

R

ESIDÊNCIA

PEDAGÓGICA

E FORMAÇÃO DOCENTE

EM DEBATE INICIAL

Formação docente em questão

Andrezza Tavares
Karla Cristina Silva Sousa
Keila Cruz
(Orgs)



editora**ifrn**

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE INICIAL

Formação docente em questão

Andrezza Tavares
Karla Cristina Silva Sousa
Keila Cruz
(Orgs)



editora**ifrn**

Natal, 2019

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Silvia Regina Pereira de Mendonca
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Coordenação de Revisão Textual

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Educação
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

R433 Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão [recurso eletrônico] / organizadores Andrezza Tavares; Karla Cristina Silva Sousa; Keila Cruz; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa; coordenação da revisão textual Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2019. 480 p : il.

ISBN: 978-85-54885-19-9

1. Educação – Formação de professores. 2. Formação de professores – Políticas públicas. 3. Programa residência pedagógica – Gestão de sistemas educacionais. I. Tavares, Andrezza (Org.). II. Título.

Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

SUMÁRIO

7 - PREFÁCIO

11 - INTRODUÇÃO

EIXO 1 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

21 - PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OPORTUNIDADES
E DIFICULDADES EM UM CONTEXTO DE REDUÇÃO DA
DEMANDA PELAS LICENCIATURAS NO BRASIL

48 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS
COLABORANDO COM A PRÁTICA DOCENTE EM
UM AMBIENTE DE CONSTANTE CONSTRUÇÃO

63 - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS
E CONTRIBUIÇÕES

92 - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA-
PRÁTICA NESTE PROCESSO FORMATIVO

111 - A UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS
GERAIS, SUAS LICENCIATURAS E O PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PAUTA

135 - FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO
E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL: UMA NOTA GEOGRÁFICA SOBRE
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES 2018

180 - REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ:
ALGUMAS CONQUISTAS E MUITOS DESAFIOS

EIXO 2 - CONCEITOS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

200 - DINÂMICA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NO IFRN: ALTERNATIVA PARA O
FORTALECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

234 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP)
E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE

252 - CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO FAZER-SE PROFESSOR

272 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE RESIDENTES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

298 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO CAMINHOS E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

321 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS DE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

342 - O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE CATAGUASES: CONTRUÇÕES E REFLEXÕES

359 - ENSINO-APRENDIZAGEM E LUDICIDADE NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OFICINA DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

376 - ARTE E MUSICALIDADE: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFAL

EIXO 3 - PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

394 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DAS LICENCIATURAS DO IFRN COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

417 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ARTICULAÇÃO COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

436 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA INTEGRADORA PARA AS LICENCIATURAS DO IFRN

457 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CONCOMITANTE AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

476 - POSFÁCIO

PREFÁCIO

Residência é o local da morada, onde se fixa por um tempo, e cuja a vivência marca a memória e constitui identidade. Pedagógica é a forma como se lida com a educação, seus processos de aprendizados e ensinamentos. Portanto, estamos falando de uma morada no aprender e no ensinar, e na relação entre sujeitos que transitam entre formar e atuar como docentes. É com esse entendimento que inicio esse prefácio, cuja tessitura fez-me rememorar toda a origem de sua constituição, as contradições entre o aderir e o resistir, resultando em uma parceria que vai para além do formal. O convite foi aceito com o apreço de ver um novo passo na formação de docentes no Brasil.

Antes de chegarem nessa residência, muitos já traziam recordações de outras paragens na trilha da formação de professoras e professores. Histórias ensejadas de inovações, de apropriações, de identidade e, sobretudo, de lutas e resistências. A certeza do que já foi feito para construir algo novo foi a força motriz para muitas e muitos que aqui encontraram um desafio: proporcionar algo diferenciado em um conjunto de regras, imposições e amarras.

O cenário de incertezas aparentava embate, a tentativa de modernizar algo com ampla adesão pareceu para muitas e muitos um retrocesso. Substituir o PIBID era a intenção inicial, uma história de quase uma década com tantos feitos. Parecia o fim de um e o começo de “outro” que marcaria a interrupção de uma

relação que envolvia espaços e sujeitos que atuam na profissão e na formação, em um trabalho colaborativo que colocou as licenciaturas a pensar formas de inovar a constituição de futuros docentes.

O reclamo para substituição trazia o discurso de sopro de renovação nos estágios, como se tudo fosse antiquado. Perpassava pela política neoliberal de responsabilização de docentes, como se uma vez resolvida a formação, tudo o mais na educação, como um toque de Midas, estaria solucionado. Ainda sem clarezas conceituais, “outro”, o substituto, logo foi percebido como fértil e possível de ampliar as relações e parcerias na formação de professoras e professores, a luta passou a ser pela coexistência, pelo entendimento que a modernização se daria pelo alargamento de possibilidades, e assim avançamos. O PIBID ficou e a Residência Pedagógica se estabeleceu em uma relação de proximidade e continuidade, o primeiro voltado para o início da formação docente e o outro para os momentos imediatamente anteriores ao ingresso na profissão, atuando nos estágios.

Vencidos os primeiros embates, logo surgiram outros, algumas determinações mostravam que a adesão não seria fácil. As instituições formadoras deveriam seguir um modelo prescrito, envolto por imposições e certa precarização nas relações entre os sujeitos. O desafio estava posto! Encontrar saída para as limitações, enxergar possibilidades só foi possível pela relação de parceria entre aqueles que se desafiaram a enfrentar todas as adversidades. Parece-me que lograram êxito,

pois o resultado é o que os autores aqui reunidos trazem: as boas vivências que o Programa Residência Pedagógica proporcionou a todas e todos que se fixaram na formação e no exercício da docência, mesmo que em um período tão curto de existência.

Faço o convite para adentrar pelos meandros dos textos compartilhados, e sentir-se em casa! Aqui tudo foi feito com muito gosto, dedicação e intencionalidade, por isso reserve tempo para aproveitar cada momento, dito ou achado, pois a reflexão revela o bem feito. A boa casa já marcou na lembrança de quem está se constituindo professora ou professor e ressignificou as de quem se propôs a partilhar sua experiência. O resultado é o que se encontrará ao longo dos capítulos distribuídos nos três eixos que organizam essa obra, versando sobre a investigação do Residência Pedagógica no contexto de uma política educacional, sobre como conceitos afeitos à formação docente se traduzem em suas ações e a sua relação com as redes de ensino.

Desejo que o residir nessas leituras lhes tragam muitas (e boas) experiências pedagógicas, que reverberem na transformação de suas práticas e que elevem a discussão sobre formar professoras e professores para além de processos burocráticos, pouco criativos, como os vistos que desafiou a todas e todos no início Residência Pedagógica. Os limites foram mote para avançar!

Há muito a fazer e lutar, mas no esperar de que tudo será superado, fico agradecido pela oportu-

nidade de prefaciara primeira obra que analisa essa experiência e que traz consigo o movimento de muitas e muitos que enfrentam todos os embates pela docência e sua formação, com destaque ao movimento que tenho a satisfação de representar: o FORPIBID-RP!

Nilson de Souza Cardoso
Presidente do FORPIBID-RP

INTRODUÇÃO

A formação dos professores brasileiros tem se tornado um importante tema de estudos, pesquisas e discussões, notadamente no âmbito acadêmico. São muitos os grupos de pesquisas e as publicações que discutem o papel dos professores, na atualidade, e são percorridos sobre aspectos diversificados da formação inicial e/ou continuada, como a relação teoria e prática, por exemplo. Uma consulta ao Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, às Linhas de Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, assim como aos Grupos de Trabalhos (GTs) dos eventos de expressão da área, constatam o interesse dos pesquisadores por esse tema.

Esses estudos põem muita ênfase na profissionalização da docência e nos saberes que estruturam a base de conhecimento dessa profissão. Abordam as exigências para tornar o professor protagonista do processo de ensino e aprendizagem, numa escola cujas demandas se tornam cada dia maiores e desafiadoras. Via de regra, situam o contexto da atividade profissional dos professores em sintonia com as novas configurações sociais, econômicas, e das novas tecnologias da informação que vêm revolucionando o dia a dia das sociedades e que chegam às escolas, ainda que timidamente. Por sua vez, as demandas decorrentes da política educacional que procuram alinhar fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos, técnicos e tecnológicos, nas últimas dé-

cadás (PCNs, Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, entre outras), configuram-se como importantes desafios para serem efetivados.

Esses desafios decorrem, via de regra, das novas configurações socioeconômicas impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), com elevado impacto nos hábitos, nos valores, na estrutura econômica e laboral, na organização familiar e, certamente, no comportamento dos alunos e nas atitudes dos docentes em sala de aula. Nesse contexto, surgem demandas que incidem na necessidade de articular as aprendizagens da docência, a formação e o desenvolvimento profissional. A atividade dos professores e sua maneira de agir na mediação do processo ensino-aprendizagem tem se tornado um campo de preocupação das reformas, das pesquisas e mesmo do investimento da educação (ainda que limitado e com pouco impacto). Os professores se tornam, em grande medida, o epicentro dessa questão.

A partir dessa breve argumentação, convém enaltecer a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido e implementado pela CAPES e pelo MEC, por tratar-se de uma grande aposta para potencializar a qualificação dos quadros de futuros(as) professores(as) da Educação Básica do nosso país. Ressalta-se, ainda, o fato desse Programa ter ganhado forte adesão dos Institutos Federais, ainda com pouca tradição na formação de professores. Por isso mesmo ele representa um passo importante

nessa nova reconfiguração dos Institutos Federais e das universidades com maior tradição na formação de professores.

O termo “residência” nos é familiar no âmbito da área médica. É bem conhecido esse programa de especialização do(a) médico(a) recém-formado(a), que é levado a aprofundar seus conhecimentos para tornar-se especialista em uma das áreas de maior complexidade da medicina. Após concorrida seleção, esse profissional estuda, entre dois a quatro anos, para aprofundar-se e especializar-se. Por sua vez, a Residência Pedagógica, criada pela Portaria CAPES nº 38/12/2018, embora pleiteie algo nessa direção, possui desenho formativo diferente e tempo bem mais reduzido. Ao pôr foco na Pedagogia, conceito ainda pouco aprofundado teoricamente e mesmo no plano metodológico, algumas questões podem nortear esse desafiador processo formativo: qual conceito de Pedagogia é veiculado nas formações iniciais e continuadas dos professores formadores de futuros professores? Qual o alcance esperado desse Programa? Como o conhecimento pedagógico se incorpora na vivência formativa dos licenciandos, futuros professores?

Essas são questões que precisam ganhar amplitude na trajetória formativa dos professores formadores e dos estudantes em formação, para chegarem a ser compreendidas como parte do conhecimento específico, fundamental e essencial do repertório de conhecimento profissional da docência. Esse conhecimento pedagógico, ainda que pouco explicitado nas forma-

ções em geral, constitui-se numa referência identitária da atividade docente profissional.

Ainda que a educação seja uma área abrangente, podendo representar, para muitos, diferentes concepções e sentidos (escolar, familiar, social, cidadã, cívica, etc.), do ponto de vista teórico, a Pedagogia é a ciência que tem como objetivo o estudo dos processos de ensino e aprendizagem. Diz respeito, portanto, ao campo de teorização da educação, compondo os diferentes conhecimentos e saberes da base epistemológica que ilumina conceitos, fundamentos, metodologias, e técnicas educativas em diversificadas tendências e linhas de pensamento.

Dentre os saberes e conhecimentos que configuram o amplo repertório da educação, o saber pedagógico, associado ao da didática, é o que melhor identifica e caracteriza esse campo de profissionalidade. A Pedagogia é, portanto, um saber que se alia a outros conhecimentos (didáticos, metodológicos, das disciplinas, da experiência, do currículo, etc.), dando especificidade à docência como profissão.

Não são raras as situações em que, com elevada titulação e domínio do conteúdo, professores não se fazem entender como esperado, ao ponto de perdurar essa máxima: “o professor X sabe muito, domina o conteúdo, porém não sabe ensinar”. A ausência do domínio pedagógico e didático de um determinado conteúdo leva o processo de ensino a distanciar-se de sua essência: promover, propiciar, facilitar, mediar, ensinar e motivar alguém para aprender.

A aprendizagem, nesse contexto, é um outro conceito ainda pouco evidenciado no âmbito da formação. Por tratar-se de uma dimensão muito particular inerente a um domínio individual, poucas vezes questões como essas ganham expressão na relação pedagógica: como se aprende? Quando sabemos que aprendemos algo? Como explicar sobre as (não) aprendizagens dos nossos alunos? Nessa mesma direção faz sentido perguntar: qual a formação que forma? Serão formativos os cursos que, mesmo muito bem aceitos, não promovem mudanças na maneira do(a) professor(a) pensar e agir?

Tenho me preocupado com essas e outras questões e procurado estudar e pesquisar para compreender maneiras de tornar mais convincente e significativa a necessidade de elevar a atividade docente à categoria de profissão. A profissionalização da docência e a docência como profissão têm marcado minha trajetória acadêmica como pesquisadora e formadora de professores em nível de graduação e pós-graduação. Uma primeira tese, transformada em livro, tendo parcerias importantes como são os Professores Isauro Beltrán Nuñez e Clermont Gauthier, defende a necessidade de “formar o professor para profissionalizar o ensino” (2003), ocasião em que nos preocupamos em revelar mudanças a serem efetivadas nos projetos formativos e anunciar perspectivas para profissionalizar a docência. Para além dos traços de uma profissão, tomando como referência a Sociologia das Profissões, reitera-se a essência do processo formativo: o ensino e a aprendizagem. Destacamos que esse debate precisa de uma problematização

das categorias profissão, profissionalização, formação e desenvolvimento profissional da docência, entre outras, no momento em que a ideia de profissionalizar o(a) professor(a), por vezes aparece como a solução aos problemas da educação, diminuindo o efeito de um conjunto de fatores que configuram a complexidade da educação em nosso país.

Em uma breve retrospectiva situamos que, no Brasil, desde o início dos anos 1990 do século passado, assistimos à emergência de novos discursos visando a formação e a profissionalização do ensino desde novas perspectivas. Anteriormente, a formação docente estava centrada principalmente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, uma nova direção voltada para a aprendizagem de habilidades e competências profissionais. Assim, a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro diz respeito aos saberes, competências, atitudes do agir profissional, e o segundo volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do coletivo docente.

Esse e-Book, intitulado: Residência Pedagógica e Formação Docente em debate inicial, se insere nessa problemática e procura trazer diferentes contribuições a partir de um conjunto de estudos sistematizados em capítulos que foram organizados em três eixos:

Eixo 1: Políticas de formação docente e o Programa Residência Pedagógica: um espaço de análises

e reflexões sobre as atuais políticas de formação docente, onde ganha destaque o marco legal do Programa Residência Pedagógica.

Eixo 2: Conceitos, vivências e experiências do Programa Residência Pedagógica: contempla estudos sobre a docência de sala de aula e as implicações na produção do conhecimento; a apropriação e mobilização de saberes docentes na relação universidade-escola, nos espaços escolares a partir das experiências vividas no Programa Residência Pedagógica.

Eixo 3: Programa Residência Pedagógica e Gestão de Sistemas Educacionais: aprofunda conhecimentos relacionados ao processo de gestão em sistemas escolares, estabelecendo a relação teoria/prática, propondo alternativas e articulação com as universidades e secretarias de educação.

Essa produção, agregando professores de várias instituições formadoras, procura estruturar um novo cenário de integração de equipes de professores que se debruçam sobre o Programa Residência Pedagógica, o toma como objeto de estudo e aponta possibilidades de sua inserção na formação para a docência. São temas diversificados que refletem o lugar e o olhar em que cada grupo vem atuando: federalismo; regime de colaboração; políticas de formação de professores no Brasil; prática docente em constante construção; a articulação com o estágio supervisionado; demanda pelas licenciaturas no Brasil; Educação Física e Ciências Biológicas; a construção da cultura docente; fazer-se professor; alternativa para o fortale-

cimento dos cursos de licenciatura; sentidos e significados de residentes e contribuições para a formação docente; um olhar reflexivo sobre a formação inicial do professor; a relação teoria-prática; arte e musicalidade na formação entre outros.

No conjunto dos capítulos, fica revelada a intensão de tornar a Residência Pedagógica um recurso formativo potencializador de uma nova cultura docente e, portanto, novas maneiras de pensar o exercício da docência, no âmbito da sociedade e da escola do Século XXI. Os estudos representam, ainda, uma importante contribuição para desencadear mudança nas concepções dos professores formadores de professores, cuja escola do pensamento considera ser a Pedagogia o campo de teorização da Educação, que, associada à Didática, constitui-se numa unidade dialética.

O livro chega em boa hora, considerando a formação inicial e continuada do coletivo docente como elemento fundamental para se alcançar expressivos níveis de conhecimentos a serem “transferidos” didática e pedagogicamente para os estudantes. Nesse sentido, crescem as oportunidades da qualidade da educação se instalar por lograr aprendizagens expressivas e, assim, o sentido maior da atividade docente ganha em prestígio e reconhecimento. O presente livro constitui-se, ainda, no registro do esforço daqueles que acreditam no poder estratégico da pesquisa e na possibilidade de suplantarem as críticas ainda muito presentes no campo da formação.

Agradeço imensamente a oportunidade que me foi dada para registrar minhas impressões sobre a Residência Pedagógica e Formação Docente, tema sobre o qual tenho me debruçado ao longo de minha carreira como professora formadora de professores(as).

Prof^a. Betania Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

EIXO 1

Políticas de formação docente
e o Programa Residência Pedagógica

CAPÍTULO 1

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OPORTUNIDADES E DIFICULDADES EM UM CONTEXTO DE REDUÇÃO DA DEMANDA PELAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Hesley Machado Silva

INTRODUÇÃO: A CRISE DAS LICENCIATURAS

O Brasil vive um momento singular em relação à formação dos professores, onde há o reconhecimento tácito de que é necessário haver um incremento neste campo da educação, pelo seu valor no ensino como um todo (TARDIF, 2012). Ocorre uma grande dificuldade de preencher as vagas dos cursos superiores das diversas áreas pela pouca procura por parte dos estudan-

tes, o que tem gerado inclusive uma redução da oferta destas vagas. Se o Brasil tem pretensões na tecnologia, nas artes e nas ciências, precisa repensar a educação e a qualidade da formação dos professores. Esta formação tem que estar em um primeiro plano das preocupações do país. O que se vivencia atualmente é uma tripla crise: de quantidade, de qualidade e sistêmica. Apesar de alguns tímidos avanços dos últimos governos, os projetos nacionais para as próximas décadas se encontram ameaçados por essa crise. Nesta linha de falta de projeto futuro para o país, pode-se ilustrar pela crise de quantidade de professores em todo o país, não ocorrendo em nenhuma disciplina em que o número de docentes com formação específica seja suficiente ou superior à demanda. Sendo esta disparidade singularmente grave em certas disciplinas, como química, matemática, sociologia, entre outras; desta forma não há projeto de país que possa avançar a contento (RISTOFF, 2012).

Para melhor esclarecer este momento da formação dos professores deve-se esclarecer o termo “crise”. Do latim *crisis*, se relaciona com alteração ou desequilíbrio repentino, perda de estabilidade, anormalidade importante no funcionamento da sociedade, da economia, enfim, na vida. Pode ser conjuntural ou estrutural, mas de qualquer forma demanda uma rápida e adequada resposta. A profunda crise da profissão de professor só tem sido acentuada, pois a reação dos governantes é oscilante, equivocada e finalmente improdutiva. Apesar da ideia de crise gerar uma percepção

de fenômeno recente, não é fato na formação de professores, foi notado desde a década de 80. Porém a crise atual parece ser sem precedentes na história da educação. Ela combina elementos do mercado de bens econômicos vitais (salários baixos) com o de bens simbólicos (baixo prestígio), assentados na contradição de que quanto mais foi expandida a oferta de ensino, mais agravou-se a crise. Enfim, pagou-se um preço pelo sucesso, os filhos das classes menos favorecidas foram alçados à escola, mas a formação de professores não foi preparada para este novo momento histórico (ARANHÁ; DE SOUZA, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Há uma situação preocupante no Brasil, pois há uma formação insuficiente que possa dar subsídios aos professores. Houve uma ampliação das redes de ensino há algumas décadas, mas esta expansão gerou um desafio para a formação docente, que não foi logrado. A urgência foi posta em um país de tradição de valorização do bacharelado em detrimento das licenciaturas. Este fenômeno, do desafio de formar grandes contingentes de professores com qualidade, é enfrentado por muitos países, aliado à necessidade de manter a profissão como atraente para os estudantes, constitui-se uma inquietação mundial. No entanto, no Brasil há uma dificuldade de incorporar essa demanda à pauta nacional, e ocorreu um acúmulo de obstáculos e resistências que se avolumaram historicamente na formação de professores. Não serão somente decretos, normas e legislações que mudarão esta realidade, é preciso pensar nas licenciaturas no dia-a-dia da uni-

versidade, como seu papel pode ser decisivo para superar equívocos construídos durante décadas. Assim, está posto o estímulo à criatividade e à capacidade dos professores, gestores e instituições de ensino superior, frente a um acomodamento do meio acadêmico e ao interesse das grandes corporações privadas (GATTI, BERNARDETE A, 2014).

Outro aspecto que alimenta esta crise instalada nas licenciaturas é alto índice de abandono dos professores, frustrados diante de uma realidade complicada a partir do que idealizaram (BUENO; LAPO, 2003). As questões que levam a este abandono são diversas, como violência, indisciplina, falta de interesse dos alunos frente à atração pelas novas tecnologias, somado aos baixos salários e ao trabalho precário (SOUTO; PAIVA, 2013). Estabelece-se um ciclo vicioso, no qual a pouca atração que a carreira exerce acaba recrutando os alunos com pior formação básica, gerando uma grande frustração, pois tendo rompido com a dificuldade de chegar ao curso superior, mesmo oriundo de classes menos favorecidas, este aluno se choca com uma formação deficitária e com condições de trabalho idem. Como resultado, alimenta mais ainda os índices de desistência e de desprestígio do magistério, tendo como destino outros empregos ou subempregos com baixo valor social, fomentando a ideia de que o diploma de professor não tem serventia (ARANHA; DE SOUZA, 2013).

Há também um fator adicional, a demanda acumulativa da atividade docente com atividades complementares, e pior, de forma antagônica, quanto mais com-

plexa esta profissão se torna, menor é seu prestígio social. Esta desvalorização do profissional pode estar atrelada à própria desvalorização do conhecimento na escola e a uma perda de identidade dos professores, portanto uma mudança do papel dos docentes na sociedade. Formou-se uma crença no Brasil de que qualquer pessoa pode ser professor, uma profissão com pouca seleção, com baixa preparação e, por consequência, sem motivação (JESUS, 2004; VALLE, 2006).

Os próprios professores são comumente acusados de serem responsáveis por esse processo de perda de profissionalização. A baixa autoestima dos docentes acaba sendo notada pela mídia, família e alunos, e contribui para a decadência da profissão. Todo este movimento não passa incólume pelos cursos de licenciatura, relegando a estes um papel secundário no universo acadêmico universitário brasileiro (SOUTO; PAIVA, 2013). Alguns percebem a questão salarial como a mais decisiva para a decadência da profissão de professor, a questão econômica seria a base deste processo, pois seria crucial para a perda de dignidade e a respeitabilidade do magistério (LÜDKE; BOING, 2006).

Exemplos para caracterizar esta grave crise do magistério não faltam, mas alguns são mais contundentes. Uma notícia publicada em 2013 mostrou que os estudantes da rede pública do Rio Grande do Norte eram obrigados a fazer revezamento de professores. Supostamente em razão da escassez de docentes no mercado, mas que foi posteriormente revelado pela pouca procura de candidatos para o concurso, por cau-

sa dos salários baixíssimos ofertados. Na esteira desta crise e para manter suas altas margens de lucro, muitas das chamadas “universidades-empresa” alardeiam que os alunos das licenciaturas não serão somente professores, podendo atuar também em outras áreas com o seu diploma, desvalorizando ainda mais a combalida carreira (DINIZ-PEREIRA, 2015). Em uma pesquisa desenvolvida em uma grande universidade federal, os cursos de menor prestígio apontados foram os de licenciatura, com maior taxa de desistência, e mesmo entre aqueles que se formavam há uma baixíssima taxa de ocupação na área. Sendo que os profissionais não se intitulam professores de história ou de qualquer outra matéria, preferem ser chamados de historiadores, biólogos ou geógrafos, por exemplo, diminuindo mais ainda o valor da docência (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Outro elemento que pode acentuar esta crise é a perceptível migração dos cursos de licenciatura para o regime de ensino à distância (EAD), como pode ser observado no período de 2001 a 2011. A taxa de crescimento dos EADs foi de inacreditáveis 808% entre 2002 e 2007, passando de 31.712 cursos em 2002, para 838.125 em 2009. A EAD gera redução de despesas, com um aumento das receitas das Instituições de Ensino Superior privadas, atingindo muitos estudantes e com um relativamente baixo investimento propiciando uma substituição dos cursos presenciais de formação de professores pela modalidade à distância (DINIZ-PEREIRA, 2015; GATTI, 2014).

Houve todo um reordenamento das licenciaturas para as instituições privadas e, posteriormente, para o EAD. A partir de 2005 ocorreu uma equiparação na legislação do ensino presencial e EAD, além da criação da Universidade Aberta do Brasil, o que alavancou esta expansão, mas o monitoramento do poder executivo não pareceu expandir na mesma velocidade (GATTI; BARRETTO, 2009). Incrementando este fenômeno, ocorreu a proliferação de consórcios e polos para o EAD sem um projeto político-pedagógico claro e articulado, e é claro que esta crítica pode ser pertinente aos cursos presenciais, mas as demandas da novidade são específicas e precisariam ser dimensionados neste processo de ampliação. Estes cursos de EAD têm, em média, alunos com 10 anos a mais que os cursos presenciais, portanto de educação tardia, trabalhando, e oriundos de escolas públicas. Os estudos solitários carecem do contato com os tutores, com demandas de grande proficiência para leitura e interpretação de texto, necessitando de grande disciplina na condução dos estudos, o resultado é uma evasão média de 80% (GATTI, 2014).

Os estudantes de EAD enfrentam um desafio a mais, que é a ausência de um convívio acadêmico, do diálogo com seus colegas, professores, da participação do dia a dia da universidade, ou melhor, serão professores sem ter vivido a socialização na sua educação. Seria necessária uma nova proposta para buscar suprir essas carências, pois não se deve demonizar esta modalidade e sim tentar aproveitá-la, e potencializá-la em prol dos estudantes que dela necessitam. Este es-

pectro tem gerado uma alteração na distribuição dos cursos, diminuem a entrada nos cursos presenciais e aumenta os EADs. O problema não é a inversão, é como ela está ocorrendo, sem que tenha sido dimensionado como fazê-lo dentro de uma eficiência didática (GATTI, 2014; JORGE; ANTONINI, 2011).

Mas então qual é a situação da formação de professores? Qual é a condição das licenciaturas? Como estão os futuros professores? Afinal a crise neste campo parece ser mundial, estaria o Brasil no mesmo nível de dificuldade dos outros países? Várias pesquisas apontam que o problema é especialmente crítico em terras tupiniquins, com os currículos inadequados, sem associação entre teoria e prática, excessivamente genéricos, com estágios imaginários, com péssima avaliação interna e externa (GATTI, 2013). Situação péssima? Então o Residência Pedagógica pode ser percebido como uma oportunidade singular para um novo programa de estágio, que possa colaborar e repensar efetivamente a formação de professores, em que pese todas as dificuldades e inadequações de sua implementação.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UMA OPORTUNIDADE PARA AS LICENCIATURAS

Como dito anteriormente, há quase um consenso que existe uma crise na formação de professores, esta constatação também está vinculada às novas demandas na sociedade contemporânea, para profes-

sores e para a própria escola. Essas demandas questionam o modelo atual, que deverá ter uma formação articulada com ambientes de exercício da profissão. No caso da formação dos professores, este espaço é a escola, e a constituição de projetos e subprojetos a torna um espaço singular no processo. Não deve haver distanciamento entre a realidade escolar e o formar professores, pois este pode ser um dos pontos nevrálgicos para a eficiência do processo de consolidação da docência. Esta vivência também possibilitará o questionamento dos estudantes em relação aos próprios cursos de licenciatura, tornando-os agentes no processo de aprimoração destes cursos. Desta forma estar-se-á promovendo uma etapa importante do processo de tornar-se professor, na interação com outros docentes, com destaque na integração entre escola e universidade como espaços de formação, gerando uma corresponsabilidade no aprimoramento desta formação. Assim, distancia-se da apregoada formação baseada em um currículo conteudista, afastado do contexto da sala de aula e anos-luz da prática da docência almejada (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013; CANÁRIO, 1998; MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Dentro desta perspectiva pode-se vislumbrar a construção do diálogo entre a universidade e a escola básica e secundária em uma perspectiva de integração, assim pretende-se que a escola e seus professores tenham conhecimentos e experiências vitais para a universidade e, que no sentido oposto, possam ser compartilhados os resultados de pesquisas da univer-

cidade com o ambiente escolar. Se este objetivo for alcançado, o licenciando pode ir além da formação teórico-metodológica, ele pode se colocar de fato no lugar do professor e assim participar de uma experiência intercultural com o mundo da educação vivo (FETZNER; SOUZA, 2012; MARÍN, 2010).

Um dos aspectos que o Programa Residência Pedagógica pode oportunizar também é a formação continuada dos próprios professores em exercício, na medida em que mobiliza estes profissionais a uma reflexão contínua da sua prática, quanto esta prática está sob o escrutínio dos bolsistas que nela se espelham. Desta forma estar-se-á valorizando e incentivando a docência em um processo retroalimentado pela vivência de professores e alunos em estágio (MASSENA; SIQUEIRA, 2016). Outra capacidade que pode ser desenvolvida e exercitada é o trabalho colaborativo entre professor preceptor, bolsistas do programa e supervisores das Instituições de Ensino Superior, como uma oportunidade de incremento dos processos de aprendizagem e de docência de qualidade. Muitas vezes, estes professores têm trabalhos relativamente solitários, portanto o programa passa a ser um momento singular para desenvolvimento de práticas e projetos em conjunto para ser desenvolvidos em sala de aula (FETZNER; SOUZA, 2012).

A partir desta nova condição tem-se uma nova dimensão de formação, sustentada por uma interação tripla, os bolsistas (futuros professores), os preceptores (professores atuantes nas escolas) e os superviso-

res (provenientes da universidade). Assim, a formação propiciará um conhecer e fazer fundamentado em uma prática racional a partir de ações complexas da sala de aula, fruto de uma dialética constante entre a base teórica e a prática docente, com experiências concretas entre a pesquisa e a sala de aula, entre bolsistas e professores (universitários e da escola-campo). Deve-se vislumbrar que este novo espaço, com estas novas características dever-se-á gerar novos conhecimentos para o campo da educação, oriundos de uma nova condição, pois não é mais apenas a teoria, é uma teoria alimentada pela experiência entre sujeitos e suas instituições de atuação. Por fim, se constitui um terceiro espaço de formação, rico, possivelmente produtivo, dinâmico, percebido no exercício profissional da docência (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013; CANÁRIO, 2001; ZEICHNER, 2010).

O exemplo concreto do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) faz parte do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva, entre outras finalidades, propiciar uma integração maior entre as escolas da Educação Básica e as universidades que possuem licenciaturas, permitindo a articulação entre a teoria e a prática. Pretendeu-se que este programa pudesse colaborar para o incremento da qualidade dos cursos de licenciatura e do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), que mensura o desempenho das escolas nas avaliações nacionais (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

O PIBID foi entendido como um oportunidade para um avanço na formação inicial dos professores, um ambiente que viabiliza a integração entre a escola e a universidade, promovendo o entendimento e a reflexão por parte dos alunos a respeito da prática docente, sobre a realidade da escola, através de propostas didáticas, pela incorporação de materiais diversos e abordagens pedagógicas modernas, utilizando a escola de formação dos professores como núcleo de investigação e aplicação destas abordagens (PAREDES; GUIMARÃES, 2012).

Para compreender o PIBID, a Portaria Normativa nº 38, de 23/12/2009 o dispõe, e este programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, descreve a finalidade do fomento à iniciação à docência de alunos das instituições federais de educação superior, enriquecendo a formação docente nos cursos presenciais de licenciatura de graduação e, ao mesmo tempo, elevando a qualidade da Educação Básica. O PIBID foi instituído inicialmente apenas nas universidades federais, em 2008, em universidades estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, em 2010, acabando por fomentar a discussão sobre a formação docente no Brasil. A partir de então, tem-se publicado diversos trabalhos que analisam este programa em Seminários, Congressos, etc., gerando um debate oportuno sobre como este programa poderia impactar a formação dos profes-

res no Brasil (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Um dos aspectos da formação de professores que o PIBID pretende enfrentar é esse distanciamento entre escolas de ensino básico e as instituições de ensino superior que possuem licenciaturas, pois estes cursos de formação ainda idealizam o aluno e o professor modelo, muitas vezes desconectados da realidade da sala de aula. Também o programa deve ser um momento oportuno para repensar os currículos destas licenciaturas, com sua primazia por disciplinas teóricas específicas, frequentemente pouco relacionadas com a prática da docência. Esta busca por experiências como o PIBID, que aproximem a prática dos professores da formação destes profissionais, não é exclusiva do Brasil, é uma demanda mundial; os Estados Unidos, por exemplo, têm buscado também enfrentar esta questão através de parcerias entre as escolas e suas universidades (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013).

Este conhecimento recíproco permitiu no PIBID o reconhecimento das experiências entre os bolsistas e os professores atuantes, valorizando a profissão do magistério e dando valor aos alunos como alguém que, além das demandas, pode trazer sugestões pertinentes para a sala de aula. Ocorreu e ocorre no PIBID uma reflexão da própria docência, no processo de reconhecimento da profissão. Pesquisas que entrevistaram os bolsistas e ex-bolsistas deixam claro este aspecto do programa, do desafio do cotidiano da sala de aula, da vivência de como se constitui a profissão

docente através de seus comportamentos, atitudes, destrezas e valores (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013; SACRISTÁN, 1995).

Uma característica do PIBID, e que felizmente foi continuado no Programa Residência Pedagógica, é que a concessão de bolsas não é ofertada apenas aos alunos e professores das universidades, os professores das escolas públicas também recebem. Uma concessão justa, afinal estes professores são co-formadores do programa de iniciação à docência, com esta bolsa gestou-se mais um mecanismo de articulação entre as escolas e as Instituições de Educação Superior. Serão necessários mais estudos para dimensionar os resultados do programa, que leve em conta inclusive a variedade de projetos que foram desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior nas escolas e assim avaliar a repercussão do PIBID nas escolas de educação básica e dos cursos de licenciatura participantes (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013).

O PIBID, finalmente, se tornou um dos mecanismos mais interessantes de valorização da carreira docente, propiciando um incentivo para aqueles alunos que escolhem o magistério. Este programa tem, desde a sua implementação, gerado possibilidades para a integração entre as escolas, nas quais os projetos são desenvolvidos, e para as instituições superiores, onde os projetos são elaborados, superando a separação historicamente construída entre estas duas instâncias de educação. De acordo com o re-

latório de gestão do programa PIBID da CAPES¹, de 18/09/2014, em 2013 este programa foi o segundo maior fornecedor de bolsas do órgão de fomento do Governo Federal brasileiro. Havia em 2013 mais de 62 mil bolsas, beneficiando estudantes de aproximadamente 200 instituições de ensino superior em todas as regiões brasileiras (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Novas possibilidades para o estágio das licenciaturas, Programa Residência Pedagógica

O programa PIBID propiciou uma aproximação da universidade e da escola, através dele se pode antecipar e repensar os futuros momentos do estágio, pensar em como este estágio pode ser melhor aproveitado na formação dos professores, possibilitando a necessária formação elaborada dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009). A convivência gerada no PIBID criou um clima de questionamento por parte dos estudantes em relação aos cursos de licenciatura e seus estágios, ou seja, este convívio incentiva a busca de novos modelos de formação, que precisam ser reinventados por estudantes e professores, sendo o Programa Residência Pedagógica uma oportunidade ímpar (MASSENA; SIQUEIRA, 2016)

Nem todos os estudantes das licenciaturas puderam ou podem participar do PIBID, seja porque não estão nos períodos que o programa exige, seja porque quando ele foi ofertado, demandas pessoais ou profes-

1 <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>, acesso em 18 de março de 2019.

sionais não permitiram, não importa, importa aproveitar a chance que o Programa Residência Pedagógica oferece. Na medida que este último programa intenciona um repensar o estágio, sendo este estágio obrigatório e este aluno tendo que realiza-lo, o Residência Pedagógica poderá ser uma vivência para analisar, avaliar e ressignificar esta crucial etapa da formação (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Como já mencionado, não existem dados ainda para uma análise profunda dos impactos do PIBID nos cursos de literatura, mas os trabalhos publicados apontam que novas experiências e alternativas foram elaboradas na formação dos professores, a partir da articulação entre o mundo do trabalho docente e a formação acadêmica. O Programa Residência Pedagógica pode dar continuidade a estas conquistas e avançar nas reflexões e na reelaboração das práticas bem-sucedidas. Além disso, as investigações realizadas no PIBID demonstraram o entusiasmo dos alunos bolsistas que participaram deste programa na sua formação inicial, revelando que os estágios curriculares podem e devem ser reorganizados em uma nova perspectiva. Uma perspectiva que promova uma maior integração entre professores e bolsistas, alcançando o maior número possível de alunos de licenciaturas, professores da escola básica e escolas públicas na nova forma de estágio proposto pelo Residência Pedagógica (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2013).

O Programa Residência Pedagógica pode ser pensado e desenvolvido como uma possível continui-

dade de algo que o PIBID começou a superar para a formação dos professores, a antiga dicotomia entre a investigação e o ensino, o detrimento da licenciatura em relação ao bacharelado, a pouca valorização da carreira docente e a separação entre a prática e a teoria (PAREDES; GUIMARÃES, 2012; PEREIRA, 2000).

A experiência de residência pedagógica não é nova, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desenvolveu um programa que se assemelha ao do governo federal, e este foi analisado em alguns trabalhos. Da mesma forma, este programa foi concebido a partir da percepção de que há muitas possibilidades de inovação no espaço da prática na formação inicial de professores, promovendo um novo status aos estágios e às atividades nas escolas nos currículos das licenciaturas, apesar das dificuldades naturais que um novo programa pode gerar. O programa previu que entre estas dificuldades estaria o enfrentamento da cultura universitária de desvalorização da prática na formação, especialmente na aprendizagem profissional, resistência que perpetua nas novas gerações de estudantes de licenciatura e dos seus gestores, muitas vezes mais voltados para a burocracia do que para questões acadêmicas. Para esta instituição foram concebidas as diretrizes curriculares em 2006 que privilegiou a formação de professores nos cursos de Pedagogia com este novo programa, centralizando a formação dos professores e ampliando a formação tanto em pedagogo como também em gestor escolar (GIGLIO; LUGLI, 2013).

Neste programa da UNIFESP, já estava concebida a ideia de um estágio com imersão diária durante um mês aproximadamente, junto a um professor da escola no seu horário. O estagiário foi além de aprendiz passivo, além das reuniões de planejamento e com pais, avaliações e conselhos de classe; os estudantes efetivamente tiveram momentos de regência e fizeram parte de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) em colaboração com o professor da escola e o professor preceptor da Instituição de Ensino Superior. Assim, percebe-se que houve uma articulação entre a formação de professores e o estágio supervisionado, no qual os alunos e professores são colocados diante da necessidade de uma organização coletiva, gerando novas ações também de formação inicial e continuada. Esta proposição de novas ações possibilita um movimento de revisão da prática docente que reverbera em estudantes e professores, em resposta às demandas do cotidiano da sala de aula que foram percebidas na medida em que o programa avançou (MORETTI, 2011).

A experiência da UNIFESP também revelou dificuldades que podem ser antevistas para o programa do Governo Federal brasileiro, foi destacado que houve certa resistência dos professores e das próprias escolas às propostas de projetos das Instituições de Ensino Superior, mesmo àquelas que foram construídas coletivamente, demonstrando as relutâncias em vencer o imobilismo na educação. Neste sentido, percebe-se que o programa do MEC, pela sua amplitude e diversidade de atores, terá que aproximar e aceitar as rela-

ções entre todos os agentes, professores, preceptores, gestores das escolas e supervisores, para que todos se responsabilizem pelo processo de aprimoramento do estágio e dos projetos desenvolvidos dentro do programa (PANIZZOLO *et al.*, 2012).

A partir do percebido na experiência do UNIFESP aqui apresentada, pode-se aventar que os objetivos propostos pelo Programa Federal Residência Pedagógica podem ser alcançáveis, e o estão sendo por todo o Brasil. Em que pese a repulsa justificada a diversas práticas adotadas por alguns dos últimos gestores da educação no âmbito federal, as urgências nesse campo são tão proeminentes que é necessário aproveitar as oportunidades e usá-las para o incremento na educação, através da melhoria da formação de professores.

O site da CAPES (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>) apresenta os objetivos básicos do Programa Residência Pedagógica e, na minha opinião eles podem e devem ser usados para enfrentar e minimizar as aflitivas questões que permeiam a crise das licenciaturas.

O primeiro objetivo apresentado no site do governo sugere:

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 es-

colar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, Programa Residência Pedagógica, p. 1)

Uma vez que esse objetivo for alcançado, será atendida, ainda que primariamente, uma demanda da valorização das licenciaturas, através da rejeição do desprestígio da docência diante do bacharelado, pois serão feitas investigações das necessidades através dos dados aferidos nas escolas, tornando as ações fundamentadas. Também criar-se-á um processo muito difícil de ser desenvolvido pelos cursos à distância, o que pode colocar as licenciaturas presenciais novamente em evidência.

Outro aspecto que poderá ser alcançado é a reformulação das licenciaturas, como apontado no segundo objetivo: “Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”. Esta reformulação poderá alavancar as combalidas licenciaturas presenciais, pois será demonstrado um diferencial em relação ao seu mercado de trabalho, este processo levará em conta o que foi apreendido no cotidiano da sala de aula, das demandas dos professores na ativa e das escolas públicas, além de emergir da percepção e análise dos alunos da futura profissão. Formulação que deverá estar ancorada também no item 3 dos objetivos: “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”.

Finalmente, uma das razões da crise das licenciaturas está no próprio perfil dos seus alunos, que são em sua grande maioria, com baixa condição financeira. Então, mesmo que os valores de bolsa sejam mínimos, isto tem que ser colocado em um contexto de grave crise econômica e de emprego, pois esse auxílio pode ser crucial para que muitos estudantes consigam manter-se em um curso presencial.

