, o objeto de estudo desta pesquisa, constituindo-se em registros descritivos dos residentes em relação às etapas vivenciadas.

Este momento de caminho metodológico, posso afirmar, trouxe expressivo aprendizado para mim enquanto docente e preceptora dos residentes, pois além de acompanhá-los na escola, pude ler os relatórios de todos, enviados mensalmente. Para mim, esta foi a etapa provocadora de emoções e sentidos, de grande valor e reflexão. Foram momentos que contribuíram com a formação dos residentes e ao mesmo tempo senti-me em processo de autoformação profissional. É por este motivo que acredito no que diz Lüdke e André (1996, p. 39) sobre as análises documentais: “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Diante disso, os relatórios expõem sentimentos, argumentações, relações entre a teoria e a prática, dúvidas e outras questões constituintes do processo de formação inicial docente. Para relatar a metodologia, dialoguei com os autores

Bardin (2010), Gil (2008), Lüdke e André (1986), Zabalza (2004), Zeichner (2010), dentre outros.

O tópico 6 refere-se à “Análise dos relatórios”. Apresenta uma reflexão a partir dos registros escritos, por meios de autores citados e dos relatos dos residentes, como instrumentos de formação docente, capaz de potencializar o desenvolvimento profissional, uma vez que a escrita exige observações mais claras, informações mais precisas, e análises consistentes das experiências vividas no espaço escolar pelos futuros professores, de forma a dar sentido às aprendizagens vividas e construir novos conhecimentos.

Cunha (1997), Freire, P. (1996), Nóvoa (2017), Pimenta e Lima (2017), Shulman (2015), Silva e Duarte (2001), Zabalza (2004), dentre outros, falam sobre as narrativas como instrumentos de formação docente. O tópico divide a análise em três categorias de formação docente: A observação, a intervenção e a reflexão sobre a ação. No texto o Programa Residência Pedagógica é apontado como um novo espaço para o processo formativo a formação de forma que os residentes, por sua vez, são vistos como novos profissionais que representam agentes de transformação, a partir do programa proposto por uma política pública voltada para a formação inicial de professores.

Assim, apresentamos esta pesquisa considerando que educar é uma tarefa que requer a busca incansável de desenvolvimento profissional, reflexão da própria prática e construção de propostas que visam a melhoria na educação. Pontuamos que a formação inicial com foco na Residência Pedagógica mostra-se capaz de mobilizar novos conhecimentos teóricos e práticos da atividade docente, bem como uma aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, a fim de garantir uma educação pública brasileira de qualidade.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEFINIÇÕES, FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIAS

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.
(FREIRE, P., 1979, p. 69)

2.1 Formação inicial docente: a construção do ser professor

Iniciamos este capítulo a partir da reflexão de que, ainda que a formação de professores, por vezes, demonstre distanciamento da profissão docente, a educação continua sendo um processo de desenvolvimento e construção de sociedades, seja em escolas, em famílias, em comunidades. Para fundamentar esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019b), em seu artigo 5º definem os seguintes fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019b, p. 3).

Nessa direção, a formação inicial de professores deve atender às peculiaridades do exercício da profissão docente, bem como às metas dos diferentes períodos e modalidades da Educação Básica. Assim, pensando na relevância de políticas públicas que visam a qualidade na formação de professores, consideramos também o olhar atento aos processos educacionais e ao ambiente do trabalho docente. Nessa perspectiva, Gatti (2016) define que:

Educação é um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém, histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola. (GATTI, 2016, p. 37).

Diante destas definições, a instituição escolar se mostra um espaço necessário para a promoção e o estímulo ao conhecimento, bem como a mobilização de ambientes de socialização. Por isso abordamos aqui a educação escolar, a qual garante os direitos às crianças e jovens de aprendizagens e construção humana de forma integral.

Articulamos educação com o conceito de escola e nesta ideia, Pimenta (2001, p. 102-103) afirma que “a escola é a forma dominante e principal de educação”, pois já é possível entender a importância do espaço escolar para a educação, ainda que haja outros locais para ensinar e aprender. Pimenta (2012, p. 68) considera a escola como uma “[...] instituição social cuja função específica é a produção e a difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa”.

Nessa perspectiva, a autora define a escola como um local apropriado para o conhecimento levando os sujeitos a tornarem-se cidadãos capazes de participarem da sociedade e transformá-la sempre para o bem de todos.

Sabendo que há outros espaços educativos de grande valor e complementares para a formação do ser humano, direcionamos aqui a importância da escola vista como instituição social, responsável pela construção dos sujeitos em sua plenitude. Nesta visão, investir na educação é investir nas escolas, na formação dos sujeitos e em vista disto, na formação de professores. A partir desta lógica, consideramos a formação docente como uma temática que necessita sempre de inovações e investimentos de políticas públicas que valorizem o profissional do magistério.

Sobre a concepção de docência, atentamos para a resolução nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica (BRASIL) a qual considera em seu artigo 2º que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019b, p. 2).

O texto legal define a docência como um movimento educativo que necessita de diversos conhecimentos para ocorrer processualmente em etapas constituídas de metas, normas, valores e interação entre os indivíduos. Diante disso, a formação docente envolve aprendizagens teóricas e práticas, tanto de professores em formação quanto atuantes no exercício, em espaços que permitam desenvolvimento profissional, trabalho coletivo, troca de saberes, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos alunos, atores fundamentais neste processo.

É comum ouvirmos sempre frases como “aquele é um bom professor”, “este é um excelente professor” ou “esta é uma excelente profissional”. E são infinitas concepções dadas

ao professor, contudo, perguntamos qual é o professor ideal? Para responder a esta questão apoiamos na concepção de Nóvoa (2009, p. 2): “Sabemos todos que é impossível definir o bom professor a não ser através dessas listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Nestas palavras, o autor destaca que são impostas várias exigências para ser um bom professor, partindo de discursos prontos que se tornam recorrentes no meio educacional. E os próprios professores reproduzem, sem reflexão, tais discursos, os quais, muitas vezes, estão longe da realidade escolar.

Diante desse contexto, espera-se do professor o seu aperfeiçoamento profissional e a inovação de suas práticas para enriquecer seu trabalho, sem contudo, dar-lhe condições favoráveis como, por exemplo, um salário adequado de forma que trabalhe somente em um horário, contribuindo para que tenha mais tempo de estudos; disposição de recursos tecnológicos para facilitar projetos inovadores com os alunos; dentre outras determinações dadas como competências do professor.

Partimos desse pensamento para a concepção de Nóvoa (2009, p. 2) de que é necessário “[...]uma formação de professores construída dentro da profissão”. Assim, para aproximar a formação docente ao contexto profissional, o autor descreve alguns pontos essenciais para o professor, utilizando a termo “disposições” ao invés de competências, termo ao qual estamos bastante familiarizados. A justificativa para o novo termo, segundo Nóvoa (2009, p. 3) é relacionar “as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.”

A primeira disposição que Nóvoa (2009, p. 4) descreve refere-se à prática, assim, “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Em outro estudo, Nóvoa (1992) menciona também sobre a prática docente dizendo que a formação se constrói “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

O autor destaca a importância do trabalho docente, valorizando a prática e não somente os conhecimentos teóricos. Isto porque não há tanta dedicação em teorizar as práticas, mas ainda existe a preocupação em aplicar a teoria em uma atividade prática. Nessa visão, Nóvoa (2009, p. 4) aponta uma proposta: “Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”.

A segunda disposição, de acordo com Nóvoa (2009, p. 5) é tomar como base a “[...] aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel

central na formação dos mais jovens”, ou seja, dar-lhes um valor devido aos seus saberes construídos ao longo da carreira. O objetivo aqui é fortalecer as práticas visando a aprendizagem dos alunos; é conhecer os contextos educativos; é formar-se no campo da profissão.

O autor expõe a próxima disposição que está relacionada com a dimensão humana. Assim, Nóvoa (2009, p. 6) ressalta que “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. O autor reforça que o caminho da formação e o início do exercício da profissão devem ser momentos de reflexão sobre a prática educativa a partir de referências pessoais; hábitos de autoformação que o levarão ao “cerne da identidade docente” (NÓVOA, 2009, p. 7).

O trabalho em equipe é outra disposição necessária ao professor. Quanto a esse trabalho de partilha, Nóvoa (2009, p. 7) refere-se a “[...] um tecido profissional enriquecido...”. Significa que não podemos atentar somente para as habilidades individuais, esquecendo-nos dos diálogos e da coletividade. Portanto, Nóvoa (2009) descreve que esses diálogos devem ser exercidos “[...] nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente.

Enfim, Nóvoa (2009, p. 8) relata a última disposição. Trata-se da participação profissional do professor em espaços públicos da educação. Para essa ideia o autor deixa claro: “A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, ...]”. O autor expressa que é preciso repensar o papel da escola e o seu valor perante a sociedade, uma vez que a escola deixou de ser como “palácio iluminado” para ser um “pólo”. Pensando nesta concepção, percebe-se que a desvalorização da escola vem ocorrendo há algum tempo desde a estrutura física até aspectos administrativos e pedagógicos, contudo, é preciso resgatar, publicamente, o lugar da escola.

Nessa linha de pensamento, Gatti (2016) expõe sobre a questão da realidade contemporânea das escolas. A autora destaca que as escolas estão imersas em um contexto sociocultural, motivo pelo qual, deve-se respeitar questões éticas e sociais, com respeito às diversas diferenças que partem da condição humana. Neste contexto, para alcançar uma formação significativa, é preciso adquirir diversos conhecimentos, logo, segundo Gatti (2016, p. 37), a formação docente se desenvolve com base em saberes: “[...] seja o conhecimento de si, seja do outro, das comunidades humanas, seja o conhecimento da natureza e suas implicações na vida das pessoas”.

Segundo a autora, toda a questão de contexto escolar deve ser conhecida pelos professores iniciantes. Portanto, educar na escola é um ato que requer articulação entre diferentes conhecimentos, que conforme Gatti (2016, p. 39) são “modos de ser e realizar”.

Nesse sentido, Tardif (2000, p. 10), define que a epistemologia da prática profissional: “[...] é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Este conceito epistemológico está estreitamente associado ao “saber fazer”, ao “saber ser” e, ainda, reforço ao “aprender ensinar”, uma vez que a prática escolar permite espaços para tais descobertas. Estes saberes e aprendizagens, caminhando lado a lado do professor, levam à ramificação do saber científico, o qual é envolvido por ações constituídas de habilidades, aptidões, conhecimentos e atitudes.

Dessa forma, mesmo antes de se formar, o futuro professor é capaz de encontrar alguns aspectos de contexto nas escolas que irão fazer parte de sua futura profissão. Gatti (2016) descreve alguns destes aspectos como: a defasagem e a evasão escolar; professores que lecionam sem habilitação específica; currículos descontextualizados, sem muita abordagem para a prática educativa; crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade; cobrança de qualidade de ensino; impactos de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e ensino; ações descontínuas que moldam a prática, os valores, as representações filosóficas.

Diante deste quadro, Gatti (2016) expõe a importância de que é necessária a implantação de políticas prioritárias e políticas curriculares empenhadas em inovações referentes ao enriquecimento da dinâmica do trabalho dos professores dentro dos contextos locais, nacionais e globais.

Assim, segundo a autora, o profissional do magistério tem o seu valor perante a sociedade e necessita de garantias para melhorar o seu desempenho enquanto profissional, entretanto, deve-se pensar não somente em formação de cursos superiores, mas também oferecer-lhe condições asseguradas ao exercício da profissão.

Ainda nesta visão, o Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica relata entre as linhas 811 e 818:

[...] Nesse sentido, a criação de uma política pública de estado que coloque a Ciência e a Educação em eixos confluentes, de modo a estimular a primeira a gerar evidências científicas para os problemas da Educação, e estimular a segunda a propor intervenções nas políticas educacionais que levem em conta essas evidências, constitui uma estratégia importante para enfrentar adequadamente a agenda da aprendizagem escolar para todos, e

para isso precisamos preparar os professores para esses novos tempos (BRASIL, 2019b, p. 17).

Em suma, a temática formação inicial de professores tem sido repensada há algum tempo e, segundo o Parecer citado, é preciso refletir em uma articulação entre a Ciência e a Educação, visto que este caminho colabora para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Neste contexto, Gatti (2016) relata a importância de se valorizar o professor dentro de uma conjuntura educacional:

Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar, com mais segurança, a formação de base e a formação continuada de docentes, as quais merecem se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil (GATTI, 2016, p. 46).

Sabemos que muitas ações implementadas para o preenchimento de lacunas ainda existentes na educação não é tarefa somente realizada no campo da escola, mediante os planejamentos entre professores e gestores pedagógicos e administrativos. Melhorar a qualidade de ensino e estimular o avanço da educação em nosso país depende também de investimentos em políticas públicas que visam preparar professores mediante as transformações dos tempos atuais.

Estreitar a relação entre os cursos de licenciaturas e as escolas da Educação Básica é uma proposta que pode promover a melhoria da educação e, especialmente, em relação aos futuros docentes. Esta questão será o ponto central do próximo tópico.

2.2 Universidade e escola: uma relação dialógica de conhecimento

Sabe-se que a discussão da articulação entre as universidades e as escolas constitui-se temática importante para avançar na qualidade da formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b), em seu artigo 9º, regulamenta esta questão:

Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 5).

Partindo dessa base, é preciso rever os cursos de formação, de forma que partem dos contextos escolares, bem como suas necessidades e realidades, organizar o currículo em diálogo com estas realidades, pensar na inserção à docência com eficácia.

Sendo assim, Zeichner (2010) apresentou alguns elementos discursivos da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos a respeito da formação em universidades e aquela que ocorre na escola, os quais também são fonte de pesquisa para os estudos da educação brasileira. O autor evidencia em seu texto a desconexão entre estas duas instituições e as comunidades e a ausência de colaboração e diálogo entre as instituições formadoras. A partir destes elementos, Zeichner (2010) firma que:

[...] É necessária uma transformação na “epistemologia da formação do professor” a qual passa a concepção de que o conhecimento acadêmico é o legítimo de todos os saberes. Contudo afirma que “diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades” sejam inseridos na formação de professores e façam parte do contexto acadêmico. (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Em consonância com o autor, sobre os diferentes conhecimentos em diferentes contextos educativos, Tardif (2002, p. 61) escreve a respeito dos saberes adquiridos na prática escolar ressaltando que “[...] abrangem uma grande quantidade de objetos de questões de problemas que estão relacionados com seu trabalho.” Partindo dessa concepção, Tardif (2002) explica que as situações-problema vividas no campo de trabalho do professor remetem “[...] a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”.

Nesse sentido, a concepção defendida por Zeichner (2010) entre a formação superior e as experiências de campo dialoga com as exposições de Tardif (2002) sobre os diversos saberes docentes. Nesse contexto, André (2010, p. 176) também argumenta que: “Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”.

Mediante esse pressuposto, é necessária uma proposta para uma formação significativa e colaborativa, a qual supõe André (2010, p. 176) seja: “[...] um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas... seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação”.

Conforme o trabalho colaborativo proposto pela autora, articulamos com o Programa Residência Pedagógica, por trazer como um dos objetivos o estreitamento das relações entre

os dois campos de formação: universidade e as escolas, visando buscar novas práticas pedagógicas por meio de projetos realizados conjuntamente.

Nessa linha, criar grupos de trabalhos colaborativos é uma iniciativa de grande valor para a formação docente, que segundo André (2010, p. 178) “[...] aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional.”

Outra proposta para melhorar a qualidade da educação é criar ou utilizar locais para proporcionar aprendizagens e trocas de experiência entre Universidade e Escola. Estes locais são denominados por Zeichner (2010, p. 487) de “terceiro espaço” e o autor os define como: “[...] espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.

O motivo para utilização desses espaços é posto diante da ausência de diálogos entre professores das escolas, estudantes de cursos superiores e professores universitários. Esta realidade é perceptível quando ocorrem os momentos de estágio, onde a prática e a teoria se confrontam. Sobre este motivo Zeichner (2010) aponta que:

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologias e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes são locados. (ZEICHNER, 2010, p. 484).

Seguindo a ideia da utilização dos espaços híbridos que contribuem para formar laços entre as instituições formadoras, Zeichner (1993, p.16) propõe um “[...] desenvolvimento de reflexão na formação de professores”. Estes espaços, portanto, ampliam possibilidades para a reflexão como uma prática docente, ou seja, é outra proposta para que os professores iniciantes e os professores experientes pensem e repensem sobre seu papel enquanto profissionais.

Nesse sentido, Nóvoa (2017, p.1121) discute que necessitamos “[...] de espaços e de tempos que permitem um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade”.

Sendo assim, os estudantes devem sentir-se ancorados por meio de estudos teóricos e de encontros que levam à consciência sobre as realidades do campo de trabalho. Partindo dessa dimensão, Zeichner (1993) define:

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é, propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Apesar do autor afirmar que a reflexão docente perpassa as dimensões acadêmicas e escolares, esta desejada realidade é desviada, às vezes, com rejeição entre os conhecimentos de ambas as partes. Com o objetivo de alcançar maior aproximação entre Universidade e Escola pelo viés de espaços de formação e trabalho colaborativo e reflexivo, é necessário pensar qual é o papel da universidade e o papel das escolas. Para tanto, Nóvoa (2017, p. 1114) afirma que: “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”.

Nesta afirmativa, o autor enfatiza a forma de organizar a formação com as realidades escolares e complementa que as relações devem partir de reflexões e ações de forma que o tratamento entre o corpo docente das universidades e das escolas sejam iguais. E ainda amplia a discussão ao descrever que diante deste contexto de aproximação e igualitário, é possível construir um novo espaço que permita enriquecer a formação de professores por meio de projetos inovadores (NÓVOA, 2017, p. 1117)

Diante disso, não somente a universidade possui suas funções, porém, as escolas também precisam cumprir seu papel sendo acolhedoras e receptivas, pois são elas que recebem estudantes de cursos de licenciaturas: estagiários, formandos que participam de programas implantados por políticas públicas, formandos que desenvolvem projetos ou pesquisas, dentre outras situações que levam os futuros professores adentrarem no campo das escolas.

Pensando no papel da escola em relação à formação de estudantes das licenciaturas, retomamos a Zeichner (2010, p. 484) que pontua a importância dos estágios nessa formação como exemplo: “Os estagiários raramente têm oportunidade de observar, experimentar e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade”. Conforme esta afirmativa do autor, ainda há esta realidade nas escolas, seja perante os estágios ou um programa de inserção às escolas de Educação Básica, onde os

estudantes irão ter contato com a realidade escolar e articular a teoria com a prática. Existe a deficiência na troca de aprendizagens, na conexão, no diálogo, na partilha, permitindo que cada um se feche em seu mundo.

Nesse quadro, os professores preocupam com a dinâmica da escola, pensando em cumprir calendários, normas e planejamentos. Os estudantes que vão à escola e nela permanecem durante um período, muitas vezes, encontram dificuldade para articular com os professores, vivenciando todos os desafios diante de tantas desconexões.

Todavia, tanto a universidade quanto as escolas deixam lacunas quando interagem e ambas apresentam papéis no processo educativo. Tendo em vista que as duas instituições ocupam lugares de valor profissional, Zeichner (2010, p. 494) ressalta ser necessário que “[...] as faculdades e as universidades, assim como as escolas da Educação Básica comecem a pensar como melhor reconhecer e recompensar os membros de seu corpo docente e técnico, ... ou, então, o impacto de seu trabalho será mínimo no campo como um todo”.

Em outro estudo a respeito da formação de professores, Zeichner (1993, p. 21) destaca a valorização profissional que comentamos anteriormente. O autor descreve que as teorias pessoais dos professores diante de seus confrontos com “problemas pedagógicos”, suas expectativas e resultados e suas teorias embasadas no espaço das universidades precisam ser observadas segundo qualidade da educação, contudo, não deixam de ser teorias que dizem respeito aos “objectivos educacionais”.

Articulando com este fundamento teórico, Nóvoa (2017) afirma a relevância da formação de professores e da profissão docente, de modo que

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Assim, o autor ainda explica que uma profissão sólida depende de uma boa formação, bem como uma formação docente é valorizada se a profissão estiver fortalecida. Portanto, para atrair os estudantes para as licenciaturas, Nóvoa (2017, p. 1123) destaca que “O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio das comunidades profissionais docentes”.

Nessa visão, a profissão docente avança quando se institui um trabalho coletivo. Quanto a esta concepção Nóvoa (2017, p. 1106) comenta que o processo formativo deve migrar de “[...] uma matriz individual para uma matriz colectiva”. É por este caminho que o

autor justifica o seu tema “Firmar a posição com o professor, afirmar a profissão docente”. Se os professores da universidade trabalharem em sintonia com os professores da Educação Básica, é certo que Universidade e Escola estarão contribuindo para a evolução no processo educativo. Tendo como base esta sintonia entre os professores, Nóvoa (2017) reforça que:

Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Concluindo, entendemos que fazer com que o trabalho de ensino seja compreendido na perspectiva de uma profissão requer mudança nas representações construídas sobre o que é docência, o ensinar e o aprender. Entretanto, segundo Nóvoa (2009, p. 205) “[...] todos sabemos que não se aprenderá e não se ensinará da mesma maneira. A “refundação” da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado”. Neste sentido, sempre haverá a presença de um mediador para os processos educativos.

Sabendo que o ato de ensinar e de aprender é importante para a construção dos sujeitos, Nóvoa (2009, p. 205) pontua que “anunciam-se o fim da educação e o desaparecimento dos professores”, no entanto, discorre que “[...] aprender e ensinar continuará a ser uma das actividades centrais das sociedades do século XXI”. Contudo, o processo de ensino e aprendizagem é parte constituinte dos indivíduos em todo o percurso de suas vidas.

Em suma, Nóvoa (2017, p. 1121) afirma que “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*”. Logo, ser professor exige que os docentes tenham conhecimentos da carreira, motivações próprias, desejos pelo exercício da docência e outros aspectos que os fazem sentir a profissão. O que acontece é que algumas pessoas entram na docência simplesmente por falta de alternativa, o que torna o trabalho fragilizado.

Portanto, a indução em um curso de formação para a docência envolve formar o ser humano. Não é tarefa simples, é complexa, pois inicia-se com a motivação pessoal e desenvolve-se ao longo da carreira, com vista a alcançar sempre bons resultados e processos evolutivos no trabalho docente. Com base nesta ideia, a formação inicial, segundo Imbernón (2011, p. 63-64), “[...] deve dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal e capacitá-lo em toda a sua complexidade”.

Sendo a docência uma tarefa complexa, o diálogo entre os espaços de formação da Universidade e da Escola, fundamentado neste tópico, com vista à formação do futuro docente posta como início de uma socialização dentro da profissão, é elemento necessário para potencializar uma trajetória em parceria, tendo em vista que o foco principal é, certamente, a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

2.3 Teoria e prática: unidade que mobiliza saberes e fazeres

A docência, assim como outras profissões, parte da perspectiva que exige diversos saberes que a constitui, tratando-se de um trabalho movido por interações humanas. Na tarefa docente não basta somente ensinar, mas fazer com que os ensinamentos tenham significados. Nesta concepção, Tardif (2009, p. 49) discute que o magistério, assim como outra profissão, remete ao trabalho, à atividade, visto que “[...] trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”.

Neste sentido, ensinar é uma tarefa que requer dos educadores agirem sabiamente na sala de aula ou fora dela, utilizando todos os recursos disponíveis que beneficiem a aprendizagem dos alunos como, por exemplo, livros didáticos, materiais impressos e digitais, dinâmicas, rodas de conversas, projetos, programas, dentre outras ferramentas.