As dificuldades de implementação do Programa Residência Pedagógica

Apesar de conferir oportunidades à formação de professores, às licenciaturas, às escolas e à educação brasileira como um todo, o programa padeceu de falhas evidentes na sua implementação e continuidade.

Um ponto a ser destacado foi a sua burocracia inicial, na qual idas e vindas em proposições foram ocorrendo, o que gerou um grande trabalho na elaboração das etapas da proposta pelas equipes das Instituições de Ensino Superior. Também deve-se destacar a dificuldade de responder às demandas deste processo pelo órgão gestor federal, a CAPES.

Superando estes entraves burocráticos iniciais, o número de propostas apresentadas foi elevado e também foi elevado o número de aprovações, porém o número de bolsas foi muito aquém do que foi solicitado, o que gerou alguma frustração inicial. Isto pode até ser considerado providencial, dado os obs-

táculos vindouros em relação ao número de bolsistas envolvidos no andamento do projeto.

A comunicação com a CAPES teve uma melhoria de uma forma geral, porém pode-se notar que as IES por todo o Brasil têm relações muito distintas com os assessores do governo, alguns com histórias de sucesso e outras de grandes dificuldades.

Um entrave absurdo que o programa apresentou na sua essência foi a norma draconiana de devolução de bolsa, que é considerada nefasta de forma unânime entre coordenadores, supervisores, preceptores e bolsistas. Deve-se refletir porque alguém que cumpriu as regras do programa, findou com todas as atribuições que lhe foram imputadas deveria devolver o dinheiro recebido. Podem dizer que esta norma estava no edital, é verdade, mas também é verdade que ela não faz nenhum sentido. Esta norma afastou muitos alunos que poderiam contribuir e se beneficiar deste programa, mas que temeram que, por razões diversas, pudessem a qualquer momento não dar continuidade, criando grandes entraves para obter o número de bolsistas em um universo de crise das licenciaturas.

Eu poderia elencar diversas outras dificuldades, e apesar de julgar que essas são as mais proeminentes, é bom fechar estas argumentações e este capítulo com uma luz que nos ilumina nesta jornada superando estes obstáculos. Muitos supervisores concordam que esta superação só foi possível com a trabalho colaborativo desenvolvido em um grupo de rede social com supervisores de todo o Brasil. Um trabalho em que pese

as diferenças entre todos, eventuais embates ideológicos e de percepção de questões pertinentes à educação, o resultado deste esforço de cooperação deve ser exaltado. As dúvidas geralmente são discutidas a partir de diversos olhares e a maioria das demandas são respondidas, questões relativas à burocracia e à gestão são abordadas, e vários integrantes têm a disposição de colocar seus produtos para compartilhar com os colegas. Questões de falha de comunicação com a CAPES, dificuldades com escolas, gestores, bolsistas e professores, tem experiências e possíveis soluções em um trabalho coletivo de resolução com resultados muito interessantes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B. ; NASCIMENTO, M.G.C.A.; ALMEIDA, P.A et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 151–174, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/405/106>>.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; DE SOUZA, João Valdir Alves. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, v. 29, n. 50, p. 69–86, 2013.

BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do

magistério. *Cadernos de pesquisa*, v. 118, p. 65–citation_lastpage, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*, v. 6, p. 9–27, 1998.

_____. A prática profissional na formação de professores. *Formação profissional de professores no ensino superior*, v. 1, p. 31–45, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 273–280, 2015.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, 2011.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 683–694, 2012.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. [S.l.]: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores

para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33–46, 2014.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, v. 29, n. 50, p. 51–67, 2013.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. *Cadernos de Educação*, n. 46, p. 62–82, 2013.

JESUS, Saul Neves De. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálysis*, v. 7, n. 2, p. 192–202, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>>.

JORGE, G; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. *Vertentes*, v. 19, n. 1, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159–1180, 2006.

MARÍN, José. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, Estado e sociedade. *Diálogos cotidianos. Petrópolis: DP e Alij*, p. 313–330, 2010.

MASSENA, Elisa Prestes; SIQUEIRA, Maxwell. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos PIBID Contributions to Science Teachers Training from the Perspective of Undergraduate Students. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, n. 1, p. 17–34, 2016.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Educação*, v. 34, n. 3, p. 385–390, 2011.

NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PANIZZOLO, Claudia *et al.* Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *XVI Endipe—Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Unicamp, Campinas, p. 1–13, 2012.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi; GUIMARÃES, Orli-ney Maciel. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 266–277, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. [S.l.]: Autêntica Editora, 2000. v. 4.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de pesquisa em educação*, v. 8, n. 2, p. 620–641, 2013.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da formação de professores. *Portal ANDIFES-Setembro de*, 2012.

SACRISTÁN, J Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão professor*, v. 2, p. 63–92, 1995.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, p. 201–224, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Rev. Bras. Est. Pedag.*, v. 87, n. 216, p. 178–187, 2006. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/792/767>>.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação (UFSM)*, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS COLABORANDO COM A PRÁTICA DOCENTE EM UM AMBIENTE DE CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Ederson Wilcker Figueiredo Leite

Romaro Antonio Silva

Veralúcia Severina da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) nasceu da premissa de fortalecer a docência de estudantes de instituições públicas e privadas de Ensino Superior no Brasil. Ensinar e aprender não são tarefas fáceis, nem para professores nem para alunos. São inúmeras as dificuldades para que o discente consiga transcorrer sua vida acadêmica, consiga concluí-la e consequentemente possa dar continuidade à sua formação. Logo,

este trabalho propõe uma reflexão acerca da influência na vida acadêmica dos bolsistas contemplados pelo Programa RP na formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

O processo educacional passa por transformações no tocante às políticas de incentivo à formação dos sujeitos o que evidencia o desafio entre as práticas educativas e as condições que são oferecidas para efetivação dessas ações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Um dos papéis concernentes aos docentes é possibilitar aos educandos uma amplitude no contato com a diversidade dos conteúdos. Deste modo, a prática elevará o nível de aprendizagem partindo de uma dinamização das aulas, oportunizando a cada indivíduo exercer um papel de autonomia no seu aprendizado. Neste cenário, o ponto crucial dessa discussão emerge da motivação de compreender e ampliar o conhecimento científico e de entender o papel educativo e social que o RP exerce na vida dos discentes.

O Programa RP revela-se como uma valiosa oportunidade frente à sua contribuição para a formação dos professores, bem como pela necessidade de fortalecer o profissional referente ao domínio dos conhecimentos, estratégias de trabalho e dos métodos pedagógicos que promovam uma aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura. Assim como, fortalecer a sociedade para que perceba e reaja às desigualdades, tornando o processo educacional um caminho da garantia de acesso e

permanência, emancipação humana e constituição de consciência crítico-reflexiva.

Dentre os vastos caminhos investigativos possíveis no RP, alguns objetos de estudo têm sido responsáveis por despertar a atenção dos estudiosos e instigar ao desenvolvimento de pesquisas. Trata-se da sua influência para a formação do docente. O percurso da Educação no Brasil intenta propiciar uma conversão social, na qual se pretende oportunizar à população, em especial à classe majoritária constituída pelos menos favorecidos, meios pelos quais se possam atender às necessidades de aprendizagem e melhoramento no seu processo de formação. Dentro dessa trajetória tem-se buscado ressignificações dos paradigmas existenciais como forma de obter uma educação menos desigual.

Assim como analisar e questionar os métodos pedagógicos com vista a oportunizar o acesso ao conhecimento, valorizar a trajetória sociocultural dos sujeitos, à diversidade de linguagem, constituída em uma pedagogia crítica, através de uma educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Diante do exposto, esta pesquisa emerge da motivação em investigar e ampliar o conhecimento científico sobre o RP e suas singularidades.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, IFAP, pessoa jurídica de Direito Público interno, tem origem na Escola Técnica Federal do Amapá, criada em 25 de outubro de 2007, instituída pela Lei n. 11.534. Em 13 de novembro de 2007, o

Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará recebeu o encargo de implantar a Escola Técnica Federal do Amapá, através da Portaria MEC n. 1.066. Para tomar à frente das articulações locais e viabilizar a implantação da então Escola Técnica Federal do Amapá, a Portaria MEC n. 1.199, de 12 de dezembro de 2007.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n. 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a Escola Técnica em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais. Hoje, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, uma das Instituições que compõem a Rede Federal com o mais significativo percentual de oferta para cursos de formação de professores.

A IMPORTÂNCIA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MELHORIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Neves (2012), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base na Lei nº 11.502, passou a incentivar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base neste incentivo, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lançaram em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, em 2018, o Programa Residência Pedagógica (RP), abrangendo instituições públicas e privadas em todo o país, desde que atendessem aos requisitos.

Logo, os programas institucionais de valorização ao magistério, objetivam aperfeiçoar a formação docente para a educação básica. Desenvolvem-se nas Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2012).

Promove-se a inserção dos alunos das licenciaturas participantes no contexto escolar, por meio da concessão de bolsas. Isso pode ocorrer desde o início da sua formação, o que ajuda a desenvolver propostas pedagógicas sob orientação de um coordenador, um professor orientador e um preceptor (docente da escola onde se exerce a atividade).

Conforme Guimarães (2013), as principais finalidades do PIBID incluem: incentivar a formação docente de nível superior; contribuir para a elevação da qualidade da formação inicial dos professores das licenciaturas; promover a integração do ensino superior com a Educação Básica: oferecer aos bolsistas a experimentação através da prática pela inserção no

cotidiano escolar; e elaborar e participar de práticas pedagógicas que sejam interdisciplinares e de caráter inovador. O RP tem as mesmas finalidades, porém, no IFAP, prioriza os alunos dos períodos finais. Tais alunos podem ser oriundos do PIBID ou iniciantes à docência (sem nenhuma experiência em docência).

A integração entre escola e universidade, para Fabris e Neves (2014), contribui para promover a integração do ensino superior com a Educação Básica, e oportuniza aos licenciados e futuros docentes a qualificação das práticas pedagógicas. Essas práticas permitem ao docente uma reflexão sobre a realidade para desenvolver de forma diferente suas práticas. O autor ainda corrobora que “através das práticas desenvolvidas no programa, futuros professores têm a oportunidade de aprender em parceria com professores mais experientes e de compartilhar com eles seus conhecimentos pedagógicos” (FABRIS; NEVES, 2014, p. 8).

Concernente à interação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas que visam à qualidade do ensino, Brasil (2012, p. 4) declara que: “o diálogo e a interação entre licenciados, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”.

Neste contexto, a formação dos estudantes pelo RP tem demonstrado relevância, haja vista que o programa oportuniza a reflexão daquilo que é discutido na formação através das experimentações com a prática e do contato com a sala de aula.

Deste modo, os objetivos do RP formam um conjunto de ações que possibilitam o desenvolvimento das estratégias propostas pelo programa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES GERADAS ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Na sociedade contemporânea, o papel do professor tem sido cada vez mais discutido e, especificamente, tem sido levantado o debate sobre a necessidade de uma ressignificação da profissão, tendo em vista, o desenvolvimento científico e a influência significativa exercida pelas tecnologias digitais na sociedade e educação.

Neste contexto, as políticas públicas brasileiras têm se preocupado cada vez mais com a formação profissional, assim com a qualidade na formação desse profissional. Entretanto, as estatísticas sobre a formação de educadores no Brasil ainda evidenciam que

Há bastantes professores em exercício sem a adequada formação para a função, a quantidade de concluintes em cursos de licenciaturas no país não é suficiente para atender à demanda e há muitos educadores em exercício que possuem a formação inicial exigida, mas não fizeram cursos de educação continuada para atualização (MILL, 2010, p.299).

Logo, é papel dos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, oferecer um ambiente que valorize o processo de aprendizagem dos docentes. A Portaria n° 096/2013, relacionada à intencionalidade nas questões pedagógicas por meio de vivências integradoras em diferentes espaços e atividades no âmbito escolar, afirma em seu artigo n° 06:

I – Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação [...] (BRASIL, 2013, s/p).

Para Saviani (2013) o Brasil possui grandes problemas e desafios em relação à ação pedagógica, que naturalmente precisam ser superados para se obter um resultado satisfatório no campo da educação. Desse modo, a falta de um sistema de educação no país

afeta diretamente o avanço da teoria, trazendo limitações em torno da prática. E, justamente pela forma como a estrutura organizacional está conduzida, os elementos teóricos que compõem essa estrutura inviabilizam a transformação para uma nova perspectiva teórica e prática (Saviani, 2013).

Na concepção de Tardif (2007), da forma como a prática está sendo inserida na grade curricular da formação inicial docente, é notório que falta a instrumentalização do que se aprendeu na teoria. Logo, é importante que o docente domine alguns conhecimentos específicos, principalmente em relação aos conteúdos, às disciplinas e ao currículo e isso se dá por meio de vivências da prática docente. A profissão do futuro professor depende de alguns saberes essenciais aplicáveis ao seu cotidiano para ser exercida (TARDIF, 2007).

Sobre a prática docente, Pimenta (1994) diz que é preciso que o professor possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel, por isso a importância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

De acordo com Tardif (2007), na década de 1980 não havia uma discussão sobre a prática docente, e esta começou a ser discutida somente a partir da década de 90, quando houve uma preocupação maior em torno desse tema, graças ao advento da discussão em várias partes do mundo. Isso acarretou em melhorias significativas em relação à formação dos saberes do-

centes. Contudo, perceberam por meio de alguns estudos, que a realidade ensinada dentro das universidades em relação aos saberes docentes, era distinta do cotidiano da prática escolar (TARDIF, 2007).

A crítica referente à dicotomia teoria e prática é levantada também por Pimenta (2004), que afirma que essa separação gera grandes consequências na formação profissional. Em acordo com a concepção de Pimenta, Vásquez (1977) afirma “a teoria não deve ser separada da prática, essa visão traz fragmentação no processo de formação do docente em relação a sua prática”.

Desse modo, Pimenta (2004, p. 39) afirma que: “teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves no processo de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria desvinculada da prática”.

Diante desse quadro, Tardif (2007) ainda diz que a formação docente engloba outros contextos dentro de sua prática, por isso a necessidade de uma formação mais reflexiva. Essa prática vai refletir diretamente no cotidiano escolar, por meio do currículo, na forma como este vai ser ensinado e quais as metodologias que serão utilizadas por esse professor.

Vale ressaltar que o RP é diferente do estágio. Nesta perspectiva, em que teoria e prática devem ser trabalhadas concomitantemente, é que o RP torna-se relevante para a formação docente, uma vez que seu conceito pedagógico visa: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;

promover a integração entre educação superior e Educação Básica; contribuir e articular a teoria e a prática que são necessárias na formação dos docentes e elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. O desempenho de tais etapas requer tempo, o que torna a sua carga horária superior ao estágio obrigatório, uma das principais diferenças entre o RP e o estágio. No entanto, uma outra diferença importante é que o RP é uma proposta extracurricular, enquanto o estágio faz parte do currículo do curso, com carga horária preestabelecida.

Contudo, essa prática dentro do ambiente escolar deve ser interventiva e não meramente focada na observação, pois o RP deve propiciar vivências múltiplas em relação às questões pedagógicas. Nesta mesma linha de discussão, Libâneo (2007) diz que considera que os alunos de formação docente precisam o quanto antes, conhecer a realidade do seu trabalho dentro do espaço escolar, para que seja possível fazer a conexão entre a teoria e a prática.

Gatti, et al (2014) afirmam que esse tipo de programa traz um aprendizado mais significativo, pois os licenciados possuem um tempo de permanência maior dentro do espaço escolar, isso faz com que o bolsista tenha uma perspectiva mais panorâmica sobre a escola. Ainda de acordo com os autores, essa visão traz a consciência de todos os problemas que emergem da realidade em relação ao sistema educacional brasileiro presente, pois o licenciando não se torna um mero observador, mas participa efetivamente de sua formação

docente, de forma integradora, articulando a teoria e a prática, e trazendo uma ação reflexiva em torno de sua ação docente.

Deste modo, Pontuschka (2010) diz que a prática docente deve ocorrer de forma interligada com as relações que permeiam a realidade escolar, o cotidiano dos alunos. Por esta razão, os estágios e o RP se apresentam como ferramentas fundamentais nesse processo de levar o estudante de licenciatura para a escola, não a entendendo como *locus* de uma prática futura, mas sim que não se discute ensino aprendizagem longe da escola.

Com isso, para Rodrigues (2017), com a relação teoria e prática, é possível obter um feedback dos bolsistas que frequentam a escola, e, assim, pode-se avaliar os cursos de formação, seus projetos pedagógicos e as formas como são organizados os componentes curriculares de práticas de ensino e estágios obrigatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Programas de Formação de Professores, muito embora ocupem um cenário secundário nas políticas públicas do Brasil, contribuem não apenas para o interesse dos discentes dentro da prática escolar, mas também o prepara para esta realidade, por outro lado, auxilia na elevação nos índices da Educação Básica no país, através das atividades desenvolvidas nos espaços onde estão inseridos. Nesta perspectiva é necessário mencionar que, os conteúdos aplicados

estão integrados ao contexto social dos alunos, um caráter obrigatório nos projetos dos Programas discutidos neste estudo.

Acreditamos que o Residência Pedagógica contribua para a formação crítica e reflexiva dos novos docentes, oferecendo-os oportunidades de conhecer e refletir sobre sua prática cotidianamente, e neste contexto atuar de forma interdisciplinar em contato direto com a realidade dos alunos.

Nesse aspecto, a experiência formativa aqui relatada busca, por intermédio da efetivação dialógica, o estabelecimento de um ambiente crítico e problematizador de questionamentos que alicerçam a atividade docente no contexto da formação de professores, mediante o contato entre professor em exercício com futuros docentes. Considera-se que a ação, embora pontual e de curta duração, seja sempre positiva, visto que, por intermédio das indagações e exposição crítica-argumentativa dos sujeitos envolvidos na atividade, surge a produção e sistematização de conhecimentos que perpassam o ofício cotidiano do professor. Emerge também o vislumbramento perceptivo acerca da relevância do aspecto colaborativo como elemento profícuo de busca por soluções para entraves que permeiam o cotidiano profissional e no delineamento de objetivos comuns, perpassando a opinião crítica de todos os agentes que compõem a instituição escolar, com foco em melhorias coletivas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa auxilie nas discussões sobre os programas de formação de pro-

fessores no país, contribua com a percepção da sua relevância e especialmente, dos seus resultados no extremo norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES, jan. 2012. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá IFAP*, 2016. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES, dez 2010*. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID201_1_NomasGerais.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Portaria 096/2013*. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf >. Acesso em: 27 out. 2018.

DOMINSCHÉ, D. L. e ALVES, T. C. *O PIBID como estratégia pedagógica na Formação Inicial Docente*. © Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.3 n.3 p.624-644 set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626>. Acesso em: 30 out. 2018.

FABRIS, Elí T. H.; NEVES, Antônia R. G. *Programa de iniciação à docência: outras possibilidades para a qualificação da formação docente*. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2014. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2018.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Claudete da Silva Lima Martins

Leilane Castro Guedes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A adesão da Fundação Universidade Federal do Pampa ao Programa de Residência Pedagógica, fundamenta-se na perspectiva de oportunizar a melhoria da qualidade da educação pública e a qualificação da formação docente oferecida pela instituição, especialmente na região do chamado Pampa Gaúcho. Assim, assume-se a postura de discutir a política a partir da vivência de participação nela, e, por consequência, assume-se a postura de enfrentamento dos desafios impostos nesse processo e de permanente movimento de busca pelas possíveis contribuições que essa política tem a oferecer, em especial no campo da formação de professores.

O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica, tem expresso em seu nome a perspectiva e o compromisso de fomentar a formação de professores pelo viés da inovação pedagógica.

Portanto, no âmbito da implementação da política proposta pelo Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, o projeto institucional aponta que as ações formativas que serão realizadas buscam oportunizar a discussão sobre a atual política de formação de professores a partir da vivência e experimentação da mesma, a ampliação do debate científico em torno da formação docente e práticas pedagógicas, constituição espaço-tempo de formação, promoção de maior aproximação entre universidade e escolas de Educação Básica, universidade e redes de ensino (municipais, estadual e federal), professores(as) do ensino superior e professores(as) da Educação Básica, licenciandos(as) e professores(as) da Educação Básica, licenciandos(as) e estudantes da Educação Básica, vinculando os partícipes do Programa de Residência Pedagógica em propostas e ações formativas colaborativas. A concretização destes objetivos pode oferecer importantes contribuições para a formação de professores, contudo tratam-se de objetivos complexos, para os quais, no processo de implementação da política no contexto da prática, implicará, possivelmente, o enfrentamento de muitos desafios. Na esteira desta discussão, a seguir, apresentaremos o

Programa de Residência Pedagógica, que está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Após isso, apresentaremos uma breve discussão sobre os contextos de influência e de produção da política para, na sequência, apresentarmos o processo de implementação da política de formação de professores, a partir da análise dos dados produzidos nas Etapas I e II do Programa de Residência Pedagógica, fundamentando nossas considerações finais.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, é uma universidade multicampi localizada na região sul do Brasil, possuindo 10 campi localizados nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. A universidade foi alocada em regiões fronteiriças com a Argentina e Uruguai para auxiliar no desenvolvimento e progresso da região, provendo ações de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as atividades realizadas, está o programa apresentado, cuja implementação ocorreu a partir da adesão dos cursos de licenciatura, compondo seis subprojetos com nove núcleos de residência pedagógica, a saber: Subprojeto Multidisciplinar de Ciências, composto pelos cursos de Física, Química, Matemática e Biologia, (4 núcleos), Subprojeto de Arte (1 núcleo),

Subprojeto de Língua Espanhola e Língua Inglesa (1 núcleo), Subprojeto de Educação Física (1 núcleo), Subprojeto Multidisciplinar de Geografia e História (1 núcleo) e Subprojeto de Língua Portuguesa (1 núcleo), que desenvolvem as ações formativas em sete municípios do estado do Rio Grande do Sul – Brasil, a saber: Bagé, Dom Pedrito, Uruguaiana, São Borja, Caçapava do Sul e São Gabriel, Candiota e Aceguá.

O Projeto Institucional foi elaborado tendo por principal referência estrutural os itens constantes no Edital CAPES No. 06/2018, que envolvem a indicação de: objetivos (geral e específicos) do Projeto Institucional; forma de articulação dos subprojetos com o Projeto Institucional; perspectivas do Projeto de Residência para aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura; apresentação de indicadores e forma de avaliação do Projeto Institucional; indicação de atividades para propiciar melhorias na escola-campo; apresentação de Plano de ambientação dos(as) residentes; forma de preparação do aluno para a residência e organização da intervenção pedagógica; estrutura da formação de preceptores; cronograma; entre outros.

Estes itens tiveram seus textos construídos de forma coletiva e colaborativa, tendo por principais eixos estruturantes: formação docente, práticas pedagógicas e inovação pedagógica.

Neste contexto, o objetivo geral do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, registrado em seu Projeto Institucional é: possibilitar espaço-tempo

de formação acadêmico-profissional a residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, no sentido de estabelecer relações teórico-práticas dos saber-fazer necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva.

São objetivos específicos:

- Compor e organizar o grupo de formação integrado por acadêmicos(as) (residentes), por professores(as) da Educação Básica (preceptores(as) e professores(as) universitários(as), docente orientador(a) e ainda outros agentes que estejam engajados na formação de professores(as);
- Propor ao grupo o aspecto formativo deste subprojeto, a partir da prática de história de vida em formação, que o indivíduo fará em seu trajeto formativo circunstanciado neste programa;
- Envolver o residente em todo o processo escolar, na vivência e prática da regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente com o docente orientador e o(a) preceptor(a), na gestão do cotidiano da sala de aula, no planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação dos alunos;
- Construir espaços físicos e virtuais de acompanhamento de registro dos processos for-

mativos, a fim de documentar a história do indivíduo a partir das narrativas produzidas, armazenar material didático e pedagógico, que são as propostas de atividades, e divulgar a história do subprojeto;

- Realizar encontros formativos com outros programas institucionais de outras Instituições de Ensino Superior para fins de partilha de experiências, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.
- Socializar as intervenções pedagógicas realizadas na escola-campo pelo Programa Residência Pedagógica, em eventos internos e externos à instituição e/ou publicações, com reflexões teórico-práticas.
- Possibilitar ao acadêmico a participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.
- Promover a construção de metodologias com base nas habilidades e competências específicas para o nível de ensino e área de conhecimento em estudo e atuação, incentivando à inovação pedagógica e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas;
- Proporcionar aos discentes das licenciaturas aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da imersão do licenciando(a) em escola de Educação Básica.
- Propiciar um ambiente de estudo e reflexões

acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos documentos do trabalho docente, bem como a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem dos objetos de estudo previstos no documento.

- Proporcionar espaços de formação continuada a todos os professores/as das escolas envolvidas, valorizando e estimulando a prática de atividades interdisciplinares e o protagonismo dos estudantes por meio de metodologias ativas.
- Refletir e agir sobre a relação entre as teorias acadêmicas e as práticas demandadas pela Educação Básica, elaborando diagnósticos e formulando possibilidades de solução para os problemas encontrados.
- Propiciar ao licenciando(a)/ao residente a oportunidade de vivenciar o processo de gestão de sala de aula, estabelecendo a necessária relação teoria/prática.
- Contribuir na formação acadêmico-profissional dos(as) residentes, oportunizando sólida formação docente.
- Contribuir para o aprimoramento dos estágios curriculares obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica.
- Desenvolver intervenções didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas-campo.

- Reconhecer e valorizar as escolas públicas como espaços de formação docente e de construção de saberes e fazeres, tanto pelos profissionais que nelas atuam, quanto pelos licenciandos(as)/ residentes.
- Desenvolver no(a) licenciando(a)/ residente a capacidade de identificar os problemas concernentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico-metodológico disponível para compreender suas causas e consequências e propor alternativas de solução.
- Participar do Comitê de Articulação da formação Docente, contribuindo no processo de divulgação dos resultados, avaliação e acompanhamento pedagógico do Programa de Residência Pedagógica.
- Refletir sobre a atual política curricular e seus desafios para implementação e atuação, com uma perspectiva emancipatória.
- Desenvolver de modo sistemático e consistente as competências de leitura, escrita, oralidade e escuta, nos diferentes níveis atendidos pelo Residência;
- Estabelecer diálogo com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) para que resultados/indícios oriundos das atividades desenvolvidas nas escolas sejam fontes de estudos tanto para futuras reformulações nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) quanto em relação às ações dos próprios subprojetos;

- Desenvolver diagnóstico sobre o ambiente escolar e a comunidade ou bairro onde as escolas estão situadas, levantando as principais necessidades e possíveis pontos de apoio entre universidade e escola;
- Analisar o uso de livros e materiais didáticos disponíveis nas escolas-campo em que os subprojetos serão desenvolvidos, promovendo o pensamento crítico acerca do uso desses materiais e explorando as diversas formas de utilizá-los e adaptá-los.
- Estabelecer inter-relações com os docentes responsáveis pelos Estágios Supervisionados, a fim de realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares.

Neste contexto, o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica, calcado nos objetivos apresentados, constituiu-se em documento orientador do trabalho pedagógico e formativo realizado no Programa, orientando as ações que serão realizadas nas diferentes etapas que compõem o Programa, cuja carga horária total é de 440 horas de atividades, distribuídas em 18 meses de formação, no período de agosto de 2018 até janeiro de 2020.

As etapas que compõem o Programa são as seguintes:

I Etapa: preparatória - Realização de curso de formação de preceptores(as). Preparação do licenciando(a) para participação como residente no Programa,

que ocorreu de 14/08/2019 até 14/10/2019, com carga horária de 60 horas de atividades.

II Etapa: ambientação do(a) residente na escola-campo. Ocorreu de 15/10/2018 até 15/01/2019, com carga horária total de 60 horas de atividades. Nesta etapa ocorreram, dentre outras ações: estudo do contexto educacional com diagnóstico da realidade escolar a partir de levantamento de dados realizado na escola-campo; realização de encontro para apresentação dos docentes orientadores, preceptores(as) e licenciandos(as) residentes, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa de Residência Pedagógica para a comunidade escolar; observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores(as) na escola; identificação dos espaços e materiais das escolas-campo que poderão ser utilizados durante o desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Pedagógica; participação dos(as) residentes nas reuniões de planejamento, de pais e mestres, e/ou de formação continuada, com vistas à apreensão da dinâmica escolar.

III Etapa: imersão do(a) residente na escola-campo, com preparação pedagógica, planejamento e realização das propostas de intervenção pedagógica, aulas, projetos, recursos didáticos entre outras ações. Está sendo realizada no momento da escrita deste artigo, pois compreende o período de 16/01/2019 até 29/11/2019, com carga horária total de 320 horas de atividades, das quais 100 horas são dedicadas à realização de atividades de regência de classe – intervenção pedagógica planejada.

IV Etapa: elaboração de relatórios, relatos de experiência, portfólios, artigos entre outros, com socialização e avaliação destes materiais em reuniões, encontros formativos, eventos, entre outros. Será realizada de 30/11/2019 até 15/01/2020, com carga horária total de 60 horas de atividades.

Neste texto, o foco de discussão e análise centra-se nas ações formativas realizadas a partir da implementação da política nas Etapas I e II do Programa, em razão de que elas se constituem como as únicas etapas realizadas até o momento. Para tanto, apresentaremos a seguir os dados produzidos a partir da análise documental do Projeto Institucional e dos formulários de acompanhamento das Etapas I e II, buscando revelar os principais desafios e contribuições oriundos da implementação da política de formação de professores proposta pelo Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

O ciclo da política proposto por Ball (1994) inicialmente, era constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática da política. Após essa proposição, foram acrescentados mais dois contextos: o contexto dos resultados e/ou efeitos e o contexto de estratégia política. Esses contextos compõem o ciclo das políticas de Ball (1994).

Mainardes (2006), compreende que o contexto de influência da política é o contexto no qual as políticas públicas são iniciadas, e redes de pessoas, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, com diferentes interesses, onde ocorrem disputas e jogos de poder, é o que influencia o significado e define as finalidades sociais da educação.

O autor considera, ainda, que os textos da política são “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p.52). Portanto, são elementos importantes para compreensão e análise dos processos de implementação das políticas.

Portanto, segundo Mainardes (2006), a partir de Ball (1994), o contexto de influência ocorre quando as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, sendo neste contexto que os grupos de interesse disputam poder e espaço para influenciar a definição das finalidades sociais da educação.

Shiroma, Campos e Garcia apontam que (2005, p. 433), “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”, o que, em nossa percepção, oportuniza que tais políticas possam ao serem implementadas, serem (re)construídas, no contexto da prática da política. Segundo Mainardes (2006, p. 50) “O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um con-

texto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não), e de um contexto da prática”.

Nesta perspectiva, o contexto da prática da política faz parte do processo de construção de políticas públicas, sendo “onde a política está sujeita à interpretação e recriação” e onde (...) “produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAI-NARDES, 2006, p. 53), pois elas podem ser reconstruídas, ressignificadas e reinterpretadas, considerados os contextos, interesses, ideologias e experiências diversas em que são inseridas e/ou implementadas.

Portanto, no campo de formação de professores, as políticas públicas também estão sujeitas a tais transformações, as quais tornam-se cada vez mais urgentes, no sentido de que se possa, a partir delas, oportunizar a valorização dos professores e o desenvolvimento de processos formativos que rompam com a lógica meritocrática e mercantil que muitas vezes fundamenta algumas propostas políticas que vem sendo feitas. Neste contexto, reconhecemos assim como Freitas (2004, p. 90) que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve con-

templar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Sendo assim, concebemos que a formação de professores, assim como a educação, é “uma prática social e um processo lógico de emancipação” (VEIGA, 2002, p. 82), em que a resistência e a luta são necessárias. Isto pois, as relações de poder, embora existentes, não são determinantes, havendo, portanto, espaço (mesmo que algumas vezes extremamente restrito) para transformação e promoção de uma educação libertadora e humanizadora (FREIRE, 2011).

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROPOSTA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA ANÁLISE DAS ETAPAS I E II PROGRAMA: CONTEXTO DA PRÁTICA DA POLÍTICA

Buscando atender ao objetivo do presente trabalho, que é apresentar as principais dificuldades e contribuições da implementação da política de formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica, foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa documental, a partir da análise de conteúdo do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, e dos

formulários de acompanhamento das Etapas I e II do programa. A pesquisa foi realizada no primeiro trimestre de 2019, com a política ainda em processo de implementação, haja vista que o período de realização do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA compreende de agosto de 2018 até janeiro de 2020.

A seguir apresentaremos o curso de formação de preceptores e as atividades realizadas para a preparação dos estudantes para a Residência Pedagógica, realizados na Etapa I do Programa, para, na sequência, apresentarmos as dificuldades e contribuições decorrentes da implementação da política de formação de professores promovida pelo Programa, tendo por referências as Etapas I e II.

Curso de Formação de Preceptores e preparação dos residentes

O Curso de Formação de Preceptores(as) foi desenvolvido na Etapa I do Programa de Residência Pedagógica, com o tema *“Docência, preceptoria e redes educativas na perspectiva da inovação pedagógica na Educação Básica”*. O objetivo do curso era: oportunizar espaço-tempo de formação para que os(as) professores(as) preceptores(as) refletissem sobre sua formação e atuação nas instituições de ensino, de forma crítica e colaborativa, buscando compreender suas expectativas em relação ao Programa Residência Pedagógica e as possibilidades de estabelecer uma rede de colaboração entre a Educação Básica e a universidade.

Para a realização deste curso sucederam-se: rodas de conversa, seminários, tertúlias, leituras, estudos dirigidos sobre orientações formativas e pedagógicas, com uso de metodologias ativas e tecnologias, além da construção de critérios e instrumentos para acompanhar e avaliar os residentes e suas atividades nas escolas-campo.

Pretendeu-se oportunizar aos partícipes do curso o estudo e discussão a respeito do papel, atribuições e importância do(a) preceptor(a) no Programa de Residência Pedagógica, incentivando sua participação em processos formativos dos(as) licenciandos(as) residentes; e apostando na constituição de uma rede de convivência colaborativa e criadora de vínculos permanentes entre a Universidade e a Educação Básica.

Desta forma, Curso de Formação de Preceptores(as) teve por objetivo desenvolver reflexões teórico-práticas, conhecimentos, competências e habilidades sobre a prática pedagógica dos professores, na perspectiva da inovação pedagógica, a fim de qualificar os processos do trabalho docente em sala de aula e demais espaços escolares, valorizando os saberes-fazer docentes dos(as) professores(as) preceptores(as).

A carga horária do Curso de Formação de Preceptores(as) foi desenvolvida em quatro etapas, com o total 60 horas de atividades realizadas, no período de 14/08/2018 até 15/10/2018, com metodologia dialógico-dialética:

Etapa I: Programa Residência Pedagógica: política educacional atual (LDB nº 939496, PNE 2014-

2024, DCNs para formação de profissionais da educação); política curricular (concepções, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular); finalidades do Programa de Residência Pedagógica, expectativas, sugestões, responsabilidades e o papel do(a) preceptor(a) na área da educação, docência e preceptoria; inter-relações entre universidade e escola de Educação Básica e entre preceptor(a) e residentes. Elaboração de uma sugestão de logomarca para o Programa Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 16h.

Etapa II – Planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações didático-pedagógicas: projeto político-pedagógico da escola, concepção e formas de planejamento de ensino, planos de atividades individuais e coletivos, acompanhamento e avaliação das atividades dos(as) residentes, princípios das ações didático-pedagógicas: interdisciplinaridade, contextualização, relação teórico-prática, criatividade, criticidade, e inovação pedagógica como eixo estruturante das propostas de Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 20h.

Etapa III – Proposições teórico-metodológicas da gestão pedagógica: sala de aula e outros espaços educativos, processo ensino-aprendizagem, metodologias ativas, estratégias de ensinagem, recursos pedagógicos, instrumentalização ao ensino, avaliação da aprendizagem; princípios embasadores da prática, como: relação teoria-prática, ação-reflexão-ação, (re) construção de conhecimento a partir da prática, prá-

xis, inovação pedagógica, interdisciplinaridade, contextualização. Dinamização da oficina “Preenchimento do Currículo Lattes e da Plataforma Freire”. Carga horária da etapa: 20h.

Etapa IV - Seminário de socialização de propostas de trabalho pedagógico: para ter direito à certificação do Curso, cada preceptor(a) deverá elaborar e socializar com os demais preceptores uma proposta de trabalho pedagógico, com reflexões e proposições de atividades com os residentes, embasadas nos princípios do Programa Residência Pedagógica. Carga horária da etapa: 04h.

Concomitantemente à oferta do Curso de Formação de Preceptores, ocorreram as atividades destinadas a preparação dos estudantes para a Residência Pedagógica.

O processo de preparação dos(as) licenciandos(as) para atuarem como residentes nas escolas-campo foi desenvolvido por meio de estudos sistematizados de referenciais teóricos sobre a importância do estágio de docência na formação inicial, metodologias para o processo de ensino e de aprendizagem, diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, entre outros temas vinculados a iniciação à docência. Estes estudos foram realizados por meio de encontros semanais, realizados na própria universidade, com a participação dos(as) professores(as) preceptores(as) e docentes orientadores(as), totalizando 60 horas de preparação.

Os desafios e contribuições do processo de implementação da política de formação de professores nas Etapas I e II do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA

Buscando produzir dados, registrar e monitorar as Etapas I e II, houve o preenchimento de um formulário de acompanhamento para cada subprojeto nas respectivas etapas. A estrutura dos subprojetos presentes no programa está representada no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura de subprojetos Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA

SUBPROJETOS	CAMPI	CURSOS
Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática	Bagé	Curso de Licenciatura em Física – (Bagé)
		Curso de Licenciatura em Química (Bagé)
	Uruguaiiana	Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Uruguaiiana)
	Caçapava do Sul São Gabriel	Curso de Licenciatura em Ciências Exatas (Caçapava do Sul) Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (São Gabriel)
	Dom Pedrito	Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Dom Pedrito)
Subprojeto Multidisciplinar Língua Espanhola e Língua Inglesa	Bagé	Curso de Licenciatura em Línguas Adicionais (Bagé)
Subprojeto Arte	Bagé	Curso de Licenciatura em Música (Bagé)
Subprojeto Educação Física	Uruguaiiana	Curso de Licenciatura em Educação Física (Uruguaiiana)

SUBPROJETOS	CAMPI	CURSOS
Subprojeto Português	Bagé	Curso de Licenciatura em Letras – (Bagé)
Subprojeto Geografia	São Borja	Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (São Borja)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Desafios e contribuições na Etapa I do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA

O objetivo principal da Etapa I, que visava à construção de espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a discentes-residentes dos cursos de licenciatura e escolas-campo, no sentido de estabelecerem relação teórico-prática do saber-fazer necessário à prática educativa inovadora e crítico-reflexiva, foi alcançado. Ao menos nos seus primeiros aspectos, no que se refere a pensar e compreender a inovação pedagógica a partir de vivências teórico-práticas com fundamentação epistemológica que comunga com os princípios de interdisciplinaridade, criticidade, criatividade, conforme dados obtidos a partir dos formulários de acompanhamento.

Os núcleos de Residência Pedagógica realizaram ações como: leituras de documentos legais para conhecimento das diretrizes que regem o Ensino Básico e a formação de professores; estudos sobre conhecimentos escolares específicos; realização de levantamentos com coleta de dados nas escolas-campo do núcleo; reconhecimento de setores e funções de quem atua na escola; identificação dos professores nas áreas afins da

escola-campo; planejamento do plano de atividades; encontros semanais na escola-campo que acolheram e ofereceram espaço físico, com orientadores, preceptora e residentes; curso de formação de preceptores (concomitantemente).

Nos formulários de acompanhamentos, os(as) docentes orientadores(as) apresentaram a organização dos núcleos de Residência Pedagógica que orientam, evidenciando o grupo de formação, integrando residentes, preceptores e docente orientador que fazem parte do Programa de Residência Pedagógica.

Os formulários revelaram que a Etapa I contribuiu para estudar, pensar e compreender a inovação pedagógica a partir das vivências teórico-práticas com fundamentação epistemológica que comungava com os princípios de interdisciplinaridade, criticidade, criatividade, a relação com o ensino de Ciências, entre outros temas estudados.

Nesta etapa os próprios residentes e preceptores elencaram e destacaram suas percepções, as quais evidenciam possibilidades de implementação de melhorias nas práticas pedagógicas realizadas até então, buscando através de trabalho colaborativo e cooperativo, a inovação pedagógica e a maior articulação entre universidade e escola de Educação Básica.

Ademais, os dados revelam que o envolvimento, organização, consciência e responsabilidade de todos com o programa, foram construídos a partir dos espaços físicos e virtuais destinados ao acompanhamento e registro das atividades, como

por meio da elaboração de relatórios coletivos e/ou individuais.

Dentre as dificuldades e/ou desafios apontados pelos núcleos de residência pedagógica, destacam-se a dificuldade de entendimento inicial do conceito de inovação pedagógica (que foi sanada durante as atividades), a dificuldade para agendamento de horários para atividades coletivas, e a compreensão das diferenças existentes entre as propostas do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID, onde algumas preceptoras e residentes já haviam atuado anteriormente.

Os residentes demonstraram, na primeira etapa, estarem ansiosos e muito entusiasmados com o programa, estando presentes semanalmente nas escolas e buscando realmente se inserir na vida escolar. As orientadoras acreditam na importância do trabalho em grupo, onde foram planejadas ações conjuntas nas escola-campo, do conhecimento do regimento de cada uma das escolas, identificando suas particularidades.

Desafios e contribuições na Etapa II do Programa de Residência Pedagógica

Os principais objetivos alcançados na Etapa II de implementação do Programa de Residência Pedagógica foram: oportunizar o uso do conhecimento de cada área para explorar novas perspectivas interdisciplinares de pesquisa e obtenção de informações; a exposição de ideias e valores; assim como a argumentação crítica.

Nesta etapa foi realizada a análise dos livros e materiais didáticos disponíveis nas escolas-campo para o ensino, promovendo discussões e reflexões sobre o enfoque trazido pelos materiais utilizados. Foram realizadas, também, leituras e escritas orientadas de textos legais e de referência, dentre os quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular. Entende-se que as leituras colaboram com a reflexão e escrita do Plano de Atividades em desenvolvimento, e têm contribuído para a reflexão sobre teorias acadêmicas e práticas demandadas pela Educação Básica.

Também foram desenvolvidas ações para a criação de sequências didáticas, objetos de aprendizagem e materiais que pudessem atender às necessidades dos contextos específicos de atuação dos residentes. Houve aplicação de questionário no ambiente escola-campo para auxiliar na compreensão e reflexão dos residentes sobre os contextos em que estavam sendo inseridos. Atividades de levantamento de dados, sobre o ambiente escolar e a comunidade (bairro) onde as escolas estão situadas, a fim de verificar as principais necessidades e possíveis pontos de apoio entre universidade e escola, também foram realizadas.

Identificou-se, também, que foi possível promover a formação mútua, entre os(as) residentes, docentes e suas atuações em ambiente escolar, através da reflexão, diálogo e colaboração no decorrer do planejamento e desenvolvimento de determinadas atividades, especialmente através de reuniões, en-

contros/relatos, observações, diálogos entre preceptores, residentes e a coordenadora.

Dentre as contribuições do programa na Etapa II, os(as) docentes relatam que merece destaque a participação efetiva dos residentes na vida da escola desde o começo do Programa, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura participarem de eventos e atividades promovidas pelas próprias escolas, aproximando universidade e escola-campo.

Os residentes puderam ser confrontados com situações cotidianas difíceis, como a vulnerabilidade social de alguns alunos das escolas, frente à qual os participantes do programa arrecadaram recursos de apoio, e abriram debates e questionamentos sobre a temática. A partir de todas as situações vivenciadas, tornou-se possível para o grupo elaborar um diagnóstico que lhe dê elementos para a prática a ser realizada.

Um aspecto importante foi a socialização das intervenções pedagógicas realizadas na escola-campo pelo Programa Residência Pedagógica, em eventos internos e externos à Instituição e/ou publicações, com reflexões teórico-práticas.

Dentre as dificuldades encontradas na Etapa II estão: as limitações de horários dos preceptores, o que dificulta organização dos horários de observação das turmas, pois alguns residentes possuem aula ou trabalham no período diurno; estabelecimento de relações e diferenças entre as atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica e as desenvolvidas no PIBID, de onde

alguns residentes provêm; falta de comunicação entre preceptores e orientadores(as).

Através de levantamento a respeito da realidade da escola-campo, identificou-se potencialidades e fragilidades, que foram discutidas entre o grupo no intuito de traçar o melhor método de interferir na realidade a fim de modificá-la positivamente. Além disso, os estudantes residentes relataram que a melhor compreensão da escola contribui para que eles se sintam mais pertencentes àqueles espaços, como pessoas que podem auxiliar e “fazer diferença” também para a comunidade escolar.

Para a melhoria da escola-campo, as ações da Etapa II, especialmente na análise do projeto político-pedagógico de cada escola-campo e na contextualização destas, possibilitaram maior conhecimento da realidade escolar dos residentes e mesmo das professoras preceptoras, assim como de membros das equipes gestoras.

As contribuições se deram a partir da ampla discussão e leitura embasados pela Base Nacional Comum Curricular, assim como o estudo de cada ponto dos objetivos do subnúcleo e a socialização de metodologias ativas, a fim de que os residentes possam ter, ao longo de sua prática dentro do programa, novos conceitos de ensino-aprendizagem, valorizando o contexto do aluno e tornando suas aulas mais proveitosas e de grande relevância no contexto escolar, buscando assim ressignificar a

educação. A vivência nas escolas e a criação de atividades desenvolvem e estimulam a criatividade e sensação de pertencimento dos(as) residentes e dos alunos das escolas, fazendo com que todos se sintam integrados, fato evidenciado pelo acolhimento com o qual foram recebidos os residentes.

Dentre as expectativas para a Etapa III, consta a continuidade dos espaços formativos e de reflexão através da elaboração de um planejamento adequado, coerente e crítico-criativo, com atividades de intervenção e/ou sequências didáticas que permitam trabalhar o ensino-aprendizagem nas escolas. Através do aporte teórico oferecido ao longo das Etapas I e II, com o acompanhamento dos preceptores e com a preparação pedagógica oferecida, espera-se que os residentes tenham a capacidade de planejar e realizar suas propostas de trabalho, utilizando-se de projetos, recursos didáticos diversos, metodologias ativas, entre outras ações necessárias e válidas dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica na UNI-PAMPA, desde sua concepção e princípio, tem buscado construir e implementar processos formativos que valorizam e oportunizam o diálogo, o trabalho colaborativo, a formação docente e a inovação pedagógica, nos

subprojetos que agregam os nove Núcleos de Residência Pedagógica que foram implementados.

A partir da análise realizada, pode-se verificar que o Programa tem contribuído no que se refere à melhoria na relação escola-campo e universidade, mas, principalmente, no que se refere à formação e crescimento acadêmico-profissional do grupo de atuação, que inclui, principalmente, residentes, orientadores e preceptoras. Os(as) residentes buscam propiciar melhores condições para o processo de aprendizagem, através da inovação pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem, através da ambientação gerada pela imersão nas escolas acompanhando as práticas diárias. A reflexão sobre questões importantes na vivência na escola auxilia na sensibilização e no processo de entendimento das pluralidades dos sujeitos, garantindo um ensino mais abrangente, aprimorado, inovador e inclusivo.

Contudo, neste processo são enfrentados muitos desafios, dos quais destaca-se: participação aberta de preceptores; dificuldade inicial no entendimento do conceito de inovação pedagógica; dificuldade de concomitância de horário para alguns encontros do grupo; dificuldade das preceptoras, e de alguns residentes, de diferenciarem o Programa de Residência Pedagógica e o PIBID, onde alguns já haviam atuado anteriormente. Porém essas dificuldades podem ser sanadas com a continuidade das atividades do Programa e auxílio de formação continuada.

Diante do exposto, acreditamos que o processo de implementação da política de formação de profes-

res proposta pelo Programa de Residência Pedagógica é desafiador e complexo. Contudo, o esforço e comprometimento dos estudantes e professores participantes do Programa de Residência Pedagógica, tem garantido, em grande parte, que a implementação da política na prática, esteja calcada em uma proposta que busque a inovação pedagógica e rompa com a lógica mercantil e meritocrática que muitas vezes orienta estes processos. Há um longo e desafiador caminho a ser trilhado, mas acreditamos que, a partir do esforço coletivo, partilhado e permanentemente reflexivo, esse caminho pode fazer-nos caminhar para horizontes de possibilidade e não de determinismos ou fatalismo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Edital No. 06/2018. *Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em Acesso em: 10 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Helena C. L. de. *Novas políticas de forma-*

ção: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016

VEIGA, Ilma Passos de. Alencastro. *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?* In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 4

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NESTE PROCESSO FORMATIVO

Francisca Ocilma Mendes Monteiro

Seandra Doroteu de Macêdo

Kelson Carvalho Santos

INTRODUÇÃO

Na educação, encontramos um terreno fértil para muitos questionamentos e incertezas que colocam em discussão, entre outras coisas, os programas de formação de professores, visualizado como um dos elementos relevantes para intervir na qualidade do ensino da Educação Básica. Dessas indagações, emerge a preocupação crescente e necessária para que cada vez

mais se possa proporcionar uma formação de qualidade. Isso, de certa forma, impulsiona os profissionais da educação a pesquisarem, a intervirem nas propostas de Lei, a produzirem sobre os processos dessa formação e buscarem atualização constante na literatura mundial e nacional. O resultado disso tem se efetivado em avanços nas políticas de formação docente.

Devido às inquietações dos pesquisadores, tem se conseguido romper com modelos de formação já enraizados e legitimados, ou seja, provocar mudanças tão necessárias no setor educacional e, principalmente, nos cursos de licenciaturas.

A necessidade de formar esse profissional dentro de outra perspectiva e de buscar novas respostas para essa temática constitui-se em trabalho de natureza teórico-prático imprescindível. É um esforço que terá presente a possibilidade de compreensão das inúmeras práticas que revelam novas tentativas de solução de problemas detectados no cotidiano de todos, em especial, no conjunto de atividades que representam o trabalho educacional envolvendo professores e alunos.

Sabemos que uma das principais mudanças provocadas pelas políticas de formação docente é o aumento considerável das horas de prática que, anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), era de 200 e atualmente chega a 1.000 horas nos programas de formação inicial. Nesta perspectiva, o estudo investigativo procurou analisar a Política de Formação docente e o Programa Residência Pedagógica tecendo considerações das indicações de se rela-

cionar a dimensão teórica e a dimensão prática neste processo formativo.

Diante dessas considerações, é relevante perceber e entender possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática nas políticas de formação de professores. A fim de melhor compreender os fundamentos que subsidiaram as propostas que vêm orientando as reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, são fundamentais analisar como os textos dos documentos legais no que se referem a essa articulação.

O delineamento destas análises, neste trabalho, constitui-se de dois momentos, designados de: análise da relação teoria-prática no processo formativo docente e nos documentos legais; e Programa Residência Pedagógica: considerações iniciais.

ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE E NOS DOCUMENTOS LEGAIS

A literatura há muito tempo vem apresentando e discutindo a ideia de oposição entre teoria e prática. Em particular, os teóricos educacionais vêm realizando estudos e, nessas análises fundamentadas, criticam a falta de inter-relação entre esses dois polos nas disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura.

São presentes, na literatura educacional, textos que falam da separação entre o *pensar* e o *fazer*, ou

seja, entre a teoria e a prática. Por razões diversas, um dos argumentos bastante utilizado é que a teoria está ligada a razão, ao intelecto e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais, o que faz com que a primeira, ao longo da história, seja considerada como superior à segunda. Esses entendimentos, que colocam esses dois conceitos em oposição, influenciaram o pensamento dos homens durante séculos, e trouxeram consequências para educação (DEWEY, 1979). Consequências estas que provocaram, ao longo da história, separação entre sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, conteúdo/forma, separação entre os que pensam e os que executam e tantas outras formas de se perceber o conhecimento. Conforme os estudos de Santos (1988), esse pensamento dicotômico é fundamentado no paradigma da ciência moderna.

Consequentemente, esse pensamento refletiu-se nas políticas e nos programas de formação de professores durante muito tempo. Pimenta (2006) mostra que a estrutura curricular predominante nos cursos de formação docente, em que toda a parte teórica era apresentada no início do curso e a prática em forma de estágio no final da licenciatura, não dava conta de fazer a necessária relação entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, quando a articulação teoria e prática se der, efetivamente, desde o início do percurso formativo, oportunizará aos futuros professores fazerem a correlação entre o conteúdo que vai ser ensinado com a complexidade do espaço profissional no qual eles irão atuar.

De 1996 a 2015, tivemos, no cenário nacional, uma significativa produção de documentos legais por parte dos setores ligados ao Ministério da Educação com o objetivo de regulamentar a formação de professores no Brasil, o que decorreu, em parte, das produções acadêmicas mencionadas anteriormente. O ano de 1996 tornou-se marcante para área educacional com a promulgação da LDB. Esse documento oficial que normatiza e direciona a educação brasileira dedica um capítulo intitulado: “Dos Profissionais da Educação” que corresponde aos artigos 61 a 67 sobre formação de professores da Educação Básica. Em especial, o inciso II do parágrafo único do artigo 61 que direciona para minimizar o distanciamento entre teoria e prática trazendo como fundamento para essa formação a “associação entre teorias e práticas”. Outro fator relevante para essa formação inicial é o aumento de forma significativa em termos de quantidade da prática de ensino que passa no texto da Lei a ter no mínimo 300 horas.

É relevante mencionar que a análise desse texto se apoia na legislação atual sobre formação de professor, uma vez que ela não é só responsável pela regulamentação, orientação, como também pelos rumos que essa formação assume no Brasil. As mudanças provocadas pela legislação vigente que altera significativamente os cursos de licenciatura e seus currículos conferindo mais autonomia às Instituições de Ensino Superior, têm como consequência “a extinção da organização das configurações curriculares de cursos de li-

cenciatura a partir de um currículo mínimo e comum” (DUTRA, 2010. p. 57).

Em decorrências das mudanças provocadas pela nova legislação educacional, o Ministério da Educação, em maio de 2000, envia ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, resultado de apreciação da comunidade educacional através de cinco audiências públicas nacionais. O resultado disso é o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.

Esse parecer traz, em seus princípios orientadores, diversos aspectos relevantes sobre a formação docente, dentre os quais, destacam-se a indicação para atualização dos currículos das licenciaturas, revisão do processo de formação inicial de professores, promoção de mudanças no interior das instituições formadoras tendo em vista a reorganização curricular e pedagógica da escola básica, atualização em recursos tecnológicos e bibliográficos, e a promoção de uma formação docente relacionando teoria e prática.

Para superar a problemática histórica da maioria dos cursos de licenciatura que, como já exposta aqui, apoiavam-se em extremos de organização curricular onde, no primeiro momento, a prioridade era a teoria e depois, no final do curso, era a vez da ênfase na prática, o Parecer confere uma concepção de prática mais como componente curricular. Isso implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha

na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Outro ponto trazido por esse documento merece destaque. Trata-se do acréscimo de mais de um terço (1/3) de horas para prática, perfazendo um total de 400 horas. Para esclarecimento, este documento pontua também a distinção entre a prática pedagógica como componente curricular e como estágio curricular.

A Prática Pedagógica como Componente Curricular (PCC) deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. O estágio curricular supervisionado de ensino é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, com outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p. 9-10).

A articulação teoria e prática evidencia, principalmente nos cursos de formação docente dos anos finais do ensino fundamental e médio, uma resignificação da prática. Conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFPEB, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena, a

dimensão prática ganha uma especificidade até então não mencionada, devendo passar a ser explicitada na própria matriz curricular do curso e estar presente não somente em alguns núcleos da formação, mas marcando presença em todos; logo, não se restringe aos momentos de estágio e deixa de ser preocupação somente dos professores que aí atuam, para fazer parte de um projeto único de todos os docentes. Assim o Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática (BRASIL, 2002).

Essas DCNFPEB especificam, no artigo 13 § 2º, que, além da observação e da própria ação direta, a prática pode ser desenvolvida e enriquecida com “tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos”.

Complementando a referida resolução, o CNE institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

O artigo supracitado traz pela primeira vez a expressão “prática” como Componente Curricular (PCC), fazendo uma distinção clara que a PCC não é o estágio curricular supervisionado e busca a articulação teoria e prática como superação do paradigma de ensino de reprodução fragmentada do conhecimento e mera transmissão de informações.

Dando continuidade a essa política a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de julho de 2015 que determina no Art. 3 *Inciso V* – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada

no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e no *Inciso VI* – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Parece necessário considerar as atividades práticas para ajudar os futuros professores a vivenciarem o conhecimento do real espaço de atuação. E também que esses momentos caracterizados como de predominância da prática precisam ser qualificados, e uma forma indicada, conforme visto, tem sido a ampliação desse tempo dentro dos cursos de formação.

A ampliação do espaço de prática no currículo dos cursos, atendendo a um dispositivo legal e incluindo a proposta da inserção das práticas em atividades de conteúdo específico durante todo o percurso da formação, foi uma inovação legal trazida para os cursos de formação de professores que, em sua implementação, deve gerar discussões, interpretações e diferentes ações nas Instituições de Ensino Superior, principalmente no contexto da sala de aula. A preocupação com a formação de professores em face dessas determinações legais é recorrente, visto que quem atua na prática escolar e pode, de uma forma geral, provocar qualquer tipo de mudança e/ou inovação, é o professor. De acordo com Monteiro (2009, p. 62), “é na escola, com professores, que encontramos espaço privilegiado para produção de uma epistemologia da prática”.

Percebe-se nessas orientações e determinações legais mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos

de licenciaturas em todo o país. O entendimento desse novo componente obriga uma reestruturação curricular, um repensar nesses projetos, pois estabelece um vínculo com as escolas de Ensino Básico, futuro ambiente de trabalho, não só no final do curso, mas necessariamente desde o início do processo formativo.

Essa aproximação provoca, também, uma correlação entre os conteúdos vistos na academia e as reais complexidades do ambiente escolar, ou seja, a relação teoria e prática se manifesta de forma mais contundente, pois o futuro professor verifica *in loco* e mais cedo as situações singulares do ambiente escolar. Podemos, assim, perceber que a Escola Básica participa do processo de formação de maneira mais efetiva, pois passa a ser entendida também como campo de formação.

Fica claro, neste trabalho, que a questão central dessa reflexão não é só perceber o aumento da quantidade de horas para prática nos projetos pedagógicos de curso de licenciatura, ou supervalorizar esse componente prático em detrimento da teoria, ou vice versa, pois sabemos que não parece suficiente somente ampliar o tempo de exercício de prática; para Freire (1996, p. 22) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando *blá-blá-blá* e a prática, *ativismo*”.

É importante observar a qualidade dessas práticas realizadas. É preciso estar atento para que a busca pela articulação teoria e prática não fique so-

mente nas determinações legais. É necessário que a promoção de um novo modelo de formação se mostre mais claro e efetivo.

De acordo com estas novas exigências legais, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Teresina Zona Sul (IFPI-CATZS) foi reformulado em 2015. O projeto contempla um núcleo de prática que corresponde à integração dos conhecimentos pedagógicos e específicos para formação de professor. Esse núcleo corresponde a um total de 800 horas, sendo 400 horas de PCC e 400 horas de Estágio Supervisionado. O referido curso já atende as normativas legais, os licenciandos iniciam os estágios a partir do quinto período.

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lança o Programa Residência Pedagógica através do Edital de nº 06/2018. Assim faz-se necessário uma análise deste, visto que, uma das intencionalidades do referido Programa é “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Silva e Cruz (2018), a ideia do Programa Residência Pedagógica surge em 2007, com

o Projeto nº 227/2007. A proposta foi do Senador Marco Maciel (do DEM/PE), onde chamava-se Residência Educacional, mas foi arquivado devido ao término do mandato do senador em 2011. Em 2012, o senador Blairo Maggi (do PR-MT) adapta o PLS nº 227/2007, e propõe o PL nº 228/2012, com ampliação da carga horária e a denominação de *Residência Pedagógica*. O PL nº 228/2012 foi aprovado pelo Senado em maio de 2014, sendo remetido para a Câmara dos Deputados para efeitos de avaliação, sendo transformado no PL nº 7552/2014, concluindo sua apreciação em 2016.

Vale destacar que o senador Ricardo Ferraço (do PSDB-ES) surgiu com um projeto (PL nº 6/2014) para tratar da Residência, com a denominação de Residência Docente, sendo aprovado em 2015. Os dois projetos foram para votação sendo integrados em um só, consolidados no Projeto de Lei nº 5.054, de 2016.

Segundo Silva e Cruz (2018), esses projetos apresentavam aspectos comuns, tais como: acontecer em etapa ulterior a formação inicial; direcionamento para docentes da educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental; carga horária mínima de 800 horas e nos formatos da residência médica.

Os Projetos de Lei propostos no Senado Federal não foram implementados, tendo em vista as fragilidades das propostas e as especificidades de cada curso de licenciatura na sua instituição e espaço de atuação da formação e do trabalho docente. Não podemos equiparar as especificidades da formação médica ou o formato de residência, ao trabalho do professor. Para

ser uma política de formação, existe a necessidade do aprofundamento na logística e no contexto de implementação, respeitando o projeto pedagógico de cada curso, pois estes encontram-se inseridos numa realidade específica, política e social.

O Programa de Residência Pedagógica, ressurgiu com o Edital CAPES nº 06/2018, apresentado em 2018, como chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Apresentando o total de 440 horas, sendo: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

No referido edital, o item 2.1, especifica que este visa:

II – induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. [...] IV – promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme apresentado, os objetivos do Programa Residência Pedagógica trazem em seu bojo a intencionalidade de provocar mudanças estruturais nos cursos de licenciaturas. Corroborando com essas mudanças,

a Resolução nº 33/2018 do Conselho Superior do IFPI (CONSUP-IFPI) traz em seu Artigo 3º que “a carga horária cumprida por discentes dos cursos de licenciatura em atividades do Programa Residência Pedagógica seja reconhecida para cumprimento do estágio curricular supervisionado”. Sendo assim, se o residente cumprir a carga horária total do programa, o mesmo poderá ser dispensado de realizar o estágio obrigatório.

Além do já exposto, o programa, através da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018, no seu Art. 18, coloca como atribuição do Docente Orientador a responsabilidade da formação teórico-prática dos alunos que estão inseridos no programa. No foco do estudo a que se propôs, cabem alguns questionamentos: É mister saber como as licenciaturas estão colocando essa proposta em ação? Como está delineada a formação teórico-prática dos licenciandos?

As preocupações aqui descritas são pertinentes, visto que, conforme já mencionado anteriormente, o referido programa tem a intenção de reformular os estágios supervisionados delineados nos PCC dos cursos.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A análise empreendida esteve alicerçada no referencial teórico que permeou toda a discussão acerca do objeto pesquisado. Esse processo analítico foi importante para perceber e compreender melhor o processo formativo inicial de professores, em especial, no que se refere à dimensão teórica e a dimensão prática

na Política de Formação docente e no Programa Residência Pedagógica.

Sabemos que há insuficiências na relação IES e escolas-campo de estágio, e que ainda estamos longe de efetivar, em ações, a importância dela no processo de formação inicial. Entretanto, percebemos que, nos documentos legais e no PPC analisado que há o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários e relevantes à formação dos profissionais do magistério.

Assim, pelo revelado nas análises das leis que compõem a política de formação docente, a dimensão teórica e a dimensão prática se inter-relacionam em uma aproximação de unidade. E, com o Programa, são pensadas numa proposta de formação inicial docente para minimizar o distanciamento entre universidade e o Ensino Básico. As propostas se caminham na mirada de inversão desses papéis, ou seja, que a prática faça parte do processo formativo desde o início.

Não obstante, é preciso ressaltar, a despeito das conclusões mostradas, que outros elementos se apresentam como necessários para ampliar os limites desse processo investigativo. Dentre os quais, destacam-se a necessidade de ampliação de análise do Programa Residência Pedagógica como parte da política de formação inicial docente que impactará tanto nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, como também, na autonomia das universidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Resolução RE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Resolução RE nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Resolução RE nº 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível su-

perior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 21. 1979.

DUTRA, Edna Falcão. *Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de licenciaturas*. 2010. 354 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI – CONSUP. Resolução RE nº 33, de 25 de abril de 2018. Aprova o regulamento de aproveitamento da carga horária discente cumprida em atividades dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e de Residência Pedagógica, no âmbito do IFPI. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/26/RESOLU%C3%87%C3%83O%2033%20CARGA%20HOR%C3%81RIA%20DOCENTE%20PIBID.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática. Disponível em: <<http://libra.ifpi.edu.br/cursos/documentos-dos-cursos/ppc/PPCDSMTERNovo.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MONTEIRO, S. B. Considerações acerca do conceito de epistemologia da prática. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan-jun. 2009. Disponível em: <<http://ufmt.academia.edu/SilasBorgesMonteiro>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1988.

SILVA, Katia A. C. P. da; CRUZ, Shirleide P. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai/ago, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPÍTULO 5

A UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, SUAS LICENCIATURAS E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PAUTA

Welessandra A. Benfica

Dedilene Alves de Jesus

Maria Esperança de Paula

INTRODUÇÃO

A compreensão do Programa de Residência Pedagógica dentro da Universidade do Estado de Minas Gerais passa, necessariamente, pela história da instituição e pela evolução dos cursos de graduação, apresentados em virtude da busca pela democratização da universidade pública no Brasil.

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) representa, hoje, uma alternativa concreta e rica de aproximação do Estado mineiro com suas regiões por acolher e apoiar a população que vive e pro-

duz nessa localidade. Por sua vocação, tem sido agente do setor público junto às comunidades, colaborando para a resolução de seus problemas através do ensino, da pesquisa e da extensão e da formatação e implementação de projetos de desenvolvimento. Para se firmar no contexto do ensino superior no estado e estar presente em suas mais distintas regiões, a UEMG adota um modelo multicampi, se constituindo não apenas como uma alternativa aos modelos convencionais de instituição de ensino, mas também de forma política no desenvolvimento regional.

Assim, a Universidade apresenta uma configuração ao mesmo tempo universal e regional. Desse modo, o seu compromisso com o estado de Minas Gerais e com as regiões nas quais se insere em parceria com o Governo do Estado, com os municípios e com empresas públicas e privadas encontra-se relacionado à oferta de cursos em diversas modalidades. Até 2014, a UEMG ofertava 32 cursos de graduação presenciais e 2 cursos de graduação à distância, estes últimos oferecidos por meio do convênio nº 78.2376/2013, firmado com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A oferta de cursos presenciais foi ampliada com a incorporação das atividades de ensino, pesquisa e extensão das fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG, por meio da Lei nº 20.807 de 26 de julho de 2013, que foi efetivada gradativamente durante o ano de 2014 com a publicação de decretos que regulamentaram o processo de absorção. A Universidade completa, em 2019, 30 anos de atuação no território mineiro.

Atualmente, a esfera de atuação da UEMG alcança 14 territórios de desenvolvimento que configuram o estado de Minas Gerais, com 115 cursos de graduação presenciais em funcionamento em 16 municípios e 2 cursos de graduação à distância, ofertados a partir de 7 polos no estado.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UEMG E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao assumir participar do Programa de Residência Pedagógica, trazendo-o para dentro da composição do estágio supervisionado como uma das possibilidades de formação de profissionais da educação, a universidade optou por considerar a necessidade de alinhar as estratégias de formação de professores já existentes aos objetivos do Programa de Residência.

O Programa favorece um alinhamento às políticas de formação docente emergentes no MEC, articuladas aos demais programas da CAPES que compõem a Política Nacional, tendo como premissa o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Como objetivo geral do Programa RP, temos a busca por oportunizar aos estudantes das diversas licenciaturas a imersão, a reflexão e a ação sobre e com os processos educativos que ocorrem no âmbito da es-

cola pública, na sala de aula e nos espaços da escola na busca de uma educação de qualidade social, crítica e emancipatória e por entender os impactos que são gerados na relação teoria-prática dentro dos cursos de formação de professores.

O Programa de Residência Pedagógica na UEMG tem como objetivos específicos formar profissionais com competências e habilidades necessárias ao exercício da ação docente, promovendo o domínio de conhecimentos voltados aos movimentos corporais e às manifestações culturais a partir da vivência de práticas que o habilitem ao alcance desse processo; formar professores para atuação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro dentro dos espaços escolares; e formar profissionais capazes de assumir, com a segurança necessária, a gestão dos processos educativos e da sala de aula, assim como o processo de ensino/aprendizagem no âmbito da escola pública da Educação Básica.

O projeto institucional de formação de professores no PRP se articulou em frentes de atuação, de acordo com as demandas apresentadas pelas escolas participantes do Programa, a partir das demandas e necessidades das redes pública municipal e estadual. Assim, busca favorecer a relação com as práticas de letramento dos diferentes contextos culturais, propondo

o trabalho com as práticas letradas locais dos alunos das escolas participantes e possibilitando o trabalho com textos multimodais, através do uso das tecnologias digitais para promover estratégias de trabalho com os diferentes tipos de eventos de letramentos nas áreas do conhecimento, de forma a propiciar aos professores, alunos e residentes a apropriação dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Além disso, há a proposta de articular teoria e prática nos diversos cursos de licenciatura, conduzindo-os em parceria com as redes públicas de Educação Básica no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizado da prática no campo profissional. Há urgência em oportunizar estratégias de formação metodológica e didática de saberes explicitados em formas de habilidades e competências na BNCC. Temos a necessidade de reconhecer os aspectos relevantes da cultura da comunidade e do seu entorno para definir quais histórias possuem referências com o cotidiano dos alunos, com a finalidade de problematizá-las, transformando-as em situações de análise que levem os alunos a classificar, ordenar e medir. Espera-se que esses alunos possam desenvolver a criatividade, a oralidade e, também, a capacidade de problematizar matematicamente questões do cotidiano a partir das histórias conhecidas e/ou criadas por eles em parceria com os estudantes da licenciatura.

Para tanto, o estudo e a discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos

que surgirem, em decorrência da imersão orientada desse estudante no campo, se tornam fundamentais para que ele possa refletir sobre os eventos didático-pedagógicos, trazendo a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica como fontes de articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.

A busca pela sistematização dos registros das atividades realizadas, tendo como resultado final uma produção individual para cada residente, encontra-se dentro do projeto institucional. Pretende-se que o residente possa perceber a instituição escolar, a pluralidade dos tempos, espaços e relações nos processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociocultural da escola aliada à prática social docente, que se torna espaço de ação de conhecimentos pedagógicos críticos. Buscam-se as relações de interação professor-aluno e a diversidade em sala de aula, nos contextos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, em uma perspectiva do conhecimento do ser, em práticas que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e criticar a realidade, interferindo nela para transformá-la.

Um dos pilares nos quais se sustenta a busca pela relação teoria-prática é o conhecimento sobre o saber profissional dos professores, que é, na interpretação de Tardif (2013), “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua

atividade profissional” e que possibilita que o futuro profissional da educação esteja coerentemente preparado para o enfrentamento das vicissitudes inerentes à sua profissão. O conhecimento dos professores pode corresponder a representações mentais, a crenças pessoais, a regras tácitas de ação, a argumentos práticos, a competências e a conhecimentos de ação que se fazem presentes nas práticas profissionais dos professores e que necessitam ser investigados.

Ao abordarmos a formação de professores, estabelecemos uma discussão junto a autores que têm fundamentado os debates sobre a formação na licenciatura, especificamente. A formação de professores tem sido pensada no Brasil a partir de uma íntima relação com a história da educação desse país, ou seja, não se podem dissociar os

aspectos que constituíram essa educação dos elementos que compõem a formação de professores, ou a ausência dela, em muitos momentos.

Com as contribuições de Gatti (2010; 2015²), Souza (2014) e Paulo Freire, os processos de formação de professores voltam-se sobre si mesmos e suas representações. Gatti (2010) argumenta que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam, à época, ao nível secundário e, poste-

2 Apresentação no programa Pensar a educação, pensar o Brasil do 1º semestre de 2015, da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ALEyd2e1lhg>.

riormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

Souza (2014), por sua vez, também argumenta que

esta formação específica para a docência, é, portanto, relativamente recente na história da educação no Brasil. Ela deriva do processo, que consiste, simultaneamente, na ampliação da oferta de escolarização, com a conseqüente constituição dos sistemas nacionais de ensino, e das transformações próprias do mundo moderno contemporâneo. (SOUZA, 2014, p. 15)

Souza (2014) ressalta, ainda, que as transformações na organização do trabalho também implicaram em radicais transformações nos modos de se conceber essa formação, sendo impactada conjuntamente pela especialização de funções, pelas novidades trazidas por meio da secularização da cultura, pela aventura tecnológica, pelo debate sobre a diversidade e, também, pelos processos emergentes do mundo virtual.

Assim, nos permite compreender o fato de que a história da formação se encontra articulada à constituição da escola no Brasil, embora já seja sabido que somente após a promulgação da LDB 9394/96 é que se definem os pressupostos políticos e técnicos subjacentes a essa formação.

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, esclarece-nos sobre a formação de professores para atuarem na edu-

cação escolar básica e considera como profissionais aptos para exercer a docência em sala de aula:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A formação dos profissionais da educação básica tratada no inciso II do artigo 61, e reforçada por esta Lei (quando em seu artigo 62), define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena e em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No artigo 63, emerge a consideração sobre o local de realização desses cursos e afirma-se que os institutos superiores de educação manterão:

– Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

– Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

– Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Gatti (2010), afirma que

mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 3)

Vários documentos orientadores dessa história nos permitem entender que as discussões que se travam no campo da formação de professores revelam que diversas instâncias de poder se articulam para compor um mosaico de estratégias, ações, conflitos ou alianças que estabelecem hierarquias e procedimentos e

que tornam este lugar um palco de lutas e interesses. Isso revela o caráter dinâmico, movediço, inconstante e flexível da formação de professores, o que nos preocupa sobremaneira, dada a fluidez desses ideais.

O registro das condições em que se dá a formação de professores, com todos os condicionantes políticos que a permeiam, é garantia do direito de ascender a essa formação independentemente da vontade ou negligência governamental.

Tomando como foco a responsabilidade da universidade nessa formação, o Programa de Residência Pedagógica teve início na UEMG em 19 de março de 2018, a partir da elaboração do projeto institucional, e abrange duas licenciaturas, sendo elas Pedagogia e Letras. Atende a 9 escolas das redes municipais e estadual e envolve 16 professores da educação básica e 6 professores da educação superior, denominados docentes orientadores. Conta atualmente com 208 bolsistas e se volta para a promoção da interlocução teoria-prática nos cursos de licenciatura.

AS LICENCIATURAS DA UEMG EM ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Atendendo a legislação de estágio Lei 11.788/2008 e a Resolução CNE 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, as horas do Programa de Resi-

dência Pedagógica são organizadas de forma a atender as necessidades do programa, contemplando a formação dos estudantes de forma qualitativa, com os devidos acompanhamentos e orientações necessárias.

Para a realização da residência pedagógica, os estudantes atuam nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com o núcleo formativo nos quais se encontram regularmente matriculadas, uma vez que o estágio nos cursos de licenciatura se dá por meio de temáticas que são aprofundadas à medida que o estudante avança no curso. No caso dos estudantes dos cursos de Educação Física, Letras e Língua Inglesa, a relação com a escola pública se torna presente e direciona o futuro professor para a sala de aula.

O PRP tem impacto nas áreas em que o estudante poderá se identificar com a docência com mais propriedade empírica e, por isso, sua definição acontece no âmbito da licenciatura. A proposta pedagógica dos estágios tem como objetivo uma articulação das áreas de Matemática, Linguagens, Ciências humanas e Ciências da Natureza. De acordo com as demandas e necessidades de cada escola, o PRP poderá afetar positivamente os cursos participantes dessa edição do Programa. Ressaltamos que cada curso organiza seu estágio de forma independente, dentro das resoluções gerais, e o PRP poderá servir para reorientar práticas de estágio que podem ser reformuladas.

Entende-se que o Programa de Residência Pedagógica potencializa o processo de formação docente

dos alunos residentes. A UEMG, em seus cursos, define que o estágio se configura como importante ferramenta didático-pedagógica, interdisciplinar e avaliativa, que visa oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecer seu campo de atuação e os desafios colocados pelo mercado de trabalho. Os residentes vivenciam a teoria e a prática, articuladas às situações-problema, relacionadas à profissão escolhida e alicerçam as áreas de formação do futuro profissional, o que os deixa mais próximo dos desafios cotidianos da sua área de atuação.

A transferência de competências e habilidades assimiladas aos contextos escolares vivenciados na prática, o planejamento de todo o processo de ensino-aprendizagem com base na realidade escolar, a execução desse planejamento, tendo em vista que a avaliação crítica e processual permite revisões e readaptações em cada novo processo, e o incentivo e a busca constante de aprimoramento da prática pedagógica são pilares definidores do formato que a Residência assume na UEMG. Outro fator que merece destaque é a potencialização do estágio supervisionado enquanto espaço de interlocução com os professores e alunos da escola pública.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de vários cursos da UEMG prevê a possibilidade de aproveitamento da carga horária de programas do governo federal para o Estágio Supervisionado: “a participação dos alunos do curso de Pedagogia em programas oficiais de ensino subsidiados pelas esferas federal, estadual e municipal de governo poderá ser computada

como parte integrante das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, desde que satisfeitas todas as condições legais”.

A participação dos alunos da Universidade no Programa potencializa a vivência do Estágio Supervisionado. A articulação teoria-prática é desenvolvida e incentivada pela realização do Estágio Curricular Supervisionado, porque propicia ao estudante uma visão crítica da dinâmica das relações que se manifestam no campo institucional, no cotidiano escolar e educacional e na aquisição de novos conhecimentos e experiências.

Busca-se também a ampliação da relação da Universidade com as escolas da rede pública e, nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolve-se em seu caráter inter e transdisciplinar em ambientes escolares, sendo orientado por professores da área pedagógica através da elaboração de um plano de trabalho que atenda às necessidades das escolas e da formação docente.

O planejamento do Estágio Curricular Supervisionado é realizado a partir do levantamento das necessidades das escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e de estudos investigativos sobre o diagnóstico e a oferta de projetos específicos para o atendimento às principais demandas do campo educacional na cidade e seu entorno. A Universidade pretende ampliar o campo de atuação, tornando a escola pública o *locus* da formação oferecida aos alunos das licenciaturas e isso define

o alcance de programas de formação que pretendam atribuir ao estágio supervisionado a propriedade de elemento organizador de práticas pedagógicas coerentes e comprometidas com a realidade social na qual se constituem.

A ATUAÇÃO NO PRP E AS AÇÕES ENVOLVIDAS NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA NA UNIVERSIDADE E ESCOLAS

Ao se pensar um programa de formação de professores que traz em seu bojo o estabelecimento de novos parâmetros de formação docente a partir da interação teoria-prática e troca de saberes entre professores, residentes e universidade, gerando novos conhecimentos sobre as possibilidades de enfrentamento dos desafios da profissão, a Universidade amplia e define o seu caráter formativo e coletivo.

Os cursos da UEMG definem a vinculação do Estágio Curricular Supervisionado às disciplinas de Integração Curricular e orientam, acolhem discussões e propõem reflexões sobre os estágios e o campo de atuação do professor. É também nesta disciplina que os alunos vão receber as instruções relativas à realização do Estágio Curricular Supervisionado, como elaboração de relatórios, ficha de avaliação, cronograma das atividades e demais documentos. No entanto, há uma busca constante pela reformulação dos estágios das licenciaturas em consonância com as ques-

tões que advêm da observação, da pesquisa, do planejamento, da execução e da avaliação de diferentes atividades pedagógicas vividas na prática docente.

Assim, em um primeiro momento, as práticas educativas são entendidas como um momento de investigação e intervenção. Encontrar as escolas públicas nesse contexto é, por um lado, descobrir um laboratório de práticas pedagógicas e, por outro, a reafirmação do espaço da escola pública como direito. No programa, a figura do preceptor orienta a formação dos futuros profissionais orientados pelos professores docentes no coletivo da construção de saberes.

Formar os preceptores torna-se uma possibilidade de oferecer ao preceptor, ao residente e ao orientador docente os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, a diversidade e a inclusão escolar nas escolas de educação básica. As atividades de formação realizadas, seja presencialmente ou à distância, provocam nos atores do processo reflexões acerca do papel do formador e da necessidade de entendimento da relação teoria-prática.

Em Minas Gerais, o acompanhamento e avaliação dos planos de atividades dos residentes, documento orientador da participação do residente nas atividades do PRP, foi direcionado pela discussão sobre o currículo como elemento orientador da prática docente.

O estado de MG finalizou em 2018 o processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais a partir da BNCC, processo que foi coordenado entre a Secretaria Estadual de Educação e a Undi-

me, conforme prevê o regime de colaboração. Assim, na discussão com as diversas redes participantes da elaboração do currículo, outros temas foram evocados pelas redes de ensino de Minas Gerais: metodologias de trabalho docente, considerando especialmente os métodos de aprendizagem ativa nos quais os estudantes também são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; uso de novas tecnologias nas salas de aula como recursos que propiciem maior dinâmica e a interatividade no processo pedagógico, motivando os estudantes e tornando a aprendizagem mais significativa; educação integral e integrada como concepção orientadora da política educacional mineira e de formação dos sujeitos do processo educacional; e educação inclusiva, como abordagem que se configura na diversidade e, considerando as diferenças que caracterizam os sujeitos humanos, promove o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

A formação dos preceptores torna-se contínua por meio de reuniões presenciais de estudo de textos teóricos e trocas de experiências. Durante todo o projeto, os preceptores participam dos eventos da Universidade, tais como palestras, seminários, colóquios, cursos e minicursos. Nesse sentido, os residentes estarão sendo formados ao longo do processo por meio das formações dadas aos preceptores. O residente, por sua vez, deverá seguir o planejamento e responsabilizar-se pela entrega de todos os documentos necessários, como também cumprir os prazos estabelecidos e ser assíduo. Ao final do processo, o aluno deverá entregar

todos os relatórios da Residência Pedagógica e também a pasta do Estágio Supervisionado, a ser arquivada na UEMG em suas respectivas unidades de ensino.

Esses são procedimentos fundamentais para a validação da carga horária do Estágio Supervisionado, regulamentado em portaria interna e aprovado pelo Conselho Universitário. O momento de ambientação dos residentes na escola é outro ponto de destaque no PRP. Ele foi definido em caráter singular devido à proposta de observação do espaço educativo já presente nos projetos dos cursos de licenciatura participantes do Programa na Universidade. Nesse sentido, a elaboração das fichas de observação se deu a partir das condições já explicitadas nos manuais de estágio das licenciaturas, presentes em cada PPC.

Para o momento da intervenção, o planejamento das atividades revela novamente a tríade que sustenta o programa: docente orientador, preceptor e residente, que pensam, elaboram e ampliam os conhecimentos a serem compartilhados em sala de aula. Assim, as atividades para melhoria da escola-campo durante o PRP descortinam a possibilidade de outras vivências e intervenções pedagógicas contextualizadas com a ampliação da capacidade de percepção e solução dos problemas escolares em parceria com os residentes. Além disso, o aprofundamento na formação dos docentes em exercício na escola, com maior contato e diálogo com a comunidade acadêmica, e a aproximação da teoria do curso com a prática da escola nos segmentos de atuação do PRP favorecem a apropriação dos multiletramentos, por

professores e alunos, com a reflexão dos desafios da ação docente e a proposição de alternativas.

O desenvolvimento de competências ligadas ao eixo Alfabetização e Letramento, conforme orientações da BNCC (p. 57), pretende “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”, desenvolvendo o conhecimento dos alunos sobre os multiletramentos nas habilidades de leitura, escrita, fala e escuta.

Um dos fatores que também favorece a compreensão dos processos de gestão democrática e coletiva do sistema de ensino, da escola e da sala de aula na participação de encontros presenciais com os docentes orientadores e os preceptores vem a partir do desenvolvimento de atividades que atendam as demandas da residência.

Assim, contribuir com propostas de ensino para a educação infantil e o ensino fundamental baseadas na utilização de projetos pedagógicos que abordem o processo de apropriação da linguagem oral e escrita, em que os estudantes se encontrem imersos em um ambiente de leituras e informações significativas e relevantes com o desenvolvimento de atividades diversificadas, como a experimentação, brincadeiras, jogos, TICs, gêneros linguísticos diversos, entrevistas, desenhos, filmes, entre outras, torna-se o elemento aglutinador de práticas interessadas na aplicabilidade crí-

tica da aprendizagem de formação. Fomenta-se o uso dos mais variados recursos metodológicos, quanto a funcionalidade e o favorecimento na apropriação do conhecimento, uma vez que estes recursos são instrumentos de apoio na construção dos saberes. Considera-se importante ampliar o acesso das crianças às artes, à escrita, à ciência, à tecnologia e às culturas.

O PRP busca o conhecimento do contexto e da cultura escolar e das inter-relações do seu espaço social, o que compreende conhecer os alunos e as relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes. Tal busca promove a experimentação de técnicas de ensino, de didáticas e de metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor, oportunizando que o discente vivencie e pratique a regência de classe com intervenção conjunta.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas na perspectiva inclusiva, no intuito de fomentar o respeito à diversidade e o protagonismo dos alunos e o desenvolvimento dos níveis de proficiência em leitura e escrita a partir do trabalho com diversos gêneros textuais, é a busca principal do Programa dentro da Universidade.