Assim, para quem está em processo de formação docente, é necessário a imersão nas experiências proporcionadas pelas práticas de ensino. Contudo, ainda não conseguimos vencer críticas questionadas em relação aos padrões de formação inicial. Segundo Silvestre (2016) há uma explicação para esta afirmativa:

[...] As bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica, isto é, ainda não venceram a relação linear e refratária que estabelecem entre o conhecimento científico e a prática da sala de aula. (SILVESTRE, 2016, p. 148).

Entendemos que o processo de ensinar é indissociável ao processo de aprender, implicando em reflexões sobre a profissão docente. As práticas realizadas pelo professor e suas experiências profissionais não apresentam uma missão finalizada, pois sempre pedem novos conhecimentos e novas relações de trabalho compartilhado. Sendo assim, uma justificativa para esta formação é o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b) em um dos fundamentos do seu artigo 8º:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e das possibilidades de suas soluções práticas. (BRASIL, 2019b, p. 5).

Conforme este documento, para atuar na docência são descritos um conjunto de elementos necessários: conhecimentos pedagógicos, incluindo a teoria instruída nas instituições superiores e a prática aprendida e vivida nas escolas de Educação Básica; a articulação entre estes conhecimentos, trabalho de pesquisa; reflexão constante sobre o trabalho e saberes adquiridos em vários espaços na interação com diferentes atores como a família, as comunidades, os colegas de profissão, os professores que passaram na vida dos estudantes, as escolas e as instituições superiores.

Ainda nesse contexto, Pimenta (2012) aponta um constante movimento na profissão docente

[...] Produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA, 2012, p. 33).

Sendo assim, a profissão docente é um campo vasto de desafios, que para enfrentá-los requer um trabalho constante e conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista um movimento contínuo de reflexão das ações formativas, sejam na educação básica ou na educação superior. Podemos fundamentar a relação entre a teoria e a prática ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica (2019b), em seu artigo 7º, o qual trata-se da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente e, em concordância com os normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, apresenta princípios norteadores, dentre os quais citamos o seguinte inciso “VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específico da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado”(BRASIL, 2019b, p. 4).

Diante desta base, retomamos o que diz Pimenta (2012) sobre os saberes necessários dentro da prática docente e, pontuamos que tais saberes também estão implicados à articulação entre a teoria e a prática. Dando sequência na ideia de articulação, o artigo 8º descreve alguns fundamentos pedagógicos destinados aos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. E destacamos o inciso III “a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo do conhecimento” (BRASIL, 2019b, p. 5).

Estes princípios fundamentam uma formação consistente os quais destacam-se o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, a valorização das escolas que oferecem à educação básica e à constituição de projetos formativos, com vista a discutir e a refletir sobre diferentes unidades educativas em relação ao trabalho docente. Retomamos o que diz Pimenta (2012) sobre os saberes necessários dentro do contexto da prática docente e, pontuamos que tais saberes também estão implicados à articulação entre a teoria e a prática.

Pensando assim, o repertório de conhecimentos prévios e novos conhecimentos de cada educador relacionam-se entre si, tornando o professor um ser ativo e único. Dessa forma, a escola compreende um espaço proposto para possibilitar os processos de ensino e aprendizagem considerando a construção dos sujeitos por meio de indagações, reflexões do fazer pedagógico, conhecimento teórico, trocas de experiências, enfim, situações formativas que alcancem a construção de emancipação do sujeito histórico.

Nessa relação de trocas, Demo (2011a, p. 8) expõe a ideia de para educar é preciso investigar, compreender que pesquisar é um processo “[...] acompanhado de questionamento reconstrutivo...”, em outras palavras, o autor apresenta que a educação necessita de uma estrutura que exista um elo entre questionamentos, reconstrução e emancipação, uma vez que o processo educativo se faz em grupos de relações.

Para que a estrutura desse processo educativo aconteça é preciso pensar na escola como um lugar de formação. Nessa afirmativa, Pimenta (2012, p. 33) relata: “[...] é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”.

Sendo um espaço de formação, com o objetivo de obter os resultados da atividade docente, Pimenta (2012, p. 107) deixa claro a ideia de que “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis”. Assim, Palazón Mayoral (2007, p. 330) sintetiza que a “[...] práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juízes do

conhecimento, e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe”.

Partindo desse contexto, é preciso tomar consciência da classe trabalhadora a qual pertencemos, ou seja, saber o lugar que ocupamos. A partir disso, pode-se agir para encerrar com a diferenciação de classes. Assim, a práxis torna-se a ação que transforma a realidade existente.

Nesta dimensão, a união dialética entre a prática e a teoria em busca de uma construção ideária é a práxis. Logo, entendemos que a profissão docente necessita da união entre a teoria e a prática. Contudo para se chegar à práxis, deve-se ter os conhecimentos teóricos, mas também uma prática consciente, muito mais do que fazer, sabendo que a ação transforma o meio em que vivemos. Portanto, ao atuar na docência, visando um bom êxito em seu caminho, o professor precisa construir e elaborar ideias para agir e mudar a realidade através de uma prática pensada.

Nessa ideia, o saber pedagógico evidenciado pela prática docente, consiste em um germe de aprofundamento da teoria pedagógica, uma vez que as situações vivenciadas que surgem do dia-a-dia na sala de aula exigem uma teoria. Como afirma Pimenta (2012, p. 51) “[...] A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base teórica”. Portanto, a atividade docente vista como práxis, parte da concepção da relação entre o saber pedagógico e o conhecimento pedagógico.

Partindo da articulação entre teoria e prática docente, segundo Pimenta (2012) o processo de ensino é estruturado de forma que todos aprendam: professores e alunos. Diante disso:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo - o aluno - um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando a sua transformação, transforma também esse sujeito - no caso, o professor, que se enriquece durante o processo (PIMENTA, 2012, p. 54).

Assim, Palazón Mayoral (2007) e Pimenta (2012) evidenciam aspectos comuns sobre o processo de ensino: o estreitamento entre a teoria e a prática, a transformação das realidades e o trabalho coletivo, o que levará o professor ao alcance da práxis. Neste sentido, dialogamos com Palazón Mayoral (2007, p. 332) “A práxis é, pois, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades). Além do mais, e isto é básico, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico”.

Desse modo, para que a teoria e a prática cumpram o seu papel na profissão docente Tardif (2009, p. 235) descreve que a “[...] interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos”. Assim, as trocas são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Concordando com o autor, o trabalho docente exige múltiplas competências, além da habilidade de articular teoria e prática. É um processo em constante necessidade de movimento em meio a relações, visando diversas finalidades. Logo, Tardif (2009, p. 244) aponta que: “[...] O trabalho docente pode ser definido como uma atividade heterogênea...”. Nesse sentido, o autor explica que o professor se relaciona diretamente com questões referentes aos alunos, com questões normativas referentes à escola e questões afetivas.

Assim sendo, ser professor constitui um conjunto de saberes em diversas dimensões, em comunicação com o outro buscando sempre o significado das ações pretendidas. Logo, Tardif (2009, p. 267) descreve que “[...] O trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos...]”. Segundo a autora (2009, p. 267-268), o trabalho docente envolve personalidade, interação e afetividade e essas questões são partes integrantes da atividade docente; são “[...] elementos intrínsecos ao processo de trabalho”.

Com base nestes elementos, Gatti (2013, p. 195) nos mostra que: “[...] O perfil desejado para os ingressantes na carreira docente deve prever um determinado nível de conhecimento, os quais permitam o início adequado do exercício da profissão.” Com base na autora, este é um requisito que se espera dos futuros profissionais.

Diante de todas as exigências postas ao trabalho docente, há controvérsias em relação à profissão. Dentre algumas, citamos: (I) a influência dos poderes públicos na carreira de professores; (II) a valorização da docência; (III) a realidade das escolas e suas representações.

Em se tratando da influência dos poderes públicos, Gatti (2013, p. 196-197) relata que as decisões, bem como as ações propostas para que a profissão docente seja atrativa, são desenvolvidas por “instâncias de poder”, as quais “tem pouca ou nenhuma ingerência sobre a formação inicial dos professores”. Além disso, Gatti (2013) destaca que:

Além do mais, mesmo que as redes que ainda não o fizeram implementem políticas de valorização do magistério, com salários atrativos e condições de trabalho adequadas, a mudança no perfil dos candidatos que passarão a ser atraídos para a docência não ocorre de imediato. (GATTI, 2013, p. 196-197).

Percebemos que, segundo a autora, o trabalho docente ainda está sob a direção e domínio dos poderes públicos, ou seja, a qualidade não depende somente dos desejos dos profissionais e da equipe escolar.

Sobre o segundo aspecto, valorização da docência, Gatti (2013, p. 155) expõe algumas situações da educação pública no que diz respeito à estrutura física, a materiais pedagógicos, ao apoio da gestão escolar e outras condições pertinentes para o trabalho. Sendo assim:

As condições concretas das escolas públicas - que atendem à maioria da população brasileira - com seu caráter de precariedade, prédios mal construídos e mal cuidados, falta de material pedagógico, ausência de apoios fortes às equipes escolares (pedagógicos, ou de formas de gestão), modismos que aí se experimentam sem exame das condições necessárias para sua implementação são fatores que concorrem para que o valor dessa educação escolar, e, em decorrência, dos professores, seja associado à representação de precarização (GATTI, 2013, p.155).

É notável, pela colocação da autora, que para alcançar bons resultados no processo educativo, algumas condições básicas para o espaço escolar tornam-se importantes, tendo em vista também que a gestão política tem sua responsabilidade, como foi comentado anteriormente.

O último aspecto a discutir é a realidade das escolas e suas representações relacionando-se com a valorização da docência. Conforme Gatti (2013, p. 156), os cursos de formação podem sofrer alterações se houverem alterações na realidade social da docência, portanto, “[...] essas mudanças só podem se processar com mudanças concretas na realidade das escolas e nas condições de formação e trabalho dos professores”.

Após a exposição de algumas contradições do trabalho docente, retomamos ao desafio de articular a teoria e a prática, imprescindível para o desenvolvimento profissional enfatizando o papel da prática na formação de professores. O caminho ainda é o mesmo: movimentar as práticas pela teorização das mesmas, conhecer as realidades escolares, manter uma cultura de paz no ambiente educativo, agir com compromisso e ética e refletir sobre as ações desenvolvidas. Estes e outros elementos resumem em saberes docentes, os quais são aprendidos com a experiência vivida na docência. É a partir da inserção na prática docente que os professores conseguem experimentar o encontro entre teoria e prática.

Sendo assim, Pimenta e Lima (2017, p. 28) expõem que: “As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados...].” E, ainda, Pimenta e Lima (2017) concluem sobre como

comporta-se a prática do professor, especialmente para o iniciante, ao afirmarem que “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer”. Segundo as autoras, as descobertas sobre o que se sabe ou não, só virão quando os professores praticarem o exercício do fazer.

Dando continuidade ao saber-fazer, Pimenta e Lima (2017, p.30) também descrevem que se os saberes pedagógicos devem ser “mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”. Neste ponto de vista, a para a prática docente movimenta os saberes pedagógicos.

E para saber lidar com as problemáticas que a prática revela no cotidiano escolar é necessário entender o papel da teoria e desenvolver um planejamento de pesquisa, isto é, conforme Pimenta e Lima (2017, p. 31) “[...] Trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência”. No entanto formar o professor pesquisador implica diversas necessidades estruturais e normativas para o incentivo do trabalho educativo. Em acordo com tal afirmativa Lüdke (2001) salienta que:

Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro lado, os requisitos para um trabalho científico de qualidade. (LÜDKE, 2001, p. 60).

Por outro lado, devemos considerar que as pesquisas não salvam os problemas da educação, porém, direcionam caminhos. Nesse sentido, Lüdke (2001) aponta que:

Precisamos, portanto, examinar com cuidado essa proposta tão atraente de formar o professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação. (LÜDKE, 2001, p. 61).

Em conformidade com as palavras da autora, a pesquisa torna-se uma alternativa para buscar a resposta de perguntas, caminhos mais precisos no processo de ensino e aprendizagem, visando a autoformação do professor e também a formação do aluno. Entretanto, pesquisar não diz respeito solucionar todos os problemas existentes no contexto educacional. Contudo, Lüdke (2001, p. 42) ressalta que é necessário que o professor aproprie que “É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar”.

Lüdke (2001, p. 51) afirma ainda que a pesquisa é necessária, pois: “[...] o futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, que o levaria a uma profissionalidade autônoma e responsável.” Ao discutir sobre a questão ação investigativa, a autora também aponta um ponto importante:

[...] considerando que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhes assegurarmos as condições que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto da pesquisa (LÜDKE, 2001, p. 52).

Se a pesquisa é necessária e importante, conclui-se que ela tem o seu papel na atividade docente, entende-se que a tarefa do professor não está livre de investigações, de observações, de dúvidas, de problemas que precisam de reflexões e estudos, de forma que colaboram para resultados, muitas vezes urgentes e imprevisíveis no cotidiano da sala de aula.

Pensando assim, Lüdke (2001, p. 59) descreve a função dos cursos de formação: “E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza”.

Em suma, concordando com as exposições dos autores, é fundamental a aproximação entre teoria e prática. A teoria, por si só, não produz resultados, necessita-se do enfrentamento da prática para o estudo do objeto do conhecimento, no caso da docência, o aluno. Vale ressaltar que são várias questões que pedem novas compreensões e novos estudos que cercam esse aluno, logo, para obter sucessos no processo de ensino e aprendizagem, a profissão docente requer um movimento de interdependência entre teoria e prática.

Assim, segundo Ribeiro (2012, p. 123): “[...] os cursos de formação de professores precisam recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando garantir uma prática transformadora”.

É preciso, portanto, que os professores sejam formados com bases teóricas, porém que saibam articular sempre seus estudos no contexto escolar onde estão inseridos. Assim, todos se formam visando um fim proveitoso por meio da troca de experiências: alunos, professores, a equipe pedagógica e administrativa da escola e todos outros profissionais imersos no espaço de formação que é a escola.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELEMENTOS EVOLUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

É exactamente esse o lugar geométrico onde situo os professores como profissionais de ensino num futuro que se deseja próximo: no lugar onde se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por acção especializada deste agente tornado profissional...
(ROLDÃO, 2005, p. 124)

3.1 Desenvolvimento Profissional: conceitos, processos e particularidades

Formar professores nos dias atuais é desafiador, pois os impasses de diversas ordens ao longo da carreira docente são múltiplos e exigem, por muitas vezes novos pensamentos e novos olhares para a educação. Por este motivo é que a discussão das relações entre formação docente e desenvolvimento profissional não se esgota. Para definir o desenvolvimento profissional Garcia (2009a) expõe:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional *docente* como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (GARCIA, 2009a, p.10).

Para o autor a formação profissional está ligada à ressignificação de formação inicial e continuada pautada nos saberes individuais e coletivos e nas trocas de aprendizagens. Tal formação deve orientar-se por um processo singular do “saber fazer”. Não basta ter contato com as informações sobre competências do exercício da profissão, mas é preciso uma construção de procedimentos e atitudes, as quais são necessárias durante toda a carreira docente.

Para Gatti *et al.* (2019, p. 183) pode-se definir o desenvolvimento profissional docente como “[...] um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que, integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para aquisição dos conhecimentos profissionais da docência”.

Garcia (2009b, p. 10) reforça que “o desenvolvimento profissional é 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”.

Nessa discussão, desenvolver-se profissionalmente está relacionado à ideia de renovação e inovação e, neste sentido, a pesquisa e a educação apresentam algumas semelhanças: ambas valorizam o conhecimento, a reconstrução do sujeito, as investigações, aliam teoria à prática, não colocam-se como objeto, desaprovam modelos prontos, apoiam espaços de liberdade de expressão (DEMO, 2011a, p. 10). Logo, na concepção de Demo (2011a, p. 11) “Pesquisar e estudar são processos coincidentes”.

O autor ainda reforça que o desenvolvimento profissional docente surge também com estudos e pesquisas científicas que norteiam os princípios educativos, evitando assim os modelos imitadores em que muitas vezes nós reproduzimos em nossa profissão, contudo, segundo o autor, ao invés de imitações, deveríamos buscar a nossa própria elaboração, as nossas inquietações e tentar estabelecer práticas inovadoras que dialogam com as teorias. (DEMO, 2011b, p. 10).

Em consonância, os autores Demo (2011a, 2011b), García (2009a, 2009b) e Gatti (2019), demonstram em suas afirmativas que o desenvolvimento profissional promove crescimento e renovação, agregados às experiências e oportunidades ao longo da carreira. O resultado deste desenvolvimento terá um alcance qualificável na educação quando o professor buscar um profissionalismo progressivo, ou seja, estudando, aperfeiçoando e pesquisando; e quando as políticas públicas de formação de professores direcionarem-se ao avanço da qualidade da Educação Básica.

Nessa direção, podemos questionar: como se dá o processo de desenvolvimento profissional docente? Entendendo-se que este desenvolvimento é entrelaçado com a qualificação da função docente, seguido, posteriormente de uma formação permanente, Nóvoa (2007, p. 204) descreve alguns pontos que merecem destaque para fundamentar como ocorre tal processo. O autor propõe quatro evoluções de ideias pré-existentes.

A primeira refere-se ao autoconhecimento do professor como pessoa desenvolvendo a sua reflexão ética. A segunda evolução diz respeito à análise coletiva das práticas e não somente à valorização da experiência e da reflexão destas práticas. A terceira transformação relaciona-se com os ambientes de formação. Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 204) argumenta que é necessário o avanço de “organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência e movimentos pedagógicos concebidos como espaços de formação”. A quarta evolução associa-se à ideia de um movimento de pesquisas compartilhadas entre professores. Partindo deste contexto, Nóvoa (2007, p. 204) afirma a importância do “reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita compartilhadas pelos professores”.

Em síntese, o autoconhecimento como pessoa, a reflexão das práticas, as disponibilidades de espaços formativos e a interação entre universidade e escola são requisitos constituintes para um desenvolvimento da profissão docente, envolvendo a formação permanente e a formação inicial, a fim de garantir a melhoria de competências profissionais dos professores.

Demo (2011a, p. 80) também traz características particulares a respeito do desenvolvimento de um profissional, as quais enumera como: (1) Pesquisa, que está relacionada ao interesse de cada um, manter-se informado em novidades e oportunidades de inovação;(2) Atualização, que se refere à participação em cursos e eventos que ofereçam capacitação; (3) Retorno à Universidade, que está relacionado com a reconstrução de suas bases profissionais; (4) Autoavaliação, que remete ao processo necessário para quem trabalha na educação; (5) Avaliação, que diz respeito a uma intervenção com o objetivo de uma qualificação, tendo um entendimento amplo do processo onde todos os pares são envolvidos; (6) Qualidade, aspecto que torna-se visível e efetivo quando o trabalho é realizado com participação e discussão em grupo; (7) Trabalho de equipe, remete a uma ótica crítica, reconstrutiva, multidisciplinar, sem desfazer o trabalho individual o qual também é importante; (8) Teorização das práticas, que trata do repensar sobre as e voltar-se à teorias, ou seja, desenvolver o movimento ação-reflexão-ação.

Consideramos também que os saberes docentes são fatores colaborativos para o desenvolvimento profissional. Explorando esta afirmativa, Tardif (2002, p. 58) ressalta que: “[...] os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Segundo o autor, estes saberes interferem na atuação do professor que já se encontra em exercício e na atuação do futuro professor que caminha na profissão docente. Desse modo, Tardif (2002, p. 61) defende o valor destes saberes dizendo que são “[...] plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser” e ainda acrescenta “[...] os diversos saberes... provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 64).

Assim sendo, o desenvolvimento docente se dá também com os conhecimentos sociais provenientes da família, dos amigos, de comunidades e de outros grupos sociais; da história pessoal, cultura, crenças e valores; da trajetória escolar; da formação profissional em

instituições superiores; de participação em programas e outros cursos e da experiência da prática educativa.

A partir da interação entre diferentes grupos sociais, segundo Tardif (2000, p. 15), os professores desenvolvem-se profissionalmente em tempos diferenciados e personalizados. Personalizados porque referem-se à busca de cada professor à sua qualificação tanto individual, quanto em parceria através de um colega, de um apoio pedagógico, de um suporte técnico. A ideia aqui evidencia um aspecto importante para o desenvolvimento profissional docente: o enriquecimento da formação em rede de professores. Diferenciados porque há formação individual ou coletiva, de acordo com a necessidade local.

Consideramos outro aspecto que pode contribuir para o desenvolvimento profissional é a utilização da tecnologia a qual produz comunicação, produtividade, agilidade, benefícios; enfim, aspectos originados do mundo digital. Este aspecto, muitas vezes, gera nas relações sociais, especialmente em alguns professores, exclusão e angústia, pelo fato de não estarem acostumados com a funcionalidade de tantos dispositivos tecnológicos.

Sendo assim, Gatti (2019, p. 18) aponta que “A sociedade em rede também se manifesta na transformação da sociabilidade, pois o que se observa é que as pessoas se integraram as tecnologias às suas vidas”.

Diante disto, as dimensões funcionais da sociedade estão ligadas em todo o planeta, ou seja, isto ocorre em um processo de globalização. Essas evidências revelam a necessidade de novos paradigmas cognitivos, éticos e sociais, bem como em processos educativos. Assim, não basta inserir a internet nas escolas e colocar computadores, tablets, dentre outros meios digitais existentes. Estes, por si só, não promovem mudanças sociais.

Mas, pensando que os sistemas tecnológicos atuais estão superando os sistemas tecnológicos anteriores, é preciso analisar “para que”, “por quem” e “como” são usados no contexto educacional, visando um instrumento inovador e inclusivo.

Enfim, o desenvolvimento profissional ocorre em um caminho composto por várias fases e mudanças nas dimensões de identidade, sensibilidade e socialização e isso ocorre na incorporação de todos ao trabalho escolar: corpo docente, direção e coordenação. Tendo em vista que o objeto de trabalho docente é o aluno, exige-se do professor uma tarefa contínua, a longo prazo, pautada em revisões de seus saberes adquiridos por meio da experiência e da capacidade de reflexão das práticas.

Em suma, considera-se imprescindível momentos de pausa a fim de refletir a prática docente; uma pausa para pensar no outro, em si mesmo, permitir-se calar e então, ouvir outras vozes. Isto é adquirir experiência. Momentos de silêncio não quer dizer que não temos

competência ou que não sabemos sobre algo, mas são momentos de aprendizagens a respeito de nossas ações, nossos sentimentos, planejamentos, desejos e anseios; enfim, são reflexões internas de si e do outro.

Entendemos que o desenvolvimento profissional é importante porque diante da conjuntura educacional do magistério em nosso país, a condição de formação tornou-se cada vez mais necessária para professores, coordenadores e gestores pedagógicos das escolas. Se não houver a busca dessa formação, será difícil superar os moldes tradicionais. É preciso que a comunidade educacional assuma a formação inicial como objeto de reflexão a fim de assegurar a qualidade na educação.

Frente a isso, entendemos que as pessoas se constituem em seus diferentes grupos sociais com suas crenças e valores, ao longo da história. Para esta afirmativa apoiamos em Gatti (2019, p. 19) na seguinte exposição: “Essas diferenciações levam a considerar a importância da constituição do humano-social na história e para o futuro, o que reporta à educação em abrangência ampla, como portadora de consolidação de possibilidades de construção de alternativas sociais”.

Pensando que o desenvolvimento profissional relaciona-se à identidade docente aproximamos o contexto teórico de Gatti (2019) ao autor García (2010, p. 19) o qual destaca que “As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros profissionais”. O autor também descreve que “A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido atribuído numa dada sociedade”.