Quando se trata de formar professores, é preciso visualizar a operacionalização de elementos do saber-fazer próprios da atividade docente. Assim, as vivências nas diferentes dimensões da atuação profissional oferecem subsídios teórico-práticos que fundamentam uma prática profissional orientada pelo questionamen-

to, pela investigação e pela reflexão, permitindo aos alunos conhecer relações estabelecidas entre a escola e o contexto sociocultural da comunidade na qual está inserida. Destaque também se dá ao processo educativo e aos aspectos da sociabilidade, como as relações entre professores e alunos, alunos e seus pares, professores e seus pares, setores pedagógicos e administrativos, escola e comunidade. Por fim, proporciona a experiência de elaboração de diagnósticos, de projetos pedagógicos de intervenção e de avaliação de suas intervenções, levando o residente ao (re)conhecimento das especificidades do trabalho nas instituições formais de ensino e da ação docente.

Possibilitar o trabalho com textos multimodais fazendo uso das tecnologias digitais também é condição prevista para promover o acesso a diferentes tipos de letramento, de forma a propiciar aos professores, alunos e residentes a apropriação dos diversos gêneros que circulam na sociedade. O Programa intenciona criar estratégias para aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras e trabalhar os conhecimentos pedagógicos e práticos dos preceptores no que diz respeito a temas e objetos de pesquisa científica alinhados a problemas da prática pedagógica, enunciando e aprofundando situações-problema e fomentando a pesquisa e a consolidação de experiências exitosas na alfabetização dos alunos.

Ressalta-se que o gestor da escola pública também encontra no desenvolvimento das atividades dos residentes nas escolas formas de gestão democrática

que emergem das parcerias com o sistema educacional ao qual pertencem as escolas-campo. As atividades desenvolvidas, por sua vez, colocam os alunos residentes em uma sequência de operações mentais, possibilitando-os operar com conceitos que precisam ser pesquisados e escrutinados, como nos mostra Tardif (2013). É preciso ampliar os elementos constitutivos da prática pedagógica, como os elementos socioculturais, antropológicos, linguísticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos, em uma perspectiva de escuta, fala, pensamento, imaginação e criatividade.

A BNCC (p. 9) define como condição importante o argumento fundamentado em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Quando o estágio se depara com novas temáticas, está se posicionando a favor da diversidade cultural, da defesa dos direitos humanos e das novas abordagens relacionadas à história indígena e dos povos africanos, proporcionando a intersecção com uma história que perpassa a formação da sociedade brasileira, suas heranças de diferentes povos e culturas, bem como sua inserção na história global. (BNCC na prática, p. 96).

Em sua essência e formatação, são esses os desafios do Programa Institucional de Residência Peda-

gógica da UEMG, assim como de todos os programas de formação que têm em sua base o caráter irrevogável de tornar a escola um lugar de direitos e do desejo dos sujeitos em modificar suas *formas de pensar, sentir e agir* (Jodelet, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou evidenciar as condições de emergência do Programa de Residência Pedagógica na Universidade do Estado de Minas Gerais, apresentado a partir da consideração do espaço formativo e político ocupado pela Universidade no estado e da sua contribuição para a formação de professores para as diversas redes de ensino do país.

O Programa, experimentado a partir do atendimento aos requisitos do Edital 06/2018 - CAPES, tem sido alvo de constantes reformulações e adequações e experimenta, a partir da prática dos profissionais que o compõem, muitos desafios que se revelam no cotidiano da prática pedagógica.

O Programa tem permitido vislumbrar perspectivas de formação, avaliar a partir das demandas das redes públicas e estabelecer ritmos e condições para compor os estágios supervisionados. Ressalta-se que a política instituída pelo MEC, denominada experiência-piloto, alicerça seu sentido nos estágios já existentes nas diversas licenciaturas e é a partir deles que se realiza, tornando a Universidade local de formação

docente compromissada efetivamente com a realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

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

JODELET, Denise. *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris, Editions des Archives contemporaines, 2015.

SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA; Míria Gomes. *Formação de professoras (as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educ. Soc, vol., n.123, Apr./June 2013.

CAPÍTULO 6

FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA NOTA GEOGRÁFICA SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES 2018

José Erimar dos Santos³

INTRODUÇÃO

Discute-se, neste trabalho, a relação entre federalismo, regime de colaboração e sua influência na efetivação das políticas públicas de formação de pro-

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFERSA. E-mail: jose.erimar@ufersa.edu.br

fessores no Brasil, através do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, a partir do Edital n°. 06/2018. Dessa forma, objetiva-se analisar como os regimes de colaboração e cooperação do federalismo nacional articulam-se às políticas de formação de professores e quais as influências disso nos desdobramentos, do ponto de vista prático, da atual política de formação de professores encabeçada pelo Ministério da Educação, a partir do ano de 2018, no Brasil.

A metodologia adotada valeu-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A primeira decorreu da necessidade de se discutir a forma como o território nacional é usado pelo Estado no processo de implementação das políticas de formação de professores, bem como discutir o federalismo e as relações federativas no âmbito dos regimes de colaboração e cooperação inerentes a este programa. A segunda foi no sentido de buscar coletar dados e informações que pudessem convergir com a efetivação e operacionalização da atual política de formação de professores no país, tendo como representação os sistemas de ações normativas relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica.

O trabalho se justifica da abrangência espacial articulada pelo programa e em função de na Constituição Federal de 1988 a normatização referente ao federalismo no Brasil ter reforçado a estrutura tripartite (União, Estados e Municípios) ao reforçar o município como condição de ente federado na implementação de políticas públicas, fato que impacta diretamente nos

sistemas de ações do Estado quando dos processos relativos às suas ações, no caso deste trabalho, naquelas relativas à formação de professores. São nos municípios onde efetivamente as políticas públicas produzem seus resultados, pois é na escala local onde os processos efetivamente se realizam e se empiricizam em sistemas de objetos e em sistemas de ações, organizando o espaço para determinados usos do território. Tal como Bonavides (2016), percebe-se pontos positivos na ascensão dos municípios como condição relevante para o federalismo nacional, estando a eles ligados os desdobramentos das políticas públicas, dentre elas, aquelas para a Educação, no sentido de que estas passaram a ser desdobradas mediante os regimes de colaboração e cooperação entre os entes federados. No caso do Programa de Residência Pedagógica, o regime de cooperação está assentado num conjunto de competências normatizadas pelas portarias internas que legitimam os processos de colaboração, ou seja, nas competências legadas às Instituições de Ensino Superior (IES) e às secretarias municipais e estaduais de educação e o Governo Federal, na figura da CAPES, legitimando o processo de descentralização da efetivação da referida política para a Educação, ou pelo menos deveria assim acontecer.

No contexto da reconfiguração das políticas de formação de professores do Brasil, em 2018, foi criado, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Residência Pedagógica, regulado pelo regime de colabora-

ção “[...] efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes; o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (BRASIL, 2018, p. 2). A participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios evidencia o caráter da ação federativa envolvida na execução do programa, formalizado por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas respectivas secretarias de educação (BRASIL, 2018).

Os objetivos desse programa, segundo o Edital CAPES nº. 06/2018, de 28 de fevereiro de 2018 são: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. 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). Ainda conforme esse edital, “a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida em uma escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (BRASIL, 2018, p. 1).

Ao se buscar compreender como essa configuração do federalismo envolvida no Programa de Residência Pedagógica tem influenciado a operacionalidade do referido programa, faz-se necessário compreender como têm se materializado os sistemas de ações políticas através da materialização dos regimes de colaboração e cooperação perante as políticas de Educação no Brasil. Nisso, não se pode deixar de lado a reflexão que envolve os impactos promovidos pelos regimes de colaboração e cooperação sobre o Programa de Residência Pedagógica e seus reflexos na vida de bolsistas residentes. Essa configuração tem como fundamento um conceito e/ou categoria de análise o *território usado*, território praticado, proposto por Santos (1998). O território usado, ainda segundo esse geógrafo, é o território de todos os agentes, de todas as instituições, de todas as firmas, não apenas um instrumento de uso exclusivo dos agentes hegemônicos da política e da economia, embora aqui se use essa categoria de análise geográfica para se referir aos sistemas de ações do Estado em relação à Educação Nacional na política de formação de professores da qual o Programa de Residência Pedagógica é parte.

Numa perspectiva geográfica, isso implica em tratar, de maneira indissociável, as materialidades e as ações (SANTOS, 2009), isto é, território e política. O uso político do território vai de encontro ao sentido da expressão território político, o território exclusivo da ação do Estado, circundado por fronteiras bem delimitadas e ausente das ações sociais. Assim, “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção, que por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é o nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (SANTOS, 1998, p. 15).

Essa abordagem possibilita compreender que, no federalismo brasileiro, impera articulações que são mais competitivas do que cooperativas e lideradas pela União. Se não fosse esse descompasso, através do caráter federativo envolvido no Programa de Residência Pedagógica, seria possível uma contribuição significativa ao enfrentamento das desigualdades educacionais entre as instituições educativas de formação de professores no país. O federalismo enquanto “[...] um arranjo político que permite que cada ente e cada lugar tenham uma participação solidária no conjunto da nação” (CATAIA, 2013, p. 1137), no caso aqui, relativo à política de formação de professores do MEC no Programa de Residência Pedagógica, possibilita o exer-

cício da formação docente significativa, ao promover impacto nas infraestruturas de formação, que estão intimamente ligadas aos recortes estaduais e municipais, respectivamente representados pelas secretarias estaduais e municipais de educação e suas respectivas unidades escolares. A formação docente não pode ser plenamente usufruída e construída sem uma forte base infraestrutural estadual e municipal e isso inclui, dentre outros aspectos, uma relação mais consistente e comprometida com a formação docente entre a universidade, secretarias de educação e escolas, articulada pela União e demais entes da federação.

Dessa forma, o texto reflete acerca dos nexos entre território usado, federação e políticas de formação de professores evidenciando a dimensão espacial desse processo. Ele está organizado em duas partes. A primeira, – “federalismo e relações de colaboração e cooperação nas políticas de educação no Brasil” – discute noções do federalismo e sua relação com as políticas de educação no país tomando o uso do território como categoria de análise. A segunda, – “o programa de residência pedagógica e a efetivação dos regimes de colaboração e cooperação” – reflete sobre a relação entre o Programa de Residência Pedagógica e os regimes de colaboração e cooperação, na perspectiva de evidenciar que, nas políticas públicas de educação no Brasil, convivem processos simultâneos de centralização e descentralização, evidenciando os impactos disso na operacionalidade e efetivação do Programa de Residência Pedagógica.

FEDERALISMO E RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM USO ESPECÍFICO DO TERRITÓRIO

O sistema de relações federativas pelo qual se dão as políticas de Educação no Brasil é complexo e pode ser analisado/interpretado como *sistemas de ações* conjuntamente a *sistemas de objetos* (SANTOS, 2009). Por isso é que, no centro desse debate analítico acerca do sistema político federativo pelo qual passam as políticas de educação e o Programa de Residência Pedagógica, deve ser colocado a noção de território usado, pois “o uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos igualmente utilizando a denominação *sistemas de engenharia*, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico” (SANTOS, SILVEIRA, 2008, p. 21; grifos dos autores).

Santos (1998), refletindo sobre o novo mapa do mundo que surgia com a globalização, propõe o *retorno do território*, forçando a comunidade de geógrafos a atentar-se para uma nova realidade geográfica, em que estávamos passando de uma concepção pura de território, herdada da Modernidade, para uma realidade que requeria a interpretação focada no uso social que

se faz do território. Dessa forma, o autor propôs que é o uso do território e não o território em si mesmo que faz dele objeto de análise social. É esta concepção que embasa as reflexões aqui tecidas.

Parte-se dessa noção, porque considera-se que o Estado reduz os lugares – isto é, a dimensão espacial, que é tão importante à implementação das políticas públicas, – a um status do tipo campo a ser preenchido ou espaços a serem preenchidos, já que trata-o como algo vazio e não como *instância social* (SANTOS, 2008). Daí o território ser, nesse sentido, encarado como palco, pois apenas visto pelo status político-administrativo como *locus* de realização de determinadas ações. Quando se enfoca os usos sociais se considera o sistemismo dos objetos e das ações. Nesse sentido, “reduzir uma região ao seu status político-administrativo, sem considerar que o sistemismo dos objetos e ações ultrapassa seus limites e que os agentes têm força desigual, pode tornar ineficaz uma política pública” (SILVEIRA, 2011, p. 96).

É por essa razão que colocar o federalismo, o regime de colaboração e a efetivação das políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir do Programa de Residência Pedagógica numa perspectiva geográfica requer uma tarefa analítica que envolve expressar o que se considera por federalismo. Para além disso, é necessário identificar e classificar sistemas de objetos e sistemas de ações, bem como os sujeitos agentes e os sujeitos agidos num processo de estabelecimento

da gênese e da atualidade dos atores envolvidos, identificando as relações hierárquicas entre os atores, pois no processo de execução das políticas públicas, mesmo numa relação federativa, nem todos possuem o mesmo poder de ação.

No âmbito do direito constitucional, José Afonso da Silva define federalismo como sendo uma forma de Estado, caracterizada pela “[...] união de coletividades públicas dotadas de autonomia político-constitucional, autonomia federativa” (SILVA, 2005, p. 99). Na Educação, essa compreensão parece sintonizar-se, no sentido de que para Abrucio e Segatto (2014, p. 41) “[...] a Federação consiste em uma forma de Estado que busca conjugar, em um mesmo território, princípios de autonomia e interdependência”, fato também comungado por Saviani (2010, p. 382), para quem a federação é uma “[...] unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns”.

No âmbito da Geografia, de acordo com Ca-taia (2013, p. 1140), “o federalismo é uma forma de organização territorial do poder na qual a tensão e a desarmonia entre as partes são imanentes”, fato que se pode perceber no Programa de Residência Pedagógica, em que se evidencia a centralização do Estado por meio de agências de regulação.

Como se percebe, o conceito de federalismo envolve interdependência entre os entes federados

(União, Estados, Distrito Federal, e Municípios), sem, no entanto, ferir a autonomia de cada um deles. Por isso, “o pacto federativo é um acordo de base territorial, no qual lugares e regiões são organizados buscando harmonizar suas demandas endógenas com interesses gerais da sociedade, ou seja, com as demandas por igualdades jurídicas entre todos os membros da sociedade nacional” (CATAIA, 2013, p. 1140; CASTRO, 2003).

Esse equilíbrio é mantido pelos regimes de colaboração e cooperação, que “trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas” (NOGUEIRA, RANGEL, 2011, p. 517). No caso específico do Programa de Residência Pedagógica, foi desenvolvido regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Dessa forma, as Intuições de Ensino Superior participantes tiveram que organizar seus Projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que recebem os seus licenciandos na condição de bolsistas residentes. O regime de colaboração foi efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre União (o Governo Federal), por meio da CAPES e dos estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. Quanto à participação da esfera municipal, se efetivou por meio de

Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação, fato que gerou em alguns lugares do Brasil um descompasso muito grande no sentido da pouca informação de divulgação desse formato de organização para efetivação do Programa de Residência Pedagógica, sobretudo por ser um programa novo em relação ao PIBID. O Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre a CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), visou apoio mútuo institucional à implantação das ações e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e ao aprimoramento da formação de professores em cursos de formação inicial e continuada, da qual o Programa de Residência Pedagógica é parte integrante.

Nisso, fica clara a dimensão espacial requerida para a implementação do Programa de Residência Pedagógica a partir das competências das partes no acordo envolvidas, vinculadas ao federalismo, uma vez que fica evidente a repartição de poder em múltiplas instâncias, “descentralizando” essa ação do Estado para com a Educação, uma vez “[...] que norteia a repartição de competência entre as entidades componentes do Estado federal [...]” (SILVA, 2005, p. 478). Dessa forma, fica claro o papel do federalismo na construção das relações de centralização e descentralização de com-

petências governamentais que abarca o Programa de Residência Pedagógica enquanto parte de uma política de Educação, o que envolve transferência de responsabilidades, sobretudo, por sinal, por se tratar da Educação, demanda regimes de colaboração e cooperação já apresentados pela Constituição de 1988 em seu Art. 211 (BRASIL, 1988).

Importantes contribuições sobre a discussão em torno dos regimes de colaboração e cooperação são discutidas por João Monlevade, quando afirma que é preciso compreender e distinguir os sentidos normativos sobre cooperação e colaboração. Para esse autor, o termo colaboração aproxima-se do aspecto normativo dos sistemas de ensino, ao passo que o termo cooperação vai ao encontro da função executiva das ações entre os entes cooperados. Nesse sentido, destaca que “aos entes federados, autônomos por natureza na função executiva, cabe o **regime de cooperação** [...]. Aos sistemas de ensino, autônomos por definição na função normativa, cabe o **regime de colaboração**, a que aludem o art. 211 e vários dispositivos da LDB” (MONLEVADE, 2010, p. 5; grifos do autor).

É no âmbito dessas situações teórico-conceituais que reconfiguram-se as relações federativas e os regimes de colaboração e cooperação, que está o uso político do território dado, a partir do Estado (Governo Federal), com seus sistemas de ações normativas destinadas à Educação, através do Ministério da Educação, por meio da Fundação CAPES que instituiu,

no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica. Assim como o federalismo brasileiro é marcado pela coexistência de processos complexos de centralização e descentralização do poder de realização das políticas públicas (GALLO, 2011, 2014), também é a Política de Formação de Professores atual do Brasil, e, em particular, o Programa de Residência Pedagógica. Este tem uma regulação centralizada pela CAPES em que as coordenações institucionais não são autorizadas a realizarem as alterações e substituições dos bolsistas nas plataformas Freire e Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA), cabendo esses elementos da gestão do programa enviar formulários, a cada mês, à CAPES, para que sejam feitos os ajustes necessários, por exemplo.

O caráter efetivo de políticas educacionais, em países como o Brasil, só terá eficácia se levar em consideração o território, pois somos um país de dimensões continentais com expressivas diferenciações regionais, o que é uma condição *sine qua non* da evidência de que o poder precisa ser dividido, sobretudo quando da implementação de políticas educacionais, de saúde, sociais. Dessa forma, “introduzir a dimensão do poder nas relações intergovernamentais tem a vantagem de afastar a abordagem formalista estática das ‘competências’ dos entes e aproximar uma abordagem dinâmica dos entes da federação, pensados segundo o território usado e não como meras divisões político-administrativas moldáveis de acordo com

os cortes das políticas públicas” (CATAIA, 2013, p. 1143). Só assim teremos um exercício da cidadania de forma mais justa e menos desigual, pois a distribuição regional/territorial desigual das infraestruturas impacta a vida cotidiana, ou como diria Castro (2003, p. 7), “[...] o exercício concreto da cidadania é afetado pela distribuição territorial desigual das instituições que garantem o acesso aos direitos sociais”. E para isso funcionar melhor, em qualquer política pública precisa haver repartição do poder de decisões, sobretudo em uma formação socioespacial que se constitui em federação. Isso não significa dizer que os direitos universais não exijam centralidade na sua regulação em uma federação, mas que sejam considerados os entes subnacionais, pois esses também usam o território em um sistema de ações em que os nexos entre o nacional e o local não se realizam de forma inerte, passivos à espera de cumprir ordens superiores, mas que sejam consideradas suas dinâmicas na partilha do poder de execução de ações, tornando menos tensas as relações federativas e mais eficazes e os pactos e acordos. Nesse sentido, concordamos com o filósofo Jürgen Habermas, que ensina que, “é na dialética da igualdade jurídica e desigualdade fática que se fundamenta a tarefa do *Estado social* de atuar no sentido de garantir as condições de vida – em termos sociais, tecnológicos e ecológicos – que tornam possível um uso igualitário dos direitos civis

divididos de modo igual” (HABERMAS, 2001, p. 83-84; grifo do autor).

Essa dimensão dos usos do território precisa ser considerada pelo Estado na implementação de suas políticas educacionais. Os usos do território partem de um princípio muito simples, mas ao mesmo tempo complexo: o espaço geográfico enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2009). Isso implica que não há o efetivo exercício e/ou acesso dos direitos educacionais sem uma forte infraestrutura composta pelas IES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e suas unidades de ensino básico, isto é, sua rede física de escolas, funcionando em nexos solidários, ou parafraseando Habermas (1992), em nexos comunicativos e não estratégicos e/ou instrumentais, mas consensuais. Dessa forma, para a eficácia mais significativa do Programa de Residência Pedagógica, o Estado brasileiro, através de seus órgãos (Ministério da Educação e Fundação CAPES), precisa implantar uma racionalidade que valorize o conceito de território usado e não sistemas de ações estratégicas enquanto forma dominante do exercício do poder hegemônico estatal, mas que valorize os sistemas de relações de todos os atores envolvidos, a vida coletiva das instituições, pois aí estão as possibilidades e os limites do exercício da cidadania da qual a Educação e sua política são partes estruturantes, constitutivas e que tanto carecem em federação como o Brasil.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EFETIVAÇÃO DOS REGIMES DE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO

Três projetos de lei marcam a discussão acerca da residência na área da Educação no Brasil. Tratam-se de três ações normativas que não foram implementadas e que dão pistas para uma reflexão mais ampla acerca da residência na Educação.

O primeiro, o Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007 (PLS 227/07), que trata da proposta do Senador Marco Maciel do DEM de Pernambuco. Inspira-se na residência médica, considerando-a um avanço na formação dessa categoria profissional. A proposta é denominada de *Residência Educacional* com carga horária de 800 horas e seria uma modalidade da formação docente a realizar-se ulterior à formação inicial. O projeto se tratava de uma alteração do Art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passaria a vigorar acrescida do seguinte parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (PLS 227/07, p. 1).

O segundo, o Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012 (PLS 284/12), trata-se da proposta do Senador Blairo Maggi do PR do Mato Grosso, que adapta o

PLS 227/07 proposto pelo Senador Marco Maciel do DEM de Pernambuco. A proposta denomina-se de *Residência Pedagógica*, preconizando-se ser uma alteração do Art. 65 da LDB/96, em que constituir-se-ia de “[...] uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas” (PLS 284/12, p. 2).

O terceiro, o Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014, o PLS 6/2014, trata-se da proposta do senador Ricardo Ferraço do PSDB do Espírito Santo. Assim como os dois projetos anteriores, propunha alteração da LDB/96, propondo a *Residência Docente*. O projeto determinava que a formação docente para a Educação Básica incluísse “[...] a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas”. Pelo texto, a residência docente deveria contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica e seria desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as Instituições de Ensino Superior formadoras de professores. Os sistemas de ensino deviam ofertar a residência docente para um número de licenciados igual ou superior a quatro por cento do seu quadro docente em atividade, sendo ofertada, essa residência, para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e deveria ser supervisionada por docentes das instituições formadoras e coordenada

por docentes do estabelecimento de ensino em que fosse desenvolvida.

Ainda em 2014, encontramos na página do congresso nacional o Relatório da Comissão de Educação sobre o Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL 5.054/2016), com uma série de elementos próximos do que consta no Edital CAPES nº. 06/2018, com exceção da carga horária e de quando deveria ser realizada, que nesse documento assim estipulava, referindo-se à redação a ser dada ao Art. 65 da LDB/96: “Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (RELATÓRIO COMISSÃO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE LEI Nº 7.552, DE 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016, p. 1).

Sem adentrar nas especificidades da formação de professores, essas propostas têm características comuns. Em primeiro lugar, evidenciam frágil consistência teórico-metodológica, o que se evidencia na nomenclatura considerada para o sistema de ação de formação docente: ora chamado de residência educacional, ora residência pedagógica e ora residência docente. Em segundo lugar, vinculam a residência no campo da educação ao formato da experiência da formação médica sem considerar que são formações distintas. E, por fim, destacam a residência como sistema de ação a estabelecer-se como fase posterior à formação inicial, sendo que, no primeiro projeto, pas-

saria a ser obrigatória para o ingresso na carreira e nos demais como forma de pontuação nos concursos públicos e atualização profissional.

O Edital CAPES nº. 06/2018 é uma mistura das concepções sobre residência na educação contida nessas expressões normativas, sobretudo do que está nesse relatório da Comissão de Educação do Senado Federal. Ou seja, mostra a necessidade de se repensar esse programa no âmbito da formação de professores, pois parece ter sido pensado a partir de uma miscelânea de concepções ainda não definidas e não claras nesses projetos, o que gera todos os seus problemas e desafios no âmbito da operacionalização da Política Nacional de Formação de Professores, vivenciados por coordenações institucionais, docentes orientadores, preceptores e residentes. Ademais, embora os referidos projetos de lei não terem sido implementados, no Brasil, desde os anos 2000 vem se realizando experiências de residência no campo educacional ligadas à formação de professores, em entidades municipais, estaduais e federais, conforme se percebe nos trabalhos de Morrone, Cesana e Chede (2016); Araújo, Silva e Cruz (2017); e em Silva e Cruz (2018), dentre outros. Nesses trabalhos é possível se perceber experiências da residência na formação inicial relacionadas aos estágios e à residência na formação continuada.

O Programa de Residência Pedagógica preconizado pelo Edital CAPES nº. 06/2018, situa-se no âmbito da “nova Política Nacional de Formação de Professores”, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC)

em 18 de outubro de 2017⁴ e lançada em 28 de fevereiro de 2018. Essa política de Educação estabeleceu como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente em regime de colaboração⁵ com impactos nos currículos de formação de professores. Como sistema de ação para a Formação Inicial, o Ministério da Educação apresentou o Programa de Residência Pedagógica com uma oferta de 80.000 bolsas; a oferta de 250.000 vagas da Universidade Aberta do Brasil; a oferta de 20.000 vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda licenciatura.

Essa política de formação de professores defendida pelo MEC que visou à sua implementação em regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios, deu-se de forma impositiva, no sentido da ausência do diálogo necessário do Ministério da Educação com as IES, bem como com as entidades representativas dos vários segmentos dos profissionais da Educação Básica e, sobretudo, com os(as) professores(as), o que constituiu-se em uma proposta, apontada por diversas entidades da Educação Nacional, em caráter cen-

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IRtt9lynL2M>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

5 De acordo com o Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu Art. 1º “Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº. 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

tralizador e verticalizado, sem debater com a sociedade civil, as instituições formadoras e as entidades científicas da área. Daí constituir-se em preocupação significativa, uma vez que desconsidera o caráter local, as horizontalidades dos que fazem diretamente a Educação Nacional. O posicionamento contrário dessas entidades nacionais do campo da Educação a esse sistema de ações normativas educacionais de formação docente, foram e são ações da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Tais entidades alegam, com isso, retrocesso à efetivação de um Sistema Nacional de Educação e ao Plano Nacional de Educação, além de considerarem que tal política escamoteia sistemas de ações concretas por parte do Poder Executivo Federal, no sentido de assegurar condições materiais necessárias à formação docente, desviando a atenção da sociedade do contingenciamento dos recursos

públicos destinados à Educação Pública Nacional preconizada pela Emenda Constitucional (EC n.º. 95/2016), fato que prejudica quaisquer políticas de formação. Esta é uma realidade que favorece os sistemas de ações investidas dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais e aumento de seus lucros no mercado educacional que se expande no Brasil. Dessa forma, percebe-se que esse sistema de ações constitutivo dessa política de formação docente, preconizado pelo Decreto n.º. 8.752, de 9 de maio de 2016, apresenta a valorização da profissão docente como uma realidade instituída. Isto desconsidera os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos(as) professores(as) em todos os estados e municípios da federação, dentre os quais estão: infraestrutura de trabalho nas escolas extremamente precária; dupla ou tripla jornada de trabalho em duas ou três escolas; violência nas escolas; luta constante pela valorização da formação continuada e pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, garantido pela Lei n.º. 11.738, de 16 de julho de 2008; dentre outros.

Partindo disso, o MEC, com o Edital CAPES n.º. 06/2018, preconizando que a insuficiência dos resultados dos processos de ensino é responsabilidade dos formadores, lança o Programa de Residência Pedagógica, reafirmando, de acordo com as entidades anteriormente citadas, o autoritarismo e a falta de diálogo, o tecnicismo e uma falta de

compreensão da docência e de sua formação. O programa foi instituído pela Portaria nº 38/2018 da CAPES, de 28 de fevereiro de 2018 e inicialmente a concessão das bolsas foi regulada pela Portaria nº 45/2018 da CAPES, de 12 de março de 2018, que também normatizou o Regime de Colaboração no Programa Residência Pedagógica. Em 7 de agosto de 2018 a Portaria nº 175/2018 da CAPES, passou a entrar em vigor, alterando o Anexo I da Portaria nº 45/2018 da CAPES, de 12 de março de 2018. Por fim, o programa ainda se rege pela Portaria nº 158/2017 da CAPES, de 10 de agosto de 2017, que dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e pelo que dispõe o Acordo de Cooperação Técnica nº 6/2018.

Fato é que diversas IES, para ser mais preciso, 242 entre públicas e privadas tiveram seus projetos institucionais do Programa de Residência Pedagógica aprovados pelo Edital CAPES nº. 06/2018. O programa tornou-se uma realidade concreta nessas IES, com impactos consideráveis em escolas e na vida de licenciandos residentes, através do desenvolvimento de subprojetos que buscam fortalecer o campo da prática e da articulação entre teoria e prática (item 1 e 2 do Edital CAPES nº. 06/2018), dentro da carga horária estipulada pelo referido edital, que é de 440 horas, pois “a residência pedagógica [tem um] total de

440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que [inclui] o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades” (BRASIL, 2018, p. 1-2). Ao todo, são mais de 35.700 bolsistas selecionados por este edital, sendo, desse total, 30.000 discentes de licenciatura que recebem bolsas de residente, e o restante, preceptores (professores da Educação Básica), docentes orientadores e coordenadores institucionais que atuam na execução do programa.

Dado esse parcelamento da carga horária, bem como a sua totalidade, entende-se ser 440 horas um número reduzido de horas para adequar-se ao estágio supervisionado, sobretudo pela vinculação de escolas ser, às vezes, apenas de um nível de ensino. Em primeiro lugar, isso ocorre por esse modelo de residência pedagógica ser realizado na graduação, isto é, na formação inicial e não *a posteriori*. Em segundo lugar, porque as propostas de projetos de lei anteriormente citadas, bem como as demais experiências de residência pedagógica realizadas no Brasil, estipulam, em média, 800 horas de duração, o que entendemos ser mais adequado, dadas as diferentes dimensões da formação docente, dentre as quais a ética, estética, política, técnica e afetiva (RIOS,

2001⁶; GAUTHIER, et al. 2013; GHEDIN, 2009; GONZAGA, CASTANHO, MACHADO, 2011), que requerem um tempo para seu desenvolvimento.

Um dos aspectos que merece atenção no Edital CAPES n.º. 06/2018 diz respeito à reestruturação da formação preconizada pelo referido documento, que deveria ter sido elaborado em um contexto mais amplo na política de formação de professores e articulado, de fato, a um Sistema Nacional de Formação de Professores, articulado entre os diferentes entes da federação: Municípios, Estados e União. A ausência desse sistema de ação implicou na apresentação do programa de forma rápida e superficial pelo Ministério da Educação, conforme ressaltamos anteriormente marcando, dessa forma, uma proposta de formação de professores aligeirada e fragmentada, com implicações severas para os estudantes licenciandos. A origem disso é a proposta por trás do programa: preocupação inerente com a formação para o trabalho, conforme se percebe no edital mencionado, com a necessidade de imersão na prática e vinculação dessas atividades ao estágio supervisionado.

6 “[...] a docência da melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência: na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2001, p. 108).

Para os docentes que lidam com a formação de professores isso é preocupante. Em primeiro lugar, no sentido de que dá a ideia de que é com a prática, apenas, que os acadêmicos das licenciaturas poderão construir sua identidade profissional docente e que somente colocando-se em contato com o fenômeno prático é que se poderá conhecer a formação. Isso parte do princípio de que para alguns “o que acontece hoje nos cursos de graduação, principalmente nos de formação de professores, é um distanciamento entre a prática e a teoria” (FERNANDES, et al., 2011, p. 114). Por trás dessa ideia, está aquela concepção de que o despertar pelas questões da docência só pode acontecer no momento de realização dos estágios pelos licenciandos nas escolas. Entende-se que essa concepção de formação docente ligada ao mundo do sistema⁷, isto é, ao mundo

7 “[...] desarrollamos los conceptos básicos de la teoría de la sociedad en la dirección de un concepto de sociedad articulado en dos planos que viene sugerido por la perspectiva evolutiva de una autonomización de los contextos de acción sistémicamente integrados frente al mundo de la vida integrado socialmente. La hipótesis global que de todo ello se obtiene para el análisis de los procesos de modernización es que el mundo de la vida, progresivamente racionalizado, queda desacoplado de los ámbitos de acción formalmente organizados y cada vez más complejos que son la Economía y la administración estatal y cae bajo su dependencia. Esta dependencia, que proviene de una *mediatización* del mundo de la vida por los imperativos sistémicos, adopta la forma patológica de una *colonización interna* a medida que los desequilibrios críticos en la reproducción material (esto es, las crisis de control analizables en términos de teoría de sistemas) sólo pueden evitarse ya al precio de perturbaciones en la reproducción simbólica del mundo de la vida”. (HABERMAS, 1992, vol. II, p. 432). Tradução livre: Desenvolvemos os conceitos básicos da teoria da sociedade na direção de um conceito de sociedade articulado em dois planos que vêm sugeridos pela perspectiva evolutiva de uma autonomização dos contextos de ação sistemicamente integrados frente ao mundo da vida integrado socialmente. A hipótese global que assim se obtém para a análise dos processos de modernização é que o mundo da vida, progressivamente racionalizado, fica desacoplado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a Economia e a administração estatal, e cai sob sua depen-

regulado pelo mercado e relações capitalistas do trabalho, vinculada à pedagogia do aprender a aprender, centra-se em prática esvaziada de teoria e política, portanto ausente de outras dimensões necessárias à formação docente, conforme já apontado neste texto. Afirma-se essa análise com base nos objetivos do programa, já elencados na introdução deste trabalho, onde se percebe expressões do tipo: “[...] exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática” (p. 1); “Induzir a reformulação do estágio supervisionado” (p. 1); “Promover a adequação dos currículos” (p. 1). Ou ainda quando enfatiza que: “A residência pedagógica consiste na *imersão planejada e sistemática* do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à *vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar* e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a *articulação entre teoria e prática*. Durante e após a imersão, o residente deve ser estimulado a *refletir e avaliar sobre sua prática* e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente”⁸ (Edital CAPES, nº. 06/2018, p. 19; grifos nossos).

dência. Essa dependência, que provém de uma *mediatização* do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, adota a forma patológica de uma *colonização interna*; os desequilíbrios críticos na reprodução material (isto é, crises de controle analisáveis em termos de teoria de sistemas) só podem ser evitados pagando o preço de perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida.

8 Essa concepção de residência é semelhante àquela concepção de estágio concebida por Pimenta e Lima (2004) para quem o estágio nas licenciaturas pode ser o espaço da prática na formação inserindo “[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade”.

A preocupação existe, em segundo lugar, porque os sistemas de ações que passam e perpassam a formação docente tendem a ficar à mercê dos imperativos sistêmicos do Estado em favor de uma racionalidade econômica, pragmática. Nisso, recorda-se mais uma vez as lições do filósofo Jürgen Habermas, para quem “cuando se investiga la estructura paradójica de la juridización en ámbitos tales como la familia, la escuela, la política social, etc., no resulta difícil descifrar el sentido de las recomendaciones que, por lo general, se suelen seguir de estos análisis. Se trata de impedir que los ámbitos sociales que dependen de modo funcionalmente necesario de una integración social a través de valores, normas y procesos de entendimiento, queden a mercedde los imperativos sistémicos de los subsistemas Economía y Administración, que tienden a la expansión en virtud de su propia dinámica interna, y que a través del medio de control “derecho” esos ámbitos queden asentados sobre un principio de socialización que les resulta disfuncional” (HABERMAS, 1992, vol. II, p. 527)⁹.

dade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades” (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 55).

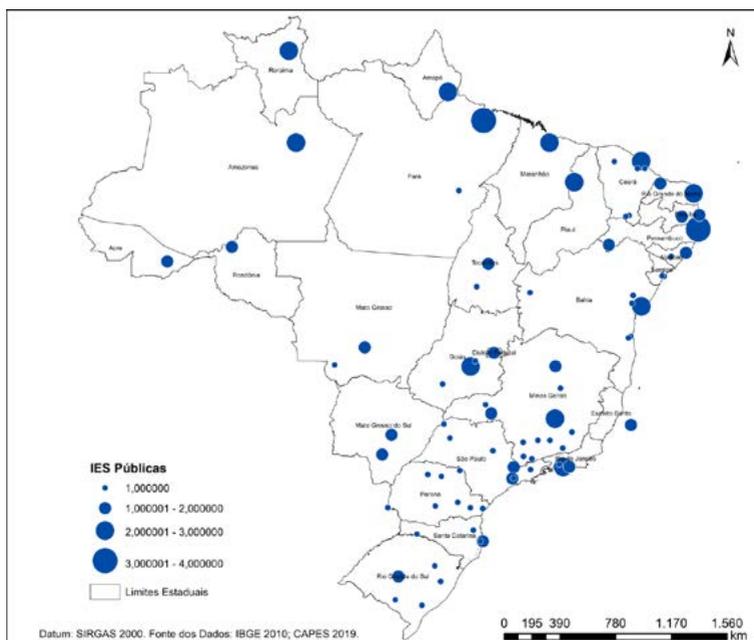
9 Tradução livre: Quando se investiga a estrutura paradoxal da juridicização em âmbitos como a família, a escola, a política social, não é difícil adivinhar o sentido das recomendações que se seguem dessas análises. Trata-se de impedir que os âmbitos sociais que dependem de modo funcionalmente necessário de uma integração social através de valores, normas e processos de entendimento, fiquem à mercê dos imperativos sistêmicos dos subsistemas da Economia e Administração, que tendem à expansão através de sua própria dinâmica interna, e que através do meio de controle ‘direito’, esses âmbitos sejam calcados sobre um princípio de socialização que os torna disfuncionais.

O terceiro motivo de preocupação é que, induzindo no âmbito das IES a reformulação dos estágios curriculares, que por um lado fere a autonomia universitária, o Programa de Residência Pedagógica, na forma como foi pensado e proposto na formação inicial, busca vincular as ações do estágio às aprendizagens dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta é normativa de diversas polêmicas na esfera da Educação Nacional e faz, nesse caso, com que a formação docente adquira caráter minimalista por centrar-se no fazer metodológico-curricular apenas enquanto sistema de ações do ato pedagógico. Somam-se a essas preocupações, ainda, as abordagens e ações obrigatórias estipuladas pelo Edital CAPES, nº. 06/2018, que são, conforme o item 3.1.4: “a)[...] apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) no escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem” (Edital CAPES, nº. 06/2018, p. 20). A esse respeito, diversas entidades da Educação Nacional se posi-

cionam contrárias, repudiando “[...] qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015” (ANPED, Nota das Entidades, 2018, p. 1).

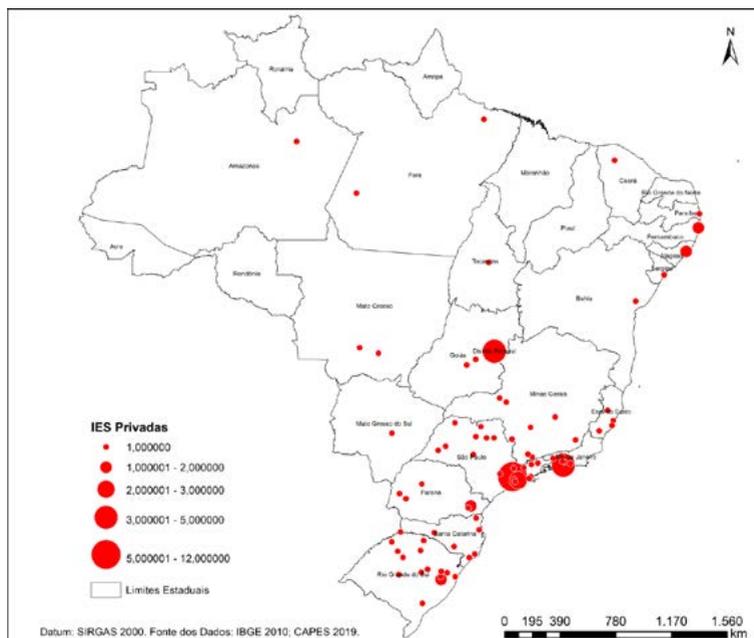
Em síntese, ressalta-se que o Programa de Residência Pedagógica está presente em todos os estados da federação nacional, de onde seus sistemas de ações coordenativas institucionais partem de Instituições de Ensino Superior de categorias de naturezas administrativas públicas e privadas (Mapas 1a e 1b). Conforme se percebe no Mapa 1, 113 Instituições de Ensino Superior privadas realizam o Programa de Residência Pedagógica, sediadas em 79 municípios da federação, onde a maioria está concentrada nos estados da chamada “Região Concentrada” (SANTOS, SILVEIRA, 2008), formada pelos estados das regiões Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste. Ao passo que em 129 Instituições de Ensino Superior públicas, sediadas em 81 municípios da federação, formam os sistemas de ações formativas docentes através deste programa, somando 242 IES vinculadas a este programa.

Mapa 1a: Brasil: Espacialização das Sedes das Instituições de Ensino Superior (Categorias Administrativas Públicas), Participantes do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: CAPES 2019. Elaboração Cartográfica:
José Erimar dos Santos, 2019.

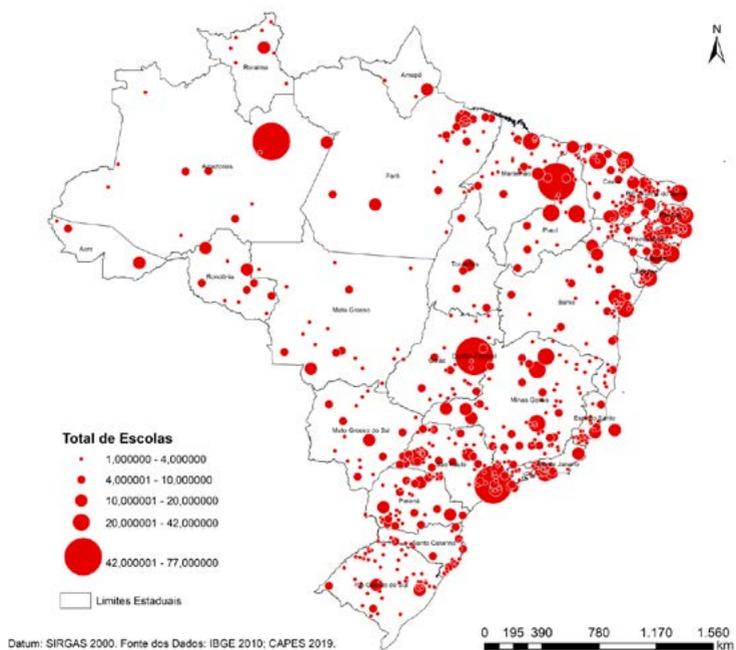
Mapa 1b: Brasil: Espacialização das Sedes das Instituições de Ensino Superior (Categorias Administrativas Privadas), Participantes do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: CAPES 2019. Elaboração Cartográfica:
José Erimar dos Santos, 2019.

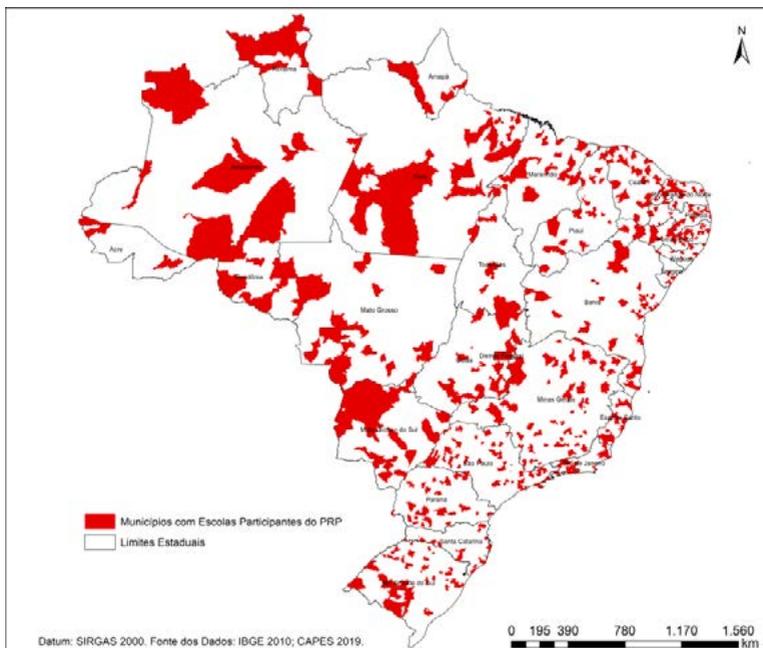
Os sistemas de ações partidos dessas instituições abrangem uma parcela significativa dos municípios da federação (664 municípios), de onde participam significativamente 3.274 escolas (Mapas 2 e 3).

Mapa 2: Brasil: “Mancha” Espacial Formada pelos Municípios com Escolas Participantes do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: CAPES 2019. Elaboração Cartográfica:
José Erimar dos Santos, 2019.

Mapa 3: Brasil: Dispersão Espacial do Total de Escolas Participantes do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: CAPES 2019. Elaboração Cartográfica:
José Erimar dos Santos, 2019.

Conforme se constata nos Mapas 2 e 3, o Programa de Residência Pedagógica implementado pelo Edital CAPES, nº. 06/2018 tem uma dimensão espacial considerável, fato que evidencia necessidades por parte das instituições e sujeitos colaboradores e cooperadores, da construção de esforços no sentido de buscar melhorias. O impacto na formação de professores, na dinâmica das escolas e IES, na prática docente dos professores preceptores e docentes orientadores e de todos os demais participantes torna-se significati-

vo, pois trata-se de um uso do território que carece de mais atenção para que se firme como política de formação docente importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, há de se ressaltar que o arranjo normativo relacionado aos sistemas de ações ligadas à política de formação de professores no Brasil, dado pelo Programa de Residência Pedagógica, contribui positivamente para o estreitamento das relações federativas entre o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas e Instituições de Ensino Superior. Isso evidencia melhorias nessa relação, uma vez que a pesquisa demonstrou, ainda, o modo como se efetiva as políticas de formação de professores no Brasil e sua contribuição com a qualificação de um tão necessário Sistema Nacional de Educação.

É importante que o Programa funcione de modo a não retirar a autonomia universitária. Isso porque, se efetivando a partir de relações federativas, e das dimensões institucionais envolvidas, a intensificação dessas relações não deve dar-se com hierarquias engessadas, rígidas, pois, para uma melhor operacionalidade, revisões nas normativas relativas ao regime de concessão das bolsas e relações institucionais entre os entes federados envolvidos precisam passar pelo crivo de uma *racionalidade comunicativa* (HABERMAS, 1992) e não apenas buro-

crática da racionalidade técnico-sistêmica do universo das instituições.

Assim, a implementação do Programa de Residência Pedagógica enquanto ação ligada à Política de Formação de Professores no Brasil desempenha ações consideráveis que, em função de suas articulações, precisa que sejam garantidas condições de efetivação para que os regimes de colaboração e cooperação se empiricizem em favor da qualidade da educação nacional, pois se constitui, dentre outras possibilidades, no âmbito das IES, como ação fundamental à diminuição dos índices de retenção e evasão, aumentando a taxa de sucesso na graduação. E isso se fará, fundamentalmente, com políticas públicas e sem rompimentos ou descontinuidades dos seus sistemas de ações consolidativas, que, em obediência à racionalidade economicista, coloca a Educação fora do lugar.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. O manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. *In*: CUNHA, C. et al. (Orgs.). *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2014. p. 44-61.

ANPED. *Notas das Entidades*. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impos-

tos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! 2018. Disponível em: <http://anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padro-nizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ARAÚJO, P. R. D., SILVA, K. A. C. P. C., CRUZ, S. P. da S. *Residência docente*. 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/511/original/RESID%C3%8ANCIA_DOCENTE_-_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BONAVIDES, P. *Curso de direito constitucional*. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 227, de 2007* sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 284, de 2012* sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi, que altera o projeto de Lei n. 227, de autoria do Senador Marco Maciel. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 6, de 2014* que dispõe sobre a “residência docente”, do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei nº 9.394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Câmara Federal. Relatório. *COMISSÃO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE LEI Nº 7.552, DE 2014* (Apenso: PL nº 5.054/2016). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1658550&filename=Parecer-CE-10-05-2018. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. *Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, institui o Piso Salarial Profissional Nacional*. Brasília/DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília/DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: www.planalto.gov.br/constituição. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. *Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Brasília/DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. *EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA [RETIFICADO]. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.* Brasília/DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CATAIA, M. Território usado e federação: articulações possíveis. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, out.-dez. 2013. p. 1135-1151.

CASTRO, I. E de. Instituições e território. Possibilidades e limites ao exercício da cidadania. *Revista Geosul*. Florianópolis, v. 18, n. 36, 2003. p. 7-28.

FERNANDES, G. B. L. et. al. Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da faculdade de formação de professores/UERJ. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria nº 158/2017*. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. *Edital Capes nº. 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

_____. *Portaria nº 38/2018*. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. *Portaria nº 45/2018*. Ministério da Educação. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. *Portaria nº 175/2018*. Ministério da Educação. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. *Acordo de Cooperação Técnica Nº 06/2018*. Ministério da Educação. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GALLO, F. *Uso do território e federalismo como evento: a difusão regional de infraestruturas analisadas a partir das Transferências Intergovernamentais Voluntárias entre União e Municípios*. 2011. 221f. Tese (doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências da Universi-

dade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

_____. Elementos da Formação Territorial Brasileira: a federação nacional como evento geográfico. *Boletim Campineiro de Geografia*. v. 4, n.º. 1, 2014. p. 27-43.

GAUTHIER, C. et. al. Apresentação. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 17-37.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *Anais... 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 07 a 10 de junho de 2009.

GONZAGA, M. L.; CASTANHO, M. E.; MACHADO, V. L. A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 29, p. 20-26, 2011.

HABERMAS, J. *A constelação pós-nacional: Ensaio políticos*. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. 2. reimpr. Madrid: Taurus, 1992. Vol. II.

MONLEVADE, J. *Educação Escolar: colaboração e cooperação nas políticas públicas*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/texto_monlevade.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

MORRONE, M. L., CESANA, M. R., CHEDE, R. A. F. V. Residência educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente. *Anais... XI SEMINARIO DE LA RED ESTRADO "Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización"*. Ciudad de México – 16, 17 y 18 de noviembre de 2016.

NOGUEIRA, S. M. de. A.; RANGEL, J. S. O Estado Federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* vol. 19, nº. 72, Rio de Janeiro Jul./set. 2011. p. 509-526.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio: diferentes concepções. In: _____. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). p. 33-58.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.).

Território: globalização e fragmentação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 15-20.

_____. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.* 6. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 2).

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.* 4. ed. São Paulo: Ed. Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.* 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação.* v. 15, nº. 44, maio/ago. 2010. p. 380-412.

SILVA, J. A. da. *Curso de Direito Constitucional Positivo.* 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, K. A. C. P., CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Revista Momento: diálogos em educação,* E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, mai./ago, 2018. p. 227-247.

SILVEIRA, M. L. O lugar defronte os oligopólios. In: DANTAS, A.; TAVARES, M. A. A. (Orgs.). *Lugar-mundo: perversidades e solidariedades*. Encontros com o pensamento de Milton Santos. Natal: EDU-FRN, 2011. p. 79-100.

CAPÍTULO 7

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ: ALGUMAS CONQUISTAS E MUITOS DESAFIOS

*Eliane Matesco Cristovão
Janaina Roberta dos Santos*

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. 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 orientadas por um docente da sua instituição formadora.

O programa tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, a proposta de projeto institucional da Universidade Federal de Itajubá (Unifei) tem como escopo temático “A imersão na realidade escolar como estratégia de valorização da experiência e da formação docente”. Essa proposta versa sobre a importância do processo de imersão na realidade das escolas como forma de se promover o desenvolvimento da experiência docente e, conseqüentemente, a valorização da profissão docente e de sua atuação na sociedade.

Uma das maneiras de se promover processos de formação docente mais qualificados e eficazes é garantindo que os cursos de licenciatura tenham estruturas formativas adequadas às demandas sociais. Para isso, pode ser considerado um caminho muito pertinente conduzir os licenciandos ao interior da escola e promover modos de vivência e convivência com essa realidade, através de sua imersão na realidade escolar. Nesse sentido, o mergulho na cultura própria e nas condições relativas ao trabalho docente apresenta-se como uma condição imprescindível para a própria valorização da profissão, já que expressa ações afirmativas e de reconhecimento.

A relação com a escola cumpre, assim, um papel fundamental na formação do docente, já que, ao estar imerso na realidade escolar, o licenciando poderá experimentar elementos relacionados à complexidade do trabalho docente, suas particularidades, desafios e dificuldades. Esse processo pode ser aliado à experiência dos pares já iniciados, o que possibilita contribuir efetivamente com o desenvolvimento do profissional docente, considerando a formação da prática pedagógica e também da perspectiva de pesquisa atrelada a esse processo.

Quando nos referimos à experiência, é importante destacar que, segundo Larrosa (2002), é preciso diferenciar a experiência da informação, já que, diante da pressão constante por informação, os indivíduos acabam por desvalorizar os processos de constituição da experiência, e que segundo ele, é possível afirmar que a busca excessiva por informação termina por atrapalhar a experiência. Desse modo, podemos compreender que o papel desempenhado pelos cursos de formação de professores, ou seja, as licenciaturas, se constituem como fontes de informação (e formação), mas que, de modo geral, não conseguem garantir a construção da experiência docente, o que pode ser alcançado pela proposição de momentos de imersão na realidade escolar.

Assim, o projeto da Residência Pedagógica da Universidade Federal de Itajubá tem buscado, por meio da imersão na realidade escolar, incentivar a construção de uma experiência docente, entendida como ca-

minho para a valorização e fortalecimento da profissão docente. Para tanto, a temática central do projeto tem se articulado com a proposta de um subprojeto interdisciplinar envolvendo as quatro licenciaturas existentes na IES – Ciências Biológicas (BLI), Física (FLI), Matemática (MLI) e Química (QLI) – que juntas tem desenvolvido projetos com a temática “Letramentos múltiplos e trabalho docente na área de Ciências da Natureza e de Matemática”, além de ações disciplinares, as quais também contribuem para a formação.

O desenho de uma sociedade cada vez mais tecnológica, mas que ainda vivencia as mazelas relacionadas à falta de esclarecimento e formação adequada, coloca em constante processo de análise o papel desempenhado pela educação escolar na formação de cidadãos conscientes. E, nesse sentido, o olhar para a formação de professores representa uma estratégia fundamental para se alcançar o objetivo de possibilitar à sociedade atual uma educação de qualidade e que cumpra seu papel no sentido de garantir o conhecimento aos cidadãos.

A configuração societária atual tem demonstrado desafios ao trabalho docente, sobretudo no que se refere à utilização de múltiplas e diferenciadas formas de linguagem, algo muito distinto da tradicional escrita gráfica que exigia uma única forma de leitura. A partir dessa diversificação de formas de se comunicar, o professor, em muitos casos, encontra-se limitado ao emprego de formas de ensinar que não satisfazem o interesse dos estudantes que, por estarem inseridos em

um ambiente virtual onde se comunicam a partir de diferentes linguagens, desejam que a escola promova formas diversas e criativas de aprendizados.

Dessa forma, ascende a demanda por uma educação e, por conseguinte, de formação do professor com foco no desenvolvimento dos multiletramentos. Além dos discursos tradicionalmente encontrados na modalidade escrita e impressa, a *web*, interface gráfica da Internet, tem ampliado o nosso acesso a outras modalidades discursivas que encontram sua essência na convergência de recursos visuais, verbais e sonoros (BALADELI, 2015, p. 98).

Tem-se, assim, que a função da escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas atuar de forma efetiva no desenvolvimento e formação da sociedade e, para tanto, ter acesso aos diversos conhecimentos a partir de diferentes e múltiplas linguagens torna-se um importante compromisso a ser assumido pela educação formal e, conseqüentemente, pelos professores e também pelas instituições que promovem a formação docente, a partir da “adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania” (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 226).

Entende-se por letramento “um conjunto de práticas sociais no cenário da sociedade grafocêntrica que, mesmo tendo a escrita como modalidade em des-

taque, requer o desenvolvimento de habilidades para decodificar e interpretar os signos (verbal ou não verbal) decorrente da fusão entre as linguagens” (BALADELI, 2015, p. 99).

Já o conceito de multiletramento, ainda segundo a autora, surge como uma perspectiva de uma educação capaz de promover uma postura mais crítica e problematizadora, que possibilite aos sujeitos um conjunto de habilidades e atitudes que o auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem diferentes discursos.

Segundo Silva (2017),

ler está muito além do reconhecimento de palavras, da decodificação e da atribuição de significados, pois é produção de sentido; é nortear-se no mundo pela apropriação das linguagens que este mundo apresenta em forma verbal e não verbal. Livros, jornais e revistas são lidos; mas também são lidas obras de arte; placas de trânsito; cifras musicais; fotografias; as expressões faciais e corporais dos interlocutores; imagens multimidiáticas etc. que constituem a leitura de mundo postulada por Freire (p. 11253).

Desse modo, quando o indivíduo, ao se apropriar da leitura e da escrita, ultrapassa o simples ato de ler e escrever enquanto codificação e decodificação de signos linguísticos verifica-se o letramento, já que esse indivíduo se torna capaz de se utilizar desse aprendizado para suas demandas sociais. No entanto,

“quando os sujeitos se valem das práticas de leitura e escrita – em suportes diferenciados, em meios físicos ou virtuais – para lidar com linguagens múltiplas de aquisição e transformação de conhecimentos, alcança-se o multiletramento” (SILVA, 2017, p.11254).

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Médio¹⁰, destaca como uma das competências gerais para a Educação Básica:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9)

O trabalho com a temática do multiletramento torna-se, dessa forma, fundamental no processo de formação de professores e, ao aliar essa formação com o momento de imersão dos licenciandos-residentes na escola pode representar um momento muito fértil. Além de conhecer conceitos, teorias e métodos de se promover conhecimentos sobre multiletramento no processo de profissionalização do futuro docente, tal

10 A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio se encontra em fase de elaboração e análise pelo Conselho Nacional de Educação.

aprendizado, ao ocorrer no ambiente escolar, pode gerar sentidos e ênfase quanto à importância e validade para o exercício da atividade docente.

LIMITES E DESAFIOS DO PRP

O PRP foi apresentado como uma proposta que visava a, dentre outros objetivos, promover um aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior. Tal proposta se mostra interessante, já que o estágio supervisionado constitui uma etapa de fundamental importância no processo formativo do futuro professor à medida que lhe possibilita o contato e análise da realidade escolar, sendo esse processo supervisionado tanto pelo professor da Educação Básica quanto pelo professor da IES.

Entretanto, cabe destacar que, apesar de considerarmos a proposta válida e pertinente, nossa participação no edital não se dá de forma tranquila. Muitas limitações e desafios existem e precisam ser discutidos e enfrentados. O PRP parece não garantir a continuidade do tipo de trabalho que vinha sendo realizado pelo PIBID¹¹. A exigência da articulação em núcleos constituídos por 24 bolsistas e 6 voluntários, limitada a alunos com pelo menos 50% do curso integralizado ou a partir do 5º semestre, sob a responsabilidade de um único docente-orientador, se mostrava complexa,

11 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

e poderia acarretar sérios problemas. Podemos citar como exemplos: a redução da possibilidade de trocas de experiência entre ingressantes e licenciandos em estágios mais avançados do curso, que enriqueceria o processo de aprendizagem, especialmente para os ingressantes; e a sobrecarga de trabalho para o docente-orientador de núcleo, que não teria como desenvolver sua função de acompanhamento com a mesma qualidade. Esta última problemática mencionada, em nossa instituição, foi amenizada com a inserção de docentes-orientadores voluntários, mas o fato é que já estamos sobrecarregados, e isso não resolveu todo o problema. Além disso, a determinação de devolução de bolsas em caso de desistência do programa (no caso dos residentes) está ocasionando vários dilemas na relação entre docentes-orientadores, coordenação institucional e residentes. Para os licenciandos, as oportunidades são escassas, mas em alguns casos, eles podem ser contemplados com outra bolsa como, por exemplo, bolsa de iniciação científica ou mesmo, por questões pessoais, se tornar difícil prosseguir como residente. Em casos como esses, a devolução de recursos que se acumulam mensalmente representa, inclusive, o motivo de muitos licenciandos não terem aderido à proposta, mesmo considerando-a válida.

Cabe destacar, ainda, a limitação de recursos para programas que possuem somente um núcleo, segundo a Portaria nº 219, de 27 de setembro de 2018, excluindo as universidades com poucos licenciandos que nos contextos cotidianos de disputas internas já

sofrem e/ou são excluídos de apoios financeiros para suas propostas, praticamente privando as possibilidades de elaboração de materiais e de participação em eventos.

Outra questão relevante se refere à proposta de encurtamento do PRP para apenas 18 meses, o que gera também um empobrecimento em relação à possibilidade de construção de uma parceria mais efetiva e eficaz com as escolas. Mais uma vez, o governo mostra que temos políticas partidárias, que deixam marcas, e não políticas públicas com continuidade garantida.

O PRP também limita a construção de uma práxis que relaciona teoria e prática, ou seja, a via de mão dupla entre a escola e a universidade parece ficar interrompida, pois não são previstos momentos de articulação e trocas de experiência entre professores preceptores, residentes e professores-orientadores. No âmbito do PRP, o que se propõe é um período pré-definido para o que é chamado de curso de formação inicial, para em seguida promover uma imersão quase em tempo integral do residente na escola, sem abrir espaço para os encontros da equipe, para a troca de experiências entre residentes, professor-orientador e professor preceptor. Além disso, sugere um calendário inadequado, que prevê o início desta imersão nos meses de outubro a janeiro, período em que a escola paralisa suas ações didáticas, e também a preparação de projetos e de intervenção no período em que as turmas sequer foram formadas, impedindo

que esta preparação esteja em consonância com as necessidades e particularidades dos estudantes que serão atendidos.

Outras problemáticas se somam a estas, quando o programa direciona todo o foco na formação para a apreensão dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retirando a liberdade criativa e reduzindo a possibilidade de implementação de propostas inovadoras, ao impor conteúdos. Tal direcionamento tem sido, inclusive, entendido como uma forma de imposição de estudos e da própria aceitação da BNCC, mostrando-se como uma das razões apontadas por algumas universidades para a não adesão ao PRP. Isto vem limitando a própria articulação entre IES, polarizando-as no que tange à compreensão do papel dos cursos de formação de professores, evidenciando um dilema: se é melhor estar no programa e, a partir da crítica e da formação, tentar promover mudanças; ou se o melhor caminho é o boicote à proposta, como forma de resistência e negação.

Mesmo diante de tantas limitações e desafios, a equipe envolvida com o PRP na Unifei tem tentado conduzir as atividades para promover da melhor forma possível a formação dos futuros professores de Biologia, Física, Matemática e Química de modo interdisciplinar. A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, os projetos que estão sendo desenvolvidos em 2018.

ALGUMAS CONQUISTAS

O PRP na Unifei se iniciou com o desenvolvimento do Curso de Formação de Preceptores, que também contou com a participação dos residentes. O curso teve duração de 32h divididas em encontros presenciais semanais na universidade, e com uma carga horária em formato EaD que contou com leituras, wikis e fóruns no Moodle. Durante o curso, os residentes, preceptores e professores-orientadores, além de estudos e troca de conhecimentos e experiências, puderam se organizar em grupos por escola-campo, objetivando a aproximação inicial com a realidade das escolas e, principalmente, para conhecer suas demandas e características.

Após muitos debates e reflexões, o grupo envolvido com o PRP entendeu que desenvolver projetos interdisciplinares nas escolas-campo até o final do período letivo seria uma forma válida de conhecer a escola, os professores, funcionários, direção e, principalmente, os estudantes, além de ser reconhecido pela comunidade escolar. Tal demanda se mostrou importante até pelo pouco conhecimento do programa pelas escolas-campo. Desse modo, durante o curso de formação, os grupos por escola-campo estudaram as demandas dessas escolas e propuseram projetos interdisciplinares passíveis de serem desenvolvidos até o mês de dezembro desse ano. As três escolas-campo que participam do PRP na cidade de Itajubá são: EE Barão do Rio Branco, EE Major João Pereira e EE Florival Xavier.

Iniciamos o curso pelo estudo teórico sobre letramento e interdisciplinaridade. Em seguida, foram apresentadas abordagens como a CTSA, a Pedagogia de Projetos e as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (AULER, D., 2007 e GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I., 2006) para embasar a elaboração de projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos residentes em parceria com os professores da escola. Nesses projetos, muitas temáticas foram abordadas, conforme descrevemos no Quadro 1.

Quadro 1: Projetos Interdisciplinares desenvolvidos em 2018

	ÁREAS/ABORDAGEM	TEMÁTICA ESCOLHIDA E OBJETIVOS PROPOSTOS
Escola Barão	BLI, MLI, QLI Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade	Aprendendo em paz! Bullying na escola - Objetivos: conscientizar os alunos, professores e servidores da escola sobre o que é bullying e suas consequências; levantar dados e refletir sobre as práticas de violência no ambiente escolar; discutir a respeito das diferenças no espaço escolar; propor o desenvolvimento de trabalhos expositivos que tratem de uma convivência saudável e de ações anti-bullying na unidade escolar.
Escola Barão	BLI, MLI, QLI CTSA	Matemática na vida: aplicações de logaritmos - Objetivos: compreender o processo histórico que culminou na implementação do logaritmo; estabelecer relações entre potenciação e log; dominar cálculos com logaritmos; relacionar o estudo do log com o estudo de abalos sísmicos e terremotos; relacionar o estudo do log com o estudo de pH e suas aplicações cotidianas; relacionar log ao estudo do crescimento populacional e bacteriano; compreender graficamente a função logarítmica; envolver os alunos em atividades lúdicas, fora do espaço da sala de aula; apresentar o projeto na feira de Ciência e Tecnologias para redução das desigualdades.

	ÁREAS/ABORDAGEM	TEMÁTICA ESCOLHIDA E OBJETIVOS PROPOSTOS
Escola Barão	FLI e QLI CTSA	Projeto tecnologias para redução das desigualdades através da criação de mídias - Com o tema central máquinas térmicas, estabeleceram-se 4 frentes de trabalho, sendo elas: 1. A evolução dos motores, numa perspectiva mais histórica; 2. Combustíveis e os diferentes impactos ambientais, numa perspectiva ambiental; 3. Produção de energia por termelétricas e hidrelétricas e os impactos da geração de energia, numa perspectiva ambiental e social; e 4. Catalisadores - relação entre queima e poluição, numa perspectiva voltada para a química, envolvendo rendimento e eficiência. Objetivo: entender as ferramentas H5P e Google Drive para compartilhamento de arquivos; compreender relação entre História, Física e Química sobre a termodinâmica, os impactos e desenvolvimento das máquinas no Brasil.
Escola Florival	BLI, FLI, MLI, QLI Pedagogia de Projetos	Dimensões da sexualidade - Objetivos: despertar no aluno o interesse pela ciência, pela busca do conhecimento; proporcionar ao aluno uma formação ampla no sentido de promover o desenvolvimento de cidadania; esclarecer questões relacionadas à sexualidade, tais como: gravidez precoce, métodos contraceptivos, aborto, doenças sexualmente transmissíveis (sífilis e AIDS) e também de planejamento familiar, que envolve questões financeiras.

	ÁREAS/ABORDAGEM	TEMÁTICA ESCOLHIDA E OBJETIVOS PROPOSTOS
Escola Florival	BLI, FLI, QLI CTSA	Afroconsciência – Este projeto foi dividido em 3 subprojetos: afroconsciência na perspectiva da cultura; alimentação e religiosidade; e etnociências: a ciência da jurema e mulheres negras de destaque. O projeto está sendo realizado por meio da abordagem CTSA e visa trabalhar com os alunos os conhecimentos científicos partindo da ancestralidade africana, os tecnológicos partindo da aprendizagem de novos meios digitais e os conhecimentos sobre a sociedade e meio ambiente, dialogando com a cultura que mistura elementos africanos e brasileiros. Além de aspectos relacionados à cultura, o projeto discutirá as contribuições das etnociências, buscando diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais que expressam a ancestralidade dos povos oriundos da África. Já o trabalho com a temática das mulheres negras de destaque pretende colocar em pauta as lutas que as mulheres negras travaram em busca de igualdade e destacar que ainda hoje esta luta deve continuar conta o machismo e racismo.
Escola Major	BLI, FLI, MLI Pedagogia de Projetos	Utilizando séries como estratégia para abordar assuntos cotidianos e interdisciplinares - Objetivos: conscientizar os alunos de que as disciplinas podem “andar juntas” em qualquer contexto, dando significado ao conceito de interdisciplinaridade; na área da biologia, espera-se que compreendam como funcionam análises laboratoriais, assim como ocorre nas séries, trazendo algo mais realístico; na área da física, espera-se que saibam descrever e explicar os fenômenos físicos responsáveis por determinado acontecimento, contribuindo, deste modo, para uma decisão judicial; na área da química, espera-se que reconheçam as substâncias contidas nas drogas, compreendam como elas agem no SNC (Sistema Nervoso Central) e suas consequências a curto e longo prazo no organismo; na área da matemática, espera-se que aprendam a fazer gráficos e entendam a parte da estatística.

	ÁREAS/ABORDAGEM	TEMÁTICA ESCOLHIDA E OBJETIVOS PROPOSTOS
Escola Major	BLI, MLI, QLI CTSA	Geometria e Arte – Objetivo: relacionar a arte à compreensão da geometria e estimular a compreensão da relação da matemática com o cotidiano dos estudantes, pois a utilização da arte como meio de construir o aprendizado enquanto estratégia mediadora do ensino de geometria permite uma visualização inicial da obra de arte que posteriormente é tencionada para uma investigação dos processos realizados pelo artista para produzi-la
Escola Major	BLI, MLI, QLI CTSA	A arte e a tecnologia como instrumento para o ensino interdisciplinar – É desenvolvido com alunos da Geração Y, que segundo Xavier (2011), são as pessoas que nasceram na década 1990, ou seja, quando as novas tecnologias entraram na sociedade com uma maior intensidade. Segundo o referido autor, o letramento digital exige modos específicos de ler e escrever, nesse sentido caracteriza-se por uma prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. Sendo assim, o tema escolhido busca articular uma temática escolhida pela turma, com as disciplinas tradicionais e, dentro do possível, articulando mais de uma disciplina. O objetivo também é que os alunos aprendam a utilizar softwares específicos que aperfeiçoem tanto a vida cotidiana, quanto a escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Além dos preceptores, outros professores se envolveram com estes projetos, gerando ricas oportunidades para conhecer os alunos, os professores, os espaços da escola e os gestores. Foi possível, por meio destes projetos, que os residentes percebessem a complexidade do trabalho de sala de aula e as limitações da estrutura escolar para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar.

Assim, a opção pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas-campo representou uma

forma muito interessante de promover a “ambientação na realidade escolar” preconizada no cronograma sugerido pela CAPES. No entanto, faz-se necessário ponderar que os residentes têm encontrado dificuldades em tal desenvolvimento, relacionadas às próprias incertezas do programa, à falta de estrutura adequada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas, e à pouca difusão de informações entre a comunidade escolar, principalmente entre os professores que, muitas vezes, não se mostram tão receptivos aos residentes, precisamente por não compreenderem exatamente qual o papel do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse texto representou, para nós formadores, uma oportunidade de refletir sobre o Programa Residência Pedagógica, sua proposta, seus desafios, dificuldades e sobre aquilo que se refere às particularidades do seu desenvolvimento na Unifei.

Os cursos de licenciatura, em sua maioria, carecem de políticas que os fortaleçam, valorizem e contribuam com a efetiva formação dos futuros professores, contribuindo assim com o fortalecimento da própria Educação Básica. No entanto, programas propostos como a residência pedagógica podem mascarar as verdadeiras necessidades dos cursos que se referem também à concessão de bolsas aos estudantes, mas não somente isso. Necessitam de ações que realmente

supram suas demandas, qualifiquem o corpo docente, deem condições estruturais e orçamentais para que haja, inclusive, um estreitamento das parcerias com a Educação Básica e, principalmente, que fomentem a análise crítica e fundamentada do trabalho docente, sobretudo no Ensino Básico.

Verificamos que o programa, em sua proposta, tem contribuições a fazer para a formação de professores, entretanto, da forma como foi conduzido, tanto no que tange à sua elaboração, proposição e desenvolvimento, quanto na condução desde que foi implementado, demonstra muitas fragilidades e um acentuado distanciamento das reais demandas e dos debates teóricos que analisam os processos de formação docente.

A ausência de diálogo com as instituições formadoras de professores, com as escolas de Educação Básica e com os estudiosos dessas questões se apresenta como um ponto passível de muitas críticas e insegurança. Além disso, a forma como o processo vem sendo conduzido, com mais perguntas do que respostas, nos deixa com muitos questionamentos.

REFERÊNCIAS

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 1-20, 2007.

BALADELI, A.P.D. Formação do professor para os

multiletramentos: relato de experiência de projeto de extensão. *Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v.esp., n.2, jul/dez 2015, p.97-112.*

BORBA, M.S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n.25, jan./jul., 2012, p.223-240.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência*, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011, p.04-27.

SILVA, M. E. Letramento na formação de professores: caminhos possíveis para a emancipação humana. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. *Anais... s/1; 2017, p.11249-11263.*

XAVIER, A.C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, vol. 09, n. 01 jan/abr 2011, p.1-14.

EIXO 2

Conceitos, vivências e experiências
do Programa Residência Pedagógica

CAPÍTULO 8

DINÂMICA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN: ALTERNATIVA PARA O FORTALECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

José Moisés Nunes da Silva

INTRODUÇÃO

A temática formação de professores tem sido objeto de muitos estudos, pesquisas e debates, constituindo um campo amplo para implementação de políticas, projetos e programas que venham evidenciar a importância para a formação inicial e continuada de docentes com qualidade socialmente referenciada e, em consequência, trazendo melhorias para a educação pública de nosso país.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) se enquadra nessa perspectiva. Instituído pela Coordena-

ção de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa tem a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES), entre as quais os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. (BRASIL, 2019a).

Neste contexto, entendemos que a proposta do PRP é possibilitar um conhecimento prático-pedagógico na formação inicial do professor junto às escolas públicas como espaços de aprendizagem, uma vez que os licenciandos podem participar de eventuais dificuldades e possíveis intervenções relacionadas ao cotidiano das escolas e, particularmente, das salas de aula.

O PRP foi materializado por meio do Edital CAPES nº 06, de 1º de março de 2018, que diz respeito à Chamada Pública para a seleção de IES interessadas em implementar projetos institucionais inovadores no âmbito dos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de Educação Básica, com uma carga horária total de 440 horas, aí incluídas 100 horas de regência, com a execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. (BRASIL, 2018b).

Assim, o PRP aborda um estágio curricular fundamentado na experiência metodológica e transitória através de diferentes espaços de aprendizagem em ambientes da Educação Básica pública, nos quais os re-

sidentes atuam como colaboradores aprendizes junto a outros profissionais, e, em conjunto, eles cumprem um ciclo que abarca a formação inicial de professores, a coordenação pedagógica, a orientação educacional e a direção da escola- campo.

Como partícipes do PRP, os IFs, criados por meio da Lei 11.292/2008, no governo Lula da Silva, são instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, tendo entre seus objetivos ministrar cursos superiores de licenciatura, e estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda. Há a possibilidade concreta de fortalecer a formação inicial dos professores em seus cursos de licenciatura, mediante o diálogo com outras instituições públicas de Educação Básica e, no âmbito dos próprios Institutos, com a oferta dos cursos de ensino médio integrado. (BRASIL, 2008),

Com efeito, o capítulo objetiva refletir sobre as contribuições do PRP como proposta de fortalecimento da formação profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para tanto, propõe uma discussão sobre o paradigma emergente de formação como contributo ao pensamento crítico-social dos licenciandos; a formação inicial dos professores no âmbito da Educação Profissional, por meio da aproximação com as *práxis* no

contexto dos cursos de ensino médio integrado; e os aspectos da implantação do PRP no IFRN, ressaltando a necessidade de amadurecimento de sua programação, operacionalidade e finalidades.

Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que o estudo consiste na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais presentes na realidade complexa (MINAYO, 2009), valorizando como instrumentos de construção de dados a revisão bibliográfica, apoiando-se em autores que discutem a temática, entre os quais Nóvoa (1992), Tardif (2010), Machado (2008) e Kuenzer (2011), e em documentos oficiais (leis, decretos, portarias, etc.).

A relevância do estudo decorre da necessidade de se pensar criticamente o Programa, uma vez que a sua versão inicial também apresenta aspectos que impactam negativamente a sua operacionalidade e, assim, contribuir com a sua continuidade no afã da efetivação de uma política permanente de formação inicial de professores.

DO MODELO HEGEMÔNICO PARA O PARADIGMA EMERGENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE: TRAVESSIA FILOSÓFICA NECESSÁRIA

A concepção de professor como produtor e mediador da produção crítica do conhecimento que visa, principalmente, conceber processos educativos criativos, dialéticos e emancipadores nos permite refletir

sobre a importância dos paradigmas de formação docente, tendo como elemento materializador os cursos de licenciatura ofertados nos IFs, e como experiência de convergência de ciclos de formação, o PRP.

A problemática da formação docente, na atualidade, ainda decorre, principalmente, da quase inexistente atuação dos professores nas reformas educativas. Geralmente, estas se configuram de forma vertical, sobretudo, na busca da superação do Modelo Hegemônico de Formação (MHF) pelo Paradigma Emergente de Formação (PEF).

Discutindo sobre a formação na lógica disciplinar, Tardif afirma:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. [...] a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e, finalmente, aplicados na prática. (TARDIF, 2010, p. 268).

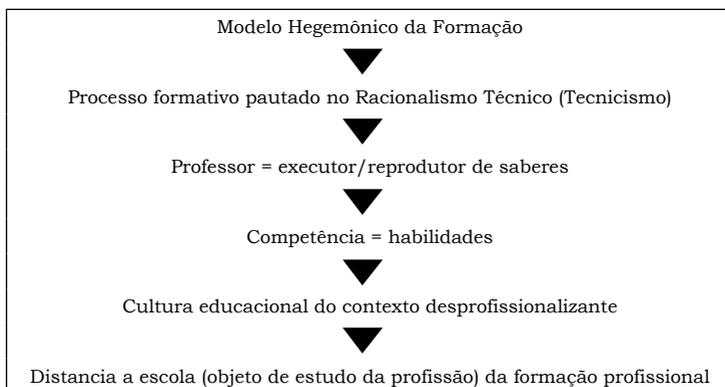
De fato, a lógica disciplinar formativa é caracterizada, sobretudo, pela cultura monodisciplinar, ou seja, a aplicação de conhecimentos de forma unidimensional não levando em consideração a interação necessária entre outras áreas de conhecimentos. Por exemplo: grupos de formação específicos (professores de Matemática, de Língua Portuguesa, de Educação Física, de Arte, dentre

outros) que não discutem coletivamente problemáticas educativas nem tampouco o conhecimento como uma teia (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, a cultura da lógica disciplinar impõe um conhecimento fragmentado e especializado, constituindo-se em unidades autônomas, fechadas em si mesmas, por meio de ações descontextualizadas e desarticuladas das necessidades dos professores (MORIN, 2002). Essa cultura, atende, em consequência, ao MHF, o qual visualiza o professor como um mero reproduzidor de conhecimentos, isto é, não o instiga a pensar dicotomicamente a teoria e a prática, uma vez que deverá treinar intensamente as habilidades para poder ensinar. No Modelo Hegemônico de Formação,

[...] o professor é reconhecido como um mero executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21).

Diante do exposto, esses autores concebem a representação do referido modelo, conforme a Figura 1.

Figura 1: Representação do Modelo Hegemônico da Formação

Fonte: Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003, p. 22.

A superação da lógica disciplinar formativa faz-se, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), em face da lógica profissional real como fundamento da formação atual embasada no PEF, o qual explicita a condição transdisciplinar do conhecimento, estabelecendo interconexões entre os saberes, bem como sinaliza para a reflexão e a postura investigativa como elementos centrais na formação do professor.

(Re)pensar a formação a partir dessa premissa implica na visão formativa complexa que não negligencia a relação teoria/prática, pois tratar da educação significa refletir sobre as problemáticas pertinentes ao contexto educacional, e não somente disseminar conteúdos que não dialogam entre si e nem com outras áreas de conhecimento.

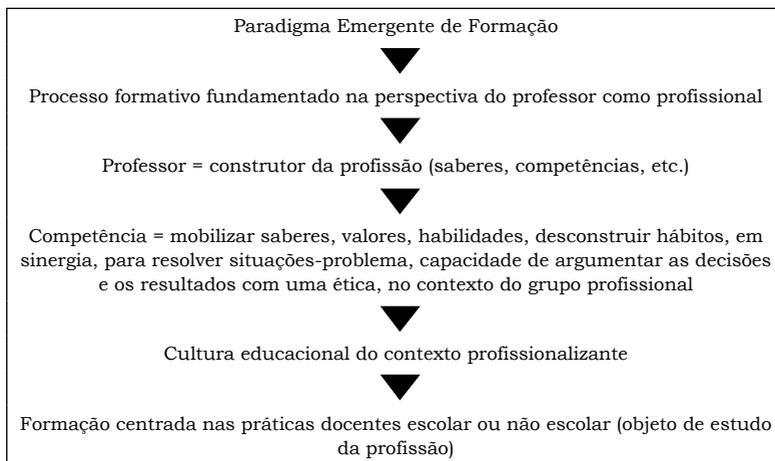
Nesse sentido, entendemos o conceito de formação a partir de Josso (2004, p. 135), que compreende a experiência formadora como uma possibilidade de “[...]”

explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se”.

Para tanto, os cursos de formação, para Tardif, devem consistir

[...] em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. [...] Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação [...]. (TARDIF, 2010, p. 274).

A lógica da formação de professores, a partir da perspectiva do PEF, configura-se numa articulação teoria/prática, quando credita o objeto de estudo (a prática docente), quer seja nos espaços escolares ou não escolares, como o elemento norteador dos programas de formação docente, além de referir-se às experiências de formação pautadas na tríade: reflexão, pesquisa e crítica. A representação do referido paradigma consta na Figura 2 é proposto por Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003).

Figura 2: Representação do Paradigma Emergente de Formação

Fonte: Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003, p.23.

A perpetuação do MHF orientada pela lógica disciplinar cria um abismo entre as “teorias profesadas” e as “teorias praticadas”, que concorre para a descrença da maioria dos professores em relação a sua formação, a sua carreira e sua importância enquanto profissional. Já o PEF tem a finalidade de renovar as concepções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, à profissionalização do professor, e à visão do aluno como um sujeito co-partícipe do seu processo de amadurecimento intelectual e de sua formação cidadã. Isto implica, necessariamente, na abertura da primeira lógica para a interpenetração da segunda, e não simplesmente na anulação de uma delas. (SANTOS, 2010).

Na perspectiva de formação delineada pelo IFRN para os bolsistas residentes do PRP, o PEF é o mais adequado, pois sua intenção é evidenciar práticas pedagógicas de ação-reflexão-ação, de modo que esses

sujeitos possam refletir sobre a sua própria prática, inclusive, dialogando com seus pares das respectivas escolas-campo.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFRN

O Projeto Institucional do PRP do IFRN foi construído pela Coordenação Institucional eleita em reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), presidida pela Pró-Reitoria de Ensino, no primeiro semestre de 2018, a qual iniciou os trabalhos epistemológicos e pedagógicos relativos à experiência a ser vivenciada com a publicização do Edital CAPES nº 06/2018.

A opção epistemológica privilegiada para fundamentar as dimensões pedagógicas e administrativas e para consubstanciar o plano operacional, financeiro e quantitativo do referido Projeto foi a literatura que trata da formação de professores (NÓVOA, 1992; GAUTHIER, 2000; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; TAVARES, 2003, 2005; IMBERNÓN, 2004; MACHADO, 2008; TARDIF, 2010; KUENZER, 2011), alinhada com os pressupostos filosóficos do PEF. Conforme tratado na seção anterior, o PEF assinala para o conceito da formação profissional de professores, o qual propõe mecanismos fortalecedores para os cursos de licenciatura que são entendidos como o *locus* ponto de partida para a formação profissional transformadora para o magistério.

Na linha do pensamento da formação profissional de professores, os cursos de licenciatura devem estar articulados com espaços de exercício profissional docente (escolar e não-escolar), com a formação continuada, com pesquisas pedagógicas e com pesquisas colaborativas entre universidades e escolas. Trata-se, assim, da defesa do acesso a ciclos de experiências para o desenvolvimento do professor quanto ao domínio de conhecimentos e habilidades (os saberes científicos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais) que ao serem complexamente articulados, fazem o professor ter autonomia no seu trabalho, relacionando-o a um grupo profissional com saberes compósitos organizados. (VIEIRA, 2002; TAVARES, 2005; TARDIF, 2010).