Partindo dessa premissa, os formadores precisam ter assegurado sua garantia a uma qualificação adequada, proporcionando assim um desenvolvimento profissional para toda a classe de docentes. Assim como os alunos possuem seus direitos, os professores necessitam também adquirir seus próprios direitos a uma formação compatível com as exigências almejadas pela nossa sociedade. Logo, o desenvolvimento profissional, sendo um processo de formação docente, é como uma “teia de aranha”, onde para se chegar ao sucesso da carreira, todos os atores são envolvidos, focados nas mesmas metas, tendo em vista o bem comum, com o objetivo de formar cidadãos competentes em várias dimensões e assim, o emaranhado destes sujeitos fará com que haja a (re)construção de um país que valorize mais seus profissionais da educação.

3.2 Profissionalidade Docente: algumas considerações

A mediação didática caracterizadora da docência constrói-se, reconstrói-se, refaz-se na medida em que o professor reflete sobre sua prática, ressignificando-a com seus pares, com os estudantes, construindo e reconstruindo a sua profissionalidade docente (ROCHA, 2012).

Outro elemento que tem ganhado visibilidade, gradualmente, na docência é a profissionalidade. Primeiramente passamos a entender algumas concepções sobre este elemento. Rocha (2012, p. 6) compreende profissionalidade “[...] como algo que não se impõe, mas que resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/ na ação docente”. Roldão (2005, p. 108) define como “[...] conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”.

Partindo dessas considerações iniciais, a profissionalidade é um processo interno, ou seja, o professor exerce sua profissão considerando seu contexto escolar e age produzindo saberes, os quais são componentes da sua prática.

Ainda se tem a visão de que para ensinar, o professor necessita somente dominar os conhecimentos específicos de sua área e os pedagógicos. Contudo, considerando a docência como algo mais amplo, Roldão (2005) aponta sua perspectiva:

E contudo é este saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo (ROLDÃO, 2005, p. 122).

É necessária a mediação do professor entre o saber e o ensinar, uma vez que os desafios da docência são postos diariamente. Ouvimos muitas frases, principalmente entre alunos, como estas: “O professor sabe toda a matéria, mas não consegue transmitir” ou “A professora domina o conteúdo, mas não entendo nada o que ela explica”. E semelhantemente, existem outras falas no ambiente educacional. É pela luta destas deficiências na postura e organização didática da aula que Rocha (2012, p. 8) afirma que “Saber produzir essa mediação didática é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos, necessários à prática docente”.

Além dos conhecimentos científicos, pedagógicos e mediáticos que constituem a profissão docente há outros pontos consideráveis importantes os quais Roldão (2005) descreve como descritores de profissionalidade. São eles: a especificidade da função que se refere ao reconhecimento social da atividade docente; o saber específico da função, indispensável ao desenvolvimento da atividade, explicitado anteriormente; o poder de

decisão que diz respeito ao controle e autonomia do exercício profissional; pertença a um corpo coletivo. E para esta última descrição dialogamos com Nóvoa (2009, p.3): “Os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Sendo assim, a coletividade é uma abordagem de grande relevância para o processo da profissionalidade.

Tratando-se de como ocorre a constituição da profissionalidade, Nóvoa (2007, p. 202) destaca três questões importantes para o avanço da valorização da profissão. A primeira refere-se à “substituição de uma concepção técnica do trabalho docente [...] pelas perspectivas do professor reflexivo”. A segunda consiste na “articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário”. A terceira refere-se “à transição de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a formação inicial, para uma lógica integrada de desenvolvimento profissional”. Sintetizando esta ideia, o Nóvoa (2007) descreve que “Estas tendências permitem aproximar a questão do status, não só a partir dos critérios tradicionais (prestígio, autoridade, remuneração, mas também a partir de um novo entendimento da profissionalidade docente”.

Neste contexto, a compreensão da profissionalidade leva a uma formação reflexiva mencionada também por Zeichner (1993, p. 18) dizendo que refletir “[...] implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão [...]”. Sendo conduzida ao diálogo entre o espaço escolar e o espaço universitário, Zeichner (1993, p. 16) discute que:

Reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Por fim, dialogamos com Shulman (2015, p. 214) “Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolas feitas pelos professores”. Assim sendo, a base do conhecimento do professor é útil para fundamentar suas escolhas e ações, para desenvolver a sua profissionalidade.

A profissionalidade provém também de experiências. Logo, Menslin e Hobold (2012, p. 3) afirmam que a profissionalidade “É constituída com base nas diversas experiências de vida do docente, entre as quais tem peso as acadêmicas e profissionais”. As autoras ainda

relatam a responsabilidade do professor formador no que tange aos aspectos de profissionalidade com a seguinte assertiva: “O professor formador tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na ação dos professores em exercício. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade” (MENSLIN; HOBOLD, 2012, p. 4).

A partir do parecer das autoras, os professores em formação observam as ações dos professores formadores, sua forma de trabalhar e desenvolvem a ação docente com base valores, atitudes, práticas, princípios, normas vivenciadas pelos formadores. Estes, pois, tornam-se referências de bons exemplos para os formandos. Em suma, os professores formadores assumem papel de responsabilidade na formação de futuros professores, refletindo imagens, sejam elas positivas ou negativas.

Nessa mesma perspectiva, Rocha (2012, p. 3) ressalta que a profissionalidade dos professores se constitui em espaços e tempos de formação que se configuram na docência. Sendo assim, “[...] os professores universitários exercem na constituição da noção de profissionalidade dos professores em formação”.

Rocha (2012, p. 5) continua reforçando que a sala de aula é posta como local de interação entre os saberes e as incertezas, espaço de onde emerge desafios da docência. Logo, “É ali, o local em que ocorre a mediação didática, um lugar privilegiado dos processos de ensino e aprendizagem indispensáveis à formação dos que dela fazem parte: professor e aluno”. Na mesma visão de Rocha (2012) e Tardif e Lessard (2005, p. 277) dialogam que estar em uma sala de aula significa:

[...]ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho *universitário* marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; fazer e refazer pessoalmente essa experiência ...apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

Na sala o professor desenvolve saberes e enriquece sua prática na relação com os alunos. Portanto, tem-se na sala de aula, nas palavras de Rocha (2012, p. 9) uma “[...] relação direta com a profissionalidade docente”.

Para concluir sintetizamos a importância da profissionalidade para professores com base em Roldão (2005, p. 110), onde ele diz que a profissionalização é “entendida como o caminho para o estatuto de profissionalidade”. E este caminho é relevante para a “[...] formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício”.

Partindo desta base teórica, concluímos que a profissionalidade docente é uma interiorização de características da profissão que compreende os conhecimentos técnicos, experiências e saberes necessários à atividade profissional.

Desse modo, a profissionalidade é discutida aqui com abordagens próximas a partir de diferentes autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos: Menslin e Hobold (2012), Nóvoa (1992, 2007, 2009, 2017), Rocha (2012), Roldão (2005), Shulman (2015), Tardif e Lessard (2005) e Zeichner (1993) que têm defendido algumas questões como: os variados espaços de aprendizagem da atividade docente; a formação reflexiva; os diversos saberes construídos ao longo do tempo individualmente e coletivamente; o encontro do professor de si mesmo, enquanto profissional. Estas questões, dentre outras, abarcam estudos destes autores e revelam que a profissionalidade docente bem alicerçada no “ser professor” faz toda a diferença positiva na sua vida profissional, na construção da aprendizagem dos alunos, na formação de professores, na qualidade do ensino, seja da Educação Básica ou da Educação Superior.

4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

O programa Residência Pedagógica nos possibilita uma grande troca de experiências, de conhecimento, pois vivenciamos as questões do âmbito escolar. Podemos perceber, refletir sobre as teorias estudadas no decorrer do curso de Pedagogia. O aprendizado é constante e recíproco entre nós residentes e as professoras. (RESIDENTE4)

Nesse tópico, pretendemos apresentar uma proposta diferenciada para o processo de formação inicial de professores, que pode constituir-se como modelo de ação formativa, com vistas a contribuir para a organização dos estágios curriculares realizados em cursos de licenciaturas, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP). O programa vem sendo analisado há alguns anos e após trâmites legais foi aprovado e tornou-se uma das ações que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal.

Assim, extraímos dos documentos legais de alguns aportes teóricos, orientações e direções para um melhor entendimento do Programa, bem como seus resultados para a formação de futuros professores os quais atuarão na educação básica, concomitantemente à formação continuada, ou seja, os professores em exercício na profissão.

O termo residência teve origem no campo da medicina. Sabemos que depois de uma primeira etapa de formação no curso, os médicos exercem a residência médica e ao mesmo complementam a sua formação com a especialização pretendida na área profissional. É um momento em que os estudantes se aproximam e integram ao campo de atuação, com o acompanhamento de um supervisor para aprenderem, na prática, os conhecimentos teóricos estudados na academia e começam a realizar suas primeiras experiências como profissionais.

A residência médica foi fonte inspiradora e tornou-se um molde na dimensão pedagógica, pois a importância da relação entre a teoria e a prática tornou-se perceptível. Então, surgiu a ideia de implantar programas de formação pedagógica com a finalidade de oportunizar os futuros professores às diversas experiências reais vivenciadas nas escolares. Tendo esta visão, Faria (2018) deixa claro a sua concepção:

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...] (FARIA, 2018, p. 55).

Acreditando-se nesse modelo de formação inicial para a docência, foi instituída a proposta de uma ação formativa, denominada de residência educacional para os cursos de formação de professores, instituída no Projeto de Lei nº 227/2007, tendo como base a Lei nº 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pelo Senado e efetivado pelo senador Marco Maciel. Assim, foi instituído:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecido a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma de Lei. (NR) (BRASIL, 1996, 2007, p. 1).

Segundo este Projeto de Lei, a residência educacional não foi uma etapa de estudos integrada aos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas uma etapa de formação inicial regulamentada no âmbito pedagógico pelos Conselhos de Educação e, nos âmbitos administrativos e financeiros pelos sistemas de ensino, conjuntamente com a União. Tal proposta de lei recebeu declarações de apoio e ideias de aprimoramento, sendo discutida em audiência pública no campo da Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Contudo, as questões problemáticas de qualidade na educação, as quais incentivaram a criação deste projeto, persistiram.

Embora discutido e votado, este projeto não obteve aprovação, sendo posteriormente arquivado (BRASIL, 2012, p. 2). Entretanto, a busca da residência na dimensão educacional continuou. Um novo Projeto de Lei, nº 284, solicitado pelo Senador Blairo Maggi, enfatiza:

O presente projeto visa a resgatar, com algumas adaptações, proposta originalmente apresentada pelo ilustre Senador Marco Maciel, na forma do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227, de 2007. Naquela proposição, o nobre Parlamentar lançou a ideia de incluir, como etapa subsequente à formação inicial para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a chamada “residência educacional” (BRASIL, 2012, p. 2).

Segundo o Senador, o foco original do projeto nº 227/2007 permaneceu, porém apresentando algumas mudanças consideradas necessárias (BRASIL, 2012). Desta forma:

Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (BRASIL, 2012, p. 3).

Referente ao aperfeiçoamento profissional, o senador ainda acrescenta que a residência pedagógica pode ser utilizada em processos seletivos e etapas para titulação. Sendo aprovado, este projeto foi estabelecido para todos os professores da Educação Básica e das licenciaturas. Após alguns anos, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2017) “o município de São Paulo foi o primeiro do país a aderir ao PRP, que, criado pelo Ministério da Educação, faz parte da Política Nacional de Alfabetização. Assim:

O projeto será oferecido a partir de 2018, em caráter piloto, e envolverá um curso de extensão com duração de 100 horas, na modalidade de educação a distância, para alunos do curso de licenciatura em pedagogia, ofertado pela Unesp, e de outras licenciaturas que também utilizam os pólos da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), sendo, portanto, extensivo a qualquer outra instituição de ensino e não limitante a alunos da Unesp (CAPES, 2017, p. 1).

A partir desse momento, a proposta de ação formativa da residência pedagógica foi ganhando força e expandindo-se em outros locais, promovendo a interação entre instituições escolares e estudantes de licenciaturas. Em 2018, a proposta do PRP tornou-se, efetivamente, uma ação que constitui a Política Nacional de Formação de Professores, política que tem como objetivo o conhecimento da prática escolar, ainda em processo de formação articulando com a base teórica adquirida nos cursos superiores. Para participar do programa os estudantes devem estar cursando a segunda metade do curso. Assim, segundo a CAPES (2018):

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. (CAPES, 2018, p.1).

Partindo deste requisito, o PRP possibilita o aperfeiçoamento dos estudantes e ao mesmo tempo tende a melhorar a qualidade na educação em concordância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, a CAPES (2018), na sua portaria nº 38 em seu Art. 4º afirma que:

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação

básica que acompanhará os residentes na escola-campo (CAPES, 2018, p. 2).

Nessa estrutura, observamos dois pontos positivos a considerar: a existência de diversos agentes envolvidos, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática para uma inserção significativa no programa e a disponibilização de recursos financeiros com o incentivo por meio da remuneração de bolsas, de acordo com as funções de cada participante. Referente à imersão em campo, a CAPES (2018, p. 1) afirma que: “Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora”.

Com esses requisitos, notamos a relevância da formação de professores, principalmente quando se fala em garantir aos licenciandos a oportunidade de conhecer a prática das escolas de educação básica e permitir que os mesmos se desenvolvam habilidades e competências com vista a um ensino de qualidade. Nesse sentido, segundo a CAPES (2018), o PRP apresenta como finalidades:

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 metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o sem problemas egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 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). (CAPES, 2018, p.1).

Além das orientações da CAPES (2018), durante a participação no programa, cada residente é acompanhado por um professor pertencente ao corpo docente da escola (preceptor), conjuntamente com um docente da instituição de ensino superior (docente orientador). O PRP é organizado por etapas, as quais podemos citar: observação, intervenção, oficinas, cursos, estudos, planejamentos, eventos, dentre outras. Ressaltamos que desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores nas dimensões inicial e continuada, permite transitar em espaços diferentes: Instituições de Educação Superior e escolas de Educação Básica.

Visando à formação humana plena e justa para o nosso país, o PRP valoriza a Educação Básica, bem como o profissional do magistério que se encontra em exercício, há pouco ou muito tempo na área de atuação e, o futuro professor que pretende ingressar na carreira. Nesta visão, Leal (2016) considera que este programa permite:

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém-formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores. (LEAL, 2016, p. 95).

Assim, o Programa Residência Pedagógica busca valorizar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes como também articular diferentes contextos escolares. Nesta ótica, o Programa Residência Pedagógica, segundo André *et al.* (2016, p. 163), tem incentivado os sujeitos devido à sua “relação intrínseca que existe entre o campo teórico e o campo da prática e pela manutenção da parceria entre a universidade e a escola pública [...]”. A aproximação dos residentes faz com que eles não somente observam, mas também compreendam a realidade escolar e tornem-se agentes dinâmicos na vivência do campo de trabalho. Fundamentamos assim, a concepção de Silvestre (2016) sobre a Residência Pedagógica constituindo-se um:

[...] espaço de tempo em que o residente permanece na escola para reconhecer os determinantes dessa organização pública... passando a ocupar, portanto, um lugar não mais de observador externo, como é peculiar nos modelos de estágios curriculares mais tradicionais, mas de agente participativo do cotidiano escolar e protagonista de uma práxis pedagógica. (SILVESTRE, 2016, p. 155).

Nesse espaço, o PRP apresenta explicitamente a intencionalidade de enfrentamento no processo de formação inicial. Tardif e Raymond (2000) apresentam que o início da profissão docente se defronta com a complexa realidade do exercício da profissão, o que leva ao professor readaptar suas expectativas concebidas sobre a profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000). Silvestre (2016) reafirma que:

[...] O período de imersão na escola pública permite ao residente a aproximação com essa realidade profissional específica, permitindo que reconfigure suas representações sobre a escola pública e sobre sua profissão, o que contribuiria para o processo de constituição de sua identidade profissional. (SILVESTRE, 2016, p. 153-254)

Conhecendo o contexto do trabalho em campo, o residente tem condições de refletir sobre as práticas de ensino e as utiliza para teorizá-las. Desta forma, constrói suas aprendizagens entre os sujeitos. Vale considerar que é preciso que as práticas educativas sejam analisadas tanto pelos discentes quanto pelos docentes das universidades, colaborando para que reduza o distanciamento entre os cursos de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica. Contrapondo a esta consideração, Pimenta (2001, p. 51) reforça que existe “[...] ainda, o tradicional distanciamento, na formação e na prática dos agentes educativos, entre investigação e exercício profissional”.

Pesquisando alguns estudos sobre a Residência Pedagógica, citamos dois trabalhos que demonstraram, por meio de fundamentações teóricas e análises de dados, importantes repercussões para a formação de professores. O primeiro, uma pesquisa de Silva (2018), a qual refere-se a um núcleo de Residentes do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, (CCHSA), Campus III/UFPB, em Bananeira/PB, iniciando os trabalhos em junho de 2018, considerando os primeiros caminhos em maio, quando a instituição apostou na credibilidade do programa com a sua participação e envolvimento. (SILVA, 2018).

Para ir além de encontros entre residentes, preceptores e docente orientador, o programa constituiu-se de duas modalidades de estudo: uma online, por meio de uma plataforma digital, sob a direção do Coordenador Institucional e todos os preceptores participantes dos Núcleos da UFPB; e outra presencial, sob o comando do Docente Orientador. Ambas as modalidades visam uma maior interação entre preceptores, coordenadores e docentes e clareza do funcionamento do programa. A residência neste núcleo segue os parâmetros exigidos pelo Edital CAPES nº 06/2018 e ultrapassa a carga horária em relação a carga horária do Estágio Supervisionado, o que contribui para ampliar oportunidades de experiências em campo. Desse modo, o estudo de Silva (2018) conclui:

Nesse contexto, ressaltamos que os itinerários percorridos nos processos formativos, de um modo geral, na prática pedagógica, possibilitam aos professores a construção de concepções profissionais, de esquemas de ação, de saberes e competências, dentre outros, tão necessários no cotidiano do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 11).

Com base neste contexto, estes itinerários são elementos formativos do profissional do magistério, citando como exemplo, a história de vida pessoal e profissional, bem como a prática vivenciada pelos docentes no cotidiano do contexto escolar.

O segundo trabalho escrito pelas autoras Barbosa e Dutra (2019) refere-se à inserção do programa residência pedagógica no Centro Universitário Municipal de São José (USJ) o qual tem como objetivo estudar as contribuições que o programa oferece para a formação inicial dos professores. A pesquisa utilizou-se de uma análise documental do PRP do USJ e de autoavaliações realizadas por vinte e dois residentes participantes do programa, entre os anos de 2018 e 2019. As autoras buscaram base teórica no banco de teses da CAPES que tratam de temas na área de educação nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. As autoras são acadêmicas do curso de pedagogia e consideram a temática do estudo de grande relevância, pois é uma forma de promover uma abordagem participativa do programa entre os docentes na Universidade e estimular, por meio de relatos, o conhecimento de docentes universitários e de toda a comunidade escolar a fim de desenvolverem-se enquanto profissionais da educação. (BARBOSA; DUTRA, 2019).

Este trabalho apontou alguns resultados do processo vivido no PRP. Os documentos para análise foram encaminhados por via *e-mail* onde os residentes responderam questionários enunciando suas opiniões sobre a inserção no programa. A partir do resultado foi possível analisar algumas lacunas vistas pelos residentes: alguns consideraram pouco tempo para socialização entre todos envolvidos; outros disseram que necessitou-se de mais intervenção nas escolas; outros acharam que houve excesso de planejamentos, necessitando de reduzir atividades; alguns ainda consideraram que houve interação com outros grupos de residentes.

Sendo uma experiência recente, ainda em experimentação, Barbosa e Dutra (2019) concluíram que as lacunas são pontos importantes para o aperfeiçoamento do programa. Acreditaram que o objetivo foi atingido proporcionando compartilhamento de aprendizagens e propuseram a continuidade de estudos sobre a Residência Pedagógica fazendo uma pesquisa com os professores da rede, nas escolas de Educação Básica, que integram no programa, denominados preceptores, para que tivessem oportunidade de explanar a importância do programa para a formação continuada e em consequência, melhor qualidade no ensino.

Buscamos ainda contextualizar a proposta da Residência Pedagógica com a tese de Gonçalves (2016), que teve como tema “Inserção Profissional de Egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência”. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de inserção profissional de egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid. Entendendo-se que o início da carreira é uma fase crucial do ciclo

profissional, segundo a autora, o estudo pretendeu trazer contribuições para o entendimento dessa fase inicial.

O PIBID foi um programa regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Teve como proposta principal a iniciação dos licenciandos na profissão docente, por meio da inserção no contexto escolar, tendo em vista a vivência deste contexto acompanhada pelos professores da instituição formadora e de professores atuantes nas escolas básicas (BRASIL, 2010).

A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupos de discussão com doze professoras iniciantes, ex-pibidianas e egressas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do estado de Minas Gerais; questionário para caracterização pessoal e profissional das participantes; entrevistas semiestruturadas com sete diretoras e supervisoras das escolas básicas onde atuam essas professoras; e análise documental do projeto político pedagógico da instituição formadora. A pesquisa considerou que tanto a formação inicial no curso de Pedagogia, como a participação no Pibid, foram fundamentais à inserção profissional, devido a configuração que tanto a teoria e prática, quanto a pesquisa foram ganhando durante o processo formativo, explicitado pelo movimento ação/reflexão/ação, facilitado pela integração entre a universidade e a escola. (GONÇALVES, 2016).

Com a finalidade de aprofundar no estudo sobre formação inicial de professores mencionamos o trabalho de Cabral (2015), cuja tese de doutorado teve como temática a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte na visão dos sujeitos dessa formação.

Sendo uma pesquisa qualitativa, visa compreender a formação continuada, observando professores alfabetizadores do município Matias Barbosa/MG, local onde a autora residiu e trabalhou na área da educação. A autora tomou como foco os programas Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. A intenção foi perceber como os professores aplicam (ou não) os conhecimentos construídos nos cursos de formação dos referidos programas na atuação da prática pedagógica, bem como observar o que modifica na conduta prática dos professores a partir das aprendizagens adquiridas na formação continuada.

Como fonte de pesquisa, a autora utilizou de documentos oficiais relacionados aos programas citados anteriormente e questionário aplicado a todas as professoras que participaram dos programas e um questionário respondido, especificamente, pela coordenadora de formação continuada e pela orientadora de estudos do município. Para

compor seus dados de coleta, ainda utilizou uma entrevista coletiva com nove professoras alfabetizadoras participantes da formação (CABRAL, 2015).

A pesquisa apontou como resultado que os programas de formação otimizam a reflexão sobre as ações pedagógicas das professoras. Conforme o que disseram as professoras, a participação na formação proporcionou solidez para a inovação das atividades em sala de aula, bem como o pensar nas relações entre o quê, para quê, por quê e como organizar os planejamentos pedagógicos. Além do mais, as professoras entrevistadas, participantes da formação adquiriram mais segurança para desenvolver um trabalho coletivo (CABRAL, 2015).

Enfim, a autora encerrou expondo que a pesquisa permitiu compreender a importância dos programas de formação continuada para o desenvolvimento profissional e que tais programas devem fazer parte das políticas públicas de formação constante, associando-se a outras questões, como a realidade educacional e as circunstâncias de trabalho, tal como o valor profissional da carreira, demonstrado em recompensa digna e reconhecimento social. (CABRAL, 2015).

Nesse cenário de política pública anunciamos nesta pesquisa a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e as escolas públicas conveniadas no referido programa. Juntamente com o PRP também foi instituído o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Ainda que estes programas tenham orientações formativas distintas os dois visam melhorar a qualificação e desenvolvimento do futuro docente, que ao ter contato com a rotina das escolas públicas, conseguem relacionar os saberes disciplinares e curriculares aprendidos na universidade à dinâmica de trabalho das escolas e das salas de aula.

Ressaltamos que o foco dos dois programas foi fortalecer a formação de futuros professores que atuarão na Educação Básica brasileira, por meio de ações provenientes da parceria entre Universidade e a Educação Básica, tendo como base os processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Semelhantemente às propostas do PIBID, o Programa Residência Pedagógica visa Implantar uma metodologia que aproxima cada vez mais a universidade das escolas e vice-versa. Mediante às relações com professores experientes, que movem saberes necessários para a resolução de questões práticas do cotidiano escolar, parte-se do pressuposto que essa aproximação com o contexto educacional repercute, em alguma proporção, os bolsistas-residentes, enriquecendo sua constituição formativa.

Lembramos também que o período proposto para a realização do programa é concomitante ao dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia. Assim, podemos dizer e, mostraremos mais à frente nesta pesquisa, que os estudantes que participam do programa são considerados como privilegiados devido à vasta experiência da prática pedagógica nas escolas.

Partindo deste pressuposto, o PRP teve início na Universidade Federal de Lavras (UFLA) por meio do Edital nº 11 de 18 de julho de 2018, emitido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP) e teve como objetivos: (a) aperfeiçoar a formação dos licenciandos por meio do desenvolvimento de projetos; exercitar uma relação ativa entre teoria e prática; (b) estimular, enriquecer e consolidar a proximidade entre a Instituição de Ensino Superior e a escola da Educação Básica; (c) viabilizar a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial e professores da educação às orientações da Base Nacional Comum Curricular; (d) estimular a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, com base na experiência da residência pedagógica.

Quanto à operacionalização do Programa, o edital, citado anteriormente contempla algumas características em relação às atividades que devem ser desenvolvidas ao longo do período de sua execução, como: (a) análise do contexto educacional; aplicação de ações nos diferentes espaços escolares como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, secretarias, dentre outros ambientes que proporcionam uma interação educativa; (b) diálogo e articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; (c) desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar como ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais; (d) participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; (e) reflexão do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; (f) estudo e discussão de fundamentações teóricas contemporâneas sobre educação e formação de professores; (g) observação de processos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em vinculação com seus saberes sobre a escola e sobre a intervenção didática dos conteúdos; (h) desenvolvimento de experimentações, aplicações e avaliações de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, inserindo o uso de tecnologias educacionais e diversos recursos pedagógicos; organização e registro das atividades

realizadas no campo de um subprojeto que finalize em uma produção individual para cada discente.

A estrutura organizacional do programa na Universidade segue a mesma estrutura proposta pela CAPES (2018) sendo composta de Residentes, estudantes de cursos de licenciaturas, no caso desta pesquisa, a Pedagogia; Coordenador Institucional: docente responsável pelo desenvolvimento do programa na Universidade; Docente Orientador: docente da Universidade o qual coordena o programa com os estudantes e os preceptores; Preceptor: professores das escolas da rede pública da Educação Básica.

Inserido na Universidade, o Programa Residência Pedagógica foi composto por núcleos de estudos, conforme as especificidades dos cursos de licenciatura. Todos os integrantes foram inseridos no programa por meio de processo seletivo organizado em editais emitidos pela Pró-reitora de Graduação (PRG-UFLA). Os preceptores são vinculados às escolas da rede municipal ou estadual de ensino, conforme o local de trabalho inscrito no programa. O Núcleo 1 – Pedagogia constitui-se de 24 residentes, estudantes do curso de Pedagogia; 3 preceptoras, professoras de escolas públicas, sendo 2 da rede municipal e 1 da rede estadual; uma coordenadora, docente da Universidade. Cada preceptora supervisionou e acompanhou 8 residentes em suas respectivas escolas durante o ano letivo.

Iniciamos os estudos em agosto de 2018. As temáticas dos encontros foram propostas pela coordenadora do Programa, decididas coletivamente e fomentaram debates sobre questões que seriam vividas em campo, tais como alfabetização e letramento, consciência fonológica, os níveis de leitura e escrita da criança na fase de alfabetização, jogos interativos para o desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático. Para contextualizar nossos estudos, selecionamos alguns autores como Ferreiro e Teberosky (2008), Moraes (2012), Soares (2003), Vigotsky (1998), Wallon (1979), dentre outros. Foram momentos de grande proveito e formação, em que as preceptoras relatavam suas experiências ao longo da carreira e os estudantes também falavam sobre sua vivências de estágio em outras escolas, em períodos anteriores ao da Residência. Cada encontro destinado para estudo representou uma oportunidade de reflexão teórica que subsidiaria as atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Finalizando o ano de 2018, planejamos o trabalho para 2019, o qual seria a inserção dos residentes nas escolas-campo. Desta forma, era o momento de associar as teorias às práticas educativas das escolas, especificamente, pelos residentes que auxiliariam as professoras em suas salas de aula durante um ano letivo. Para isso, solicitamos que os residentes fizessem um relatório semanal das atividades desenvolvidas com as crianças,

compondo um relatório mensal de ações realizadas em sala de aula, anotando as percepções sobre o andamento do programa.

Em síntese, a RP trata-se de um programa implantado que compõe versão inicial, de caráter nacional e apresenta uma estrutura metodológica de compromisso colaborativo entre as Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica. Constituindo-se ainda em processo de experimentação, é um programa que já tem revelado marcas positivas na trajetória educativa de alunos, professores e universidades.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Ter um método de pesquisa consistente é essencial para o processo investigativo, pois, além de validar os resultados de um trabalho, o caminho trilhado pode configurar-se também como uma contribuição significativa para ciência.
(CUNHA NETO; CASTRO, 2017, p. 85)

5.1 Estruturando a pesquisa

Como eixo central a partir dos objetivos e ações a serem desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, destaco a aproximação dos licenciandos ao campo profissional, buscando melhorar a formação inicial para a docência e, ao mesmo tempo otimizar a formação continuada de professores das escolas de Educação Básica, bem como a reflexão e intervenção nos processos didático-pedagógicos. Em decorrência disto, o programa é capaz de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

O estudo propõe compreender de que forma o Programa Residência Pedagógica, desenvolvido entre agosto de 2018 a janeiro de 2020, impactou a formação de um grupo de estudantes participantes do programa no município de Lavras/MG.

Nessa perspectiva, apresento a pesquisa na modalidade qualitativa na dimensão documental, a partir da análise dos relatórios mensais elaborados pelos residentes. O caminho percorrido para analisar os relatórios foi organizado em quatro etapas e este é o momento pertinente para a descrição de todas elas.

Inicialmente, realizei a leitura, mensalmente, de todos os relatórios dos residentes durante o período de inserção à escola-campo. Na segunda etapa os textos descritivos dos estudantes foram revisados por mim, a partir de uma releitura, realizando a correção em vários elementos da Língua Portuguesa. Ressalto que estas duas etapas se constituíram ações que foram solicitadas pela coordenadora do Núcleo para todas as preceptoras. Logo, esta tarefa contribuiu para o pensar e o repensar sobre as análises desta pesquisa.

Em sequência, a terceira etapa partiu do olhar profundo, preciso e, ao mesmo tempo, amplo, segundo às diversas visões sobre a prática docente que os residentes demonstraram por meio da escrita. Esta etapa foi o ponto chave para iniciar as reflexões sobre elementos relevantes como objeto de estudo da pesquisa.

Assim, a quarta etapa constituiu de anotações a partir de observações que considerei relevantes a destacar de modo a contribuir para as problematizações desta pesquisa. Lendo, relendo e analisando, constatei que nos relatórios existiam algumas categorias descritivas no

que tange ao processo formativo dos estudantes, as quais foram identificadas como ações de observação, intervenção e reflexão a respeito da prática pedagógica na escola. Deste modo, os residentes, ao realizarem seus registros do cotidiano escolar, também faziam um movimento de análise do contexto pedagógico, logo, a análise desta pesquisa parte da análise de outros sujeitos, o que me permitiu aprofundar ricamente em minhas reflexões como pesquisadora.

Finalmente optei a divisão das categorias nos seguintes tópicos: Ação de observação como ferramenta formativa; Ação de intervenção como instrumento formativo; Reflexão sobre a ação como espaço formativo. É importante destacar que estas três categorias segundo as considerações dos residentes, ora caminhavam concomitante, ora caminhavam separadamente. Assim, muitas vezes, em um mesmo relatório poderia haver a constatação das três ações, sendo que em outros relatórios só havia características de uma ou duas das categorias.

Pensando assim, desde o início até o final do ano letivo, os residentes registraram suas observações, seus planos de intervenção e suas reflexões sobre as ações pedagógicas. A justificativa para esta consideração é que houve acolhimento, diálogo, parceria, troca de aprendizagens, afetividade e colaboração; subsídios que tornaram as escritas mais fluentes e próximas da realidade escolar. E para estruturar a análise desta pesquisa, selecionei alguns fragmentos dos registros, os quais compunham estes subsídios relevantes para o estudo dos relatórios.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características de abordagem qualitativa: (1) o ambiente é a fonte natural de dados, sendo o pesquisador o instrumento central da pesquisa; (2) o estudo qualitativo é descritivo e os detalhes das realidades são fundamentais para as análises; (3) os processos são tão importantes quanto os resultados; (4) as pessoas e as coisas que elas valorizam tem significado especial para o pesquisador; (5) a análise dos dados segue um processo indutivo.

Com base nessa fundamentação, entendo que o conhecimento dos residentes foi construído na escola-campo de onde emergem as experiências da prática escolar. Assim toda a dinâmica do ambiente serviu como suporte para a observação e o registro dos estudantes em relação ao contexto educativo. As experiências vividas, as ações realizadas e socializadas durante o período da residência são imprescindíveis para atingir resultados esperados. A interação dos residentes com a escola e com os professores, em situações diversas, desde as mais próximas às atividades de docência, como o planejamento, elaboração de acompanhamento de atividades, desde as ações de acompanhamento do recreio,

ornamentação de painéis, entre tantas outras, recortes de papéis, deram sentidos para o processo de formação inicial fazendo com que os residentes registrassem seus relatos dentro de uma ótica formativa. Concomitantemente, tais relatos tornaram-se ricas fontes de dados para esta pesquisa.

Dessa forma, sobre a importância da pesquisa, articulamos com Cunha Neto e Castro (2017, p. 85) ao descreverem que: “No processo de construção da pesquisa, o modo como ela se constitui é tão importante quanto o resultado final obtido. Os métodos, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados sustentam um trabalho científico de qualidade”.

Os autores explicam que a escolha de um método e o percurso metodológico são fatores que contribuem para consolidar os resultados de uma pesquisa. Logo, Cunha Neto e Castro (2017, p. 85) afirmam que “Ter um método de pesquisa consistente é essencial para o processo investigativo, pois, além de validar os resultados de um trabalho, o caminho trilhado pode configurar-se também como uma contribuição significativa para ciência”.

Além dos aportes teóricos utilizados para o estudo dos residentes, a escola constituiu-se o espaço da pesquisa, sendo que a inserção dos residentes indicou uma oportunidade para um olhar mais próximo da realidade aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Assim, analisar os processos de formação inicial dos licenciandos produz uma observação mais detalhada dos sujeitos.

Nessa mesma visão, Lüdke e André (1986, p. 26) reforçam que na pesquisa “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Assim, o local de atuação dos residentes trata-se de uma escola pública da rede municipal de Lavras, a qual atuo como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola contempla duas etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

De acordo com os regulamentos do Edital de n. 11 de 18 de julho de 2018, emitido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP), passamos por um processo seletivo: estudantes do curso de Pedagogia e Preceptores (professores da Educação Básica) para integrar o Programa Residência Pedagógica. A equipe ficou constituída por: 24 residentes bolsistas e 1 aluna voluntária; 3 preceptoras, professores da Educação Básica, bolsistas, (duas professoras com vínculo na rede municipal de educação e uma professora da rede estadual) e mais 14 (quatorze) professoras voluntárias e uma coordenadora do Núcleo 1 Pedagogia.

E após todas as etapas do processo, uma vez selecionados, iniciamos nossos trabalhos, observando as normas de cumprimento das ações que orientaram a consolidação do programa, o qual teve período de duração de dezoito meses. Este período foi composto por três fases: encontros para estudos, atuação em campo e elaboração do plano de estudo. A primeira fase constituiu-se de formação, com o objetivo de estudar e planejar atividades de modo coletivo entre os estudantes e os preceptores. A equipe reuniu-se para planejar as primeiras ações: preceptores e orientadores da Instituição de Ensino Superior-IES em seus respectivos núcleos. Os estudos foram realizados de agosto a dezembro do ano de 2018 no Departamento de Educação da Universidade. Os temas discutidos faziam parte do contexto escolar onde os residentes iriam atuar.

A segunda fase foi organizada pela inserção na escola-campo pelos residentes. Em uma visita à escola, a orientadora do programa, professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), explicou aos professores regentes da escola as propostas do programa, dando ênfase ao principal objetivo que é a articulação com a universidade e esta com a escola. Em outro dia agendado, a orientadora foi à escola para junto à supervisora e direção, resolverem quais os dias e os horários seriam cumpridos pelos residentes e a divisão dos mesmos nas turmas de alfabetização. Assim, decidiu-se que a residência aconteceria às terças e quintas-feiras, no período vespertino, de 13h às 17h15min. Foram oito professoras que receberam os residentes: quatro professoras do primeiro ano; três do segundo ano e uma professora da turma do terceiro ano. Em cada sala ficaria um residente, acompanhando todo o ano letivo no ambiente escolar. Dos residentes inseridos na escola, oito são do sexo feminino e um apenas do sexo masculino.

A terceira etapa diz respeito ao cumprimento da elaboração do plano de estudo, o qual se constituiu de um registro de toda a trajetória de cada residente no período de dezoito meses, constando carga horária nas atividades de regência, de observação, de avaliação e de formação, além de uma reflexão final, pontuando algumas considerações.

Vale lembrar que os encontros continuaram, concomitantemente ao período de inserção ao campo, sendo pontuais para planejamentos, discussões, trocas de experiências, esclarecimentos de dúvidas e outros estudos de acordo com a necessidade do momento.

A proposta do Programa Residência Pedagógica visa transformar a formação docente, em busca de vivências plenas em cada turma, em cada escola, tornado o residente como participante da prática pedagógica, provocando-lhe a consciência das realidades da profissão. Nesse sentido, todos os sujeitos foram envolvidos nas ações formativas do programa RP, de modo que as relações “[...] não são hierárquicas ou classificatórias, mas horizontais e dialógicas

[...]” (SILVESTRE, 2016, p. 161). Portanto, a intenção do programa não é avaliar o professor e o seu trabalho, mas colocar o licenciando nas múltiplas situações do ambiente escolar, o qual será o seu espaço conquistado quando formado. O objetivo dos encontros foi propiciar um espaço para se refletir sobre a atividade docente envolvida por teoria e prática, bem como “[...] reconhecer a base epistemológica e política [...]”, a qual fundamenta socialmente o trabalho do professor (SILVESTRE, 2016, p. 161).

Dessa forma, o residente interage com os planejamentos dos professores, possui abertura para levar novas práticas à sala de aula, contribui ativamente no trabalho da escola-campo e assim tem a oportunidade de sentir-se não apenas um alguém dotado de técnicas, porém, um sujeito sensível aos significados de sua futura profissão e consciente de que está desenvolvendo-se profissionalmente.

Diante disso, a carga horária do PRP foi distribuída englobando, como destaca Silvestre (2016), vários elementos constituintes para a formação inicial docente, dentre eles a regência de aulas, atividades extrassala de aula, atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior e outras como participação em eventos, palestras ou congressos, oficinas etc.

Durante os dias determinados para receber os bolsistas do Programa Residência Pedagógica na escola-campo, foram propostas ações de integração, de acolhimento e de envolvimento à dinâmica escolar para que os residentes realizassem atividades que contribuem para sua autoformação, para aprendizagem dos alunos e para a formação continuada dos professores. Os residentes monitoraram recreios; auxiliaram em tarefas do material didático da turma; confeccionam material pedagógico; acompanharam as aulas especializadas como educação física, informática, inglês; organizaram momentos de leitura literária; planejaram aulas para serem ministradas em articulação com os conteúdos trabalhados pelos professores regentes; acompanharam diariamente alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e atendiam solicitações da direção da escola.

Nessa direção, assim como os preceptores, os professores que receberam os residentes, como voluntários do programa na escola, tornaram-se professores formadores. Desta forma, houve uma troca de aprendizagem entre os licenciandos e os professores da rede. Como resultado disso, Zeichner (2010, p. 487) relata que esta troca conduz a “[...] uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”.

Nesse contexto, em que a discussão se direciona para a relação entre saber acadêmico e a prática profissional, percebemos uma proximidade com os objetivos propostos pelo

programa em relação ao estreitamento das instituições formadoras: Universidade e Escola Básica.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram oito residentes, estudantes do 7º Período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo sete alunas e um aluno, na faixa etária entre 21 a 25 anos. Dos oito estudantes, apenas dois moravam no município de Lavras e o restante residia em outros municípios da região.

A justificativa para a escolha dos sujeitos partiu da minha inserção como preceptora no Programa Residência Pedagógica, que ocorreu em agosto do ano de 2018 e estendeu-se até janeiro do ano de 2020. Entendendo a importância de romper a dicotomia entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, fui motivada a pesquisar sobre a formação inicial dos estudantes, os quais também integraram o programa por meio de processo seletivo.

Sendo que a carreira docente exige uma gama de requisitos para a formação, entendemos que o Programa Residência Pedagógica agrega os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura com a prática vivida no ambiente escolar. Reforçamos também que a escrita das práticas vivenciadas nas ações do PRP constitui como um instrumento que permite ao residente registrar ações e posteriormente refletir sobre o que foi realizado.

Para isso, solicitamos que os residentes fizessem um registro semanal das atividades desenvolvidas com as crianças, compondo, posteriormente, um relatório mensal de ações realizadas em sala de aula, anotando as percepções sobre o contexto da prática educativa e o andamento do programa. Assim, os residentes escreveram relatórios, que foram utilizados como objeto de estudo nesta pesquisa.

Sobre a escrita da prática, buscamos base teórica em Souza e Cordeiro (2007, p. 47) ao afirmarem que a escrita “possibilita analisar a prática pedagógica, visto que instaura um rememorar sobre o cotidiano em sala de aula, aprimorando aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente”. Dessa forma, ao analisar o que os residentes observaram, descreveram e analisaram, foi possível refletir como pesquisadora, sobre o processo de formação dos mesmos.

Para enfatizar a reflexão sobre os registros dos residentes, Souza e Cordeiro (2007, p. 46) esclarecem que “[...] a produção e socialização das escritas de si e os processos de formação de professores e leitores se modelam entre as experiências que marcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação”.

Em suma, as experiências registradas na Residência Pedagógica, fizeram parte do processo de desenvolvimento profissional dos residentes, pois consolidaram um produto de ações desenvolvidas e tornaram-se um ato de formação e autoformação para os licenciandos, para os professores da rede pública e os professores da universidade.

5.3 O objeto de estudo

A pesquisa elegeu como objeto de estudo os relatórios das atividades realizadas pelos oito residentes selecionados para a escola que leciono, os quais ficaram sob minha orientação. O instrumento utilizado como coleta de dados constituiu-se a análise de relatórios descritivos dos residentes no processo de formação inicial. Estes relatórios foram enviados mensalmente a mim, por meio do recurso digital, via e-mail. E, ao final do ano, os residentes foram solicitados a escrever um relatório final, sistematizando os dezoito meses que integraram o PRP, segundo o Edital de nº 11 de 18 de julho de 2018, citado anteriormente (LAVRAS, 2018).

Desta forma, segundo Lüdke e André (1996, p.39) podemos caracterizar os relatórios como documentos: “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” Nessa concepção, os relatórios foram escritos expondo sentimentos, argumentações relacionando prática e teoria, dúvidas, questionamentos, dentre outros aspectos que perpassaram o processo de formação inicial.

Escolhemos os relatórios como ferramenta de análise por acreditarmos ser um documento rico de aprendizagens dos licenciandos com base em experiências vividas no cotidiano escolar. Logo, relatórios e registros mostram-se propostas de escritas que compõem as ações do trabalho docente.

Para embasar a análise de nosso objeto de estudo apoiamos no método de Bardin (2010, p. 280) o qual apresenta a análise de conteúdo nas seguintes fases: (a) organização da análise; (b) codificação; (c) categorização; (d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

A fase organização da análise, segundo Bardin (2010, p. 126), subdivide-se em pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação desses resultados. A pré-análise refere-se aos primeiros contatos com os documentos. O pesquisador cria familiaridade com o material, conhecendo-o melhor por meio de uma leitura flutuante. A seguir, procede-se à escolha dos documentos; à formulação dos objetivos; a referenciação dos índices e

a elaboração dos indicadores, que são marcações que permitem extrair a essência dos documentos analisados.

Neste fundamento, em primeiro momento, ainda durante o desenvolvimento do programa, foi realizada a leitura dos relatórios dos residentes, mensalmente, familiarizando-se, assim, com as situações, com os modos de percepção e as concepções registradas sobre a inserção na prática na escola.

A preparação do material é a última etapa da pré-análise, possibilitando a extração de recortes para a coleta de dados. Dessa maneira, foram selecionados recortes das narrativas escritas dos residentes, destacando os mais significativos para a pesquisa, com vista a analisar e interpretar os resultados alcançados.

Continuando na organização da análise, o pesquisador caminha para as fases de codificação e categorização para garantir a realização da inferência. Primeiramente, definimos as categorias e os critérios de análise. Em seguida, foi necessário a identificação das unidades de contexto nos documentos para melhor compreensão dos registros.

Com base nesse contexto da leitura dos relatórios e da identificação e agrupamento de temáticas, percebemos que os residentes registraram suas observações de campo, bem como suas atividades de intervenções e suas reflexões sobre o processo de vivência na escola como participantes do PRP. Desse modo, após a leitura dos relatórios classificamos os agrupamentos em três categorias formativas: (1) Ação de observação como ferramenta formativa; (2) Ação de intervenção como instrumento formativo; (3) A reflexão sobre a ação como espaço formativo.

A última parte da organização da análise é o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, os quais têm por objetivo tornar os dados válidos e significativos. Assim, segundo Bardin (2010, p. 127) podem ser utilizados procedimentos estatísticos, simples ou complexos, que possibilitem sintetizar as informações fornecidas pela análise.

Nesse contexto, notamos que no início do ano letivo, os residentes se atentaram para a escrita com base na ambientação, socialização e diagnóstico em relação à escola, às turmas e às professoras. A partir do mês de março em diante, os relatos apresentaram-se mais consistentes não somente na dimensão de observação da prática educativa, mas também eram descritos momentos de intervenções e projetos conjuntamente com os professores da escola. Ao final do último bimestre do ano letivo, percebemos que a escrita apresentava registros com reflexões mais elaboradas sobre as atividades ou situações de ensino, uma vez que os residentes, por meio das experiências em campo, aprofundaram mais em aspectos sobre o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais.

Embora apresentamos uma classificação de três ações formativas a partir da análise dos relatórios, percebemos que as três categorias explicitadas anteriormente ocorreram, simultaneamente, ao longo da realização do Programa Residência Pedagógica. Observamos que aspectos formativos se entrecruzam no início, meio e fim do desenvolvimento do programa durante o ano de 2019. Logo, a observação, a intervenção e a reflexão foram dimensões que se articularam no processo de ensino e aprendizagem.