A literatura apontada que privilegia o pensamento dialético afirma ser necessário considerar cinco ciclos fundamentais para a formação dos docentes, experimentados ainda no acesso da primeira licenciatura: a formação inicial, o contato com os espaços da profissão, a formação continuada docente, a pesquisa de acesso à produção do conhecimento e a pesquisa de autorresponsabilidade docente. (TAVARES, 2005).

Apoiado nos estudos de Medeiros (2016), sobre a formação inicial docente no âmbito da Educação Profissional, construímos a Figura 3, como forma de melhor representar os ciclos fundamentais para a formação dos diferentes tipos de bolsistas vinculados ao PRP do IFRN: professor coordenador institucional, professor orientador, professor preceptor e bolsistas residentes.

Figura 3: Ciclos de experiências necessárias à formação profissional de professores no âmbito da Educação Profissional



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de pesquisa realizada por Medeiros (2016).

Os sentidos atribuídos à especificidade de cada ciclo de formação, bem como as suas justificativas quanto aos fluxos de diálogos que convergem para o fortalecimento das aprendizagens nos cursos de licenciatura em ambientes de Educação Profissional são:

I. Relação entre o curso de licenciatura e a continuidade formativa docente: a licenciatura é o lugar seguro para a formação inicial de professores, inclusive, para os que irão atuar na Educação Profissional. O ciclo da formação inicial possibilita aos licenciandos diversas aprendizagens conceituais como cultura, sociedade, didática, comunicação, economia, psicologia, entre outras. Já o da continuidade formativa, permite aos diplomados a atualização dos saberes necessários ao magistério por meio de estudos sobre os acontecimentos institucionais, experimentados no planejamento da rotina escolar coordenada pelas equi-

pes pedagógicas, ou por meio da participação em congressos e eventos científicos.

O PRP do IFRN, na medida em que permite que bolsistas residentes inseridos no ciclo da formação inicial se aproximem de professores preceptores diplomados em atividade no ciclo da formação continuada, realiza um importante movimento na direção da compreensão de como os conceitos apropriados nas licenciaturas podem ser retomados no âmago da experiência da profissão, no ambiente da escola-campo.

Ademais, os bolsistas residentes no PRP dos IFs podem participar de múltiplas oportunidades de formação continuada (conselhos, colegiados, reuniões pedagógicas, semana pedagógica, entre outros), dada a diversidade de tempo e espaço que é assegurada para a sua realização na rotina e calendário institucional.

Articular formação inicial e formação continuada é um movimento extraordinário por possibilitar a compreensão desta como alternativa de superação das lacunas conceituais daquela. Essa necessidade de ampliar o repertório formativo ao longo da experiência no magistério é uma característica muito forte na profissão, destacadamente, quando pensamos em professores imersos em contextos de Educação Profissional em função da escassez dos conceitos que deveriam constar nos currículos das licenciaturas.

II. Relação entre o curso de licenciatura e pesquisa de autorresponsabilidade docente: na formação profissional de professores, é fundamental efetivar ações que estejam centradas na relação entre o

ciclo de formação inicial e o ciclo de pesquisa por meio de autorresponsabilidade, também chamada de pesquisa pedagógica ou pesquisa metacognitiva. Esse ciclo corresponde ao exercício de produção de conhecimento por meio de protocolos de investigação e de interpretação realizados por docentes sobre os saberes pedagógicos, os processos de ensino e de aprendizagem escolar.

O ciclo da pesquisa de autorresponsabilidade pedagógica se torna mais consistente quando os professores formadores que atuam nas licenciaturas desenvolvem procedimentos avaliativos junto aos licenciandos que valorizam a produção de planos e produtos pedagógicos (sequências didáticas, mapas conceituais, projetos de trabalho, plano de aula transdisciplinar, entre outros) como alternativas didáticas para a assertividade pedagógica.

O PRP do IFRN articula os ciclos da licenciatura com pesquisa pedagógica na medida em que possibilita aos bolsistas residentes vivências nos diversos espaços pedagógicos do referido Instituto, sobretudo naqueles em que os professores preceptores atuam no contexto da Educação Básica, nos cursos de ensino médio integrado.

Para Tavares (2005), é importante considerar que no caso da licenciatura em ambiente de Educação Profissional, o licenciando deve muito mais compreender a praxis da profissão docente na perspectiva da categoria trabalho¹². Por esse motivo, o diálogo sobre os conceitos

12 A categoria trabalho não corresponde a uma concepção historicamente homogênea, assumindo características específicas de acordo com os

correlatos (currículo integrado apoiado na indissociabilidade do trabalho como princípio educativo, ciência, tecnologia e cultura; práticas pedagógicas integradoras; pesquisa como princípio pedagógico; e formação humana integral) é epistemologicamente prioritário para a experiência do PRP do IFRN.

III. Relação entre o curso de licenciatura e a pesquisa para acesso à produção de conhecimento:

o diálogo desses ciclos de formação tem como objetivo o desenvolvimento de iniciativas que estejam focadas na escola, assim como nos espaços não escolares de atuação docente, desde o início do processo de formação. Quando o licenciando se aproxima de professores pesquisadores experientes e de professores engajados na dinâmica da sala de aula, sua formação é potencializada e importantes aprendizagens se organizam no encontro desses universos distintos.

Esse esforço desenvolvido pelo PRP do IFRN tem conduzido os bolsistas residentes a aprenderem sobre

diferentes modos sociais de produção material. Na perspectiva ontológica, o trabalho é a atividade socialmente necessária à reprodução da existência humana, em que o homem, ao atuar conscientemente sobre a natureza, cria e recria sua própria existência. Do ponto de vista da produção capitalista, o trabalho é reduzido a uma mercadoria peculiar – força de trabalho – que os donos do capital compram livremente (ideologicamente, porque o trabalhador não é servo nem escravo) do trabalhador no mercado de trabalho em troca de um salário. (SILVA, 2014). A relação da formação docente com a categoria trabalho na perspectiva ontológica, a que defendemos neste estudo, diz respeito ao fato de que o trabalho docente vai além da prática profissional do professor, ou seja, ele engloba as experiências vividas em seu processo de formação e, ainda, suas experiências de vida como um todo que o fazem ser um trabalhador constituído por suas próprias vivências (TARDIF; LESSARD, 2014) e que, assim, o torna capaz de fomentar ações de valorização no contexto escolar que resultem em efetivo impacto social, ou seja, na perspectiva de formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e emancipados.

como e quando: compartilhar as questões postas pela prática, e evidenciar a pesquisa para responder problemas e a buscar soluções conjuntas (TAVARES, 2005). Além disso, encontram nos professores preceptores que atuam no ensino médio integrado, e nos professores orientadores, referências que apontam para as suas futuras práticas nesse tipo de oferta educacional.

A pesquisa como princípio pedagógico, presente nos cursos de licenciatura do IFRN enlaçados à experiência do PRP, possibilita imersões complexas e diversas nos contornos de uma formação sensível que inspira professores para a educação de trabalhadores.

IV. Relação entre a continuidade formativa docente e a pesquisa para acesso à produção de conhecimentos: um outro desafio para a formação profissional de professores é garantir a relação entre o ciclo de formação continuada e o ciclo de pesquisa para acesso à produção do conhecimento, também chamada pesquisa colaborativa. Esta é realizada por grupos de pesquisadores formalmente constituídos nas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio do vínculo com as agências nacionais de pesquisa (CNPQ, CAPES, Fundações estaduais ou municipais de pesquisa, entre outras).

Essa relação corresponde ao diálogo que deve existir entre as necessidades formativas sinalizadas no ciclo de formação continuada dos professores e as reflexividades que despontam no ciclo de pesquisa colaborativa comandado por experientes pesquisadores que produzem conhecimento por meio de protocolos de investigação.

Na medida em que o PRP do IFRN realiza a aproximação dos ciclos de formação continuada e da pesquisa colaborativa, realça para os bolsistas residentes, professores preceptores e professores orientadores que o potencial reflexivo das experiências intrainstitucionais escolares devem funcionar como problemáticas a serem pensadas não apenas no chão da escola, mas também, nos centros de pesquisa humanas e sociais.

Os bolsistas residentes do PRP do IFRN, ao longo dos 18 meses de desenvolvimento do Programa, devem ser estimulados a compreender e a participar desses ciclos formativos, bem como de seminários científicos para a aproximação dos diferentes tipos de bolsistas e dos servidores pesquisadores da instituição em contextos de diálogo sobre seus objetos de estudos.

V. Relação entre pesquisa de autorresponsabilidade docente e a pesquisa para acesso à produção de conhecimentos: a perspectiva político-pedagógica do PRP do IFRN é a de que, quanto mais oportunidades de investigação e diálogo sobre as situações didático-pedagógicas em que estão imbricados os professores preceptores e os bolsistas residentes, mais proficua se torna a práxis fortalecedora das licenciaturas.

O movimento entre pesquisa de autorresponsabilidade pedagógica e pesquisa colaborativa com pesquisadores experientes conduz os bolsistas residentes do PRP do IFRN a conceber, desenvolver e avaliar projetos de investigações pedagógicas e científicas, bem como a praticarem solidariedade entre os diferentes tipos de produtores de conhecimento. Assim, é possível

celebrar o fortalecimento do ciclo da formação inicial, campo de maior interesse para a qualificação profissional do magistério.

O ato de pesquisar deve ser compreendido como procedimento intencional comprometido com a construção de conhecimento para o processo formativo (TAVARES, 2005). No caso da formação profissional de professores para a Educação Profissional, a pesquisa apresenta-se como uma condição fundamental à prática pedagógica inovadora, principalmente quando assumida de modo indissociável ao ensino. A orientação para os bolsistas residentes do PRP é de que a prática do ensino com pesquisa se fundamenta na problematização, na indagação e na elaboração de sínteses.

VI. Relação entre continuidade formativa docente e a pesquisa de autorresponsabilidade docente: essa relação está pautada no cuidado em desenvolver ciclos de formação docente que aliem teoria e prática, já que as indagações que estão relacionadas ao trabalho pedagógico não se resumem apenas a ele, mas refletem-se nos contextos diversos do ensino que irão fomentar novas alternativas à resolução de problemas que circundam a prática pedagógica.

Na proposta do PRP do IFRN, esse movimento é assegurado quando os bolsistas residentes percebem que as ideias que emergem no ciclo da pesquisa pedagógica de sua autorresponsabilização em sala de aula são dialogadas no ciclo da formação continuada, estabelecendo amadurecimento das práxis a partir do corpus real experimentado em serviço.

VII. A relação entre a formação profissional do professor e os contextos de aprendizagem para a docência: o ciclo da formação pautado em contextos de aprendizagem consiste na compreensão de que os espaços de atuação do docente devem ser os horizontes em que os seus saberes devem se ancorar. Sobre isso, é imprescindível o entendimento de que a atuação profissional do professor foi ampliada, passando a compreender outros contextos para além da sala de aula, conectados a múltiplos processos e ambientes.

É a partir dessas relações diversas e complexas que se fundam as bases de uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional emancipadora, que vai de encontro às ofertas vulgares e precarizadas de cursos de licenciaturas habilitadores de trabalhadores docentes com lacunas epistemológicas.

Entendemos que o PRP do IFRN foi pensado nesse sentido, que a Educação Profissional, que é campo de ação de docentes provindos das mais diversas formações (licenciados, bacharéis e tecnológicos) necessita cada vez mais de professores que tenham acesso a essa formação, impulsionando-os a transformar realidades e formar trabalhadores emancipados e autônomos. É o próprio espaço da Educação Profissional que deve fomentar as ações dos docentes, já que a competência profissional será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo no chão dos espaços da profissão. (IMBERNÓN, 2004).

Apesar das sérias limitações que impactam negativamente o fluxo de realização do PRP no cenário

nacional, em função das condições impostas pela CAPES por meio do Edital nº 06/2018, convém destacar que no IFRN a proposta institucional foi construída na perspectiva dos pressupostos progressistas, que propõem os exercícios da autonomia política e da criatividade das ideias.

Essas características são marcantes no referido projeto institucional. Elas fazem da experiência do PRP do IFRN, uma alternativa de formação contra-hegemônica que verdadeiramente convida a bailar os ciclos necessários para a formação profissional de professores e seus movimentos, apresentados nessa seção, considerando o prisma do fortalecimento da formação inicial docente nos ambientes de Educação Profissional em que se fazem essenciais profissionais sensíveis à educação de trabalhadores.

ASPECTOS DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

O PRP, conforme exposto na Portaria CAPES nº 38/2018, tem os seguintes objetivos: (BRASIL, 2018a).

- I. 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;

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. 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).

Neste contexto, entendemos que a proposta do PRP é possibilitar um conhecimento prático-pedagógico na formação inicial do professor junto às escolas públicas como espaços de aprendizagem, uma vez que os futuros professores podem participar de eventuais dificuldades e possíveis intervenções relacionadas ao cotidiano da sala de aula junto ao projeto pedagógico da escola. (TAVARES, 2018).

O Edital CAPES nº 06/2018, por sua vez, estabeleceu que: (BRASIL, 2018b).

- A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Edu-

cação Básica, denominada escola-campo.

- A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.
- Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da Educação Básica, denominado preceptor.
- A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador.
- A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Assim, o PRP aborda um estágio curricular fundamentado na experiência metodológica e transitória através de diferentes espaços de aprendizagem em ambientes da Educação Básica pública. Os residentes atuam como colaboradores aprendizes junto a outros profissionais, e em conjunto eles cumprem um ciclo que abarca a formação inicial de professores, a coordenação pedagógica, a orientação educacional e a direção da escola-campo.

Especificamente, para IFRN, o PRP é uma proposta de fomento de formação docente que interessa por apresentar sintonia com as intencionalidades institucionais estabelecidas para os cursos de licenciatura ofertados, bem como por vislumbrar benefícios mútuos resultantes das parcerias estabelecidas com as escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Norte, nomeadamente no que concerne ao cumprimento da inclusão de que trata a função social do Instituto. (IFRN, 2019).

Além disso, para o IFRN, o PRP compreende a possibilidade de articulação entre as intenções gerais e específicas de cada um dos cinco subprojetos – Biologia, Geografia e Química, por meio de grupo na modalidade de componente curricular; e Física-Informática e Língua Espanhola-Matemática, por meio de grupo na modalidade multidisciplinar – aprovados, para a efetividade dos objetivos precípuos que se deseja no campo das práxis de formação docente emancipadora no âmbito da Educação Profissional.

Nesse sentido, é de fundamental importância a ampliação do conhecimento por meio da interação entre professores orientadores, professores preceptores, bolsistas residentes, estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas-campo. No caso do IFRN, as quantidades de todos estes participantes correspondem a: 1 coordenador institucional, 10 professores-orientadores, 80 professores-preceptores e 259 residentes (240 com bolsa e 19 sem bolsa), envolvendo os cursos de Licenciatura em Biologia, Espanhol,

Física, Informática, Geografia, Matemática e Química, distribuídos em 22 escolas-campo, conforme constam no Quadro 1.

Quadro 1: Escolas-campo atendidas pelo PRP, por subprojeto, núcleo, licenciatura e residentes com e sem bolsa.

SUBPROJETO	NÚCLEO	LICENCIATURA	ESCOLAS	C/ BOLSA	S/ BOLSA
Biologia	Biologia	Biologia	IFRN-Macau	8	1
			EE Prof. José Olavo do Vale	16	1
Física, Informática	Física, Informática	Física	IFRN-Caicó/EE Profa. Calpurnia C. Amorim	8	1
		Física	IFRN-CNAT	8	4
		Informática	IFRN-ZN	8	0
	Física	Física	IFRN-João Câmara	16	2
			EE Sen João Câmara (Bento Fernandes)	8	2
	Informática	Informática	IFRN-Ipangaçu	8	1
			EE Poeta Renato Caldas (Açu)	8	0
			EE Manoel de Melo Montenegro (Ipangaçu)	8	0
	Geografia	Geografia	Geografia	IFRN-CNAT	8
EE Prof. José Fernandes Machado (Natal)				16	1
Língua Espanhola, Matemática	Espanhol, Matemática	Matemática	IFRN-MO/CE Integrado Prof. Eliseu Viana	16	0
		Espanhol	EE Sen Dinarte Mariz (Natal)	8	1
	Matemática	Matemática	IFRN-CNAT	24	1

SUBPROJETO	NÚCLEO	LICENCIATURA	ESCOLAS	C/ BOLSA	S/ BOLSA
Química	Química	Química	IFRN-Apodi		
			EE Valdemiro Pedro Viana	8	0
			EE Prof. Antonio Dantas	16	0
	Química	Química	IFRN-Ipanguaçu	16	2
			EE João Manoel Pessoa (Itajá)	8	0
	Química	Química	IFRN-Pau dos Ferros	16	2
			EE José Ferreira da Costa (Rafael Fernandes)	8	0
	TOTAL				240

Essa interação vai ao encontro do objetivo geral do IFRN estabelecido para o PRP que é de possibilitar ao estudante de licenciatura o fortalecimento de sua formação inicial por meio de aprendizagens práticas oportunizadas pela vivência da realidade da escola-campo, enquanto campo profissional da docência, e pela compreensão da relação significativa que deve ocorrer entre as teorias conceituais e a imersão prática da realidade escolar.

Ademais, compreendemos que o PRP auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura do IFRN, uma vez que proporciona o aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto sobre as relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar (TAVARES, 2018).

Para materializar as ações dos professores orientadores, professores preceptores e bolsistas residentes foi concebido, no IFRN, um curso de formação para esses sujeitos, uma vez que, concordando com Gauthier (2000), a formação docente deve se preocupar com os fios condutores que concorrem para a identidade profissional docente, além de construir os saberes, as habilidades e as atitudes requeridas pelo magistério.

O curso de formação teve a duração de 60 horas, tendo, além do objetivo de orientar sobre as etapas obrigatórias para o cumprimento da experiência do PRP, a discussão das seguintes temáticas: saberes necessários à docência e o PRP do IFRN; a função do preceptor no PRP; as relações pedagógicas entre preceptor e estudantes; os sentidos e os desafios da educação e da escola; tipos de planejamento docente e os documentos escolares (PPP, regimento, currículo, entre outros) na escola regular e na Educação Profissional; desafios e possibilidades da gestão de sala de aula na oferta regular e na educação profissional; estilos de aprendizagem; perspectiva de planejamento docente: plano de aula, projetos de trabalho, mapa conceitual e sequência didática; formação profissional docente para a educação regular e para a Educação Profissional; integração, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; avaliação de programas e políticas; e ensino, pesquisa e extensão na formação docente.

Acerca dessa formação, entendemos que o IFRN contribui com a ampliação da qualidade da formação inicial de professores do Instituto, assim como colabo-

ra com a formação continuada dos professores preceptores auxiliando para um aprendizado mútuo entre os integrantes do PRP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP, criado pela CAPES em 2018 para o fortalecimento da formação docente, é uma proposta de indução da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão (elaboração de planos de aula, avaliações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, entre outros) dos licenciandos – bolsistas residentes – nas escolas das redes públicas de Educação Básica, acompanhados por um professor dessa própria escola-campo e por um professor – professor preceptor – da IES formadora.

Sublinhamos que o PRP tem como premissa que os cursos de licenciatura são muito teóricos. Nesse aspecto, ele vai de encontro ao atual modelo de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura e ao preconizado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil, uma vez que em certa medida fere a autonomia das IES no que diz respeito às concepções de formação docente presentes nos projetos pedagógicos de seus cursos.

Polêmicas à parte, o PRP, ainda que com muitas limitações na sua versão de origem, possibilita aos bolsistas residentes uma mudança de postura profes-

sional, uma vez que nas suas experiências formativas nas escolas-campo poderão não mais e tão somente reproduzir o conhecimento obtido nos respectivos cursos de licenciatura, mas ir além, exercitando, com autonomia, práticas reflexivas de intervenção que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, foi construída a proposta do PRP do IFRN, que, por um lado, privilegia a ampliação de espaços e tempos pedagógicos voltados para a aquisição de conceitos, procedimentos e atitudes, exaltando os princípios e valores da Educação Profissional transformadora e, por outro, articula os cursos de licenciatura com os cursos de ensino médio integrado, fazendo da práxis, na sala de aula, a opção filosófica, como meio para conduzir à formação humana integral dos estudantes.

Com efeito, sinalizamos uma revisão bibliográfica que sinaliza para o PEF como perspectiva mediadora para as intervenções dos professores orientadores, professores residentes e bolsistas residentes no PRP do IFRN, uma vez que postula a mobilização dos saberes, valores, habilidades e competências, além da desconstrução de hábitos, *gestus* profissional e, portanto, proporciona a reflexão permanentemente sobre a prática docente em todo o processo educacional.

Atrelado ao PEF, vislumbramos os cinco ciclos fundamentais para a formação dos docentes: a formação inicial, nos cursos de licenciatura; o contato com os espaços da profissão (a sala de aula); a formação continuada docente; a pesquisa de acesso à produção

do conhecimento; e a pesquisa de autorresponsabilidade docente.

Os ciclos de formação, articulados de forma dinâmica, possibilitarão aos bolsistas residentes interação entre teoria e prática nos contextos escolares, e entre formação inicial e continuada nos espaços reflexivos, possibilitando oportunidades investigativas para intervenção, no sentido de que a pesquisa como prática pedagógica deve partir e retornar à escola, suscitando discussões sobre as práxis apoiadas em reflexão sobre a formação de professores, sobre os estudos de educação e sobre as ciências correlatas.

Enfim, entendemos que o PRP do IFRN certamente assegurará aos bolsistas residentes e futuros professores oriundos dos cursos de licenciatura da instituição, saberes, competências e habilidades que lhes permitam realizar práxis transformadoras nas escolas de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n-38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Editais CAPES nº 6, de 1º de março de 2018*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 05 ago. 2009.

GAUTHIER, Clermont. *Profissionalização do ensino*. Natal: UFRN: texto digitado, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissio-*

nal: formar-se para a mudança e a incerteza. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. *Programa de Residência Pedagógica*. 2018.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008, p. 8-22.

MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. *Políticas de formação de professores com vistas à Educação Profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT*. Natal: 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional) IFRN, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa so-*

cial: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. *Coordenação pedagógica reflexiva: um olhar sobre o formador dos professores em serviço*. Natal: 2010. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu* (2010) IFESP, 2010. IFESP, 2010.

SILVA, José Moisés Nunes da. *Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades*. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014. p. 255-77.

TAVARES, Andrezza M. B. do N. *As políticas educacionais a partir da década de 1990 e seus impactos na formação dos professores*. In: O FUNDEF e a formação de professores no Rio Grande do Norte: um estudo sobre a experiência do PROBÁSICA. Natal: 2003. UFRN, 2003. Monografia Premiada no Curso de Pedagogia UFRN/CCSA 2003.1.

TAVARES, Andrezza M. B. do N. *Formação Profissional do Professor: perspectiva e desafios*. In: O PROBÁSICA e a formação de professores: política de formação profissional no Rio Grande do Norte. Natal: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRN, 2005.

TAVARES, Andrezza M. B. do N. Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN. *Potiguar Notícias*, Paranmirim, RN, 02 dez. 2018. Disponível: <<http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programa-residencia-pedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.).

Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates.* Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 9

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE

Roberta Ravaglio Gagno

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do programa é aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tal, prevê a imersão de acadêmicos residentes em atividade de regência e intervenção nas chamadas escolas- campo, as escolas de Educação Básica. O RP é regido pelas portarias nº 158 de 10 de agosto de 2017, nº 45 de 12 de março de 2018 e nº 175 de 07 de agosto de 2018.

Os objetivos do programa descritos no site da CAPES são: aperfeiçoar a formação dos discentes por

meio do desenvolvimento de projetos no campo empírico, relacionando teoria e prática; introduzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura; fortalecer, ampliar e consolidar a relação das IES com as escolas, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação docente; promover a adequação de currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escolha da temática se justifica pela necessidade de examinar a cultura profissional do residente professor diretamente articulada à participação dos licenciandos no Programa Residência Pedagógica. Esse programa interfere diretamente na atuação do licenciando, na formação e na sua percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido. É uma cultura vivenciada, muitas vezes, por esse residente no interior das escolas nas quais ele desenvolve o projeto, que precisa ser refletida, pois cabe à academia desvelar a homogeneidade aparente expressada pelas formas de nivelamento que as políticas, a sociedade e os meios de comunicação de massa tratam a profissão e os programas vinculados à formação docente. Esse nivelamento se dá quando os sistemas não observam uma série de questões que afetam diretamente a constituição da cultura profissional, como a realidade diferenciada de cada escola e a formação inicial padrão, sem levar em conta especificidades regionais e locais das universidades brasileiras, por exem-

plo. Uma compreensão que precisa se dar no cotidiano do trabalho nas universidades, no interior das escolas e das salas de aula, experiências que ultrapassam currículos, legislação, planejamentos e avaliações, mas que tratam sobre o residente em sua totalidade, e mais, sobre a construção da cultura profissional docente.

O residente, ao se relacionar e ao iniciar a construção de uma determinada cultura profissional, transforma o meio em que está inserido e transforma a si mesmo, numa relação dialética que modifica o conjunto das relações. Esta relação é também constituída no processo de trabalho que, por sua vez, é a atividade por meio da qual o homem se relaciona com a natureza e produz. É a realização do ser social, que é fundamental na constituição humana enquanto uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1996, p. 50). O processo de trabalho é uma atividade direcionada para um objetivo: a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas, propiciada pela apropriação da natureza.

Pelo compromisso social que irá desempenhar depois de formado, o residente precisa compreender essas questões para formar uma consciência comum sobre os problemas sociais, dando-lhes novas interpretações a fim de superá-los, pois “A mesma condição alienada de sua existência, como classe, constitui a base da sua posição crítica” (IANNI, 1988, p. 61). Esse licenciando precisa conhecer-se enquanto ser social imbuído de uma cultura construída ao longo da histó-

ria, ancorada na cotidianidade, nas relações humanas, nos fatos enquanto processo, e nos seus intervenientes, de forma a manter uma postura crítica e revolucionária diante da realidade. Precisa definir o objetivo de seu trabalho revestindo-se de conhecimentos técnicos e éticos. Esse perfil contribui para a criação da cultura, medeia as relações entre o homem e a natureza; tem, portanto, um compromisso com a verdade, responsabilidade diretamente ligada à sua história e à história da comunidade que está desenvolvendo seu trabalho, independentemente do nível de ensino em que seu trabalho esteja atrelado. Isso o obriga a refletir a respeito do produto do seu trabalho, do destino das suas ideias, da consciência que produz e do exemplo que se perpetua no entendimento dos alunos, famílias e comunidades.

Para a compreensão da temática, este texto está estruturado em três partes. A primeira, a introdução, apresenta uma reflexão a respeito do RP e das relações que o programa estabelece com a cultura. A segunda expõe uma abordagem sobre a construção da cultura docente no contexto escolar. E por último há a conclusão, que apresenta a importância do RP no processo de construção desta cultura docente.

A CULTURA DOCENTE

Cultura significa hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade dada, e envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas

desse sujeito. São múltiplas as determinações que marcam (precedem e sucedem) a construção da cultura e constituem o indivíduo. Para Marx e Engels (2014), esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem e o determinam. O que está diretamente relacionado às condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos. Com isso, participar de um programa que propicie diversas trocas e possibilidades de conhecimento da realidade escolar e da teoria apreendida é fundamental para o futuro professor.

Saviani (2007, p. 122-123) escreve: “Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como é o resultado dessa transformação” e explicita: “No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca a cultura”, o que conduz a compreender que não há cultura sem o homem e não há homem sem cultura. Entende-se que a cultura se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. Trata-se da relação necessária para a compreensão das relações de ensino aprendizagem nas escolas. Reside aí a importância da compreensão da cultura no seu todo e nas relações que estabelece na constituição do ser humano, em especial, em um programa que auxilia os licenciandos nessa construção.

Nesse sentido, “A cultura não é uma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2011, p. 39), trata-se de

um sistema complexo que compreende uma rede de atividades, com significados compartilhados. O sujeito não é consciente de forma plena sobre esse processo, que é redefinido com a prática coletiva em função desses múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano. Assim, “[...] o homem é um ser social, que não só é sempre fisgado nas malhas das relações sociais, mas sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta” (KOSIK, 2002, p. 85).

Aqui, compreende-se cultura como um termo polissêmico, com uma diversidade de valores, crenças, costumes e práticas que constituem o modo de vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, e envolve, entre outras questões, a lei, a arte, a moral, os costumes, os hábitos e as capacidades adquiridas ao longo do tempo e no relacionamento com as demais pessoas e o ambiente. Para Hall (2014), os seres humanos são aquilo que lhes foi ensinado.

Sendo um termo complexo, a palavra “cultura” pode também ser utilizada como ideologia para legitimar um determinado tipo de direcionamento político e/ou o poder (BAUMAN, 2012). Ao se estipular a cultura da escola, a cultura do museu, a cultura da fotografia, direciona-se um modo de vida de um determinado grupo de pessoas que as unem, pois essas pessoas pertencem a um determinado local ou classe, profissão e geração. A constituição dessa cultura ocorre quando as pessoas compartilham também os modos de falar,

de proceder, os saberes em comum, os sistemas de valores e ainda uma autoimagem coletiva de pertença a uma determinada classe ou grupo. Ao ingressar em uma escola, o acadêmico constrói junto a outros professores, à comunidade, ao Estado, as condições de trabalho, entre outros fatores, uma dada cultura. Uma cultura que está diretamente atrelada a um

[...] estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como “unificar” todo esse mundo de entidades subjetivas umas e objetivas, outras de modo a dar explicação coerente que una num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123-124).

A essência da cultura consiste no processo de construção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias, técnicas, e o termo cultura passa a ser adjetivado para exprimir seus específicos e diferentes conceitos: “cultura inglesa”, “cultura ocidental” e assim por diante, como afirmou Saviani (2007). A cultura é, também, essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa das condições históricas, e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLE-

TON, 2011, p. 184). Nesse direcionamento, a cultura é “ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129). Aqui, destaca-se a importância do envolvimento dos acadêmicos no mundo escolar de forma permanente, cotidiana, refletindo sobre as relações que vivencia.

O homem produz a si mesmo a partir das condições dadas, com isso ele produz sua existência nas relações que estabelece com os outros, consigo e com a natureza. Por meio do RP, os alunos de graduação têm a possibilidade de serem inseridos no mundo do trabalho e da docência. E, com isso, compreende-se que ele se constitui enquanto profissional e enquanto homem, pois é por meio de seu trabalho e das relações de produção estabelecidas que isso é possível, e que, por conseguinte, é modificado e modifica a natureza (MARX, ENGELS, 2014). Esse processo ocorre em função, principalmente, do efeito das ideias humanas (VIEIRA PINTO, 1979). São as ideias desenvolvidas em conjunto com as ações humanas que complexificam as relações e propiciam transformações da realidade.

De acordo com Heller (2008), ocorre uma mimese¹³ humana. Há uma imitação pelo homem de funções e momentos, condutas e ações. É a partir des-

13 Mimese é uma reprodução da realidade que é percebida pelos sentidos (FERREIRA, 1999). O termo surge com Platão e Aristóteles como imitação e ainda emulação.

sa mimese que ocorre a assimilação de papéis, o que não se dá de forma simplesmente mecânica. Há uma miscelânea de tradição e moda, muitas vezes alienada quando não refletida, em conformidade com a orientação e as possibilidades da vida. Há, no homem, uma necessidade de modificação constante. Esse papel não esgota a totalidade do comportamento do ser humano,

Mas, na medida em que os modos de comportamento convertem-se em papéis estereotipados, as transformações se mantêm como meras aparências (sem esquecer que, como dissemos, essas transformações aparentes jamais são absolutamente aparentes, jamais absolutamente nulas). Quando papéis são múltiplos e intensamente mutáveis, a situação exige do homem uma rica e mutável explicitação de suas habilidades técnicas, de sua capacidade de manipulação (HELLER, 2008, p. 123).

Pode-se afirmar que o homem se comporta por vezes como um “camaleão”, adaptando-se e assumindo formas de acordo com a necessidade e a realidade na qual está inserido. Porém, quanto mais os homens se estereotipam nas funções e papéis que desempenham, mais passivos e obscurecidos de sua consciência de classe se tornam, menos se desenvolvem e deixam de estabelecer relações a respeito da realidade na qual estão inseridos. Com isso, a participação nos grupos de estudos, debates e seminários é essencial para a formação desses residentes, que têm nessas reflexões

subsídios para compreender e analisar a realidade em que estão inseridos por meio dos subprojetos.

O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores está em desenvolvimento na UNESPAR desde 2018. Esse programa pode possibilitar ao licenciando estar inserido em uma escola-campo para aplicação bem como desenvolvimento de um projeto de acordo com as especificidades e as realidades dos cursos de licenciatura e das escolas onde atuam. Isso ocorre com orientações de um professor docente vinculado à universidade e de um professor preceptor lotado em uma escola de Educação Básica. No caso da UNESPAR, são oito subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura nas áreas de Letras, português, inglês e espanhol, Matemática, História, Pedagogia e Biologia em quatro campus da instituição. Atualmente conta com 231 (duzentos e trinta e um) bolsistas residentes em uma ação direta com 24 (vinte e quatro) escolas de Educação Básica no estado do Paraná. Estão envolvidos, ainda, 28 (vinte e oito) docentes da Educação Básica e 20 (vinte) docentes do ensino superior.

O projeto proposto pela UNESPAR preocupa-se com a relação direta entre os preceptores, residentes, professores orientadores e as diversas realidades no estado do Paraná. Planejou-se atividades como construção, acompanhamento e avaliação coletivos do Projeto Institucional, com a preocupação de propiciar novas sínteses e elaborações em relação ao processo de ensino e aprendizagem, aos conhecimentos e as formações inicial e continuada. A formação de preceptoras

objetivou desenvolver a reflexão em torno da profissão docente e dos diversos intervenientes que participam da construção de sua cultura, como Estado, cultura local, leis e projetos, condições de trabalho e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso será efetivado mediante eventos interdisciplinares, produções de artigos, abrangendo diferentes áreas de conhecimento e priorizando a reflexão em torno da BNCC.

O projeto também prevê, junto aos envolvidos, proporcionar a realização de visitas técnicas e reuniões periódicas para discussão e planejamento, com a participação dos coordenadores de cada *campus*, representantes do NRE e SMED, para discussão e aprovação de questões gerais, como acompanhamento e planejamento das atividades dos residentes, eventos institucionais, estudos, regulamento do RP/UNESPAR e outros. Outra questão prevista no projeto para o RP pela UNESPAR é o intercâmbio das áreas do conhecimento entre os diversos subprojetos dos *campi*, a fim de proporcionar espaços diferenciados de aprendizagem de conteúdos específicos, em consonância com a BNCC, proporcionando a construção de novos conhecimentos por meio da integração dos licenciandos de todos os *campi*. Acreditando em uma gestão democrática, o projeto vem desenvolvendo ações para discutir os encaminhamentos pedagógicos comuns ao projeto institucional da UNESPAR, após sua divulgação pela CAPES: a elaboração e apresentação do calendário do RP nos *campi*; o estudo dos documentos norteadores da CAPES e organização de etapas de trabalho; aber-

tura de editais; assinatura de termos de compromisso; atividades integradoras com alunos e professores da Educação Básica; elaboração de portfólio; processo avaliativo dos egressos; guarda de documentação; entre outras.

Os grupos de estudos, que ocorrem nos âmbitos de cada projeto, são espaços para o fortalecimento das ações docentes, análise de casos didáticos, elaboração de instrumentos para avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas em cada turma. Além dessas questões, são produzidos jogos didáticos e afins, pautados na metodologia científica e rigor ortográfico. A universidade vem desenvolvendo ações para socializar os resultados na própria universidade, em cada *campi* e entre outras instituições de ensino, pois propiciar o debate e a reflexão sobre o Residência Pedagógica a nível institucional e fora da instituição, envolvendo Educação Básica e outras Instituições de Ensino Superior é função profícua para a formação docente com qualidade¹⁴.

14 Deve-se destacar, no entanto que a qualidade é necessária, embora tenha certo custo e duplo sentido, por exemplo: “Na terminologia do moderno mercado mundial, “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito”... Em suma: os que falam sobre “qualidade do mercado” referem-se sempre à qualidade dos “incluídos” ou “integrados”, na nunca a dos “excluídos” ou “marginais”. São estas as conseqüências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.” (Gentili, 1997, p.174). Este é o discurso da eficiência e da ineficiência no mercado, tornando um algo competitivo ou não, ou seja, avalia o produto e não o processo.

O segundo sentido apresentado por Gentili (1997, p.176) é que: “Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no

Essa relação entre universidade e Educação Básica propicia a vivência de experiências do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, e auxilia o licenciando no construir de seu fazer pedagógico, em consonância com a teoria analisada e debatida nas universidades. Por consequência, a cultura docente é construída a partir de elementos mais ricos com reflexões e experiências que um licenciando não participe do programa não tem acesso. No programa, a participação no projeto permite aliar teoria e prática, senso comum e conhecimento científico, que ocorrem concomitantemente nas diversas esferas da educação.

O RP, na UNESPAR, oportuniza, para residentes, preceptores e professores orientadores um espaço para a reflexão de políticas educacionais, em especial as de formação de professores e suas relações com a prática cotidiana nas escolas. Questões como investimentos governamentais, Base Nacional Comum Curricular, tempos e espaços de aprendizagem, inclusão escolar, os espaços para as licenciaturas, avaliação, diversidade, estágio são parte dos temas refletidos no âmbito dos subprojetos. No conjunto de ações desenvolvidas que corroboram para a construção da cultura docente estão grupos de estudo, planejamentos, acompanha-

acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação e a segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos “. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública e é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado.” Em suma a qualidade deve ser oferecida a todas as pessoas, sem distinção, e da mesma forma.

mento direto das práticas, vistas técnicas, participação em eventos, trocas de experiências, dentre outras. Todas essas são práticas que oportunizam uma formação crítica de um pesquisador comprometido com a educação. Ao conhecer a realidade e o cotidiano do trabalho escolar, sempre com apoio dos docentes orientadores e dos preceptores, o residente compreende não só procedimentos didáticos, mas as dinâmicas de trabalho das escolas e as lutas que enfrentam. O residente tem contato e reflete ainda sobre a legislação e políticas educacionais, em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em mantenedoras estaduais, ou municipais, conforme cada subprojeto.

O programa auxilia na construção da cultura docente no sentido de proporcionar experiências diferenciadas e refletidas, estudos dirigidos, troca de informações e vivências para além dos muros da universidade. A integração dos residentes à realidade escolar se dá de forma mais profunda e crítica com a mediação do olhar atento dos professores orientadores e preceptores. Para estes, a participação dos residentes no programa, além de desenvolver uma cultura docente crítica, auxilia no interesse e na permanência do estudante na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo de tratar assuntos e situações peculiares que interferem na sociedade

e recebem a sua interferência. O residente também está inserido em uma sociedade, um ambiente cultural que desenvolve direcionamentos relacionados a uma série de questões recebendo suas interferências e nele interferindo.

No cotidiano, cabe ao residente conviver com a diversidade dessas práticas, as políticas e os relacionamentos nas instâncias diferentes da sua, como a universidade, as mantenedoras das escolas, as instituições de saúde, de justiça, ONGs, e empresas que, por vezes, atuam nas escolas, entre outras questões. Tudo isso interfere diretamente na construção da cultura, visto que ela não pode ser explicada isoladamente, pois está entrelaçada a relações dinâmicas e constantes que, por sua vez, remontam à necessidade de concebê-las na sua totalidade, já que se compõem pela multiplicidade de relações, interações, conflitos, contradições e ligações. Essas relações constroem uma experiência social, e a sociedade interfere na constituição das culturas individuais. Isto sem definir cada sujeito, pois este também interfere e constrói a sua individualidade, que é modelada e remodelada a todo instante em uma relação mútua.

A melhoria da qualidade educativa se dá também por meio da construção de uma cultura docente consoante e coerente com a realidade das escolas públicas brasileiras e a compreensão e preparo para o enfrentamento dos desafios pelos quais professores e alunos têm passado, daí a importância da vivência e reflexões propiciadas pelo RP. São reflexões realiza-

das sobre novas práticas, possibilidades e compreensões teóricas em que universidade e professores da Educação Básica têm a oportunidade de analisar os meandros da educação. Analisar também a situação das escolas e do processo de ensino aprendizagem em suas áreas, por meio de inúmeras trocas, encaminhamentos didáticos, grupos de estudos em um trabalho sistematizado e constante. Vivenciar uma dada cultura compreende debater com seus pares, refletir sobre este fenômeno na coletividade, tomar decisões e estipular estratégias de ação.

Além do compromisso com os objetivos do RP, na UNESPAR, de formação inicial com qualidade, a inserção no cotidiano das escolas e o envolvimento de professores da Educação Básica possibilitam uma formação no espaço onde esses graduandos atuarão futuramente. Com isso, a construção de uma cultura docente com os residentes participantes do RP ocorre com uma qualidade melhor ao relacionar teorias estudadas às práticas vivenciadas relacionadas ao cotidiano escolar.

O programa propicia aproximação e diálogo com a realidade que por vezes fica distante das academias. Além disso, o projeto auxilia na reflexão a respeito das práticas, teorias e estratégias a serem desenvolvidas proporcionando momentos de trocas entre diferentes licenciaturas que percebem a educação de forma muito própria através de fóruns, debates, exposições, comunicações, palestras, gincanas. Mobilizar acadêmicos em torno de um objetivo comum é compreender da melhor forma a educação, para interferir e transformar

as diversas realidades. Esse é o primeiro passo para a formação de um intelectual comprometido com as mudanças sociais. O movimento de analisar as várias dimensões do objeto do conhecimento proporciona a construção de um profissional completo, consciente de seu papel que não é apenas social, ou pedagógico, mas é, acima de tudo, político.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. 2 ed. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo*. 3ª Ed. Petrópo-

lis – Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1988.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Tríblio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. *O capital* – v. 1. 1996 a. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. *O capital*. – v. 2. 1996 b. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer marx/ocapital-2.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CAPÍTULO 10

CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO FAZER-SE PROFESSOR

Rutielle dos Santos e Silva¹

Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se o desenvolvimento de estudos sobre o Estágio Supervisionado, focando múltiplos aspectos que balizam esse campo de pesquisa que se constitui elemento de destaque no âmbito e cenário da formação inicial de professores. Entre as temáticas mais pesquisadas na área da educação, observa-se uma centralidade conferida ao Estágio Supervisionado, suas dimensões e proposições para a qualificação dos futuros professores. Certamente, esse foco privilegiado diz respeito à dificuldade de diminuir a distância entre teoria e prática, fundamento do processo educacional quando se aborda a formação do fazer-se professor.