Passamos agora a descrever algumas vantagens do uso de fontes documentais segundo Gil (2008, p. 153-154). Para o autor, os documentos possibilitam o conhecimento do passado, uma vez que planejados no período que se deseja estudar são capazes de proporcionar um conhecimento mais concreto da realidade; possibilitam a investigação dos processos de mudança social e cultural, importante aspecto para detectar modificações na população, organização social, nas atitudes e valores sociais, dentre outros aspectos culturais das sociedades; permite a obtenção de dados com menor custo, pois a partir dos dados já existentes, demandam menor quantidade em recursos humanos e materiais financeiros, sendo que são muitos casos conhecidos de dificuldades para aquisição de financiamentos; favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos, pelo motivo de que é reconhecida a dificuldade de coleta de dados devido à relação com a intimidade das pessoas, as quais muitas vezes negam a responder questões entendendo como exposição antissocial ou respondem de forma inadequada.

Com base na concepção de Gil, os relatórios dos residentes são documentos capazes de gerar transformação da realidade, ou seja, são registros de situações vividas na prática pedagógica, visando mudança de pensamento, ideias e reflexões, tanto para os professores experientes quanto para os futuros professores. Os relatórios têm sua relevância, pois na visão de futuro, serão documentos dispostos para o conhecimento de outros profissionais da educação que almejam instigar mais sobre o Programa Residência Pedagógica.

Assim, o objeto de estudo escolhido apresentou suas vantagens como por exemplo: a utilização dos textos e relatórios digitais, evitando assim, gastos com material impresso. A utilização de materiais impressos foi maior para os encontros na universidade destinados para estudos. A coleta de dados foi realizada sem a necessidade de identificação dos residentes, fato que favoreceu para que a escrita fosse fluente e contribuísse para autoformação dos mesmos e consequentemente para uma análise rica e um resultado concreto.

A utilização dos relatórios foi válida para esta pesquisa, pois por meio dos registros escritos o futuro professor pode descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas como também inovar, construir, reconstruir, pensar e repensar sobre a profissão docente.

6 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas... Uma profissão que não escreve, também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p.24).

Para o estudo dos relatórios¹ direcionamos um olhar reflexivo para as experiências vivenciadas em campo pelos residentes² nas turmas que eles acompanharam juntamente com toda a equipe da escola, sobre as práticas observadas e construídas ao longo do ano letivo de 2019.

Partimos como fundamento o que discorre Nóvoa (2009, p. 7): “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. Nesse sentido, ao registrarem suas observações, intervenções e reflexões, os residentes desenvolvem pessoalmente e profissionalmente.

A inserção na escola-campo iniciou-se no mês de fevereiro de 2019, com um período de adaptação e ambientação. Os residentes observaram a rotina escolar, assustaram um pouco, pois não estavam acostumados à realidade da escola, ou seja, alguns aspectos como a rotina de atividades, de horários, de situações problemáticas que envolvem dificuldade de aprendizagem, conflitos disciplinares, dentre outros elementos que compõem o contexto educativo. Certamente, havia muitas expectativas em prol de novas descobertas e aprendizagens em um contexto propício à formação, porém diferente dos estudos vivenciados na universidade. Daí, a oportunidade dos residentes de trazerem práticas que poderiam contribuir e compartilhar com o trabalho pedagógico dos professores e ações educativas da escola.

Nesse contexto, os processos de ensino e de aprendizagem foram fortalecidos de diálogos entre os sujeitos, promovendo sinergia entre a instituição acadêmica, que atribui uma certificação profissional, e a escola da Educação Básica, denominada escola-campo, espaço onde os residentes desenvolveram práticas pedagógicas visando a futura profissão docente.

Nesse capítulo, concentraremos na exposição da análise da pesquisa com base na ferramenta dos relatórios de oito residentes sobre o contexto vivenciado nas escolas. Assim,

¹ Apesar de ter ocorrido a revisão ortográfica e gramatical dos relatórios conforme a Língua Portuguesa, procurou-se manter, na íntegra, a ideia das falas dos residentes.

² Com a finalidade de mantermos a integridade dos participantes desta pesquisa identificamos os residentes pelos números de 1 a 8.

apontamos os registros como uma forma de construção de conhecimentos e fundamentamos em Freire M. (1996, p. 5) na visão de que os registros vão “abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado, pensado. [...] a escrita se materializa, dá concretude ao pensamento [...]”. Para tanto, focalizamos nas narrativas de campo, pois consideramos uma possibilidade formativa para os futuros professores. Assim, entendemos que os relatos dos residentes, no decorrer do período do PRP, revelaram valor formativo em várias dimensões, apontando uma aprendizagem real e concreta do exercício da docência.

Durante todo o ano letivo de 2019, os residentes deveriam executar algumas atividades. Além de cumprir a carga horária nos dias determinados na escola-campo, deveriam registrar por meio de relatórios suas observações, seus momentos de intervenção, regência, acompanhamento em atividades e suas conclusões quanto ao processo da imersão na escola.

A partir da análise de conteúdos, selecionamos excertos dos comentários e descrições que compõem os relatórios, os quais apontam similaridades na descrição de ações, vivências e modos de agir com e sobre as práticas educativas vivenciadas pelos estudantes-residentes no desenvolvimento da Proposta do Programa Residência Pedagógica. Diante disso, classificamos as ações vivenciadas em três dimensões formativas, identificadas como: “observação”, “intervenção” e “reflexão sobre a ação”, que se mostraram interligadas, por visarem o desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar. Embora as ações se mostraram integradas, para compor a proposta de análise de conteúdos, elas serão explicitadas separadamente nesse estudo.

6.1 Ação de observação como ferramenta formativa

As ações iniciais dos residentes na escola-campo referem-se à primeira dimensão formativa caracterizada pela observação da realidade escolar e descrição das atividades desenvolvidas pelos professores regentes. Diante disso, os relatórios demonstraram aspectos concernentes ao ato de observar, o que entendemos como uma ação de estar acompanhando a prática docente, com a finalidade de compreensão e de aprendizagem.

Partindo deste aspecto de observação, trazemos alguns fragmentos dos registros escritos dos residentes. O relato apresenta a descrição da residente 1 que acompanhou e atuou em uma turma de 1º ano, no início do ano letivo:

Meu primeiro dia como residente foi muito bom. Fui muito bem recebida por todos: direção, alunos e professora regente, a qual me deu total liberdade para ministrar aulas e fazer um papel semelhante ao dela, não me fazendo sentir inferior e nem acanhada de estar ali. Tive a oportunidade de conhecer o trabalho da professora, observar como se organiza em relação ao plano de aula que, segundo ela, prefere fazer semanalmente, prevendo mudanças de acordo com o desenvolvimento da turma. A princípio a turminha é bem agitada. Pude observar como lidar com essa fase em que as crianças estão empolgadas com novas descobertas e ao mesmo tempo sentem uma dificuldade de entendimento sobre a alfabetização e o processo de leitura e escrita. (Residente 1)

Neste relato percebemos a apresentação do contexto de inserção da residente na escola-campo, com descrição referente ao acolhimento da residente no ambiente da sala de aula. A receptividade da professora e da escola mostrou-se significativa neste momento. Há um espaço de liberdade na sala concedido à residente fazendo com que se sentisse amparada ou pertencente àquele grupo. Na relação entre a residente e a docente houve tratamento igualitário, situação que favoreceu futuras trocas de aprendizagens. Nesta relação descrita pela residente dialogamos com Nóvoa (2017, p. 1116-1117) ao descrever que: “[...] só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade”. Tal afirmativa traz o pensar sobre um espaço de encontro, um novo lugar formado a partir de diferentes realidades que são a universidade e a escola.

Diante desta realidade vivenciada, Freire P. (1979, p. 69) afirma que no contexto educativo há “[...] um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” Se houve o encontro entre a residente e a professora, entendemos que foi necessário a comunicação entre ambas para que os elementos acolhimento e receptividade fossem contemplados.

Percebe-se ainda que a residente conheceu questões sobre a metodologia utilizada pela professora para o planejamento das aulas e observou que havia crianças com dificuldades quanto ao processo de leitura e de escrita de palavras, fato que não minimizava as expectativas em relação às novas aprendizagens.

Partindo das observações da residente sobre o modo de planejar e ensinar da professora, de forma que a aprendizagem alcançasse as crianças com déficit no processo de alfabetização, podemos refletir sobre a necessidade de uma relação mútua entre o ato de ensinar e o de aprender. Assim, Freire, P. (1996, p. 12) afirma que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. A partir deste contexto teórico articulado ao processo de ensino e aprendizagem, os alunos revelam suas necessidades para aprender e nesta dimensão a

professora aprende como eles sobre “o que fazer”, “como” e “quando fazer”, construindo então, uma junção de saberes.

A seguir seguem trechos dos relatos das residentes 4 e 8, as quais acompanharam turmas de 1º ano:

Neste primeiro mês foi tudo muito tranquilo. As crianças me receberam muito bem e estão tendo muito carinho comigo. A professora da turma também é muito receptiva; estou adorando. Eu sou bastante tímida, mas já estou conseguindo deixar a timidez de lado, pois a professora faz com que eu me sinta segura. (Residente 4)

Fui surpreendida quanto à recepção, muito bem recebida tanto pelos alunos quanto pela professora regente. Ela sempre me deixou bem à vontade em relação aos alunos, me dando total liberdade para participar das atividades diárias. Já no primeiro dia começou a esclarecer para os alunos que eu não seria monitora de ninguém e sim professora, assim como ela é. (Residente 8).

Observamos o quanto pequenos trechos podem expressar tantas contribuições para a formação de professores. Para a residente 4, a timidez foi superada mediante o acolhimento da professora na sala de aula. Existem alguns pontos comuns descritos pelas residentes, dentre os quais mencionamos: a segurança, a tranquilidade, a receptividade, a liberdade e a afetividade. Vale ressaltar que são aspectos necessários para quem pretende ingressar na carreira docente e que envolvem sentimentos somente possíveis quando existe uma relação entre os pares, como foi descrito pela residente.

Tomamos aqui como diálogo teórico para este contexto da prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b) a respeito das competências docentes, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as quais citamos a competência 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019b, p. 13).

Assim, entendemos que residentes e professoras regentes exerceram um ambiente de colaboração, parceria e respeito mútuo, partindo de momentos de receptividade na etapa de ambientação das discentes na escola. Este ambiente, certamente, foi capaz de promover um

processo de ensino e aprendizagem construtivo para os alunos, as professoras da escola e principalmente para as residentes que após a formação, estarão vivendo esta prática educativa.

No próximo fragmento, a residente 2 relata sua observação de uma turma de 2º ano:

A minha primeira semana na escola, em fevereiro, foi de interação. A professora parece estar muito disposta a trabalhar em uma perspectiva de parceria. Pude perceber as fases de desenvolvimento da escrita alfabética de cada criança, questão muito discutida com base teórica durante as reuniões de estudo do Programa Residência Pedagógica no ano anterior. Pude observar que os alunos seguiam um planejamento a partir de um horário organizado pela professora contendo as disciplinas que são ministradas. A professora realiza diversas estratégias para facilitar e concretizar o aprendizado das crianças. Ela canta músicas a respeito do assunto do que estão aprendendo, chama as crianças para escreverem na lousa. Quando começou a letra cursiva fez o traçado da letra no chão usando giz e pediu para que os alunos caminhassem sobre a escrita. (Residente 2).

Percebemos na descrição deste fragmento que a professora da turma demonstrou despreendimento e disposição para o trabalho em conjunto. Tal fato é muito satisfatório para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ocorrem relações de parceria. A residente observou aspectos referentes a organização, ao desenvolvimento didático e as diversas estratégias que a professora utiliza, de modo que contribuíam para a aprendizagem das crianças. E ainda, nos primeiros contatos com o contexto da sala de aula, a residente foi capaz de associar os estudos teóricos sobre alfabetização realizados nos encontros do PRP com a prática que vivenciou nesta turma de 1º ano. Assim, lembramos que foi observado em sala de aula os níveis de desenvolvimento da escrita, os quais compõem os estudos de Ferreiro e Teberosky (2008) a respeito da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Notamos que associando os estudos teóricos proporcionados pela Residência Pedagógica com a prática escolar, a residente cumpre uma das funções da formação docente que segundo Freire, P. (1996, p. 12) é “[...] alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista...”

Nestes fragmentos citados os residentes apontaram as observações iniciais, ocorridas no mês de fevereiro, de aspectos relativos ao processo de inserção à escola, à turma, ao ambiente a ser vivenciado. Ao registrarem as percepções sobre o acolhimento da escola, das professoras regentes e das crianças, a relação com o grupo tornou-se significativa para a formação em campo. Além disso, o período de ambientação referente ao início da imersão na escola, a expectativa de um trabalho coletivo, a oportunidade de articular a teoria com a prática foram propostas do PRP, cumpridas ao longo do processo vivenciado na escola, tendo

em vista que algumas questões de estratégias didáticas também foram destaque nos registros como elemento para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Podemos identificar pelos relatos iniciais a descrição de como estar inserido e sentir-se acolhido mostra-se uma ação inicial determinante no processo formativo dos residentes. O que vemos na expressão “*fui bem recebido*” caracteriza um ato de aceitação, de integração, de inclusão ao contexto educativo, de modo a assegurar a percepção do ser e do fazer docente. A receptividade demonstrou ato de empatia analisando a expressão: “*Eu sou bastante tímida, mas já estou conseguindo deixar a timidez de lado, pois a professora faz com que eu me sinta segura*”. Partindo destas descrições, observar o contexto de sala de aula pela residente é também se constituir como parte dele.

A atitude de acolhimento na escola-campo, o querer contribuir com o docente em formação foi um elemento que estimulou a participação e o envolvimento dos residentes nas atividades escolares e permitiu o adentrar na profissão docente. Diante desta análise nos apoiamos em Nóvoa (2009, p.4) o qual expõe que “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente”. Assim, o autor considera que a profissão docente tem o seu espaço de valor quando é conhecida na prática aplicando os conhecimentos teóricos necessários.

O trecho a seguir é referente ao mês de março. O residente 3 apresenta um relato de uma turma de 2 ano:

Desde o início da residência, já nos primeiros contatos, fui alertado sobre um aluno “bagunceiro” que havia na escola, e que provavelmente eu iria para a sala dele. Acreditaram que eu teria a missão de cuidar do garoto. Sou suspeito para falar, pois quando criança, fazia parte do grupinho dos “garotos problema”. Notei que não se tratava de um garoto problema, mas de um problema que tinha solução. (Residente 3).

O relato descreve que a direção da escola demonstrou expectativa no residente para apoiar uma criança com dificuldades de relações sociais. Percebemos que a criança apresentava questões de indisciplina e o residente observou que a escola desejou dar-lhe a tarefa de acompanhar o aluno de forma mais individual. O residente revelou empatia frente à situação, pois em sua infância também vivenciou momentos conturbados semelhantemente a alguns aspectos do aluno. Convivendo com o aluno, aproximadamente dois meses, constatou que os problemas expostos eram possíveis de serem solucionados, bastava que se fizesse um trabalho intenso de colaboração.

Em consonância com esta análise, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 17) fundamentam algumas habilidades necessárias à prática profissional, dentre as quais citamos que para gerar a aprendizagem é necessário “Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes”.

A partir desta base legal e segundo a expressão ‘*não se tratava de um garoto problema, mas de um problema que tinha solução*’, podemos entender que o residente percebeu que existiam possibilidades para auxiliar o aluno e evidenciou isto em seu relato. Neste momento, o residente não ressaltou o problema, mas a busca de soluções para as dificuldades do aluno, partindo de um olhar pessoal e humano, o que nos leva a articular com o que diz Nóvoa (2009, 2017, p. 1121): “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. O residente colocou-se à disposição para auxiliar o aluno em suas necessidades.

Em relação à observação do contexto de aprendizagem da língua escrita, a residente 5 descreveu o seu relato sobre uma turma de 3º ano:

De início percebi que os alunos da sala tinham uma defasagem significativa de aprendizagem, sendo que alguns ainda não estavam alfabetizados, não reconheciam sílabas e estavam ainda na fase pré-silábica. A professora demonstrou bastante preocupada, visto que se trata de uma sala de 3º ano. (Residente 5).

Neste trecho, notamos que a residente, juntamente com a professora percebeu que o nível de escrita de algumas crianças estava distante do nível adequado para o 3º ano. Tal fato deixou a professora muito apreensiva quanto à aprendizagem dos alunos, relata a residente. Logo, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 19), uma das competências específicas em relação ao comprometimento com a aprendizagem é “[...] colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”. Portanto, a simples preocupação da professora pela aprendizagem dos alunos já demonstra um início de compromisso com a aprendizagem deles. Esta percepção partiu do olhar da residente e produziu um momento de aprendizagem e reflexão para a sua formação profissional e posteriormente para o seu trabalho docente.

A observação ocorreu também em relação à rotina em sala de aula, aos procedimentos didáticos, às atividades planejadas e realizadas em sala de aula. Diante disso, trazemos um trecho da residente 7 sobre uma turma de 1º ano:

A aula inicia-se. As crianças entram na sala, na maioria das vezes, rindo e brincando. Não há lugar específico para cada aluno; as mesas são colocadas de forma diferente todos os dias e, entrando na sala, as crianças localizam suas mesas pela ficha do nome, organizando-se para uma breve oração. (Residente 7).

A residente 7 descreveu a rotina diária em sala de aula, planejada pela professora da turma. As crianças chegavam na sala descontraídas e alegres. A estrutura física da sala era modificada diariamente alterando as posições das mesas e cadeiras. Cada aluno, ao entrar na sala de aula se organizavam, procurando o nome nas fichas fixadas nas carteiras. Relacionamos esta análise segundo Tardif e Raymond (2000, p. 229) que dizem sobre as experiências vividas na escola e na sala de aula, as quais possibilitam ao professor iniciante, e aqui evidenciamos ao futuro docente, “a sua integração no ambiente profissional”. Pensando assim, a residente observa em tempo e espaço real vários elementos constituintes da profissão docente.

Outro aspecto observado diz respeito à descrição das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, separamos um trecho da residente, no mês de abril, sobre uma atividade de alfabetização na turma de 1º ano que ela acompanha:

Uma das atividades que mais me chamou atenção foi “Dê nome aos desenhos”, realizada no fim deste mês, com o objetivo de verificar a percepção de cada criança sobre o que estava desenhando e como cada uma estava se desenvolvendo na escrita, relacionando a alfabetização e o letramento. O objetivo foi reconhecer os desenhos e tentar escrever seus respectivos nomes. (Residente 1).

Analisando o trecho da residente, percebemos uma descrição das ações pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula, demonstrando acompanhamento da atividade planejada pela professora. A residente observou o nível em que cada criança apresentava por meio de uma metodologia da professora, cuja proposta era associar desenho e escrita. Este trecho mostra a articulação entre a teoria e a prática, uma vez que um dos temas de estudo nos encontros de Formação dos residentes na Universidade foi compreender os processos de alfabetização e letramento de forma a contribuir com a prática dos professores da escola e aprender ao mesmo com a prática efetuada.

Partindo deste pressuposto, fundamentamos em André *et al.* (2016, p. 32) a concepção de “...autonomia na colegialidade...”, pressupondo um espaço de trocas de saberes “[...] em que cada um dos atores sociais possa desenvolver ideias próprias, aprender a ouvir o outro, a acolher ideias divergentes, a argumentar e a construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos”. Nesse sentido, as atividades elaboradas e aplicadas pela professora da turma são observadas pela residente, mas em uma ótica de trabalho colaborativo e não avaliativo, de forma que os conhecimentos teóricos sejam considerados, contemplando assim um desenvolvimento profissional ao futuro docente.

Além das atividades que acontecem dentro da sala de aula, os relatos demonstraram o acompanhamento de diversas ações que aconteceram no ambiente escolar, tanto pedagógicas quanto administrativas. Percebemos este acompanhamento no fragmento do relatório do mês de maio do residente 3:

Hoje, ao entrar na sala, a professora da turma me chamou no canto e começou a dizer que foi disciplinada pela diretora, a qual afirmou que a turma não está rendendo e cobrando melhores resultados. A supervisora então começou a acompanhar as aulas e intervir na metodologia da professora. A situação ficou desagradável, pois foi notável que a supervisora implicou, de forma muito rigorosa, com a professora. Assim, creio que estas tensões prejudicam muito o rendimento e os ensinamentos aos alunos, pois em todo momento quem está no comando da sala é trocado, deixando os alunos confusos e mais propensos à indisciplina. (Residente 3)

O residente 3 registrou uma situação inusitada, referente à cobrança da direção e da supervisão pedagógica em relação ao desempenho da professora. Pareceu haver uma tensão entre a proposta metodológica aplicada pela professora e os resultados exigidos pela supervisão pedagógica na sala. Diante da situação, o residente expôs suas opiniões a respeito das consequências de discordância de perspectiva didática ou metodológica geradas por estes acontecimentos, de modo a refletir que estas consequências causavam nos alunos insegurança e, conseqüentemente, predisposição à indisciplina, aspectos preocupantes, visto que a turma necessitava prosseguir com a aprendizagem.

Na descrição deste residente observamos uma situação da dinâmica do cotidiano escolar: a interferência da gestão pedagógica, uma vez que o processo de ensino também é acompanhado pelo supervisor escolar. Tal fato demonstra o quanto a experiência da residência pedagógica permitiu aos estudantes vivenciarem a realidade educativa em diversos aspectos, como o pedagógico, o administrativo, o social, o político, etc.

Analisando este contexto escolar vivido pelo residente, retomamos o que diz Pimenta (2012, p. 33): “[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam-se situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. Com base no que diz a autora, o residente tem a possibilidade de observar a prática em uma dimensão ampla das questões que envolvem a realidade escolar.

Pensando neste contexto de real experiência observada pelo residente, tomamos como base a necessidade de formação dentro do campo de trabalho, tendo em vista que os questionamentos e as problemáticas levantados partem do chão da escola e que se não houver este espaço de experiência, a formação não é completa.

É pensando assim que trazemos a fala de Nóvoa (2009, p. 6): “[...] a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”. Logo, o processo de ensinar não é simples, é complexo, pois requer uma gama de saberes. Dizer que ensinar é simples, de uma certa forma, desfaz a essência da profissão.

Iniciamos o segundo semestre na escola- campo. Selecionamos parte do relato do residente 3, referente ao mês de agosto, quando se depara com a chegada de uma outra professora regente em sala:

Ouvi comentários que a professora da turma estava em processo de ser desligada da escola. Fiquei um pouco apreensivo do que seria feito agora com a sala em que eu resido. Porém aguardei ansiosamente por uma nova professora que realmente oferecesse um melhor desenvolvimento para os alunos. Mas quando entrei na sala, vi que tínhamos uma nova professora. Acho que ela ficou um pouco sem entender por que um rapaz careca e de óculos entrava em sua sala e por que todas aquelas crianças estavam rindo e interagindo comigo. Na verdade, eu só tinha raspado o cabelo e eles não tinham me visto assim ainda. Tratei logo de me apresentar e explicá-la o que eu fazia ali. Percebi que ela se dedicava a atender aos pequenos detalhes, como fazer com que os alunos descansassem após o recreio a fim de retornarem às atividades com mais tranquilidade. Também dava atenção aos alunos com mais dificuldade de leitura e escrita. Acreditei que teremos um bom progresso se o ritmo permanecesse nestas condições. (Residente 3).

No relato, o residente descreveu uma situação comum no ambiente escolar: a substituição de professores, o que casou surpresa, quando soube que a turma em que acompanhava passaria por essa situação. A chegada da nova professora coincidiu com o visual diferenciado do residente. O residente apresentou-se à professora, esclareceu a sua função na escola e o motivo de estar neste espaço, explicou a sua participação no Programa Residência Pedagógica, o que demonstrou autonomia, iniciativa e proatividade.

O residente, ao observar ações da professora, expôs a sua opinião sobre como analisava e compreendia a condução das atividades em sala de aula, relatando que os alunos os quais apresentavam dificuldades na leitura e na escrita estavam percebendo um olhar diferenciado pela professora, que preocupava-se com detalhes para o bom funcionamento da aula. E enfim, o residente demonstrou suas perspectivas positivas em relação ao avanço do processo de ensino e de aprendizagem da turma. Assim, a observação perpassa o contexto das relações entre professores, entre professor e residente, entre residente e alunos, entre o residente e a dinâmica da escola.

Diante das novas mudanças na turma, as observações do residente leva-nos a refletir o que descreve Freire, P. (1996, p. 32): “Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”. Assim, o residente faz a sua leitura de fatos que em breve poderão fazer parte de seu trabalho docente.

Outro aspecto observado referiu-se ao contexto de aprendizagem das crianças. Foi solicitado aos residentes que desenvolvessem e aplicassem um teste de escrita, para a verificação do processo de aquisição da escrita das crianças, de modo a fazer um diagnóstico das turmas e proporem ações de intervenção. Sobre este aspecto, o residente 3 relata:

Apliquei novamente o teste de escrita para ver o nível de evolução da escrita da aluna R. O que pude observar é que ela errou todas as nove palavras na hora de escrever, porém, reconhecia todos os desenhos e falava os nomes. Também escrevia ditando as sílabas, só que o que escrevia eram apenas letras aleatórias, como: O, U, L, T, A. Outra coisa interessante é que nos dois últimos desenhos referentes às palavras moeda e boneca, ela leu e disse que rimava. Ou seja, ela já possui um grau suficiente de consciência fonológica, mas ainda não fez a relação entre pensamento e linguagem. Vou aguardar até o próximo mês, para ver se surgirão novas evoluções em sua escrita. (Residente 3).

O trecho evidencia as dificuldades que a aluna apresenta e por este motivo, necessitava de acompanhamento mais intenso em várias atividades. O residente, por meio de uma atividade de teste de diagnóstico de escrita, percebeu quais os conhecimentos que a criança apresentava sobre a escrita, como a noção de relacionar grafemas aos fonemas, pois constatou isso no exemplo de algumas palavras que rimavam. Neste sentido, mencionamos os estudos de Moraes (2012) ao dizer que a sonoridade das palavras que pronunciamos é uma das características fundamentais do aspecto metalinguístico para o desenvolvimento na fase da alfabetização o que é denominado de consciência fonológica.

Podemos destacar que a dimensão de observação compõe o processo formativo dos residentes, no caso, como estudantes do curso de Pedagogia, preparando-se para assumir uma turma, de modo a olhar para a realidade, descrevê-la e contrastá-la. O ato de observar permitiu um aguçar do olhar reflexivo, uma vez que os registros apontaram para uma descrição do acolhimento, das dificuldades de aprendizagem, das atividades planejadas e desenvolvidas e das relações sociais. Esse ato de acompanhar os sujeitos, no caso, as crianças, como se relacionam com as atividades e com os demais colegas, integraram o espaço educativo observado.

Diante disso, relatar quem são os sujeitos e como agem demonstra o que Pimenta e Lima (2017, p. 105) destacam a respeito da compreensão das práticas educativas e da construção da identidade docente, a qual desenvolve-se “[...] com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias”. Neste fundamento, a residência torna-se um ponto inicial para a compreensão e análise do que vem a ser a docência, pois permite observar as atividades pedagógicas, modos de atuação da docência e as relações interpessoais envolvidas dos espaços educativos.

Os relatos apresentados demonstraram o que Pimenta (2012, p. 35) argumenta: “Sabemos que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando (no sentido de adquirir experiência), praticando”. Nessa ideia, as etapas de observação vivenciadas pela Residência Pedagógica implicaram a aquisição da experiência provenientes do conhecimento da prática na escola, bem como as diversas formas de fazeres e saberes compartilhados.

6.2 Ação de intervenção como instrumento formativo

A dimensão das intervenções pedagógicas refere-se às atividades realizadas pelos residentes com as crianças, de forma individual ou coletiva, alicerçadas em situações de planejamento e mediação orientada pela professora regente. Como proposta do Programa Residência Pedagógica os residentes deveriam planejar, aplicar e mediar atividades pedagógicas com o acompanhamento e supervisão das professoras regentes da turma durante todo o ano letivo.

Desse modo, apresentamos neste subtópico fragmentos do relatório que apontaram uma dimensão das ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas com as crianças, como mobilização para intervenção da prática educativa. Em consonância ao trabalho de

intervenção da prática pedagógica Pimenta (2012, p. 95) expõe que “Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto social”. Na mesma visão, Freire, P. (1996, p. 38) discorre que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Segundo os autores, os processos de intervenção contribuem para conhecer os sujeitos e a educação é um meio onde estes processos podem acontecer.

A seguir, separamos trechos de um mesmo relatório, da residente 6, sobre o início de um processo de intervenção individualizada, na turma de 2º ano. A residente inicia um processo de acompanhamento a um aluno. Assim, ela relata:

Uma criança vem me chamando atenção. Um menino de 7 anos, o qual nomeamos por G. Ele ainda não consegue reconhecer as letras e nomeá-las. Apresentei a ele um quebra cabeça das letras, mas ele não conseguiu reconhecer a maioria das letras. (Residente 6)

A expressão “*Uma criança vem me chamando a atenção*”, nos traz o pensar sobre o interesse da residente em conhecer o aluno e nesta ideia, dialogamos com as palavras de Freire, P. (1996, p. 15) quando o autor aponta “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital”.

Notamos que foi realizado um simples diagnóstico inicial realizado com o aluno e que a partir de então, a residente apresenta a curiosidade de instigá-lo, ao mesmo tempo que o observa e intervém em seu processo de aprendizagem. Assim, a residente verificou muitas dificuldades e limitações para a leitura e escrita. A criança não tem conhecimento de muitas letras do alfabeto, fato que deixou a residente bem atenta em suas observações. Conduzir a situação à docente, coordenadora do núcleo 1 e compartilhar o caso do aluno nos encontros da Residência Pedagógica foi uma das iniciativas da residente. Dessa forma, expomos um trecho de seu relato:

Tive a ideia de expor o caso do aluno G, o qual estou acompanhando, na reunião da Residência Pedagógica. A professora, coordenadora do Programa, me orientou a trabalhar com massinha, brincando com as letras, e posteriormente construir o nome dele e de seus colegas. E assim coloquei em prática as ideias da professora. Iniciei então, a intervenção pedagógica com o aluno G. Comecei com letras que fossem afetivas a ele. A letra G representa a primeira letra do seu nome, as letras V e I eram as iniciais dos seus pais, J sua irmã, W da professora e D a primeira letra do meu nome. Ao longo do ano e de acordo com que o aluno G ia avançando, pude perceber que quando eu o levava no quadro, sua percepção em relação a leitura e escrita ficava mais clara. Foi através deste recurso, que

ele começou a formar sozinho as primeiras palavras e logo conseguia ler aquilo que havia escrito. (Residente 6).

A partir de uma intervenção individualizada, durante uma atividade decorrente de ações coletivas, podemos destacar o quanto a residente descreve, de modo específico, as dificuldades observadas durante o processo da aprendizagem de uma determinada criança. A residente apresentou interesse e dedicação em ajudar o aluno ao expor o caso para a docente coordenadora do programa. Assim, solicitou auxílio para a elaboração de propostas pedagógicas para que a criança começasse a reconhecer as letras e avançar na aprendizagem. A coordenadora do Núcleo 1 Pedagogia, do Programa Residência Pedagógica, sugeriu pequenas ações para iniciar este processo.

Analisando o contexto descrito pela residente e as sugestões da coordenadora, mencionamos a importância de um trabalho pedagógico observando os aspectos psicológicos durante as mediações do educador. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que: “[...] a transição para a atividade mediada muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos, amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”. (VYGOTSKY, 1998, p. 73). Segundo o autor, é perceptível a mediação das atividades pedagógicas, atentando-se às “operações psicológicas”, fato que favorece a aprendizagem dos alunos.

Nessa descrição, a inquietação da residente remete uma relação de comunicação entre os sujeitos deste cenário: a coordenadora do programa e o aluno. Trazemos aqui as palavras de Freire P. (1996, p. 51): “O sujeito que se abre no mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A residente, prontamente, aplicou as ações propostas ao aluno G e a partir daí iniciou-se uma etapa de acompanhamento e novas descobertas que foram registrados em relatos posteriores. Destacamos um trecho que relata uma intervenção da residente:

Na quinta-feira, depois de auxiliar a professora com algumas atividades, ela solicitou que eu fizesse um ditado de letras com o aluno G. Comecei a ditar e percebi um avanço. Então passamos para sílabas “ba, be, bi, bo, bu”. Quando comecei a escrever as sílabas no caderno, ele disse que outra tia (psicopedagoga) já havia ensinado aquilo pra ele. Para a minha surpresa, ele começou a ler as sílabas. Em uma das paredes do pátio, há um quadro negro. Nele, escrevi palavras como “baba, bebe, bibi, bobo” e pela primeira vez ele conseguiu “juntar” as sílabas e ler. Meu coração se encheu de alegria, foi a primeira vez que vi ele conseguindo ler, fiquei muito emocionada. Optei por não utilizar outras sílabas neste dia, pois tinha medo que ele ficasse confuso. Ao final, perguntei se ele estava feliz

por estar conseguindo realizar seu maior sonho... ele disse que sim. Nós abraçamos e ele retornou sorrindo para a sala. (Residente 6).

Neste relato, a residente descreveu a sua intervenção, mais uma vez, na aprendizagem do aluno, o qual acompanhou. Foram ações ou intervenções pedagógicas que fizeram a diferença para a criança e para a formação da residente. A relação entre a residente e a criança pareceu permeada por laços de afeto tão necessários no processo de aprender a ler e escrever, que tornaram a criança feliz e segura de si. Neste contexto de relações Tardif e Raymond (2000, p. 237) descrevem que os saberes dos professores “[...] são interativos, mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais”. Estes saberes, estruturados no campo educativo, estão repletos de “[...] normatividade e afetividade [...]”. Deste modo, é muito pertinente analisar que as interações afetivas são capazes de movimentar a prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda analisamos na expressão “*Nós abraçamos e ele retornou sorrindo para a sala*” que a relação entre a residente e o aluno é tão evidente ao ponto de provocar alegria e afetos entre os dois. Fundamentando esta análise Wallon (1979, p. 175) destaca que os espaços de convivência se mostram como “o veículo ou o iniciador de práticas sociais”. Pensando assim, estar na escola representa para a residente uma relação interpessoal, de participação a um grupo e uma oportunidade de liberdade de expressão. Estas questões são fundamentais para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo citamos outro aspecto de intervenção identificado no fragmento da residente 6, escrito no mês de setembro no acompanhamento de uma criança com dificuldade de aprendizagem:

Iniciaram-se os ensaios para as representações do dia das mães. Percebi que uma das crianças, o aluno C, não queria cantar e não estava interessado nas atividades referentes a esta data. Aproximei do menino e perguntei-lhe o motivo de não querer participar. Ele disse: “Minha mãe não gosta de mim, nem de vir à escola. Se eu chamar ela aqui, vai me xingar e brigar comigo”. O menino era filho de pais separados e o pai era o seu responsável. Era perceptível a sua dor. Fiquei refletindo se realmente havia necessidade de chamar este evento de “dia das mães” e porque não chamá-lo de dia da família ou algo parecido a isso. Passado uns dias, por coincidência, a escola mudou o nome da festividade para “dia de quem cuida de mim”. Mas já era tarde demais, pois as crianças já imaginavam homenagear suas mães. (Residente 6)

A residente 6, relatou sobre uma data inserida no planejamento do calendário da escola que se tratava do tradicional “dia das mães”. Percebemos que a residente se sentiu incomodada com a situação quando ela descreveu “*Fiquei refletindo se realmente havia*

necessidade de chamar este evento de dia das mães”, pois presenciou a angústia do aluno. E pelo fato de expor sua opinião, tornou-se uma ação de intervenção coletiva, pois outras crianças poderiam encontrar-se na mesma situação.

Observamos que a expressão “*Era perceptível a sua dor*” remete a uma situação em que a residente colocou-se no lugar da criança e assim relacionamos esta situação vivida na prática escolar ao que aponta Nóvoa (2017, p. 1121): “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”. Deste modo, este fragmento mostrou que a integração e a participação da residente no contexto escolar foram determinantes no processo educativo. As ações foram problematizadoras e interventivas ao questionar condutas ou determinações do andamento do calendário escolar.

O posicionamento da residente demonstrou que os residentes eram atuantes no contexto escolar, não apenas acompanhavam as atividades, mas tinham a oportunidade de opinar, e agir. Tomar atitudes são ações constantes na docência em vários aspectos, não somente em relação às atividades de ensino, mas também em momentos administrativos, de entretenimento, que demandam reflexões para planejar ou organizar eventos, bem como a repercussão que podem causar às crianças e às famílias, como é explícito no registro da residente.

Entendemos, portanto, segundo Pimenta e Lima (2011, p.41) que “A atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”. As autoras afirmam também que nos cursos de formação “todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos” para formar professores que reflitam, analisem e critiquem o ato de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 44).

Apresentamos outra descrição e percepção da residente 6 sobre as atividades de intervenção desenvolvidas em campo, referente a uma turma de 2º ano:

As crianças já se sentiam bem mais à vontade com a minha presença. O aluno M compartilhou comigo que iria ganhar mais um irmão e a aluna A fez uma cartinha para me presentear. Perguntou como escrevia o meu nome, e então eu soletrei. Ela também escreveu todo o alfabeto e três palavras do ditado que havia feito neste dia. Ela dobrou o papel em formato de carta, colou um adesivo e me entregou. (Residente 6)

Neste trecho percebemos a relação de proximidade e de confiança entre alunos e a residente. São nítidas as demonstrações de afeto e carinho à residente. Notamos também que a residente é vista como professora, que atua juntamente com a professora regente, cria-se

uma situação de cumplicidade e de respeito em relação à posição que o residente ocupa naquele contexto de sala de aula, onde os alunos partilham de fatos pessoais à residente.

Tendo em vista este ambiente de relações, tomamos como aporte teórico os estudos de Wallon (1979). No ato da mediação, o autor coloca a afetividade como ponto essencial para a construção da aprendizagem. A afetividade remete às ações sociais que contribuem para a construção do sujeito, logo, aprendizagem e afetividade se complementam.

Portanto, ao escrever sobre suas intervenções é possível aos residentes voltar às ações realizadas e fortalecer as práticas durante o processo de educar e estabelecer resultados concretos, permitindo assim, um desenvolvimento profissional.

A seguir apresentamos uma atividade de intervenção pedagógica da residente² registrada no final do ano:

As atividades sobre as tirinhas ocorreram na escola pública de Lavras, durante o Programa da Residência Pedagógica. A atividade foi organizada em três momentos, em dias diferentes: no primeiro dia, primeiramente conversei com eles, explicando que queria desenvolver uma atividade nos próximos dias. Logo em seguida perguntei se eles conheciam as tirinhas, se sabiam o que era, como era, e se tinham alguma preferida. Fizemos uma roda de conversa. As respostas das crianças foram surpreendentes. Elas disseram que conheciam as tirinhas e sabiam algumas de suas características; responderam coisas como, “são engraçadas”, “é um tanto de quadrinhos”, “é um tipo de texto”, elementos que verdadeiramente caracterizam as tirinhas. No segundo dia convidei as crianças a se sentarem no chão da sala em formato de círculo, e posteriormente li duas tirinhas para elas: uma do Jean e outra do Maurício de Souza. Depois conversamos sobre algumas características, como os formatos dos balões e as onomatopeias. Para concluir a atividade, em um outro dia, levei para as crianças, cópias de uma tirinha, sem as falas dos personagens. Elas tiveram que observar as cenas e as expressões faciais dos personagens, escrever as falas deles nos respectivos balõezinhos e, posteriormente, no verso da folha, criar uma tirinha a respeito de qualquer assunto do interesse delas. Os resultados foram impressionantes, tanto da criação das falas analisando as imagens, quanto da criação das tirinhas completas. As atividades descritas acima foram desenvolvidas individualmente, por parte dos estudantes, mas contou com o meu auxílio e com auxílio da professora regente da turma. (Residente 2).

Nesta atividade, a residente escolheu um conteúdo que abrangesse o gênero textual “tirinhas” para verificar a escrita dos alunos e o conhecimento sobre tal gênero, tão utilizado nos materiais didáticos. Observamos a metodologia aplicada pela residente, a qual foi organizada em três momentos diferentes: o diálogo, partindo de uma roda de conversa e um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios do gênero “tirinhas”; a discussão, explorando o gênero e suas características com modelos do gênero levados pela residente; e a aplicação,

cujo objetivo foi a produção de texto por meio das falas dos personagens nos balões. Vale ressaltar que a residente ficou admirada tanto com o processo dessa atividade quanto com o resultado. E último ponto a destacar foi a relação de interação e colaboração entre a professora da turma e a residente, demonstrando assim que foi possível uma aprendizagem mais significativa com a troca de experiências entre pares.

Observando o espírito de colaboração entre a residente e a professora podemos fundamentar em Nóvoa (2017, p. 1123): “Hoje sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos”. Neste espaço, cada sujeito promove a formação profissional de si e do outro, transpondo seus esforços, sua dedicação, suas habilidades.

Notamos, por meio deste relato, uma das experiências vividas pela residente em seu processo de formação inicial. A descrição demonstrou vários conhecimentos necessários para a docência: conhecimentos do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento das particularidades das crianças. Desse modo, fundamentamos em Shulman (2015, p. 213) “Uma base do conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva”. Logo, ensinar é um movimento constante, aprendemos sempre e ensinamos sempre. Nesse sentido, Shulman (2015, p. 213) continua dizendo: “A medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começar a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características de bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos”.

Trazemos aqui as considerações de Soares (2003, p. 1-2) sobre a alfabetização. A autora diz que a escrita “se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma técnica” e outra “consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica”. Sendo assim, para saber escrever, fazer traçados, produzir textos, é necessário saber utilizar os aspectos que envolvem a escrita como o uso do lápis, o movimento e direção a ser feito, dentre outros. Além de conhecer as técnicas, é preciso saber “como”, “onde”, e “para quê” utilizar a escrita.

A autora faz uma comparação interessante a esta ideia com o uso de um objeto e expõe a sua consideração: “Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de microondas, mas ficar sem saber usá-lo”. Isto implica que aprender as técnicas de escrever é muito mais eficaz fazendo uso da escrita dentro das práticas sociais.

Ao trabalhar com o gênero “tirinhas”, a residente trouxe um espaço de abertura para que os alunos se envolvessem com uma escrita que partisse de conhecimento deles, sem se preocupar somente com as questões técnicas. Isto traz muito aprendizado na alfabetização.

Assim, as atividades de intervenção pedagógica elaboradas pela residente 2 e as fundamentações teóricas demonstram que o ensino é um exercício que, quanto mais é praticado, maiores serão as chances de aperfeiçoamento, compreensão e saberes da docência.

Outra proposta de intervenção ocorreu de modo coletivo, em que os residentes desenvolviam atividades com a turma toda. Assim, descrevemos atividades com foco na trabalho com a língua portuguesa, de modo específico no sistema de escrita alfabético, um recorte do registro da residente 4, referente ao mês de novembro:

A atividade do ditado estourado foi realizada da seguinte forma. Marquei com a professora a data que seria possível a realização da atividade para não atrapalhá-la no planejamento das aulas. Depois de combinado, escrevi em pequenos pedaços de papéis várias sílabas. Coloquei uma sílaba dentro de cada balão. Em seguida enchi os balões e os coloquei no quadro da sala de aula. Apresentei a proposta da atividade para a turma. Pedi para que de um a um fossem ao quadro, escolhessem um balão e o estourasse e com a sílaba que estivesse dentro, falassem uma palavra para os colegas escreverem. Alguns alunos apresentaram dificuldades para falar a palavra com determinada sílaba. Eles interagiram muito. No decorrer da atividade, surgiram várias palavras diferentes das que sempre eram utilizadas no ditado; isso os deixou muito envolvidos na atividade. Eles mesmos relataram no decorrer da atividade que estavam gostando muito, pois as palavras eram diferentes das que eles estavam acostumados a escrever. (Residente 4)

Trata-se de uma atividade de intervenção, em que o momento de aplicação foi totalmente direcionado pela residente. Importante ressaltar que houve diálogo para combinar com a professora o dia e o horário para a realização da proposta. Tal atitude leva-nos a entender a compreensão da residente em que a prática pedagógica requer planejamentos, diálogos e objetivos. Foi uma atividade cuja estratégia partiu de uma metodologia lúdica, em que foi possível avaliar com mais amplitude o nível de escrita de cada criança, uma vez que a residente utilizou palavras diferentes, comparando com as palavras utilizadas no ditado da professora no dia-a-dia. A residente relatou o entusiasmo das crianças na participação da atividade, fato que permitiu observar o quanto as atividades diversificadas na fase da alfabetização são necessárias.

Analisando os diversos elementos descritos a partir da execução da atividade, retomamos Tardif e Raymond (2000, p. 229): “A tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Tais elementos como por exemplo, a interação, os planejamentos, os objetivos, os resultados alcançados, a troca

colaborativa, tornam-se pertinentes à experiência da residente, enquanto estudante, a qual fará parte do seu conjunto de saberes profissionais.

Na sequência, trazemos uma parte do relatório referente ao mês de outubro, da residente 7, com atividade de leitura literária, que ocorreu coletivamente, em rodas de leitura:

O livro, “Mamãe é um lobo”, de Ilan Brenman, foi contado no dia 31 de julho de 2019. Primeiramente, a sala foi organizada em uma grande roda, seguida da leitura do livro. A seguir a história foi problematizada. Trata-se da história do teatro e sua realização em qualquer espaço. Os personagens são constituídos por uma família que, encenam em casa, a história da Chapeuzinho Vermelho. Nesse sentido, as crianças foram questionadas sobre seus conhecimentos acerca do teatro e em como podem usar a imaginação em qualquer local. Após ouvir as experiências e opiniões das crianças sobre a história, disponibilizei o material para registro do que aprenderam. Ao final, foram distribuídas cartelas para o jogo do bingo com palavras da história e tampinhas de garrafa pet para fazer a marcação. Por fim, percebi que participar de algumas das aulas é um acontecimento que promove muito mais do que experiência e aprendizagem, mas também relações de convivência dadas pela escola enquanto espaço de diversidade e troca de conhecimentos. Os resultados esperados com a contação de história foram alcançados como participação e envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas, acesso aos livros literários e momentos de companheirismo, colaboração e formação de diálogos entre as crianças. (Residente 7).

Analisando o relato, percebemos que a residente utilizou a leitura literária a partir de um livro de literatura infantil disponível na sala de aula. A residente trouxe em sua descrição, pontos importantes na intervenção da atividade, como: o estímulo à imaginação, pois trata-se de uma atividade de contação de história; a roda de conversa, para trocar o conhecimento sobre o gênero textual “teatro”; a interdisciplinaridade, ao utilizar a história para uma atividade de prática de leitura e escrita por meio de um momento lúdico jogando bingo de palavras; a convivência e troca de conhecimentos que a atividade proporciona entre as crianças.

Nesse contexto, percebemos que as atividades de intervenção foram ações preparadas com antecedência, com uma intencionalidade pedagógica, de modo a fortificar a prática docente. Constituíram-se momentos que exigiram tempos e espaços para planejar, investigar, retomar a teoria, observar, dialogar, refletir, sentir segurança, dentre outros subsídios necessários no dia a dia do trabalho docente.

Assim, assumir uma posição de mediadores no espaço educativo traz experiência, pois remete à prática da profissão docente. Nessa afirmativa, retomamos Nóvoa (2017, p. 1123) dizendo que: “O espaço universitário é insubstituível, mas tem de se contemplar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”. Em síntese, os cursos de

formação devem articular seus planejamentos e ações com as escolas, visando uma formação docente que assegure ricas aprendizagens do futuro profissional.