Segundo Pimenta (2012), a questão da teoria e prática perpassa a história da formação de professores no Brasil e esse talvez seja, ainda hoje, um dos pontos cruciais a ser resolvido na educação. No contexto do fazer-se professor, encontramos vários indícios da constituição da ideia de que o professor não se constitui só, mas, sim, em um contexto social que interage constantemente e transforma assim como é transformado.

É preciso superar a dicotomia “teoria x prática” na concepção de estágio. Mais que isso: a transposição de teorias e conteúdos aprendidos nos cursos de formação docente deve subsidiar a aquisição de novos conhecimentos na experiência do estágio. Para Pimenta e Lima (2004), é nesse processo que as teorias se apresentam como recursos que serão utilizados na análise e investigação das práticas institucionalizadas e precisam ser compreendidas como explicações provisórias da realidade.

Pretende-se, com esta pesquisa, verificar se há diferenças ou semelhanças entre o Programa de Residência Pedagógica e o Projeto de Estágio Supervisionado do Instituto Federal do Piauí, analisar quais estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade, licenciando e escola da Educação Básica, bem como identificar aspectos inovadores do Programa de Residência Pedagógica que contribuam com a formação do profissional docente. Além disso, este estudo tem como desafio analisar o processo que envolve a construção do fazer-se professor a partir do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica.

gica do IFPI. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e análise dos documentos oficiais (Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da CAPES, que instituiu o Programa de Residência Pedagógica e o Projeto Institucional de Residência Pedagógica do IFPI).

FAZER-SE PROFESSOR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em meados da década de 70, os cursos de formação de professores eram baseados no caráter tecnicista, cujo modelo ficou conhecido como Racionalidade Técnica, ou seja, a formação baseada nesse modelo reduz o professor a competências técnicas para o trabalho, limitando a sua capacidade de posicionar-se criticamente.

A partir de 1980, os compromissos educacionais vigentes passaram a ser questionados. Houve uma busca por uma educação mais voltada às questões sociais e políticas, a qual influenciou a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceram uma nova formação de professores da educação básica. Essa nova concepção de formação de professores tem como referência o modelo da racionalidade prática. Para Pimenta e Lima (2004, p. 13), “o desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros exe-

cutores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

De início, ressalta-se que o estágio, “[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 45). Assim, a reflexão aqui trilhada tem o desígnio de apontar aproximações teóricas sobre a função dessa dimensão pedagógica para a qualificação docente, sem perder de vista suas possibilidades e limites. Pimenta e Lima (2008) expõem que ao estágio dos cursos de licenciatura, compete permitir que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionalizadas, colocando-as em questionamento, porque as teorias são explicações provisórias da realidade.

Já o objetivo da prática pedagógica é fundado pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas no fazer-se professor. Quanto a essa discussão, Pimenta (2011, p. 28) argumenta que:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. 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. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática,

tornando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2011, p. 28)

Diante disso, é preciso salientar, apoiando-se em Pimenta e Lima (2008), que o estágio é uma atividade também teórica que permite conhecer e se aprimorar com a realidade. Sendo assim, ele precisa ser concebido como fundamentação teórica, contrapondo os princípios da racionalidade técnica.

Segundo o que consta na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O estágio é o momento de efetivar, sob supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo, quando da profissionalização deste estagiário.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio, como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Além disso, o espaço do estágio é o eixo que possibilita a associação teoria-prática – conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação e o conhecimento prático da realidade da sala de aula da escola pública.

Os estágios se constituem como uma atividade balizadora para o fazer-se professor, na qual os licenciandos têm oportunidade de vivenciar os cotidianos

escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

Ao chegar às instituições escolares, os professores iniciantes deparam-se com uma “realidade” que não corresponde a uma concepção idílica da relação educativa. Para muitos, é a primeira vez que enfrentam a responsabilidade de uma classe, assumindo as consequências de seus próprios atos. Desde os primeiros dias, inicia-se, portanto, uma crise em seus conceitos idealizados, até conseguir a articulação de alguns conceitos do magistério, compatíveis com sua prática cotidiana.

Conforme avança nas práticas docentes, o estagiário, no processo de fazer-se professor, enfrenta as dificuldades “reais” do magistério; assim, entram em choque aquelas imagens idealizadas de sua profissão, as quais foram construídas durante seu período de formação inicial. Por outro lado, nem só de problemas, dificuldades e renúncias vivem os estagiários. Existem uma série de conquistas, descobrimentos e possibilidades que vão se descortinando à medida em que se colocam disponíveis para as diferentes aprendizagens que ocorrem ao assumir os trabalhos na escola.

Esse momento do fazer-se professor vem sempre como complemento das experiências vividas na formação inicial. A autonomia vai se configurando, pois passam a sentir-se independentes nas atividades desenvolvidas, tomando decisões próprias. Nesse caminho,

vão sendo consolidadas as habilidades necessárias e chega-se a certa proficiência pedagógica, o que modela um estilo pessoal no comando da classe.

O estágio supervisionado, contido no currículo das licenciaturas, é imprescindível ao longo da formação inicial do licenciando, pois, esse estudante estará em contato direto com a singularidade de uma realidade educacional, possibilitando experimentar múltiplas situações que envolvem o cotidiano escolar, buscando desenvolver seus potenciais. Desse modo, o estagiário passa a atuar no fazer-se docente.

A efetivação do estágio nos cursos de licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que visa garantir a oportunidade de os graduandos vivenciarem a experiência do espaço escolar no período da sua formação e descobrirem suas dificuldades e habilidades, bem como aperfeiçoarem sua prática no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, à luz desses enunciados, entende-se que os estágios supervisionados possibilitam o licenciando manter um contato com o ambiente de trabalho e colocar em prática várias habilidades adquiridas durante o curso, assim como constitui-se como um momento de fundamental importância no processo de formação profissional.

Seguindo essa linha, Pimenta (2004) defende que a finalidade do estágio “[...] é propiciar ao/à aluno/a uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA, 2004, p. 45).

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o professor em formação tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, sua ação tornar-se-á mais significativa, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, a função do educador” (PASSERINI, 2007, p. 32).

Desse modo, nota-se que o estágio possibilita, sobretudo, uma das primeiras experiências/vivências que o aluno/estagiário tem com o ambiente da educação básica brasileira (JANUÁRIO, 2008; LIMA, 2012; PIMENTA, 2012), isso é, ele poderá envolver-se com o público escolar a fim de explorar diversos elementos que circunscrevem a profissão docente, o fazer-se professor, dentre eles o contato com a realidade, a reflexão sobre o ensino-aprendizagem, os tipos de metodologia, as reconfigurações de ideias, as articulações entre a teoria e a prática, as observações, dentre outros elementos.

SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A história da Residência Pedagógica no Brasil tem início com o projeto de Lei n. 227 de 4 de maio de 2007, denominado “Residência Educacional”, numa concepção de modalidade ulterior à formação inicial. Esse projeto era destinado aos professores habilitados

para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e seria um pré-requisito de atuação em qualquer rede de ensino, pública ou privada, sendo que na rede pública o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos. Entretanto, esse projeto acabou sendo arquivado sem ser votado.

Em 2012, o Projeto de Lei n. 284, de 8 de agosto 2012, fez algumas adaptações ao projeto anterior, pois previa a residência aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa também ulterior à formação inicial, com o mínimo de 800 horas de duração e bolsa de estudo. Nesse projeto, o termo “residência educacional” foi substituído por “residência pedagógica”. A previsão era que a residência não se transformasse em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da Educação Básica, a fim de assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa.

Em maio de 2014, outro projeto de lei é aprovado, o Projeto de Lei nº 6 de 2014, propondo a Residência Docente, que seria uma etapa extra à formação inicial. Esse projeto propõe uma carga horária de 2.000 horas divididas em dois períodos e que contemplaria todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, além disso, que a residência deveria ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura.

Os três projetos citados – Residência Educacional, Residência Pedagógica e Residência Docente – fo-

ram inspirados na Residência Médica como programa de formação continuada, em que a residência, período imediatamente seguinte ao da diplomação de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, possibilita aos residentes não somente testar os conhecimentos adquiridos, como também adquirir novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência, como consta no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional:

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2).

Já em 2018, através da Portaria n. 38, de fevereiro de 2018, a CAPES instituiu o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que é uma Política Nacional de Formação de Professores, e que tem como finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas

de educação básica. Nesse sentido, o PRP pouco traz de novidade, uma vez que as IES já desenvolvem essa política na formação docente através dos estágios curriculares supervisionados, como observado nos projetos de formação de professores.

O que de específico o PRP apresenta como características, cujas quais lhe conferem um caráter diferenciado, é, por exemplo, a carga horária ampliada (de 400h em 24 meses passou-se a 440h em 18 meses) para a realização de atividades nas redes públicas de Educação Básica, estabelecida por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada. Além disso, o aluno residente será, ainda, acompanhado por um preceptor (professor da Educação Básica da escola-campo de estágio) e será orientado por um docente orientador da IES. Estes terão a responsabilidade de acompanhar todo o percurso do desenvolvimento de todas as atividades da residência pedagógica do residente.

Outra característica que difere o PRP do estágio curricular supervisionado é a autonomia dada à IES para selecionar os participantes do programa 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.

Fazendo algumas considerações sobre o PRP, podemos perceber, por exemplo, que o estímulo promovido pela bolsa pode melhorar a formação docente durante o estágio, uma vez que pode despertar um maior comprometimento por parte dos residentes. Além disso, são oferecidas aos residentes algumas condições para a realização das atividades, como a mobilidade até a escola-campo e a disponibilidade de materiais de uso no momento da residência.

Em relação aos supervisores e preceptores, o acompanhamento destes junto aos residentes estreita a relação e a responsabilidade pela formação docente, agora com duas visões de espaços de formação bem próximas. Com o novo desenho do estágio supervisionado dentro do PRP, os professores com formação em pedagogia “desaparecem”, o que pode ser um ponto negativo, dado a importância das disciplinas pedagógicas dentro dos cursos de formação de professores, uma vez que essas disciplinas conduzem os processos de formação e desenvolvimento de conceitos básicos para o exercício da docência.

De acordo a Portaria n. 38, de fevereiro de 2018, que regulamenta o Programa de Residência Pedagógica, são objetivos deste:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimen-

- to de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pode-se perceber pontos em comum ao proposto pelo PRP e o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do IFPI (2015), em relação ao objetivo I, tal como a proposta do PRP, a proposta do Estágio Supervisionado prevê o exercício da relação teoria e prática através da atuação dentro do contexto educacional, já mencionado no artigo 9º, inciso II do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do IFPI: “o Estágio Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas teml

por finalidade [...] o estabelecimento da relação teoria-prática de modo a vivenciar situações concretas que favoreçam o aprimoramento da prática profissional.” (IFPI, 2015).

Com relação aos objetivos II e IV, citados acima, nos quais se pontuam induzir a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura e promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos perceber que os mesmos dão margem a reflexões negativas de que as IES não possuíam, de forma alguma, propostas de estágio supervisionado adequadas.

Já o objetivo III afirma fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Podemos destacá-lo como ponto positivo, uma vez que o que se tem evidenciado/relatado na proposta de estágio, na maioria das vezes, é uma ação desestruturada e descaracterizada. Pimenta e Lima (2012, p. 126) afirmam que “[...] tradicionalmente o estágio é praticado de modo burocrático, sem ligação com as disciplinas do curso [...]”. Para Zabalza (2014, p. 158), o estágio tem se apresentado, em alguns casos, como “[...] um segmento isolado e independente da carreira. Algo que faz parte desta, mas que mantém vínculos fracos, ou até mesmo, nenhuma vinculação, com o restante dos componentes

curriculares (as outras disciplinas [...], entre outros)”. Nesse contexto, percebe-se que, caso a atividade de estágio supervisionado não seja trabalhada e valorizada efetivamente no espaço da formação inicial, levando em consideração o aprimoramento de saberes pelos licenciandos/estagiários, o processo de formação acadêmica será reduzido e simplificado.

Para atender a um quantitativo de alunos com carência de custear seus estudos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí aderiu, no ano de 2018, ao PRP através de seu projeto institucional, tendo como objetivo fortalecer a aproximação do futuro professor com a realidade profissional, aperfeiçoando sua formação pedagógica e específica e promovendo a teorização da prática em uma situação real de intervenção. Desse modo, a formação dos alunos fundamenta-se em uma perspectiva reflexiva e crítica, no sentido de prepará-lo para o exercício docente e da cidadania (IFPI, 2018).

Sabe-se que os desafios na formação inicial ainda são muitos. Não temos dados suficientes para dizer que a RP será satisfatória para garantir uma formação integrada. Mas podemos ser otimistas, pois já existem projetos desse tipo em execução, a exemplo, o Projeto de Residência Docente do Colégio Pedro II, uma Instituição Federal que atua na Educação Básica, cujo objetivo é aperfeiçoar a formação do professor da Educação Básica através de um programa de formação continuada, desenvolvendo competências docentes a partir da vivência em um ambiente escolar.

A Residência Pedagógica irá preparar o professor para o exercício do magistério, baseando-se em etapas:

1º etapa – Formação com os envolvidos na residência pedagógica (60h);

2º etapa – Observação da vivência escolar (100h);

3º etapa – Observação e coparticipação nos anos finais do ensino fundamental (80h);

4º etapa – Imersão na escola-campo de estágio nos anos finais do ensino fundamental (80h);

5º etapa – Observação e coparticipação no ensino médio (80h);

Etapa Final – Seminário Institucional da Residência Pedagógica (20h).

O professor em formação terá uma carga horária de no mínimo 800 horas para que esse preparo ocorra, argumento fundado na estrutura do real que se apresenta como uma explicação. Portanto, se melhora a formação do professor, melhora o ensino nas escolas, já que esta é consequência do Estágio Supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sistematizadas neste texto apresentam um caráter inconcluso face à efervescência de pesquisas que vêm se construindo nos últimos anos no campo do PRP, tendo em vista a dinâmica e a mobilidade das bases legais que subsidiam a formação de professores em nosso país.

Após uma análise feita pelas propostas apresentadas pelo Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado (2015) e pelo Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica do IFPI (2018), consideramos que o espaço da Residência Pedagógica desempenha as funções principais de um espaço de formação docente, a saber: em sua vertente de pesquisa, busca analisar como professores iniciantes estabelecem as relações com o conhecimento e com o “ser professor”, a partir de suas experiências e histórias de aprendizagem, assim como analisar práticas desenvolvidas, discutindo formas de enfrentamento dos dilemas nos diferentes espaços da pesquisa a partir das vozes dos envolvidos; em sua vertente de extensão universitária, busca construir um espaço para egressos que estão na prática docente, com vistas a encaminhar possibilidades de ressignificação dos seus dilemas, fortalecer práticas institucionais de formação docente por meio dos encontros e das relações interinstitucionais, fomentando as possibilidades de permanência na atividade docente; e a vertente ensino, que, por sua vez, transversaliza todo o processo e, ao mesmo tempo, estrutura as práticas, tanto como tema de interesse quanto como processo em desenvolvimento, promovendo sua análise no contexto das próprias atividades plurais propostas no grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. *Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí: articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura junto às redes públicas de educação básica*. Teresina, 2018.

JANUARIO, G. *O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor*. Portal Pluridoc, v. único, p. 1-8, 2008 Disponível em: < <http://www.pluridoc.com/Site/FrontOffice/default.aspx?module=Files/FileDescription&ID=2149&stat e=FD>>. Acesso em: 10 nov. 2016

LIMA, M. S. L. *Estagio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Ltda, 2012.

PASSERINI, G. A. *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina. Biblioteca Digital da Produção Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126402>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. *Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?*. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís/MA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 227. *Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da*

educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Projeto de Lei n. 284. *Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica*. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Projeto de lei n. 6. *Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ZABALZA, M. A. *O Estágio e As Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária*. São Paulo: CORTEZ, 2014. v. 1

CAPÍTULO 11

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE RESIDENTES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

André de Araújo Moraes

Virginia Mara Próspero da Cunha

Fernanda Rabelo Prazeres

INTRODUÇÃO

O tema formação docente recebe um grande destaque nas discussões contemporâneas relativas à educação, e para compreendê-lo, é necessário examinar as bases em que essa formação vem se constituindo, seus desafios e o histórico dos cursos e da legislação de formação de professores no Brasil. Além disso, é re-

levante analisarmos as políticas públicas direcionadas para a formação inicial e continuada de professores, que visam uma formação mais qualificada.

Por meio do estudo das questões elencadas acima, podemos compreender o contexto da formação e atuação docente, destacando que é direcionado tanto pelas concepções acerca dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, como pelos processos históricos e normativos que o constitui. Abordamos a questão da formação docente entendendo que esta é de fundamental relevância para uma educação de qualidade.

Neste aspecto, o relatório da OCDE (2004), destaca que a qualidade do corpo docente é um fator essencial para um país que tem como objetivo a excelência do seu sistema educacional. O relatório aponta que: “[...] os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos se beneficiem de um bom ensino” (OCDE, 2004, p. 1).

Assim, se o objetivo do nosso país é realmente oferecer uma educação de qualidade, torna-se essencial repensar a formação docente e constituir políticas públicas efetivas que estimulem a qualificação dos professores.

FORMAÇÃO DOCENTE

O Brasil, reconhecidamente um país de escolarização tardia, promoveu nas últimas décadas o acesso

universal à Educação Básica, mas não considerou com a devida importância a formação de professores. Como resultado, temos um grande número de crianças nas escolas e a conseqüente necessidade de formar mais professores.

Neste aspecto, Gatti (2013) destaca que a necessidade de ampliar o acesso às redes de ensino para as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela Educação Básica trouxe grandes desafios, sendo um deles a formação de professores. Segundo a autora, considerando a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo, ocasionou grandes desafios, sendo um deles a formação de professores. A necessidade de formar um grande número de professores rapidamente, não logrou o ensino com profissionais com qualificação adequada.

A autora ainda chama a atenção para a tradição bacharelesca das universidades brasileiras, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos, nem as características específicas necessárias à atividade docente com crianças e jovens (GATTI, 2013).

Conforme nos aponta Nóvoa (1995), a constituição da docência em profissão se consolida com a substituição do controle da Igreja pelo controle do Estado, sem mudanças efetivas nas motivações, normas ou valores. Assim sendo, a função do professor se desenvolveu inicialmente sem especialização, exercida por religiosos e leigos.

Nesse sentido, Tardif (2013) aponta que o ensino moderno se origina de uma profissão religiosa. Assim, em alguns países e determinadas regiões, o ensino, especialmente de escolas particulares, é orientado e desenvolvido por comunidades religiosas.

De acordo com Nóvoa (1995), os professores tiveram que absorver um conjunto de saberes e técnicas que foram produzidos fora do mundo da docência por diversos teóricos e especialistas, os quais foram impostos primeiramente pela Igreja e depois pelo Estado. Juntamente aos conjuntos de saberes e técnicas impostas, o professor passou a ativar cada vez mais a sua participação na condução da docência. A noção de especialização docente foi ampliada, uma vez que passou a ser exigida uma licença para lecionar (denominada de permissão), adquirida por meio de exames.

Nóvoa (1995) afirma que com a exigência de uma licença para lecionar, iniciou-se o pensamento sobre o perfil de competências e técnicas que seriam a base da carreira docente, efetivando o início de um processo de profissionalização da carreira. Mas, em vez disso, o professor passou a ser um funcionário, cuja ação estaria ligada à intencionalidade do patrão, neste caso, a uma intencionalidade política.

Com relação às competências, Perrenoud (2002) define competência profissional como a capacidade de gerir a dicotomia entre o trabalho indicado e o que se conseguirá realizar. Assim, a formação profissional deve contemplar o aprendizado de regras e o seu cumprimento, bem como a construção de uma auto-

nomia que possa produzir resultados frente ao que é solicitado.

As profissões com caráter mais humanista requerem alto grau de qualificação, além de exigirem pró-atividade e autonomia dos profissionais. Espera-se que esses profissionais saibam como fazer o que é necessário, mas nem sempre isso acontece, conforme nos aponta Perrenoud (2002):

Muitas vezes, o ofício do professor é descrito como uma semiprofissão [...] caracterizada por uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade. Para evoluir na profissionalização de seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e os textos. Então seria preciso redefinir suas obrigações contratuais[...]. Em troca de maior responsabilidade pessoal, disporiam de maior autonomia – ou de uma autonomia menos clandestina (PERRENOUD, 2002, p. 12).

O profissional docente precisa exercer sua autonomia pautada em atitudes responsáveis, precisa fazer suas escolhas e assumir seus riscos. Uma questão fundamental é saber se os conhecimentos teóricos e práticos, incorporados durante a formação inicial e continuada, proporcionam ao professor uma base para que tenha capacidade de fazer essas escolhas com segurança.

Além das diferentes competências e autonomia necessárias apontadas anteriormente, para exercer

efetivamente a profissão docente é fundamental que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham a preciosa oportunidade de relacionar a teoria aprendida na faculdade à prática no contexto escolar.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1995) que afirma que é preciso integrar uma parceria na formação dos professores com espaços de tutorias, a fim de superar a dicotomia na oscilação da teoria e da prática nesta formação.

Tardif (2002) defende que a formação do professor deve ser articulada entre os conhecimentos produzidos na academia e os conhecimentos que os professores adquirem no cotidiano escolar, para assim superar a oscilação apontada por Nóvoa (1995). É preciso uma integração do conhecimento adquirido na prática e na teoria que leve o professor a refletir sobre os diferentes saberes em sua formação.

Dessa forma, Charlier et al. (2001) destacam que:

Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo: - o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação; - ele se surpreende com as conseqüências de sua ação; estas diferem do que foi imaginado; - ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema; -se esta tem êxito, ele a memoriza (CHARLIER et al., 2001, p. 92).

Charlier et al. (2001) apontam ainda para uma formação articulada à prática e propõem um contexto de formação que tenha como objetivo desenvolver competências profissionais. Em seus estudos sobre a formação docente voltada para o desenvolvimento de competências, os autores citam como premissas cinco estratégias:

[...] uma formação organizada em torno de um projeto de grupo; um ambiente de formação aberto; uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional; uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição; um profissionalismo ampliado do formador (CHARLIER et al., 2001, p. 98).

Concluimos que não há como pensar em uma formação docente com qualidade sem considerarmos a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre universidade e escola, e o planejamento e execução de todo e qualquer trabalho pautado no processo de ação-reflexão-ação.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ambrosetti et al. (2013) apontam que a atual formação profissional não oferece aos estudantes o conhecimento necessário para a atuação docente. Segundo os autores, esse fator, aliado a um sentimento de insatisfação social com o nível de ensino e os baixos indicadores educacionais, resultou em uma responsabilização do poder público pelo bom desempenho das

escolas e professores.

Diante da necessidade de enfrentar os problemas relacionados à formação docente, o Ministério da Educação – MEC constituiu, em 2007, a Diretoria de Educação Básica – DEB e sancionou a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, conferindo à CAPES, além da responsabilidade pela Pós-graduação *stricto-sensu*, atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério dos professores da Educação Básica, conforme Art. 2º da referida lei:

Art. 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007, p. 39).

Nesse contexto, temos o surgimento em 2007 do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes.

Estudos de Ambrosetti et al. (2013 e 2014), André (2017), Gonçalves (2016), FCC (2014), Bergamaschi e Almeida (2013) e Fetzner e Souza (2012), apontam que o PIBID proporcionou para os seus participantes uma formação com mais qualidade. Além disso, possibilitou a aproximação entre a universidade e a escola, articulação entre a teoria e a prática, atuação do professor da Educação Básica como coformador, e um diferencial para o estabelecimento de um modelo de estágio mais eficiente.

Dando continuidade às políticas públicas para a formação docente, a CAPES publica em 2018, o novo edital do PIBID e o edital com a criação do Programa Residência Pedagógica.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Portaria Nº 38/2018 da CAPES institui o Programa de Residência Pedagógica, que tem a finalidade:

Art. 1º [...] de apoiar as Instituições de ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (PORTARIA CAPES, Nº 38, p. 1).

Notamos que as finalidades do Programa Residência Pedagógica são muito semelhantes às do PIBID, a grande diferença está na proposta de reformulação

do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica e na adequação dos currículos de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

METODOLOGIA

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa é o da Psicologia Sócio-Histórica, que se baseia na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934). Conforme Bock et al. (2001), trata-se de uma psicologia que se apresentou com o objetivo de superar as visões dicotômicas entre o natural e o social, entre a autonomia e a determinação e entre o interno e o externo, presentes na construção da Psicologia como ciência no século XIX.

Bock et al. (2001) apontam que a Psicologia Sócio-Histórica traz a possibilidade de crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus alicerces epistemológicos. Segundo os autores, fundamenta-se no marxismo e apresenta o materialismo histórico-dialético como filosofia e método.

Assim, temos uma concepção de ser humano como ser social e historicamente constituído. Uma Psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreende o ser humano a partir da explicação dos fenômenos e da compreensão das funções psicológicas superiores, as quais são determinadas histórica e culturalmente.

As categorias adotadas nesta investigação – mediação, historicidade, atividade, sentido, significado e subjetividade – estão mutuamente relacionadas e possibilitaram a apreensão do concreto. O objetivo foi criar possibilidades das determinações constitutivas da atividade dos sujeitos, processo que, no caso desta pesquisa, permitiu uma melhor aproximação dos sentidos e significados constituídos pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica acerca da sua atividade.

Os participantes dessa pesquisa são 15 estudantes bolsistas de uma universidade localizada em um município do estado de São Paulo. Estes participantes responderam a um questionário com 8 questões abertas, nas quais expressaram as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisarmos os dados, utilizamos os núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013), que constituem um procedimento teórico-metodológico para a apreensão dos sentidos e significados que os participantes desta pesquisa revelaram em suas enunciações. Este recurso metodológico contempla as seguintes etapas, dialeticamente articuladas: leituras do material transcrito (flutuante e recorrente); identificação das palavras com significado, ou seja, das palavras inseridas em um contexto, que serão chamadas de pré-indicadores; agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e reunião dos indicadores em núcleos

de significação, o que corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os conteúdos dos indicadores se articulam dialeticamente. Nesse processo, são trazidos elementos oriundos das produções acadêmicas disponíveis no intuito de construirmos explicações que saiam da aparência e alcancem o concreto (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Fazendo um exercício de análise dos sentidos e significados que os residentes do Programa Residência Pedagógica atribuem à formação docente, encontramos concepções essenciais ao processo de uma formação docente com mais qualidade e significativa para os estudantes das licenciaturas.

Assim, apresentamos os **Núcleos de Significação** de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos residentes do Programa Residência Pedagógica que responderam ao questionário:

1- Vivência e experiência com a docência dentro das escolas;

2- Os professores preceptores e orientadores atuando como coformadores;

3- A articulação entre teoria e prática por meio dos projetos interdisciplinares.

Respeitando o anonimato dos participantes deste estudo, os denominaremos de R1 a R15.

Núcleo 1: Vivência e experiência com a docência dentro das escolas:

Iniciamos as reflexões deste Núcleo de Significação a partir das contribuições de Canário (1988, p. 9),

ao apontar que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”. A importância de se inserir no espaço escolar e experimentar a docência contribui significativamente para a aprendizagem da profissão.

Vejam os que alguns residentes destacaram com relação à importância da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional:

R2, R5 - “Vivenciar a realidade escolar”.

R7 - “Aprendizado da docência dentro da escola”.

R9 - “Possibilidade de ter o conhecimento da realidade das escolas”.

R14 - “Experiência como professor dentro da escola”.

Esses residentes expressaram a importância de vivenciar e experimentar a profissão, atuando como docentes antes do ingresso profissional, o que contribui significativamente para o processo de tornar-se professor. O grande diferencial do programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade, pois essa formação é realizada no contexto escolar, que, de acordo com André (2017), é de grande importância para o processo de socialização e de aprendizagem da docência.

O desenvolvimento relatado pelos residentes no sentido de atuar como docentes, relaciona-se com a perspectiva de desenvolvimento profissional apresentada por Formosinho (2009), na qual os docentes bus-

cam no próprio contexto educacional o norte para desenvolver a prática docente.

Praticar a docência no cotidiano escolar, acompanhado pelo professor preceptor, promove experiências significativas que têm impacto direto na formação e no desenvolvimento profissional. Neste aspecto, Vailant (2006) aponta que é necessário que a formação inicial receba atenção especial nas políticas docentes, porque é o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem grande influência na qualidade dos docentes que passam por esse processo.

A formação inicial do professor, segundo Imbernon (2004, p. 65) é mais do que:

[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo.

Nesse momento, o professor preceptor precisa ensinar as ações e posturas mais adequadas frente às mais diversas situações. E, em um momento posterior, os residentes precisam refletir sobre as ações realizadas no contexto escolar, verificarem o que deu certo ou errado e o que precisa ser alterado ou incorporado.

André (2017) aponta a importância do contexto de trabalho para o processo de socialização e aprendizagem da docência. A aprendizagem profissional nada

mais é que a iniciação sociológica à profissão, a qual se efetiva a partir dos problemas concretos que os atuais e futuros professores vivem nos seus contextos de trabalho.

Núcleo 2: Os professores preceptores e orientadores atuando como coformadores:

A importância de um professor como coformador é essencial ao processo de tornar-se professor e pudemos perceber que este é um ponto muito valorizado pelos residentes, que se constitui como um diferencial do programa. Para exercer essa função, os professores preceptores e os orientadores precisam estar conscientes da sua responsabilidade e deverão cumprir todas as suas obrigações.

Vejamos o que alguns residentes destacaram com relação à importância do professor preceptor e do orientador:

R1, R4 e R5 - “O professor preceptor facilita a transição da teoria para a prática”.

R7 - “Profissional que proporciona vivências práticas”.

R13 - “Ensina a parte prática da docência”.

Na visão destes participantes, os professores preceptores das escolas públicas funcionam como aqueles que ensinam e promovem a articulação da teoria com a prática no contexto escolar.

Esses residentes destacaram a importância do

professor preceptor no sentido de ser exemplo, referência, bússola, modelo, espelho, reflexo e inspiração para tornarem-se professores, ou seja, auxiliando no processo de transição de aluno para professor. Resumindo em uma palavra: referência. É o que significa o preceptor para os residentes, o que acarreta em uma grande responsabilidade no papel de coformador, ou seja, como contribui para a formação e constituição do futuro professor.

Para o futuro professor é essencial o diálogo e o contato com os professores mais experientes. Nessa interação, o residente deve focar sua atenção nas qualidades dos bons professores apontadas por Marcelo e Vaillant (2012), que incluem: conhecimento, valores, métodos de ensino, competências comunicativas, domínio das tecnologias, pesquisa e reflexão sobre suas próprias práticas.

Os jovens estudantes, ao adentrarem no ambiente escolar, devem ter em mente o objetivo de desenvolver uma nova visão de ensino. Neste aspecto, Shulman e Shulman (2016) apontam para a importância de procurar professores mais experientes, estudar artigos acadêmicos e discutir com os colegas docentes. Essas práticas servirão de base para o futuro professor constituir e formar sua prática de ensino.

A importância do professor preceptor como uma referência no âmbito escolar é fundamental para o futuro professor desenvolver sua profissionalidade, pois segundo Gatti (2009), essa profissionalidade é desenvolvida por meio da graduação, das experiên-

cias com a prática docente e pelos relacionamentos com os professores.

Os professores preceptores e orientadores exercem o papel fundamental de mostrar para o residente o que é ser professor, o que ele precisa fazer e como fazer. Nessa interação entre os professores mais experientes e os residentes, ocorre o que Lima (2006) denomina de “rede de ajudas”, que gera uma satisfação de poder aprender a docência com os pares, o que contribui para a descoberta da profissão.

Os residentes consideram o preceptor e o orientador como referências dentro do ambiente escolar, que mostram o que fazer de acordo com os seus saberes. Associado a isso, trazemos a reflexão de Tardif:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Tardif (2002) aponta que o saber dos professores está relacionado com sua experiência de vida e com a sua história profissional, por isso é fundamental a interação dos residentes com os preceptores. Os futuros professores observam os preceptores, que são as suas principais referências, e aprendem na prática e incorporam algumas ações e características desses professores, o que é fundamental no processo de tornar-se docente.

Núcleo 3: A articulação entre teoria e prática por meio dos projetos interdisciplinares:

Para iniciarmos nossas reflexões sobre a articulação entre teoria e prática, trazemos as considerações de Freire (1996), que aponta que a teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante e a prática sem a teoria é um ativismo cego.

Vejamos o que alguns residentes destacaram com relação à importância da articulação entre a teoria e a prática para a sua formação docente:

R2 - “Me vejo muito mais preparada para assumir uma sala de aula hoje, talvez se não tivesse tido essa experiência desistiria da carreira por falta de experiências práticas, verdadeiras”

R4 - “Oportunidade de unir a teoria com a prática”

R7 - “Aplicar o conhecimento teórico que foi passado na faculdade”

R11 - “Chance de vivenciar na prática o que aprendemos na teoria”

R13 - “Torna visual a teoria trabalhada na Universidade”

R15 - “Experiência prática da teoria”

Estes participantes do Programa de Residência Pedagógica expressaram a importância da articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática nas escolas, o que contribui significativamente para o processo de tornar-se professor. O grande diferencial do

programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade por meio da articulação entre teoria e prática.

O processo de tornar-se professor, oportunizado pelo Programa de Residência Pedagógica, envolve a compreensão de uma relação dialética entre teoria e prática e, neste sentido, Carr & Kemmis (1988, p. 125) ressaltam que: “[...], se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria”. Assim, esse movimento de articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática escolar, requer uma postura reflexiva no sentido de orientar e organizar as ações docentes executadas no Residência Pedagógica.

A possibilidade de reflexão e teorização da prática, oportunizada pelo programa, estimula o processo de construção do saber profissional, como é destacado por Roldão (2007, p. 101): “assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros”.

Essa articulação entre a teoria e a prática estimula os residentes e também os professores preceptores a buscarem conteúdos que sejam relevantes para os alunos das escolas e, principalmente, a aplicá-los no contexto escolar. Após cada aula, essas ações são discutidas nas reuniões semanais, o que proporciona um efetivo desenvolvimento profissional. Ao analisar e identificar essas aprendizagens, ocorre, de acordo com Mizukami (2013, p. 28), “[...]uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendi-

zagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em uma educação de qualidade, refletimos necessariamente sobre a formação de professores. Estudos apontam as fragilidades dos cursos de formação de professores no Brasil e no mundo, portanto, é necessário rever e reestruturar as licenciaturas. Essa revisão é complexa, pois envolve uma estrutura universitária distante da Educação Básica e que não se preocupa de fato com a formação docente contextualizada e significativa.

Devido à constatação de uma formação docente inadequada face aos contextos sociais contemporâneos, baixos índices de qualidade na educação e uma pressão social por uma educação de qualidade, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu políticas públicas que visam aprimorar a formação inicial de professores.

Dentre essas políticas públicas para a formação inicial de professores, instituiu-se o PIBID como principal e mais abrangente proposta. Embora passe por algumas incertezas, reformulações e redução no número de bolsas, ainda é um programa que tem como objetivo propor uma formação docente mais qualificada e de acordo com a realidade das escolas públicas.

Dando continuidade à formulação de políticas públicas para a formação docente, a CAPES publica em

2018 os Editais do novo PIBID e do Programa Residência Pedagógica, que tem, entre outros, o objetivo de 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, bem como induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

De acordo com as considerações dos participantes desta pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica proporciona a articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática escolar, por meio de vivências e experiências conduzidas por professores mais experientes (os preceptores) dentro de diferentes realidades escolares. Os estudantes destacam, principalmente, o fato dessas experiências ocorrerem antes do ingresso profissional.

Acreditamos que o caminho para uma formação inicial de qualidade passa pelos preceitos e objetivos do Programa Residência Pedagógica, que incluem:

- a integração entre Educação Superior e a Educação Básica;
- a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação;
- incentivo às escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes;
- contribuição para a articulação entre teoria e prática.

Esperamos que os resultados obtidos neste estudo demonstrem as reais contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação e atuação docente, com o objetivo de discutir os modelos de formação presentes nos cursos de licenciatura no Brasil e, principalmente, apresentar a proposta do Residência Pedagógica como um modelo de referência para o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236. p. 229-322. jan/abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AMBROSETTI, N. B.; HOBOLD, M. de S.; SIGNORELLI, G. Aproximação entre Universidade e escola na for-

mação de professores: a experiência do PIBID. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. EdUECE – Livro 2. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A.; Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. *38ª Reunião Nacional ANPEd*. 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 29, n.02, p. 15-41, jun. 2013.

BOCK et al. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Dispõe sobre a responsabilidade da Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2017. Seção 1, p. 39.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27. CANÁ 1988.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHARLIER, É.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET,

M. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, jul. 2012.

FORMOSINHO, J. (org.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal, Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. *Revista USP*. nº 100, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. p. 33-46.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, vol. 1, p. 90-102, maio/2009.

GONÇALVES, G. S. de Q. *Inserção profissional de*

egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 247 f. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.* 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, E. F. de. *Sobrevivência no início da docência.* Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.* Curitiba; Editora UTFPR, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. *Por uma política nacional de formação de professores.* São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

OCDE. *La qualité du personnel enseignant.* 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31389487.pdf>. Acesso em: março 2018.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Pro-*

fessor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr., 2007.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 6, n.1, p. 120-142 jan./jun. 2016.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 1, p. 551-571, jun. 2013.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latino América. *Revista Educación*, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

CAPÍTULO 12

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO CAMINHOS E REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

José Jefferson da Silva

José Diogo dos Santos Nicácio

Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros

INTRODUÇÃO

Tendo em vista as diversas dificuldades e desafios com os quais a sociedade atual está tendo que lidar, parece ser um momento oportuno e plausível para discutirmos as ações educacionais que estão sendo desenvolvidas em nosso país visando melhorias significativas para o âmbito da educação. Nesse contexto, a viabilidade de utilização e a flexibilidade na busca pelo material a ser aplicado em sala precisam ser compreendidas e exploradas pelo professor a fim de adaptá-lo ao seu próprio contexto (HÖTTECKE; SILVA, 2010).

O objetivo deste artigo em linhas gerais é apresentar e discutir as principais vivências, experiências e ações que estão sendo desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica no contexto do IFRN, construindo uma análise do programa para a formação de professores, a fim de corroborar para a prática profissional e docência.

A literatura, em suas diversas ênfases, destaca a importância do Estágio Curricular Supervisionado como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que ele possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente. Nesta perspectiva, existe uma sintonia relevante entre o Residência Pedagógica e o estágio supervisionado, e se o espaço, se bem planejado, tendo objetivos claros e sendo contemplado em uma estrutura curricular que possibilite que essa articulação seja feita, dá ao estudante a vivência da profissão e oportunidade para que a teoria possa ser significativa, além de desenvolver importantes habilidades de um professor reflexivo e atuante em suas ações educacionais em sala de aula.

Assim, fica evidente no processo de formação dos professores a necessidade de proporcionar-lhes mecanismos educacionais viáveis para a sua prática em sala de aula. Dentre estes parâmetros, temos o processo reflexivo do professor, o próprio Estágio Supervisionado, além do suporte dos programas que compõem a área da educação, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Residência Pedagógica – RP e entre outros que cola-

boram para a conquista de experiências por parte dos estudantes e futuros docentes.

De acordo com Darling-Hammond (2006) , para que isso seja possível, não podem ser deixados de lado pontos fundamentais, os quais devem ser considerados pelos programas de formação: visão clara a respeito do que significa uma educação de qualidade; padrões bem definidos para avaliar a prática pedagógica; currículo sólido; vasta experiência de campo (estágio); uso de casos e pesquisas em geral para resolver problemas da prática da sala de aula; estratégias bem definidas para ajudar os professores em formação a usar seus conhecimentos teóricos a respeito de como ensinar; estreita relação entre a universidade e as escolas que servirão como campos de estágio para os professores em formação.

A Residência Pedagógica em sua essência apresenta algumas características específicas, o que faz com que o programa tenha caráter diferenciado. Neste programa, temos o contato direto com os preceptores, que são professores da Educação Básica e da mesma área de formação do residente, e, com isso, as orientações são voltadas para o planejamento das aulas e acompanhamentos das ações que serão desenvolvidas em sala de aula. Na visão de Nóvoa (1992), os alunos-residentes trazem para a supervisão uma série de temas, experiências, percepções e dúvidas a respeito da prática vivenciada nas escolas, o que poderá ser compartilhado pelo grupo no momento da supervisão.

Enfim, o Programa Residência Pedagógica, através de suas diversas atribuições para a Educação Básica, proporciona ao estudante-residente experiências significativas que servirão de mecanismo para reflexões acerca do processo social, profissional, principalmente para a formação docente.

HISTÓRICO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

A discussão do Programa Residência Pedagógica no âmbito educacional não é um fato novo no Brasil, e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na Residência Médica, apontando-a como um avanço na formação dos professores. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passaria a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais da Educação Básica, em especial para o Ensino Fundamental.

Para corroborar com a análise levantada anteriormente, vejamos um parágrafo único do PLS 227/07, que justifica, de forma oficial, as premissas citadas ao longo do texto:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educa-

cional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07).

Nota-se que a discussão sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil foi implementada pelos os poderes públicos no ano de 2007, e, nesta época, o referido contemplava inicialmente apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Infantil, pois, de acordo com o senador Marco Maciel, era a fase de teste e socialização dos resultados alcançados. Na visão do próprio senador, em poucos anos o programa seria expandido para toda a Educação Básica do país, alcançando marcas satisfatórias e positivas para o processo de aprendizagem de todos os envolvidos neste segmento educacional.

As premissas sobre a implementação do Programa Residência Pedagógica no Brasil, se prorrogou em 2012 com o senador Blairo Maggi (PR-MT) adaptando o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino fundamental, na forma da ‘Residência’”, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. Existia claramente a preocupação dos poderes públicos com a inserção das políticas educacionais no âmbito da Educação Básica, esses fatores eram evidenciados por meio do

Programa Residência Pedagógica com suas diversas finalidades e objetivos para o processo de construção da aprendizagem dos estudantes envolvidos na aula, além de complementar a formação dos professores em suas diversas áreas de atuação.