No próximo subtópico registramos alguns recortes que trataram das reflexões sobre as ações desenvolvidas na Residência Pedagógica, dadas como espaço de formação e desenvolvimento docente.

6.3 A reflexão sobre a ação como espaço formativo

A proposta do Programa Residência Pedagógica demonstra uma configuração de uma formação mais ampla do futuro profissional do magistério e requer dos residentes um posicionamento que ultrapasse a dimensão restrita à observação das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, de modo a vivenciar processos de intervenção pedagógica, o que viabiliza a reflexão-ação-reflexão.

Nessa perspectiva, ao descreverem as propostas pedagógicas realizadas com as crianças nos relatos descritivos, os residentes identificaram que demonstraram uma participação ativa nas práticas educativas, com reflexão sobre a ação, ou seja, o envolvimento no contexto educativo, por meio do planejamento e desenvolvimento de atividades. Dessa forma, desencadeou uma ação que impulsiona um (re)pensar sobre “o que”, “como” e “para” que se ensina.

Diante destas considerações, Freire, P. (1996, p. 17) aponta que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esta afirmativa nos leva a perceber que a reflexão sobre a profissão docente requer sempre a junção entre a teoria e a prática e partindo desta concepção dialogamos com Nóvoa (2017, p. 1116) dizendo que: “A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa”.

Iniciando as análises reflexivas, observamos que no excerto do relatório da residente 1 expõe expectativa e olhar reflexivo em relação às experiências vivenciadas no contexto escolar e ao processo de formação pessoal:

Durante esse primeiro mês já percebo que minha prática em sala de aula é importante para inserir na profissão de pedagoga e educadora, de maneira que cada atividade, cada descoberta e cada demonstração de carinho das crianças me incentiva a seguir nesse caminho. Espero que o ano seja repleto de trocas de aprendizagens e acredito que terei

oportunidades, enquanto futura docente, de construir minha identidade docente vivendo as práticas da profissão. (Residente 1).

A partir das experiências que a residente adquiriu na vivência da realidade escolar, descreveu que o espaço pedagógico na sala de aula ofereceu o contato com diversas situações de ensino e de aprendizagem que se tornaram estímulos para reconhecer e assumir a profissão docente. Assim refletiu, com segurança que as descobertas, a relação com os alunos e os desenvolvimentos de atividades constituíram alguns fatores vividos em campo que contribuíram para a sua construção como educadora.

As palavras da residente nos remetem o que descreve Nóvoa (2017, p. 1122) sobre firmar a profissão na prática docente: “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Logo, é preciso da experiência em campo para complementar e enriquecer os processos formativos. E o autor continua reforçando sua visão a respeito da formação em outro estudo. Assim, Nóvoa (2009, p. 6) esclarece sobre a “[...] necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação... só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Entendemos, segundo o autor, que conhecer a realidade das escolas deve ser um dos fundamentos da docência e acrescenta que os processos formação “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”. Em decorrência desta fundamentação, a escola é lugar de formação, de aprendizagem profissional, e não somente espaço que recebe imposições externas, sem ao menos conhecer as suas necessidades.

No fragmento a seguir, a residente 8 evidenciou uma espécie de balanço geral de todas as ações realizadas ao longo do ano letivo, em que descreve:

Assim como fui bem recebida pela professora da turma, não foi diferente nas aulas de educação física. O professor também permitiu um espaço de abertura e diálogo em suas aulas. Na primeira aula que presenciei, os alunos estavam brincando de polícia e ladrão (na verdade não sei se esse é o nome correto da brincadeira, mas lembro-me que em minhas brincadeiras de infância o nome usado era esse). O professor estava sempre me pedindo para ajudá-lo naquela brincadeira, escolhendo os pegadores, ou seja, quem seria o policial e também me colocou como pegadora. Nesse momento, não houve nada melhor para as crianças, pois foi aí que as crianças perceberam a parceria que poderíamos estabelecer entre nós. Também não posso me esquecer da aula de informática; fui acolhida pela professora como uma real companheira, no momento da aula. A todo instante me perguntava algo, solicitava ajuda, etc. (Residente 8).

Analisando as descrições da residente 8, notamos uma reflexão sobre a receptividade e inclusão da estudante no processo de ensino e aprendizagem das crianças, com a integração em atividades, bem como o pertencimento ao contexto escolar, à realidade da sala de aula, o que ocorreu por parte dos professores de aulas especializadas. A expressão “*O professor também permitiu um espaço de abertura e diálogo em suas aulas*” traz à tona a concepção de Freire, P. (1996, p. 51) a respeito do processo de ensinar com espírito de comunicação e interação entre os sujeitos dizendo que “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Assim, os espaços oferecidos por estas aulas foram diferenciados, pois ofereceu maiores interações em outros lugares que não sejam a sala de aula da turma. Na aula de educação física a residente participou da brincadeira proposta pelo professor, fato que ofereceu momentos prazerosos para as crianças. Além disso, a residente trouxe à memória a sua infância quando brincava de “polícia e ladrão”. Nas aulas de informática também havia interação e uma relação de parceria, pois a residente evidencia que a professora sempre solicitava ajuda, assim como nas aulas de educação física. Enfim, percebemos que a residente vivenciou em um ambiente de prática educativa constituído de parceria e oportunidades para aprender sobre a profissão docente.

Lembramos, nesse momento, o que ressalta Freire, P. (1996, p. 35) sobre ensinar em uma dimensão de curiosidade e observação da prática docente: “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. Com base no autor, as experiências vividas dentro da profissão são válidas para os professores e acompanham tempos, por meio dos quais forma-se um repertório de conhecimentos da prática docente.

Direcionamos outro ponto reflexivo ao processo de ensino e aprendizagem, às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Citamos o recorte do relato da residente 1:

As atividades propostas me fizeram perceber como cada criança tem seu tempo único para aprender e compreender que o processo de alfabetização é lento; porém, muito enriquecedor, tanto para as crianças que estão em fase de aprendizagem, quanto para minha análise e entendimento. Dessa forma, cada atividade me permitiu repensar sobre “o que fazer” para contribuir com a evolução do desenvolvimento das crianças. (Residente 1)

Percebemos que a residente, já no início do ano letivo, refletiu sobre a realidade dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e foi motivada a pensar em alternativas

metodológicas que poderiam sanar dificuldades no aspecto de leitura e escrita. Desta forma, compreende a sua função enquanto educadora, tendo um olhar de responsabilidade e compromisso ao dizer “*o que fazer para contribuir como a evolução do desenvolvimento das crianças*”. Nesta análise, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 15) descreve em uma de suas habilidades que é necessário conhecer os estudantes e entender como eles aprendem. Logo, espera-se que o professor seja capaz de “Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas”. Por meio desta base legal, podemos então, articular com a fala da residente “*cada criança tem seu tempo único para aprender*”. Aproximando da reflexão da residente, a singularidade de cada ser deve ser respeitada no processo de aprender.

Outra questão destacada é que a residente entendeu que alfabetizar é um processo lento, direcionado pelo tempo de cada criança, composto de etapas, contudo, um percurso muito gratificante para as crianças que aprenderão a ler e escrever mergulhadas em fases de construção e conhecimento.

Selecionamos parte de um dos relatórios da residente 2 descrevendo um episódio:

O terceiro mês na Residência Pedagógica foi bastante produtivo para mim. Estou observando o ambiente escolar com um olhar mais crítico e reflexivo, de acordo com os estudos realizados no curso de pedagogia. (Residente 2).

De acordo com o trecho, a inserção no PRP repercutiu na visão da residente sobre o espaço escolar de maneira crítica e reflexiva. Dessa forma, a residente refletiu sobre a prática e entendeu que é preciso da articulação com as bases teóricas adquiridas no curso de Pedagogia.

Os momentos de reflexão sobre a ação pedagógica realizada se mostraram relevantes para o desenvolvimento profissional. Assim, sobre a reflexão escrita, Zabalza (2004, p. 44) assinala que “[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional [...]”.

A expressão “*olhar mais crítico e reflexivo*” leva-nos a entender a sua apropriação no que destaca Freire, P. (1996, p. 18): “É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. As experiências do presente sempre decorrem de experiências do passado. E a residente ainda reforça firmemente o que o autor menciona ao

dizer que a reflexão crítica traz o “discurso teórico”, de modo que não distancie da “prática enquanto objeto de sua análise”. Por isso é que ressaltamos a importância de agregar a teoria à prática: um dos tópicos discutidos nesta pesquisa.

Destacamos outro trecho de relato reflexivo sobre a atividade realizada pelo residente 3, referente ao mês de maio:

Algo que me deixou bastante feliz foi que durante o exercício de ditado, o aluno L disse que já havia escrito todas as palavras já ditadas. Então fui conferir. As palavras estavam escritas de forma incorreta. Expliquei a ele como escrever determinadas consoantes, como o g e o n. E um tempinho depois o aluno me chamou e disse: "obrigado por me ensinar a escrever aquelas letras". Isso me deixou bastante satisfeito e orgulhoso. Pois vi que muitas vezes a professora não tem tempo de se debruçar de carteira em carteira para ensinar os alunos individualmente, o que os deixa de certo modo desamparados em suas necessidades específicas. (Residente 3)

Segundo a reflexão do residente, a atenção individual ao aluno faz com que ele aprenda melhor, sinta-se mais valorizado, uma vez que se tratava de uma criança bastante esperta, mas, ao mesmo tempo carente de um olhar diferenciado. Contudo, a reflexão do residente levou a entender uma dupla situação: de um lado, a professora que não teve tempo para atender algumas necessidades individuais dos alunos; de outro, o aluno na espera por uma ação que contribuísse para seu estímulo na aprendizagem.

Percebemos que a falta de tempo da professora para atentar-se individualmente ao aluno causa lacunas no processo de ensino e aprendizagem, além de carência afetiva para que este processo se torne mais proveitoso. Contudo, o residente reflete esta situação porque houve um momento de aproximação entre ele e o aluno e, neste contexto, segundo Freire, P. (1996, p. 43), o residente teve a paciência de posicionar-se como ouvinte e de forma crítica, dialogando com a criança.

A partir deste pequeno fragmento fundamentamos a importância da escrita na formação inicial docente com Signorelli (2016, p. 126), em que a autora descreve que o uso dos relatos escritos permite que “[...] fatos e acontecimentos vividos durante as atividades práticas de formação à atividade reflexiva, de modo que os futuros professores aprendam aspectos inerentes à docência”.

Diante das bases teóricas dos autores, entendemos que os documentos escritos sobre a prática pedagógica proporcionam o desenvolvimento profissional e possibilitam problematizar as práticas apoiadas nas teorias.

Assim, trazemos o relato da residente 2, referente à uma turma de 2º ano:

Os aportes teóricos estudados no curso de Pedagogia fazem mais sentido quando podemos relacioná-los ao campo de trabalho e entendemos melhor o cotidiano da escola. Considero a alfabetização um desafio para professor e na Residência estudamos estratégias de como alfabetizar de forma lúdica que faça sentido para o aluno. Outro desafio que enfrentamos é fazer a criança acreditar em si mesma e deixar o pessimismo de lado. Muitas vezes a nossa estratégia para auxiliar a criança é demonstrar que precisamos ser persistentes para aprender. (Residente 2)

Observamos que a residente relatou que as práticas de ensino foram melhor compreendidas quando vivenciadas em campo e que este foi um momento pertinente para associar a teoria e a prática. A residente considerou importante a fase da alfabetização, um desafio que requer sempre novas metodologias para incentivar a criança, com segurança e persistência.

Quando a residente diz que: “*Os aportes teóricos estudados no curso de Pedagogia fazem mais sentido quando podemos relacioná-los ao campo de trabalho...*”, ela está refletindo a prática na escola por meio da escrita. Nesta ideia, Silva e Duarte (2001) afirmam que o movimento de escrever e refletir a escrita por meio da leitura da mesma, contribui para o docente um elo entre a teoria e a prática.

A seguir apresentamos um trecho de reflexão do residente 3:

Hoje, foi um dia bastante legal, por vários motivos: foi o dia que meu grupo de teatro de contação de histórias se apresentou na escola onde sou residente. E deu tudo certo! Após apresentarmos a peça: A formiga e a cigarra, continuei na escola para encerrar o dia na residência. Acredito que poderia haver maior exploração da peça de teatro apresentada, fato que observei nas turmas de 2º ano. As professoras levaram as crianças para assistir o filme - Meu malvado favorito. Além do mais, o filme começou a passar por volta de 16 horas, tempo posterior à apresentação do teatro. Foi tanto esforço para assistir o filme, contudo o tempo disponível para este momento foi apenas menos de uma hora, ou seja, não conseguiram assistir o final. (Residente 3).

O residente fez uma reflexão sobre as práticas educativas escolares, do modo como as atividades de entretenimento também poderiam ser aproveitadas por meio uma ação pedagógica mais efetiva, ou seja, por se tratar de uma apresentação teatral a partir de uma fábula, havia um enredo que poderia ser explorado para uma reflexão com os alunos. Como também registrar a história por meio de desenhos, produção de texto em diversos gêneros, a valorização do alimento e do trabalho, da bondade e da compreensão de que cada animal tem seu jeito de viver, assim como os seres humanos também. Estas e muitas atividades que

poderiam ser planejadas, repensadas como disparadoras de outras ações reflexivas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. É importante reforçar que esta observação partiu da turma que o residente acompanhou juntamente com outras turmas de 2º ano, não se sabe ao certo se todas as turmas conduziram a situação da mesma forma.

Pensar nas atividades como ações de interação e de formação, tanto para o aluno quanto para o professor, como estimular as crianças, insistir, demonstrar as suas capacidades, foram desafios descritos nos relatórios, apontados não somente decorrentes às ações do Programa Residência Pedagógica, mas também durante o trabalho docente.

Por atuarem com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente da alfabetização, os residentes apontam na maioria de suas descrições, uma reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As reflexões descrevem um trabalho diferenciado que requer paciência, persistência, insistência, ou seja, habilidades emocionais que o professor necessita de adquirir ao relacionar-se com a criança. Com este fragmento, fundamentamos em Freire, P. (1996):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e a técnica (FREIRE, P., 1996, p. 120).

O autor destaca alguns aspectos que considera relevantes para o trabalho docente, como o afetivo nas relações entre os sujeitos, beneficiando assim, uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa. Parte do relatório da residente 6, referente ao 1º semestre do ano letivo, demonstra tais laços afetivos, dando continuidade ao trabalho de acompanhamento da turma do 2º ano:

Contei uma história chamada “Caixa Mágica”. Coloquei um massageador numa caixa e pedi para que a turma tentasse adivinhar qual objeto havia dentro da caixa. Levei também uma caixinha de perguntas como: “Do que você mais gosta de brincar?” “Qual seu maior medo?” “Diga aos seus colegas, o quanto eles são importantes” “abraçe um amigo”. Cada criança pegava uma pergunta na caixinha. Até que chegou a vez do aluno G. Ele não conseguia ler a pergunta sozinho. Então li a pergunta para ele. A pergunta era: “Qual o seu maior sonho?” Enquanto ele pensava na resposta, outras crianças falavam seus respectivos sonhos. Alguns diziam que queriam ser militar do exército, as meninas diziam que sonhavam em ser cabeleireiras ou professoras. Alguns mais sonhadores diziam que queriam ter uma Ferrari ou Lanborghini. E dentre tantos sonhos possíveis, o aluno G respondeu firmemente que seu sonho era ler. (Residente 6)

Notamos que a estratégia para a atividade foi dinâmica e teve como ponto de início a participação de todos por meio da comunicação oral, levando as crianças a pensarem sobre seus desejos, algo que gostariam de realizar ou adquirir. Diante de todas as respostas, a do aluno G chamou a atenção da residente, uma vez que o desejo do aluno partiu de um sonho pessoal e demonstrado pela simplicidade em relação ao que os outros colegas disseram. Ouvindo as palavras deste aluno, a residente relata que: *“Neste momento a professora e eu ficamos paralisadas, sem reação. Eu com os olhos lacrimejados, olhei fixamente pra ele e disse que ele iria conseguir e que eu iria ajudá-lo”*. (Residente 6)

Percebemos que tanto a professora quanto a residente ficaram surpresas e comovidas com a situação. Com grande emoção, a residente afirmou que o sonho do aluno era possível e que ela estava disposta a contribuir para que ele desenvolvesse na leitura. Após o encerramento da atividade a residente refletiu: *“Confesso que fui para a casa pensando nesta resposta. Entendi que ele havia percebido a importância social da leitura. Tive medo também, de não dar conta, de não ser uma ajuda suficiente pra ele”*. (Residente 6).

Percebemos no relato a reflexão sobre a ação a partir da dinâmica na sala com os alunos. Para a residente, o aluno compreendeu a função da leitura para a vida dele. Sentimentos como insegurança e medo tomaram conta da residente, o que podemos interpretar como responsabilidade, dedicação e amor em querer ajudá-lo. A residente continua refletindo:

Sem dúvidas o momento mais marcante nesta trajetória como estudante e pedagoga. Talvez educar seja isso... incertezas, questionamentos e amor. A educação transforma, nos transforma... educar é um ato de carinho e cuidado. Ser uma educadora é um privilégio em tempos tão árduos. (Residente 6).

Foram aproximadamente cinco meses de relações, descobertas e novos conhecimentos em campo que levaram a residente a entender que a docência, está muito além de aplicação técnica dos conteúdos. É necessária a intimidade com os conhecimentos de diferentes contextos históricos e sociais existentes em uma classe de alunos. A residente refletiu sobre o que o ato de educar representou para ela e expõe algumas virtudes ou condutas que considerou necessárias no exercício da docência, como: amor, carinho, cuidado, ao mesmo tempo que é um caminho trilhado por investigações. Na expressão *“Ser uma educadora é um privilégio em tempos tão árduos”*, a residente sinalizou que mesmo diante de diversos desafios encontrados na contemporaneidade, a educação é um caminho de transformação do ser.

A partir deste olhar da residente 6, contextualizamos com Shulman (2015, p. 221): “Isso é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações. É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência”. Logo, a apropriação e a compreensão dos vários elementos necessários para o processo de ensino e aprendizagem trouxe para a residente um maior significado para a sua formação em campo.

Pensando sobre a mediação da residente 6 na evolução do processo de ensino e aprendizagem do aluno G, analisamos que a sua satisfação em acompanhá-lo é explícita em seus registros. Por isso é pertinente trazer aqui a reflexão de Freire, P. (1996, p. 29): “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Para o autor a curiosidade, o desejo de investigar algo, nos coloca em movimento para criar situações “[...] que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos” de forma a colaborar com ele com ações que realizamos (FREIRE, P., 1996, p. 15).

Entendemos que a residente 6 observou a prática educativa na turma na qual acompanhou, posicionou-se como mediadora nas ações de intervenção e refletiu criticamente em várias situações do contexto escolar. E de forma questionadora, inquietou-se especialmente com o aluno G, em uma dimensão afetiva e contagiante, como percebemos nas palavras: “*Eu com os olhos lacrimejados, olhei fixamente pra ele*” Assim, o aluno tornou-se para a residente um objeto de estudo para a escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia. E a partir desta ação, analisamos que, de fato, houve uma práxis que assumiu o seu papel, o de transformar os contextos escolares de forma reflexiva e crítica.

Apresentamos neste momento um recorte de um dos relatórios da residente 7:

O processo de interação entre a professora e as crianças tem sido uma ação colaborativa. Além de analisar o andamento das aulas, auxiliar as aulas de informática, correção do dever, entre outras atividades, tenho autonomia para realizar trabalhos de intervenção com as crianças. Porém tenho dificuldades para relacioná-los ao plano de aula elaborado pela professora. Identifico-me com a contação de histórias e acredito que os livros são ferramentas fundamentais na rotina da sala de aula para o processo de alfabetização. (Residente 7)

Neste relato, percebemos que a residente encontrou uma atividade que a deixou mais segura e satisfeita que é o ato de contar histórias e destacou a importância da leitura como

parte do planejamento diário em turma de alfabetização. Se as relações na sala de aula são colaborativas, há troca de saberes, logo Pimenta e Lima (2012, p. 54) enfatiza que “Durante o processo de ensinar; há um enriquecimento de conhecimentos, pois tal processo comporta-se como uma troca de aprendizagens entre aluno e professor”.

Contudo, a residente relata seu desafio em aplicar atividade com os alunos de forma a associar com o conteúdo trabalhado pela professora. Este contexto nos faz pensar na importância de planejar e articular conteúdos e isto remete entender que o processo educativo é complexo, e desta forma, segundo Imbernón (2011, p.19) a formação inicial requer conhecimentos teóricos, mas também a “[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

Com base no que diz o autor, a inserção no espaço escolar faz com que o futuro docente perceba suas potencialidades e descubra as suas dificuldades, levando a compreensão de que a docência é uma profissão que exige o trabalho em equipe a fim de que os sujeitos contribuam entre si em suas respectivas lacunas.

Durante todo o período de realização do programa Residência Pedagógica, podemos observar que as oportunidades de atuação dos residentes na prática escolar concedidas pelos professores permitem um espaço de formação mais eficaz, de modo a desenvolver a identidade docente, mesmo antes da inserção na profissão. Dessa forma, os relatos evidenciaram uma reflexão sobre a ação formativa proporcionada pelo programa Residência Pedagógica.

Ao final do período letivo, a residente 2 relata:

Está chegando o final do Programa da Residência. No mês seguinte serão encerradas as atividades no espaço escolar. O mês de outubro, foi um período de grande importância, onde pude pensar sobre o quanto a Residência Pedagógica favoreceu para a minha formação profissional e pessoal, o quanto aprendi e pude contribuir com a escola. Ao final do ano letivo, vivenciamos uma sensação muito gratificante, observando a evolução de cada criança em relação ao ensino e aprendizagem. Percebemos também que houve interação entre a direção e a supervisão por meio da Residência Pedagógica na escola. (Residente 2).

A residente 2 deixa evidente a sua satisfação de participar do Programa Residência Pedagógica, pois relatou que constituiu-se de uma oportunidade para troca de aprendizagens com vista a contribuir para a sua formação diante da etapa final de seu curso de graduação em Pedagogia. Além disso, percebeu que o programa colaborou para o desenvolvimento do

processo de ensino e aprendizagem das crianças e para a equipe administrativa e pedagógica da escola. Enfim, a residente demonstrou gratidão por tudo que vivenciou e na ótica de sua descrição Garcia (2009b, p. 30) apresenta que “[...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”.

Assim contextualizamos a fala do autor com as palavras da residente. O desenvolvimento intelectual, quando ela menciona a evolução do ensino e aprendizagem; social, quando se trata da interação entre os sujeitos; emocional, quando a residente refere-se à sensação de gratidão.

A residente 4 relata a sua visão reflexiva caminhando ao final do ano letivo:

É muito enriquecedor saber que posso contribuir na aprendizagem dos alunos e também no trabalho da professora regente. A professora da sala e eu percebemos a cada dia que a minha presença na sala de aula é muito importante, dando auxílios no que for necessário. Está cada dia mais perto do fim do Programa e sei que sentirei muita saudade dessa experiência, dos alunos, da professora, enfim do que o Programa Residência Pedagógica nos proporcionou. (Residente 4).

A residente 4 destacou em suas palavras a consciência do seu papel na sala de aula; a importância da oportunidade de participar da RP e de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos da turma a qual atuou como residente. Expressou que suas experiências deixaram marcas positivas por meio da sua fala “*sentirei saudade dessa experiência, dos alunos, da professora*”. Nesta reflexão, a residente faz uma avaliação da representatividade da sua imersão no contexto escolar para o seu processo de formação inicial, o qual Nóvoa (1992) expõe a sua concepção:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

Desta forma, sobre a identidade docente, o autor dialoga com Garcia (2010, p. 20), o qual aponta que “A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos professores”. Ainda continua discutindo que “A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional”, ou seja, as construções pessoais e sociais colaboram para a identidade docente e, em decorrência disto, para a formação docente.

Caminhando para o final do ano letivo todos os residentes sentiram-se bastante integrados ao ambiente escolar e conscientes dos desafios da docência, bem como as oportunidades de novos saberes que os momentos de Residência Pedagógica promoveram ao estudante de Pedagogia e ao mesmo tempo contribuíram para a formação continuada dos professores da escola. Pensando desta forma, citamos uma fala da residente 4, referente ao mês de setembro:

Este mês também foi de grandes aprendizados, pude contribuir bastante com a professora e com os alunos, percebo que a cada dia tenho mais a contribuir. O programa Residência Pedagógica nos possibilita uma grande troca de experiências, de conhecimento, pois vivenciamos várias questões no âmbito escolar. Podemos perceber, refletir sobre as teorias estudadas no decorrer do curso de Pedagogia. O aprendizado é constante e recíproco entre nós residentes e as professoras. Diferente dos estágios, onde muitas das vezes ficamos no fundo da sala somente observando o que acontece no decorrer das aulas. Na Residência Pedagógica estou tendo a oportunidade de participar, contribuir, realizar atividades com os alunos. Isso é muito importante, pois gera muito conhecimento e experiências. (Residente 4)

Nas palavras da residente o Programa Residência Pedagógica favoreceu uma relação direta com a docência ao escrever “*estou tendo a oportunidade de participar, contribuir, realizar atividades com os alunos. Isso é muito importante, pois gera muito conhecimento e experiências*”. Podemos verificar uma reflexão sobre como as atividades práticas repercutiram diretamente no processo formativo. Neste sentido, fundamentamos com a afirmação de Pimenta (2012, p. 35): “A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática.”

Diante desta perspectiva, Tardif (2002, p. 84) diz que o conhecimento da prática profissional constitui “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Apontando a relevância da experimentação da prática pedagógica apresentamos a seguir um recorte da residente 4:

Este foi o último mês em que estive na escola. Foi um mês de despedida dos alunos, da professora, mas também foi um tempo de agradecimento, pelo acolhimento da escola, dos professores, dos alunos e de toda a equipe escolar. Estou com o coração doendo por saber que toda esta experiência chegou ao fim. Por outro lado, sou grata por todo o conhecimento adquirido, toda experiência compartilhada, amor recebido dos alunos, receptividade da professora regente e de toda a escola. Enfim foi uma grande aprendizagem, coisas que levarei para toda a vida e que, sem

dúvida, contribuirão muito em minha formação. Só tenho a agradecer!
(Residente 4)

A residente descreveu uma reflexão sobre todo o percurso vivenciado pela Residência Pedagógica. Relatou seus momentos de emoção ao chegar no final do processo de acompanhamento na turma em que residiu. Demonstrou sua gratidão com relação a muitos elementos constituintes da experiência em que vivenciou: conhecimento, acolhimento, amor. Analisando a expressão "*coisas que levarei para toda a vida e que, sem dúvida, contribuirão muito em minha formação*", podemos compreender que as situações vivenciadas tornaram um campo de aprendizagem e que os saberes da prática pedagógica da residente farão parte do repertório de experiências de sua formação.

Lembramos que toda a aprendizagem e gratidão descritas na fala da residente provém da inserção que lhe foi possível dentro da escola. Os saberes adquiridos permitiram o início de uma reflexão sobre a sua identidade na docência de forma a levantar questionamentos, os quais muitas vezes invadem o pensamento dos professores: “Por que escolhi esta profissão?” “Gosto da minha profissão?” “Será que estou no lugar certo?”

Assim, estes e outros exemplos de indagações permeiam no íntimo de docentes que já estão dentro da profissão, contudo já começam a movimentar também na mente daqueles que estão se preparando para o exercício da docência. São incertezas em variadas dimensões que fazem com que professores continuem na profissão ou não.

Partindo desta análise destacamos uma consideração que Garcia (2010, p. 17) faz sobre o sentido da experiência docente “[...] o ensino apaixonado teria uma função emancipadora capaz de influir na capacidade dos estudantes, ajudando-os a elevar seu olhar para mais além do imediato e a aprender mais sobre si mesmos”. Dessa forma, a experiência é necessária para que o professor tenha motivação, encontre a satisfação profissional e faça as suas escolhas.

Em seguida, expomos um trecho do relato da residente 6 relacionado ao final do processo vivenciado na Residência Pedagógica:

Na sexta-feira, foi dia de festinha de despedida. Um dia muito emocionante, pois o coração ficou apertado em ter que me despedir de todos depois de um ano de convivência. As crianças receberam presentes do papai Noel e eu recebi uma flor do aluno G. Além disso, outras mães me abraçaram em agradecimento à ajuda com seus filhos. Tive a sensação de “dever cumprido”, lembranças que carregarei para sempre em meu coração.
(Residente 6)

A experiência de acompanhar o desenvolvimento de uma turma, durante um ano letivo, permitiu com que os residentes concluíssem, juntamente com as professoras regentes, um ciclo do processo de ensino e aprendizagem demarcado na dimensão temporal, em que as relações foram permeadas por trocas de relações afetivas. A fala da residente demonstra satisfação, alegria, experiência, segurança, gratidão, amizade, conhecimento ao participar deste processo formativo. Analisando estes elementos Signorelli (2016) descreve que:

Nesta direção a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, ganha um novo sentido, o de colaborar com o sujeito na condução de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente em todas as suas dimensões e sustentada na e pelas interações, pelas trocas, com vista a um desempenho efetivo do trabalho do professor, em contraposição ao academicismo que foi sendo assumido pelas universidades e afastando-se da prática nas escolas (SIGNORELLI, 2016, p. 49).

Retomamos neste momento que aproximar universidades às práticas escolares favorece uma formação docente mais sólida e mais perto da profissão.

As descrições em caráter reflexivo dos residentes apresentadas até aqui partiram de uma valorização da prática e de suas necessidades enquanto futuros professores. Neste sentido, Ribeiro (2012) afirma:

[...] quanto mais nos aproximamos de uma visão globalizadora da escola ou instituição, melhor será nossa revisão e avaliação do próprio conteúdo do curso de formação. Se o aluno utilizar esses conteúdos em situações diversificadas, ele poderá elaborar uma síntese integrada, representativa do referencial teórico de seu futuro desempenho profissional e do fundamento de sua postura como educador. (RIBEIRO, 2012, p. 125).

Partindo deste contexto, o programa Residência Pedagógica permitiu aos residentes uma possibilidade para experimentar a prática pedagógica mais de perto. Reafirmamos esta ideia com a proposição de Pimenta (2012, p. 33): “Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas”.

Observamos a seguir o trecho da residente 2:

No último mês letivo a escola pude concluir o quanto o Programa da Residência Pedagógica, enriqueceu minha formação, durante este ano. Conheci diversas professoras e compartilhei muitas experiências. Apreendi bastante com cada criança da turma a qual acompanhei. O Programa Residência Pedagógica é um verdadeiro aperfeiçoamento profissional para nós, enquanto graduandos. Aprendemos muito vivenciando o contexto educacional durante a nossa formação. (Residente 2).

A residente deixa evidente que a prática é necessária, aperfeiçoa, modifica, ensina, forma o professor experiente e o futuro professor. O contexto educacional é espaço para compartilhar, ensinar, aprender, experimentar. Perante o ponto de vista da residente, contextualizamos com Matos (1998):

Não é por acaso que nos tornamos professores; e muitos menos, que nos direcionamos a este ou aquele campo do conhecimento. A chamada formação inicial oferece instrumentos e prepara-nos o caminho abrindo novos horizontes para o exercício da docência. Mas é no trabalho cotidiano que efetivamente configuramos nosso jeito peculiar de ser e atuar, conferindo-nos uma identidade permanentemente em mutação. Não basta dizer professor isto ou professor aquilo como se assim estivesse realizado o problema. (MATOS, 1998, p. 303).

Nesta visão, conforme a experiência no campo profissional, Pimenta (2012, p. 61) expõe um conceito sobre a prática citando uma expressão popular “Na prática a teoria é outra”, ou seja, uma expressão que ouvimos bastante nas falas de professores.

É neste fundamento que percebemos a importância da articulação entre a teoria e a prática, são interdependentes. Dessa forma, os residentes foram familiarizando-se com várias problemáticas encontradas no trabalho docente em campo e entenderam melhor tais desafios pelo viés da inserção na escola, através do Programa Residência Pedagógica. Refletiram que é preciso de bases teóricas consistentes, contudo sem a prática, as teorias estudadas perdem o seu valor.

Diante dos objetivos traçados pelo Programa Residência Pedagógica afirmamos a sua repercussão na formação inicial revelada nas vozes dos residentes e reafirmamos pela fala de Pimenta e Lima (2017, p. 253) “Uma intencionalidade explícita da experiência do PRP é a de qualificar a docência universitária para a formação de professor em estreita relação com os saberes profissionais de professores e gestores escolares.”

Em suma, ao analisar as falas dos residentes em seus relatórios, entendemos que a teoria é imprescindível na formação da docência, contudo, necessita-se de vivência sobre esta teoria. A partir disso, é possível construir a identidade profissional e adquirir o aperfeiçoamento das práticas educativas. Contudo, o trabalho docente caracteriza-se por um processo dinâmico, na busca de respostas, em tentativas de acertos em etapas momentâneas, às vezes árduas, mas que podem gerar grandes conquistas e saberes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes iniciantes ou não. Investir em ações formativas, como

programas institucionais, mostra-se, portanto, um dos meios para a construção de uma nova sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez educar seja isso... incertezas, questionamentos e amor. A educação transforma, nos transforma...educar é um ato de carinho e cuidado. Ser uma educadora é um privilégio em tempos tão árduos. (Residente 6).

A sociedade brasileira transforma-se constantemente em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Diante destas mudanças, exige-se que o profissional da educação corresponda às realidades vividas do mundo contemporâneo. Certamente, para acompanhar às transformações da sociedade brasileira é necessário o pensar e o repensar em questões que potencializam a educação, no que diz respeito à formação de professores, nos cursos de licenciatura e nas propostas de práticas de ensino.

Na construção desta pesquisa analisamos um caminho que visa a qualidade na formação inicial de estudantes de licenciatura, de modo específico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio do entrelaçamento entre o conhecimento da prática escolar e a mediação do Programa Residência Pedagógica, em sintonia com a formação em nível superior certificada pela Universidade. Assim, ao concluir o estudo, podemos entender que o Programa Residência Pedagógica, enquanto política pública, ainda recente no âmbito educacional, ao ser inserido na UFLA, sinaliza evidências que mostram o alcance do programa.

Contudo, o que o objetivo de estudar as descrições apresentadas nos relatórios dos residentes nos revela? A reflexão a partir da análise dos relatos apresentados foi observar uma mudança de comportamento dos residentes frente ao processo formativo, diante do qual conseguiram aproximar os conhecimentos elaborados na Universidade com os conhecimentos do campo profissional, otimizando a inserção à docência. O PRP possibilitou que os futuros professores adentrassem no contexto escolar, envolvendo-se e atuando em diferentes práticas educativas, favorecendo o estreitamento entre a teoria e a prática. Assim entendemos que, é necessário aprendizagens de diferentes contextos, refletidas com diferentes sujeitos. Logo, Piconez (2012, p. 27) diz que: “[...] o sujeito da educação não é o indivíduo, mas o conjunto de pessoas participantes do processo; é sujeito colectivo”.

Analisando os relatórios, observamos que os residentes valorizaram a participação no Programa Residência Pedagógica, de modo que podemos destacar a oportunidade de experimentar a prática no campo escolar e a viabilização de um trabalho colaborativo. Entretanto, a maior contribuição para os residentes foi conexão com a realidade da escola,

levando-os a redefinir os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigante sobre a prática profissional.

O Programa Residência Pedagógica (2018-2020) constituiu-se uma ação formativa que possibilitou a abertura de um espaço para evidenciar contribuições para os outros agentes participativos: os professores preceptores e os professores orientadores da Instituição Superior. Para os professores preceptores das escolas ofereceu novas perspectivas para ensinar, permitindo que refletissem sobre a sua própria prática, ao mesmo tempo que sentiam-se formadores ao auxiliar os residentes no processo de formação inicial. Para os professores formadores orientadores da Universidade ressaltamos que o programa abriu caminhos para repensar nos cursos de licenciatura a partir das necessidades que emergem da prática profissional.

Constatamos que o PRP alcançou resultados positivos os quais podem ser descritos por elementos associados a este êxito, como: (1) o formato do programa fundamentado por órgãos governamentais, sendo uma política pública, o que oferece credibilidade e aprovação; (2) a organização de uma estrutura composta de princípios norteadores, objetivos claros, descrição das funções dos participantes; (2) os dispositivos de controle e de exigência dos resultados, conduzindo a eficiência e a respeitabilidade ao programa; (3) o estímulo financeiro de bolsas, sendo um fator que move o interesse dos estudantes e professores para o ingresso no programa, motivando-os à novas aprendizagens e experiências durante todo o período vivenciado no programa.

Embora vários agentes que não integraram institucionalmente o PRP, mas atuaram de forma dinâmica, dedicaram-se por meio de seus conhecimentos, disposições, responsabilidade política e social, a fim de que as propostas fossem alcançadas da melhor maneira possível como agentes participantes. Citamos como exemplo a equipe administrativa e pedagógica da escola-campo e as professoras efetivas da rede municipal que receberam os residentes na escola. Diante disso, consideramos esta atuação indireta como outro fator que colaborou para o sucesso do programa, visto que sem a participação destes agentes, não seria possível a concretização do trabalho compartilhado e articulado proposto pelo programa.

Embasados nestas considerações, acreditamos que foi possível abarcar novas configurações formativas no que diz respeito às práticas de ensino para os cursos de licenciaturas, em especial, o curso de Pedagogia, pois a prática bem organizada, contextualizada, vivenciada, teorizada e reflexiva oferecerá ganhos visivelmente positivos para a formação dos graduandos e, conseqüentemente, para a educação brasileira.

Ao refletir sobre a vivência formativa dos oito estudantes do curso de Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir das ações, experiências e modos de agir sobre as práticas educativas, foi possível evidenciar os impactos proporcionados pela residência no processo de formação inicial desses estudantes. O desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar foi firmado com base nas análises dos relatórios em que identificamos três dimensões formativas: (a) observação; (b) intervenção; (c) reflexão sobre a ação.

A observação não se constituiu de descrições passivas à realidade escolar, mas representaram observações interativas ao contexto do campo profissional onde os residentes foram inseridos. Os relatos sobre os primeiros contatos com a escola demonstraram insegurança, dúvidas, emoções, sentimentos que tomaram conta da mente dos estudantes. No entanto, as descrições apontaram para a receptividade e o acolhimento como ações determinantes para se firmar o processo de ambientação dos residentes e suavizar o desconforto ao iniciar as atividades do programa.

A intervenção remeteu às atividades desenvolvidas pelos residentes ao longo do ano letivo de 2019. Diz respeito à uma dimensão formativa envolvida pelo trabalho colaborativo das professoras regentes de cada turma, pelo acompanhamento da professora preceptora do programa, pelas trocas e partilhas de experiência e pela narrativa escrita realizada pelos residentes. Os relatos permitiram analisar o quanto a inserção na escola e na sala de aula por meio de atividades de regência desenvolvidas pelos residentes marcaram a vida profissional desses estudantes. Assim como, os ricos momentos de estudos teóricos promovidos pela Universidade embasaram o processo de ensino e aprendizagem pelo entrelaçamento da Residência Pedagógica, beneficiando os residentes e a escola enquanto campo de atuação profissional do professor, na intervenção de atividades significativas junto aos alunos em fase de alfabetização.

A reflexão sobre a ação evidente nos relatórios revelou-se, segundo André *et al.* (2016, p. 143), um espaço de “formação e autoformação de professores”. A cada mês, os residentes refletiram sobre a prática pedagógica a partir das ações construídas, coletivamente, resultando sempre em novas histórias e experiências, as quais foram descritas, oportunizando ao final do ano letivo a socialização e a avaliação das práticas educativas desenvolvidas.

Consideramos que a análise reflexiva dos relatórios mensais, possibilitou conhecer as particularidades dos residentes ao se expressarem em suas narrativas, favorecendo o acompanhamento processual do percurso formativo.

Pontuamos que as relações afetivas estabelecidas entre residentes e as crianças, contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem daqueles que apresentaram maiores dificuldades no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, na leitura e escrita. Bem como a inserção no campo do trabalho docente permitiu o pensar das teorias estudadas nos cursos de formação inicial, necessitando de serem compreendidas e adaptadas, para uma melhor aplicação nas escolas, com vista a diferentes contextos, o que favoreceu a abrangência do processo formativo tanto dos futuros professores, quanto dos alunos.

No âmbito do Programa, os residentes participaram dos planejamentos dos professores, tiveram abertura para levar novas práticas à sala de aula, contribuíram ativamente no trabalho da escola-campo e, assim, tiveram a oportunidade de atuarem como sujeitos ativos que se desenvolveram profissionalmente. Os professores regentes que receberam os residentes na escola tornam-se professores formadores desses estudantes, contribuindo para aproximá-los do campo profissional e promovendo vivências e reflexões sobre a sala de aula. Dessa forma, houve uma troca de aprendizagem e experiências entre os licenciandos e os professores da Rede de Ensino Municipal que integraram o programa. Como resultado disso, Zeichner (1993, p. 487) relata que esta troca conduz a “[...] uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”.

Entendemos a relevância dessa pesquisa por partilhar as vivências, as contribuições, os diálogos e as experiências dos residentes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFLA, no período em que ocorreram as propostas em campo, durante o ano letivo de 2019. A pesquisa foi uma forma de atingir o interesse de educadores, de instituições superiores e de escolas da Educação Básica, de modo que possam ter a oportunidade de conhecer e participar desse projeto que iniciou recentemente, mas que apresenta repercussão significativa na formação de professores.

Para tanto, a Residência Pedagógica contribuiu para a transformação de práticas formativas e para a aproximação e reflexão sobre o campo de atuação profissional do docente formador da IES e do professor formador da rede pública. Além disto, permitiu ao estudante inserido no curso de licenciatura, a possibilidade de executar, ainda em formação, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, assim como habilidades que estão em processo de desenvolvimento, em um campo de formação, e finalmente, identificar-se como futuro profissional da educação.

Nestas considerações não posso deixar de enfatizar que a minha atuação na Residência Pedagógica como preceptora promoveu o meu desenvolvimento profissional, a minha formação

continuada. No meio de tantas experiências na carreira docente, a participação no programa me permitiu também contribuir com a formação inicial dos residentes. Durante o ano letivo na escola tive a oportunidade de acompanhar aspectos burocráticos e pedagógicos do programa; orientar dúvidas e condutas; ouvir as experiências vividas pelos residentes na sala de aula e perceber suas descobertas e aprendizagens; dialogar, efetuando sempre uma troca de conhecimentos; mediar o processo de articulação entre a Universidade e a escola, levando sempre informações importantes aos residentes, aos professores regentes e à equipe administrativa da escola.

Posso dizer que aprendi muito com os residentes, pois os acompanhei de perto, bem como as suas ações, os seus projetos de intervenção, seus sentimentos de incertezas, insegurança, alegrias e conquistas. Por este motivo, o estudo das reflexões dos estudantes em seus relatórios significou retomar o olhar ao acompanhamento deles no cotidiano escolar, juntamente com os estudos teóricos ocorridos nos encontros de formação da Residência Pedagógica.

Do mesmo modo que enriqueci em minha profissionalidade docente participando do programa como preceptora, considero que também contribuí com a formação dos estudantes por meio da troca de saberes sobre a prática pedagógica. Além disto, os momentos vivenciados na Residência foram experiências enriquecedoras para que eu pudesse concretizar esta pesquisa.

Assim, o momento é oportuno para propor outros estudos a partir da experiência vivida pela RP, tendo em vista que é ainda um programa implantado recentemente na Educação Básica. Logo, podemos pensar em estudos que evidenciam as experiências da docência pelo viés de documentos escritos de professores preceptores, participantes do programa ou dos professores que recebem os residentes nas escolas das redes públicas. Nessa dimensão, será uma oportunidade para outra análise com foco no impacto proporcionado na formação continuada de professores com a parceira do Programa Residência Pedagógica e as Instituições de ensino Superior.

Em síntese, acreditamos que o Programa Residência Pedagógica, sendo uma iniciativa de Política Pública de complementação da formação inicial de professores, permitiu uma nova configuração da prática docente, uma aproximação entre a teoria e a prática e uma relação estreita entre a escola de Educação Básica e a Universidade e possibilitou ao futuro professor repensar, refletir, criar, reinventar, construir, reconstruir, aprender, ensinar, dialogar, pesquisar e inserir-se na docência, efetivamente, como um ser constituído de sentidos como pessoa e profissional, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio de um processo denominado educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *et al.* **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2016. 287 p.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARBOSA, D.; DUTRA, N. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gapes vida**, São José, v. 5, n. 12, p. 137-160, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2010. 288 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In:* BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 15-80.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.** 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). Brasília: Ministério da Educação, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019b.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007.** p. 1-5. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4781776&ts=1553273281992&disposition=inline>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012.**p. 1-4. Disponível em:<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4600002&ts=1553271148020&disposition=inline>. Acesso em:28 abr. 2019.
- CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte:** o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **A cidade de São Paulo será piloto do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8633-a-cidade-de-sao-paulo-sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 1 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Brasília: CAPES, 2018. p. 1-2. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

CUNHA, M.I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.Scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 12 dez. 2019.

CUNHA NETO, J. H.; CASTRO, A. E. Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores associados, 2011a. (Coleção Educação Contemporânea).

DEMO, P. **Pesquisa, princípio científico e educativo.** 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa[manuscrito]:** experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009b.

GARCIA, C. M. O Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 5 ago. 2020.

- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GATTI, B. A. Professores, escolas e contemporaneidade. *In:* ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.** 2016. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAVRAS (MG). **Edital nº 11/2018/PRG/UFLA - Residência Pedagógica (Seleção de Preceptores).** Disponível em: <http://prg.ufla.br/editais/editais-2/residencia-pedagogica/813-edital-n-11-2018-prg-ufla-residencia-pedagogica-selecao-de-preceptores>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada.** 2016. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In:* ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In:* GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.
- MENSLIN, M. S.; HOBOLD, M. S. A implicação do trabalho formador na constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. **Anais [...].** Campinas: Endipe, 2012. p. 1-13.
- MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. *In:* **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Firmar a profissão com o professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, dez. 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madri, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

PALAZÓN MAYORAL, M. R. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vásquez. *In*: PALAZÓN MAYORAL, M. R. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 328-343.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, S. C. B. (org.). **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24.ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 28-29.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. Educação especial: desafio de garantir igualdade aos diferentes. *In*: PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24.ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 115-127.

ROCHA, A. M. C. **Profissionalidade docente: objeto de recontextualização e de reconfiguração em cursos de formação de professores na universidade?** *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Endipe, 2012. p. 1-12.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, São Paulo, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos. **Revista Brasileira em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4173>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SILVA, S. L. A. O programa Residência Pedagógica: novas configurações e itinerários formativos para o curso de pedagogia? *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 1., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. v.1, p. 1-12.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/ Guarulhos. *In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.p. 157-164.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n. 52, jul. /ago.2003.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! **Revista de Educação**, Santa Maria, n. 57, p. 45-49, jun. 2007.

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

TARDIF, M. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73. p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.BR/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&Ing=nm=isso. Acesso em: 12 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. A feche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.