Em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a Educação Básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Na proposta do Senador Ricardo Ferraço a Residência Pedagógica seria uma complementação do currículo formação individual de cada professor atuante em sala de aula. Vejamos um trecho do PLS 6/2014, que fundamenta o comentário citado anteriormente:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014)

De forma cronológica, o Programa Residência Pedagógica, em sua essência, teve origem em algumas propostas de senadores da República Federativa do

Brasil, objetivando aperfeiçoar o sistema educacional vigente da época. A princípio, o referido programa recebeu termos e denominações diferentes dos moldes atuais, salientando que os objetivos e suas finalidades estavam em consonância com o processo de formação dos professores, além de valorizar a aprendizagem e os conhecimentos dos estudantes.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO IFRN

O Programa Residência Pedagógica em sua essência possibilita ao estudante de licenciatura do IFRN o fortalecimento de sua formação inicial por meio de aprendizagens práticas oportunizadas pela vivência da realidade escolar enquanto campo profissional da docência. O programa busca promover a formação prática do licenciando, por meio da compreensão da relação significativa que deve ocorrer entre as teorias conceituais e a imersão prática da realidade escolar, inclusive no contexto institucional de práticas pedagógicas de escola-campo de oferta em Educação Profissional. Nesse contexto, o referido programa apresenta alguns objetivos delineadores, como também norteadores no âmbito do IFRN, e esses pontos são destacados logo abaixo, em ordem cronológica:

Proporcionar ao licenciando-residente uma formação sólida que contribua para a sua permanência com êxito nos cursos de licenciatura do IFRN; possibi-

litar ao licenciando experiências docentes que aproximem os conhecimentos teóricos das ciências da educação, os conteúdos de Ensino específicos das áreas, o currículo escolar da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a compreensão dos desafios epistemológicos e didáticos orientados para essa etapa da escolarização; desenvolver no licenciando o pensamento e a competência para proceder diante dos problemas do cotidiano escolar, utilizando o Referencial Teórico-Metodológico necessário para as alternativas de solução frente aos desafios, inclusive por meio da participação em planejamento coletivo na escola, em circunstâncias de relacionamentos grupais e interpessoais e de experiências de trabalho em equipe colaborativa; fortalecer e ampliar a relação entre: o IFRN, os sistemas de Ensino por meio das Secretarias de Educação e as escolas públicas de Educação Básica do Rio Grande do Norte, promovendo sinergia entre o IFRN e as escolas que recebem os egressos das licenciaturas; vincular a formação inicial do licenciandos e continuada dos professores da escola-campo a partir da cooperação mútua das instituições, auxiliando na produção da cultura da resiliência, da autoestima escolar e no debate acadêmico-científico sobre a formação inicial, formação continuada e a prática docente; refletir sobre as intencionalidades dos estágios obrigatórios a partir dos resultados das experiências da Residência Pedagógica nas distintas realidades das escolas-campo, e articular a sua relação com a BNCC; promover o diálogo acadêmico sobre os currículos e

planos das licenciaturas do IFRN com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como debater sobre os impactos da Residência Pedagógica para a formação inicial e continuada docente; ampliar a fundamentação teórica e prática sobre Educação Profissional, considerando as suas inter-relações com a Educação Básica, em espaços escolares e não escolares; desenvolver estudos sobre a formação inicial do professor como campo de Educação Profissional do docente; ampliar a cooperação com outras Instituições de Ensino, articulando estudos e pesquisas, inclusive no campo da Educação Profissional.

A partir da análise dos objetivos do Residência Pedagógica, é perceptível que existe uma definição em paralelo com a CAPES sobre o referido programa, que no caso é uma proposta de fomento de formação docente que interessa ao IFRN por apresentar sintonia com as intencionalidades institucionais destinadas aos cursos de licenciatura. Tal proposta destacadamente vislumbra o benefício dos cursos de licenciaturas e das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, questões de preocupação central do IFRN no que concerne ao cumprimento da inclusão no âmbito de sua função social.

O Projeto Institucional do IFRN, para a efetividade do Programa Residência

Pedagógica, compreende que deve haver articulação entre as intenções gerais e as intenções específicas de cada subprojeto por componente curricular e os multidisciplinares. Entende-se que somente por meio

do bom diálogo entre os citados projetos será possível a efetividade dos objetivos precípuos que se deseja no campo das práxis de formação docente emancipadora no IFRN.

Com o Programa Residência Pedagógica, almeja-se a ampliação das aprendizagens práticas por meio da imersão dos licenciandos em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e de gestores escolares. O Projeto Institucional do IFRN articula-se com os subprojetos por componentes curriculares e com os subprojetos multidisciplinares, já sinalizados na proposta inicial aprovada pela CAPES Edital nº 06/2018, na medida em que se relaciona com as áreas de ofertas de nossas licenciaturas pensadas integradamente e ancoradas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Isto foi planejado para que professores formadores, professores de Educação Básica das redes e estudantes das licenciaturas possam desenvolver um trabalho com significativa reflexão e assertividade sobre o seu fazer. O Projeto Institucional e seus subprojetos, em sintonia com o PPC da Licenciatura em Física, interligam seus objetivos ao propiciar ao licenciando e ao docente da escola pública reflexões acadêmicas sobre importantes campos conceituais como políticas educacionais, gestão de sala de aula, atividades de pesquisa-ação, identidade profissional, aprofundamento de conceitos e metodologias das áreas específicas, cada um com suas especificidades, para além do conhecimento discutido na formação inicial das licenciaturas no IFRN.

Dentre as ações concretas que serão desenvolvidas na articulação efetiva do Projeto e seus subprojetos destacamos: o desenvolvimento de atividades visando a melhoria dos indicadores educacionais do Rio Grande do Norte; a orientação da prática dos licenciandos pelos docentes orientadores e preceptores nas escolas campo; o acompanhamento dos próprios professores formadores do IFRN, dos residentes licenciandos, dos preceptores selecionados, além dos demais professores da escola-campo e licenciandos dos cursos que desejarem ter contato com as amplas e criativas ações pensadas para o cumprimento do Edital, visando superar as dificuldades técnicas e pedagógicas das práticas de ensino; a articulação por meio do regime de colaboração entre o IFRN e as Secretarias de Educação visando a responsabilidade formativa dos profissionais das escolas em que participarão da exequibilidade do Projeto Institucional.

Enfim, podemos afirmar que o grande potencial das ações articuladas para a efetividade do Residência Pedagógica refere-se ao amplo raio de beneficiários das atividades de práticas pedagógicas formativas provisionadas. O Programa Residência Pedagógica se trata de um desafio possível pois, em todas as produções institucionais, a orientação caminha para o mesmo destino, a saber: considerar a perspectiva teórica plural dos estágios supervisionados, sistematizando os saberes plurais, reconhecendo e valorizando as experiências de vida dos sujeitos, sua cultura, valores, relações afetivas, etnia, religiosidade, dentre outros e a produção de conhecimento a partir do pensar.

RELATANDO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Inicialmente realizamos a caracterização da Escola Estadual senador João Câmara, localizada na cidade de Bento Fernandes. Nesta fase inicial denominada de imersão na escola, tivemos contato de forma direta com alguns documentos oficiais que regem a Instituição de Ensino, entre eles: PPP (Projeto Político Pedagógico), o Plano Estadual de Educação, além de documentos históricos que regem e fundamentam o referido ambiente escolar. Com a caracterização do ambiente escolar, tivemos a oportunidade de conhecer as estruturas físicas, os recursos orçamentários, recursos humanos, a equipe pedagógica, os diversos programas atuantes, enfim, esse contato simples e objetivo nos proporcionou experiências reais e claras para o desenvolvimento de nossas ações enquanto residentes pedagógicos, pois já estávamos cientes da realidade vivenciada pela escola.

Basicamente, a estrutura de funcionamento da escola se resume em três turnos: no turno matutino funcionam 8 turmas de Ensino Fundamental (uma turma de cada ano) e 1 turma de Ensino Médio (uma turma de 1º ano); no turno vespertino, funcionam 5 turmas de Ensino Médio, sendo elas: 2 de 1º ano, 2 de 2º ano e 1 de 3º ano; no turno noturno, a modalidade de Ensino é o EJA, onde são oferecidas turmas por períodos, sendo três turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. No total, são matriculados 468 alunos

nessa escola, 196 no Ensino Fundamental e 272 no Ensino Médio.

A equipe pedagógica nos informou a carência da escola por programas e projetos de auxílios aos estudantes, na perspectiva de corroborar por uma maior eficiência na aprendizagem e na busca de novos saberes. Segundo o coordenador pedagógico da escola, até o presente momento, existem dois projetos imersos no ambiente escolar, entre eles: Mais Educação, Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que transcorreu de 2013 à 2017.

Figura 1: Interior da Escola



Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 2: Interior da Escola



Fonte: A autoria própria (2018)

Após a finalização da caracterização do ambiente escolar, iniciamos a etapa de regência em sala de aula. As aulas eram planejadas e pensadas em conjunto pelo bolsista residente, o preceptor (neste caso professor da mesma disciplina de formação do residente), além de parcerias e orientações da orientadora do programa no contexto do IFRN. Em um primeiro momento, desenvolvemos uma unidade didática voltada para os conteúdos de Hidrostática. Essas aulas contemplavam um bimestre, ou seja, cerca de dois meses, e foram ministradas em duas turmas da primeira série do Ensino Médio do turno vespertino, cada aula durando cinquenta minutos, contemplando cerca de trinta estudantes matriculados de forma regular na escola.

Dessa forma, os conteúdos foram abordados de forma contextualizada, explícita e reflexiva por meio de três momentos pedagógicos. A condução da aula por meio desses momentos deve ocorrer na forma de diálogo aberto, sendo um fator primordial para o desenvolvimento da aula.

Concordando com (NICÁCIO, 2015):

O professor, atuando como mediador, tem autonomia para chamar a atenção para aspectos (que considerar) importantes, promover a reflexão e estimular que os próprios alunos formulem questionamentos (2015, p. 67).

As intervenções em sala de aula através do Programa Residência Pedagógica constituem uma experiência significativa para o processo de formação docente, estreitando a relação professor e estudante, promovendo diversas reflexões e contribuições para o processo social e cognitivo dos envolvidos no âmbito educacional. Tencionou-se a busca por um ensino problematizador apresentando em sua essência problematizações iniciais, desta forma contemplando situações do cotidiano. Pode-se tomar como exemplo: a organização do conhecimento, momento em que os conhecimentos físicos necessários e as problematizações iniciais foram discutidas; e a aplicação do conhecimento, momento que foi destinado para abordar sistematicamente os conhecimentos incorporados pelos os estudantes.

Segundo Muenchen e Delizoicov (2014, p. 620), os três momentos pedagógicos estão assim estruturados:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciaram e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos [...] [científicos] necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

Em síntese, os autores acima sugerem que os docentes em formação procurem adequar suas aulas levando em consideração os três momentos pedagógicos, possibilitando uma melhor reflexão em suas ações enquanto mediador de conhecimentos. Ponderamos que as aulas ministradas através do Programa Residência Pedagógica estavam em consonância com as colaborações de Muenchen e Delizoicov, por enten-

der que trata-se de tratativas próximas da realidade de todos os envolvidos nesse processo educacional.

Figura 3: Reunião Pedagógica



Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 4: Residente em Ação



Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 5: Residente em Ação



Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 6: Residente em Ação



Fonte: Autoria Própria (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas experiências obtidas ao decorrer do Programa Residência Pedagógica por meio das ações desenvolvidas ao longo deste período, foram satisfatórias e pertinentes para a nossa formação docente. Ponderamos que os resultados obtidos ao longo das etapas de imersão na escola e regência em sala de aula se tornaram norteadores para a identificação de pontos positivos e também negativos que, de maneira geral, circundam o âmbito educacional brasileiro.

Ressaltamos, mais uma vez, a importância do papel do professor no que concerne à flexibilização e adaptação da inovação curricular à sua realidade (NICÁCIO, 2015), pois será a partir destas premissas que ele irá desenvolver suas estratégias metodológicas, pedagógicas e didáticas, objetivando sempre alcançar metas positivas que colaborem de forma significativa para os envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica nos proporciona a oportunidade de vivenciar o dia-a-dia da sala de aula, tendo, assim, o contato de forma direta com os estudantes, a equipe pedagógica, os diversos servidores que compõem o quadro funcional da escola, colaborando sistematicamente para as melhorias no ensino.

A visão de Fontoura (2011) ajuda a refletir sobre esse aspecto ao considerar que pensar e praticar a formação de professores(as) na perspectiva da construção coletiva implica no investimento na criação de um es-

paço de confiança mútua, atentando para o cuidado e respeito com que o próprio grupo coloca entre os seus componentes. Para tal, entendemos que se deva levar em conta a perspectiva do professor, tentar assimilar e entender suas razões e considerá-las para que haja um debate franco e profícuo a fim de favorecer uma convivência assinalada pela partilha e colaboração mútua.

Notou-se que os estudantes demonstraram interesse e participação ativa durante a execução das aulas de Física, interagindo de forma participativa e dinâmica das discussões propostas ao longo das aulas ministradas. Tais fatores contribuem de forma plausível para a construção de conhecimentos dos envolvidos no processo educacional, além de corroborar para a prática docente. Por tudo explicitado anteriormente, acreditamos que essa pode ser uma experiência-modelo que pode servir de referência para outras instituições e, inclusive, servir de base para a formulação de políticas públicas de formação de professores e a inserção de novos programas educacionais com vertentes voltadas para a melhoria e o aperfeiçoamento do sistema de ensino vigente em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital62018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 8ª ed. 2013.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 227, de 2007* sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel.

Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/80855>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 284, de 2012* sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível e m : <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei Nº 06, de 2014* que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/ma->

terias//materia/115998. Acesso em: 27 fev.2019.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, N° X, 2006, 1-15.

FONTOURA, Helena Amaral da (org). *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011.

HÖTTECKE, D.; SILVA, C. C. Why Implementing History and Philosophy in School Science Education is a Challenge: An Analysis of Obstacles. *Science & Education*, Dordrecht, v. 20, p. 293-316, 2010.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos Pedagógicos e o contexto de produção do livro de Física. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, v.20.3, P.617 – 638, 2014.

NICÁCIO, J. D. S. *Formação Docente para a inserção da história e filosofia da ciência no ensino: textos histórico-pedagógicos em discussão*. Dissertação de Mestrado. UFRN, 2015.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 27 fev.2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Luce-

na. *Estágio e docência*: diferentes concepções. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. *Estágio e docência*. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2004. 296 P.

SANTANNA, Neide da Fonseca P.; Mattos, Francisco Roberto P.; COSTA, Sertã Christine. *Formação Contínua de professores: A experiência do programa de Residência docente no colégio Pedro II*. Educação em Revista Belo Horizonte, V.31.n.04.P.249 – 278 Outubro-Dezembro 2015.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. *A Residência Pedagógica na formação de professores: História, hegemonia e Resistências*. Momento: diálogos em Educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

CAPÍTULO 13

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS DE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS¹⁵

Edith Maria Marques Magalhães

Ana Valéria de Figueiredo

Denilson Costa Soares

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP, BRASIL, 2018) foi instituído pela CAPES no edital inicial em 01 de março de 2018 pelo Edital 06/2018, posteriormente retificado em oito edições. De

acordo com a CAPES¹⁶, o PRP “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”¹⁷.

As atividades apresentadas nos projetos e sub-projetos institucionais devem prever atividades de interação didático-pedagógica, dentre estas, a regência de sala de aula, com o acompanhamento de um(a) professor(a) da unidade escolar, que tenha experiência na área de ensino dos(as) licenciandos(as), com concomitante orientação de um docente da instituição formadora (universidade) da qual o licenciando(a) é aluno(a). Os cursos de licenciaturas da Universidade Iguazu (RJ) abraçaram a Residência Pedagógica, focando no aperfeiçoamento da formação prática, diante de uma proposta junto às políticas públicas nacionais.

De forma geral, o PRP traz como objetivos mais amplos: 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

16 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 nov. 2018.

17 *Idem*.

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 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).

Neste trabalho, vamos nos ater ao primeiro objetivo, observando alguns aspectos do momento inicial das 440 horas do PRP, visto que os(as) licenciandos(as)-residentes estão em imersão nas escolas-campo.

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Iguazu é composto por três subprojetos, sendo eles: Pedagogia (P), Educação Física (EF) e Ciências Biológicas (CB), com a participação de uma coordenadora institucional, três docentes orientadores, nove preceptores e com 80 residentes, dentre estes, oito não bolsistas, atuando em seis escolas-campo da rede municipal e estadual, nos Municípios de Nova Iguaçu e Mesquita, na Baixada Fluminense (RJ).

Assim, o objetivo do estudo apresentado é refletir sobre as primeiras impressões dos licenciandos(as) do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Iguazu (RJ) em seus subprojetos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas. A intenção é perceber nas falas dos residentes suas ex-

periências de imersão nas escolas-campo, e como têm sido afetados pela dinâmica escolar nessa etapa de seu percurso formativo¹⁸.

Prestes a completar o Jubileu de Prata, a Universidade Iguazu (UNIG) foi criada por Ata da Assembleia Geral de 15 de janeiro de 1969 no então município de Nova Iguazu (hoje cidade), na Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, recebendo autorização de funcionamento do MEC para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Nova Iguazu por meio do Decreto Federal Nº 66.857, publicado em 09 de julho de 1970. Sua importância para a região é fundamental, pois se constituiu na primeira unidade de ensino superior na região da Baixada Fluminense¹⁹. Consolidando o seu pioneirismo na região, foram autorizados vários cursos ao longo dos anos subsequentes e dentre esses os cursos de Pedagogia em 1972, Ciências Biológicas em 1974 e Educação Física em 1997, além de vários cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Saúde e Ciências Exatas²⁰.

Até então, sem oferta na Baixada Fluminense, aqueles desejosos de continuar seus estudos pela for-

18 Importante destacar que o PRP dialoga diretamente com os Grupos de Pesquisa Gestão Escolar e Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação, ambos relacionados às licenciaturas da UNIG que ora participam do programa. Espelhos dos grupos de pesquisa disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 24 abril 2019.

19 Universidade Iguazu. Relatório de Autoavaliação Institucional 2016. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Geral-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

20 Cf. cursos oferecidos em: <https://unig.br/instituicao/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

mação superior tinham que se deslocar para o centro da cidade do Rio de Janeiro, onde se concentram, ainda, a maioria das instituições de ensino superior. Desse modo, o desenvolvimento da Baixada Fluminense se deve, em muitos aspectos, ao pioneirismo da UNIG e demais IES particulares da região (UNIG, 2017, p. 8).

No estado do Rio de Janeiro, foram autorizadas para o funcionamento do PRP apenas 15 Instituições de Ensino Superior e a Universidade Iguazu é uma das oito IES privadas que participa plenamente do programa. Assim, a UNIG confirma mais uma vez seu protagonismo e impacto na região, pois, ao participar de um programa dessa natureza, traz perspectivas diferenciadas para a formação nas licenciaturas em questão, apresentando possíveis caminhos para estreitar parcerias com as redes públicas municipais e estaduais da cidade onde se situa, tanto em Nova Iguaçu, como em municípios vizinhos, tais como Mesquita e outros da região.

EM FOCO: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Nessa perspectiva, é necessário fortalecer o papel do professor considerando sua formação, as reflexões sobre a identidade docente nos dias de hoje, e as condições de trabalho, ressaltando a implementação das políticas educacionais que visam a melhorar a educação brasileira.

Vieira (2007, p. 20) considera necessário “institucionalizar estratégias de universalização na educação, associadas às carreiras e ao piso salarial e, progressivamente, extensivas a todos os profissionais da educação” visando à formação, fator diretamente vinculado à qualidade da educação.

Muito se tem discutido sobre formação docente, e esta constitui um processo que implica reflexões permanentes sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (FREIRE, 1994).

Conforme expõe Maia (2009), na década de 1960 os estudos sobre esse tema docente enfatizavam o conhecimento das disciplinas; em 1970, aspectos didáticos-metodológicos; em 1980, dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica; nos anos 1990, compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, novos conceitos para compreensão do trabalho docente, separação entre formação e prática cotidiana, focalizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Os estudos sobre o trabalho docente ganharam fôlego a partir dos anos 1970 e vêm ocupando cada vez mais espaço nos estudos sobre professores e suas práticas. Autores como Marin e Sampaio (2004), por exemplo, analisam as atuais políticas de formação docente, e destacam fatores que propiciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente; Carrolo (1997), Lüdke e Boing (2004) e Sarti e Bueno (1997) focalizam

o desprestígio social sofrido pelos professores ao longo do tempo; Alves-Mazzotti (2006), Freitas (2002), Tardif e Lessard (2007) registram o acúmulo de atividade, agravado muitas vezes pela dupla - até tripla - jornada de trabalho como um dos aspectos que contribuem para a desmotivação com o trabalho, e que precipita o abandono da profissão; Esteve (1995) e Cordie (2003) enfatizam o mal estar docente caracterizado pelo sofrimento psíquico e esgotamento físico dos professores, causados pelas deficiências nas condições de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) procurou situar o professor como o eixo principal da qualidade da educação, apresentando alguns avanços quanto à formação docente, e trazendo em seu bojo questões essenciais tais como a associação entre teoria e prática, a exigência do curso superior para educadores da Educação Básica, e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis e modalidades de educação. No texto legal, é registrado que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, conforme incisos I a VI do artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título; II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licencia-

mento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho.

Como é possível verificar, tanto a valorização profissional como o plano de carreira e o piso salarial não têm base fixada, nem são apresentados caminhos concretos para sua consolidação, ficando todos a cargo dos governos estaduais e municipais. Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, estas dimensões estão incluídas em sua carga de trabalho. Entretanto, observa-se que, na Educação Básica, principalmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, essas atividades são realizadas fora desse horário, pois quatro horas diárias são de efetivo exercício em sala de aula, totalizando 20 horas semanais e 5 horas dedicadas ao planejamento, divididas, muitas vezes, entre planejamento, reuniões, estudos e demais atividades demandadas pelo trabalho pedagógico.

Além disso, a LDBEN 9394/96 contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho, mas não explicita quais são as condições mínimas necessárias para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional e sua formação continuada.

Esse quadro reforça ainda mais a importância do PRP no percurso formativo dos licenciandos-resi-

dentes, pois, em contato direto com o chão da escola, provavelmente os laços que unem teoria e prática podem se estreitar, proporcionando reflexões mais agudas e efetivas sobre as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho e a identidade docentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo científico representa uma forma de gerar conhecimento a partir de dados devidamente coletados e analisados e que viabilizam ao pesquisador conhecer as múltiplas facetas metodológicas que guiam o seu estudo/pesquisa. Complementando, Moreira (2002, p.51) afirma que “as pessoas e suas atividades não apenas são agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

Os primeiros passos metodológicos do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) ocorreram seguindo o cronograma previsto no Projeto Institucional, durante a formação dos residentes e preceptores na universidade, para buscarmos as primeiras impressões dos licenciandos-residentes e preceptores sobre sua atuação inicial nas escolas-campo. Elaboramos um pequeno questionário dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada à categorização dos sujeitos respondentes e a segunda, uma pergunta aberta solicitando um breve relato de como tem sido a

experiência da Residência Pedagógica até aquele momento, para cada um.

A coleta de dados ocorreu por esse questionário disponibilizado pelo formulário *Google Docs*²¹ online aos residentes e preceptores dos subprojetos Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas. Após triagem das falas dos residentes por subprojeto, comparamos os argumentos dos contextos da Análise de Conteúdo, baseados nas afirmações de Bardin (1977). A seguir, houve a etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro. Entende-se como unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra (BARDIN, 1977).

No estudo, foi tomada como unidade de contexto toda a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores produzidos durante os encontros de formação, os aportes legais e teóricos que serão apresentados a seguir.

21 Disponível em: <https://goo.gl/forms/ykDz7A5iZl5HhNUc2>. Acesso em: 20 nov. 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: QUAIS AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO PRP PARA OS RESIDENTES?

Em um primeiro contato para tabular e proceder à categorização dos respondentes quanto ao sexo, no subprojeto de Pedagogia, atuamos com 27 residentes em três escolas-campo²²: na escola-campo A, todas as 9 residentes são do sexo feminino; na escola-campo B, são 3 do sexo masculino e 6 do sexo feminino; e na escola-campo C, somente um residente do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

O total dos residentes no subprojeto da Educação Física é de 24, onde encontramos um universo masculino, sendo 7 na escola-campo D e 6 na escola-campo E. Já na escola-campo D, constatamos que 9 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Mas, na escola-campo E, encontramos 2 residentes mulheres e 6 residentes homens.

Identificamos quanto à idade, 47 residentes na faixa até 25 anos nos três subprojetos; ainda observamos 18 residentes entre 26 a 35 anos e 8 residentes de 36 a 45 anos. Somente duas residentes estão na faixa etária acima de 46 anos, e os demais não declararam. Ou seja, os residentes situam-se na faixa entre a juventude e maturidade, de forma geral.

22 No subprojeto de Pedagogia, estamos com o PRP em três escolas-campo nas seguintes modalidades: Escola A Escola Especial/Inclusiva; Escola B Curso Normal; Escola C Escola Comum.

Em relação à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das justificativas apresentadas pelos residentes sobre sua experiência na Residência Pedagógica, observamos na fase da categorização e subcategorização, as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir categorias que analisamos. Isto foi feito não somente através de uma descrição pura e simples dos conteúdos, mas principalmente pela interpretação dos significados baseada na frequência e na presença de certos elementos no texto, estabelecendo categorias de análises a partir da mensagem e modos de como ligar essas categorias entre si para relacioná-las com o conteúdo e objetivo da mensagem escrita.

Partindo dessas premissas de análise, após os dados iniciais, perguntamos para os residentes “como tem sido a experiência na Residência Pedagógica até hoje?”.

Procuramos a frequência de cada categoria e subcategoria em cada texto e em cada curso (contagem e tratamento estatístico), que foram organizadas em tabelas com porcentagem e frequência de respostas, ficando mais objetiva a visualização dos resultados às inferências que foram elaboradas entre as categorias. Para maior esclarecimento apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Subcategoria inicial de significados da experiência na RP

SUBPROJETO	ESCOLA-CAMPO /MUNICÍPIO	CATEGORIA INICIAL	SUBCATEGORIA INICIAL
Pedagogia	A / Nova Iguaçu	Vivência	Formação Profissional Aprendizado
	B / Nova Iguaçu	Aprendizado	Formação Profissional
	C / Mesquita	Aprendizado	Crescimento Profissional Vivência
Educação Física	D / Nova Iguaçu	Vivência Formação Acadêmica	Aluno x Reação Desafio Crescimento Aprendizagem
	E / Nova Iguaçu	Vivência	Aprendizagem Crescimento Profissional Aluno
Ciências Biológicas	F / Mesquita	Escola Aprendizagem	Não há Formação
	D / Nova Iguaçu	Oportunidade Aprendizagem Alunos Vivência	Não há Prática Docente Formação Dia a dia

Fonte: Elaboração dos autores.

Na fase da categorização, foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir as categorias “vivência e aprendizado” e subcategorias “formação profissional” como apresentado acima e justificado pelos residentes do subprojeto de Pedagogia:

P 4 - Tem sido uma experiência diferenciada e enriquecedora, onde tenho convivido com uma educação inclusiva tanto da parte dos alunos considerados espe-

ciais, quanto dos alunos considerados normais. Visto que ambos (alunos especiais e normais) convivem e auxiliam o aprendizado mútuo supervisionado e direcionado por todo o corpo docente, em harmonia.

P 5 - A Residência Pedagógica tem sido uma experiência enriquecedora, de muito aprendizagem e contribuições para o crescimento pessoal do educando. Diante disso, posso ressaltar o quanto tenho a agradecer pela oportunidade de poder vivenciar momentos de integração no cotidiano escolar, e conhecer um pouco mais sobre a inclusão e os percalços que norteiam a educação escolar; [...] Portanto, a residência pedagógica é um modelo educativo que prepara o aluno para se adaptar melhor no espaço escolar antes mesmo de concluir o curso, estando confiante para atuar após a formação acadêmica. [...]

Os residentes que atuam no subprojeto de Educação Física evidenciaram a categoria “vivência e formação acadêmica” e as subcategorias focando a aprendizagem para o seu crescimento profissional, evidenciando na reação com os alunos das escolas-campo, como proposto adiante:

EF 1 - Tem sido uma experiência positiva, pois tem me ajuda tanto na minha área profissional, como quanto pessoa. Tenho aprendido com o meu professor a como direcionar uma turma e também com os alunos que me recebeu com carinho e braços abertos, fazendo com que eu fique à vontade nesse projeto e que eu mes-

ma consiga crescer e aprender em diversas áreas que o curso de licenciatura/Educação Física me propõe.

EF 3 - O programa residência pedagógica, está sendo de fato, uma oportunidade ímpar para nossa formação acadêmica. Além disso, é uma porta de entrada para vivência no mercado de trabalho, pois demonstra a realidade vivenciada dia após dia nas escolas. Contudo, cria se a oportunidade de pôr em prática aquilo que se aprende em sala de aula, aprendendo, errando e acertando, nos tornando cada vez mais capacitados ao exercício da profissão.

EF 22 - Tem sido uma experiência de muito positiva, pois estamos lidando com a realidade de como é a atuação em uma escola aprendendo e trocando conhecimento com nossos preceptores a cada dia. A Residência nos permite estar vivendo o dia a dia de como lidar com uma turma para que futuramente quando viermos a assumir nosso papel de professor possamos realizar um ótimo trabalho.

Em sequência, foram observadas as categorias e subcategorias do subprojeto de Ciências Biológicas, diante das justificativas dos residentes a seguir:

CB 5 - O estágio tem sido muito bom, particularmente falando, está me servindo muito para que eu possa conhecer esse cenário de escolas e estaduais e municipais, desmistificar preconceitos negativos e construir conceitos positivos sobre a escola em si e seu pú-

blico, essas são as minhas mudanças enquanto pessoa. Minhas mudanças como futuro professor vão muito além disso, os ensinamentos que adquirimos só estando dentro de sala de aula, observações do contato aluno-professor e ver como a matéria realmente é aplicada é algo que não se aprende na faculdade, então o estágio está sendo simplesmente um dos mais importantes e incontestáveis aprendizados que estou tendo até o momento em que me encontro como universitário e futuro professor

CB 9 - Experiência excelente, para conhecimento e aprendizagem, com grandes possibilidades, conhecer no dia a dia e na prática como é estar na profissão a qual você escolheu, conhecimento da profissão, conhecer pessoas novas, trocar experiências, e adquirir sempre mais conhecimento. A UNIG tem nos proporcionado esse excelente projeto.

Considerando os argumentos dos residentes quanto à formação, cabe lembrar Tardif e Lessard (2007), quando apontam que em sua trajetória o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais visando à formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda estamos na fase intermediária do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP), porém já podemos perceber, pelas falas dos residentes aqui apresentadas, o impacto do programa no percurso formativo dos licenciandos. As falas nos trazem essas primeiras impressões (conforme denominamos nos objetivos deste estudo) como positivas, e expressando a contribuição do programa nas vivências e experiências na/para a prática docente, o que envolve muito mais que o manejo de uma turma.

Outro ponto que salta nas falas dos residentes é o destaque que atribuem à universidade pela adesão ao programa. Nesse sentido, ressaltamos a importância da atuação de uma Instituição de Ensino Superior na região, trazendo impactos, no caso do PRP, que podem ser identificados como política pública, visto que a natureza do programa envolve as redes públicas, diretamente, e as redes privadas, pois o licenciando/residente e os preceptores participantes do programa também atuam nessas redes, muitas vezes, de forma concomitante.

Acreditamos que o PRP esteja contribuindo para que o licenciando amplie seu olhar sobre a profissão e identidade docentes em seus múltiplos aspectos e dimensões, percebendo e, sobretudo, vivenciando e experienciando na prática a dinâmica do ambiente escolar: nenhum dia na escola é igual ao outro, cada dia tem sua própria configuração.

A categorização inicial nos aponta que a dinâmica de aprendizado-vivência caminha lado a lado com as ideias de formação, crescimento profissional e desafio, aspectos que serão certamente aprofundados ao longo das 440 horas do PRP, na direção de percursos formativos iniciais, no caso dos licenciandos-residentes e percursos formativos de formação continuada, na perspectiva dos professores-preceptores, bem como na de outros atores que compõem o coletivo mais amplo do Programa Institucional de Residência Pedagógica, em nível local e global.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. *Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez., 2007.

BRASIL. *Programa Institucional de Residência Pedagógica*. Edital 06 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. *Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015*. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Distrito Federal, 2015.

BRASIL. *Programa de Residência Pedagógica*. Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Distrito Federal, 2018.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50

CORDIÉ, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FRAUCHES, C. *Educação superior: cobras & lagartos*. Brasília: Itaperuna, 2010.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, p. 136-167 v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da

profissionalidade docente. In: *Educação e Sociedade*, p. 1159-1180, v. 25, n. 89, Campinas, set/dez. 2004.

MAIA, H. Representações sociais de trabalho e formação docente. In: *Jornadas Internacionales y Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales – Perspectivas em Representaciones Sociales: Diálogos y Debates*. VI y III, 2009, Buenos Aires – Argentina.

MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez, 2004.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. 2005. 5p. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0872int.rtf.. Acesso em: 23 ago. 2018.

MOREIRA, A.F.B.; CÂMARA, M. J. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. In: *Simpósio de Pesquisa da FEUSP*, 1997, São Paulo. Anais. Estudos e Documentos.

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

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2016*. Nova Iguaçu, março de 2017. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Geral-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VIEIRA, J. D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A.(Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPÍTULO 14

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE CATAGUASES: CONTRUÇÕES E REFLEXÕES

Juliana de Paula Iennaco¹

Elizabete Ramalho Procópio²

Magda Aparecida Mazini de Almeida³

Georgina Maria de Faria Mucci⁴

O CONTEXTO DO RP NA FIC DE CATAGUASES

A FIC - Faculdades Integradas de Cataguases é uma entidade reconhecida como qualificada Instituição de Ensino na região da Zona da Mata Mineira, desenvolvendo conceitos de bem-estar social e de atuação na formação de professores há 48 anos. Durante cerca de 35 anos, foi basicamente a única instituição de formação de professores em um raio de 40 km.

As discussões sobre a formação docente, bem como a formação continuada, já foram debate em vários fóruns, e abordadas por vários pesquisadores (Libâneo, 2008; Cunha, 2006; Nóvoa, 2007) e órgãos institucionais (MEC, SEE, CAPES, entre outras). Várias tentativas já foram realizadas para tentar encontrar um direcionamento capaz de reunir ações e transformações a partir dessa formação, entretanto o tema continua a ser um entrave para o bom desenvolvimento do sistema educacional no Brasil.

Ao aderir ao Programa Residência Pedagógica (RP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), através do Edital nº 06/2018, as Faculdades Integradas de Cataguases visaram proporcionar ao licenciando de Pedagogia o seu aperfeiçoamento constante, reflexão e a possibilidade de vivência e exercício das teorias no fortalecimento do campo da prática. Foram feitas adequações no projeto pedagógico do curso para atender às diretrizes do projeto RP com 440 horas de atividades distribuídas em carga horária de Ambientação, Imersão, Regência, Elaboração de Relatório, Avaliação e Socialização de Atividades promovendo uma integração entre o estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia e a proposta do Programa.

O projeto de Residência Pedagógica no município de Cataguases está sendo desenvolvido em duas escolas municipais e um estadual. A escolha das escolas foi articulada com a Secretaria Municipal de Educação (rede municipal) e Superintendência Regional de

Ensino (rede estadual). Em reuniões realizadas com o Superintendente e o Secretário de Educação, foram discutidos alguns aspectos das necessidades emergenciais das escolas disponibilizadas e como o projeto RP poderia contribuir para maximizar o desenvolvimento das competências previstas na BNCC. No projeto, a maioria dos alunos das escolas campo é da periferia, e alguns poucos são de bairros centrais, oportunizando a participação de crianças carentes e jovens e adultos oriundos de diferentes bairros da cidade.

Dessa forma, o Projeto Institucional de RP da FIC, através do diálogo contínuo com os parceiros, teve como pressuposto o reconhecimento da importância de a qualidade da educação não estar apenas na escola e, sim, perpassar, ainda, pela efetivação das políticas educacionais de formação docente. Entende-se que, para que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica-FIC obtivesse qualidade, eficiência e eficácia, a política de residência precisaria ser implementada como uma forma de incentivo e motivação à formação inicial de professores, proporcionando vivências significativas e transformadoras. Para tanto, levou-se em consideração a qualidade na educação, prevista não só na Constituição Federal de 1988, como também sua vinculação com as demais leis que regem a educação, como a LDB 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2017)

O PROCESSO DA CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO RESIDENTE/LICENCIANDO

A educação tem por função emancipar politicamente e psicologicamente o educando, traduzindo-se em estratégias como descentralização do conhecimento, inovações na gestão e na prática docente. Dessa forma, configurar-se-á em novas tarefas e responsabilidades aos professores da Educação Básica. É necessário repensar a formação docente articulando-a com o atual cenário da educação. À vista disso, na análise da prática docente, as pesquisas em educação realizadas por Libâneo (2008); Cunha (2006); Nóvoa (2007); Weisz (2006), dentre outros, convergem para um processo educacional que alicerce a sociedade, valendo-se das melhores práticas pedagógicas.

Destacam-se, nesse cenário, as metodologias ativas que permitem o protagonismo não só do docente em formação, como do discente, oportunizando, também, a promoção do cidadão crítico, reflexivo e consciente de seu próprio processo formativo. Dessa maneira, o Projeto Institucional da FIC tem como objetivo propiciar ao residente, a construção e melhoria de suas práxis em sala de aula, a partir do desenvolvimento de atividades de reflexão-ação. Ao fornecer aos residentes possibilidades e opções para a formação de sua identidade profissional por meio das atividades planejadas, articuladas à BNCC, obter-se-á o aprofundamento em seus conhecimentos, propiciando o desenvolvimento de um trabalho com mais proprie-

dade e com maior nível de reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Com vistas no exposto, destaca-se no presente trabalho, a capacitação realizada no âmbito do projeto de Residência Pedagógica-FIC que, de forma diferenciada, buscou articular estratégias para a promoção de ações na formação do acadêmico, oportunizando a imersão do licenciando em um processo formativo com um eixo articulador entre a pesquisa, formação docente, e seu campo de atuação. Através de capacitações nas diversas áreas, lhes foi permitido transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem.

Capacitação dos residentes: importância e metodologias

Diversos são os estudiosos que apontam a formação docente como um identificador importante na aquisição de progresso e efetividade educacional. Alarcão (1996) e Saviani (2009) abalizam a relevância dos processos de capacitação e de práxis como importantes na aquisição de habilidades que irão embasar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a capacitação dos residentes torna-se um terreno fértil para pesquisa, que trate da sua formação incentivando o surgimento de novas ações e o protagonismo docente, que permeiem um processo continuado de construção de saberes e novas práxis.

Essa capacitação pressupõe a observância e desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a

docência. Através da imersão, vivência e discussão sobre a escola como um espaço plural, nos âmbitos da docência e gestão, o residente teve a oportunidade de ação-reflexão-ação na busca de sua autonomia pedagógica.

O programa de capacitação proposto para os residentes teve um foco laboratorial, imprescindível para a construção de um profissional de qualidade, ao proporcionar uma formação holística sobre o processo ensino-aprendizagem em de acordo com os seguintes eixos:

Eixo 1: O aluno e a escola (12 h): o espaço da escola, o professor e o aluno; o desenvolvimento de competências para proporcionar o protagonismo docente; a gestão em sala de aula; processo e percurso para a promoção da aprendizagem. Nesse eixo, os residentes tiveram oportunidade de perceber a articulação entre o currículo e os diferentes espaços que compõem a escola, bem como a dinâmica do cotidiano escolar, através do conhecimento de diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas em seu percurso formativo.

Eixo 2: Educação e ambiente (12 h): biodiversidade/sustentabilidade; patrimônio histórico cultural de Cataguases; literatura, musicalidade e ambiente. O desenvolvimento dessa temática permitiu aos residentes vivenciarem a importância da estreita relação homem/ambiente em seus diferentes contextos e a responsabilidade do educador em praticar e promover atitudes sustentáveis de preservação de recursos na-

turais, históricos e culturais para a formação do cidadão. A partir desses patrimônios, foi possível que eles vislumbrassem a possibilidade de incentivar a leitura das palavras e do mundo.

Eixo 3: Metodologias ativas (12 h): a metodologia de projetos e a transversalidade; tecnologias da informação e comunicação; a contação de histórias e o jogo simbólico. Os residentes ficaram muito motivados com as práticas que foram desenvolvidas a partir das metodologias ativas, observando e discutindo inúmeras possibilidades, como por exemplo, o uso das TICs²³, como também do desenvolvimento de projetos a partir de temas contemporâneos, permeados pelos temas transversais.

Eixo 4: Educação para o pensar: Filosofia e a criança (12 h): valores, moral, ética e respeito no contexto gentileza gera gentileza e de promoção de vivências cidadãs. Nesse eixo buscou-se refletir sobre a formação humana no processo educativo, desenvolvendo os conteúdos atitudinais como respeito à diversidade, gentileza, cuidado, ética, com atividades que oportunizaram aos envolvidos no processo vivências cidadãs, através de contação de história, aulas-passeio, visitas a instituições de educação inclusiva, lar de idosos, etc.

Eixo 5: Oficinas temáticas (12 h): alfabetização e letramento; Matemática; Ciências Humanas e Biológicas. Buscou-se, através destas oficinas, elaborar junto com os residentes, práticas de alfabetização e letra-

mento significativas voltadas para o universo do aluno, desenvolvendo também habilidades no letramento da Matemática e alfabetização científica, incluindo ações para a EJA, tendo em vista suas especificidades.

Durante todo o desenvolvimento do Projeto Residência Pedagógica e, na medida em que se fizeram necessárias, foram realizadas novas capacitações, incluindo estudos sobre a BNCC e suas implicações nos processos da organização do trabalho pedagógico.

No final do primeiro semestre do projeto RP, foi realizado o I Seminário de troca de saberes. Através desse evento, residentes e professores preceptores apresentaram suas vivências e atividades desenvolvidas na escola campo, oportunidade em que destacaram e discutiram as fragilidades, desafios e as inúmeras potencialidades do projeto.

Através dessa partilha de experiências, também foi possível discutir a valorização da carreira de professor e ressaltar sua importância no contexto social em que a escola está inserida. Percebeu-se, ainda, nessas trocas, o longo caminho a ser percorrido para o professor alcançar sua real valorização.

Com vistas na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica partícipes do processo, as discussões geraram alternativas capazes de elevar a qualidade da formação dos residentes.

Acredita-se que uma formação plena não se caracterize por um processo mecanicista que marginalize as contribuições epistemológicas, mas que seja

construída coletiva e democraticamente por todos os envolvidos no processo. Corroborando com essa ideia, Santos (2004) afirma que para entender a prática enquanto práxis é necessário assumir que não se pode ter uma teoria efetiva sem uma vivência prática. Dessa forma, as capacitações oportunizaram aos residentes organizar os saberes, valorizar as diferentes experiências de vida, sua cultura, valores, relações afetivas, etnia, religiosidade, dentre outros.

Através das atividades propiciadas pelas oficinas, preparou-se o acadêmico para a vida cidadã e do trabalho, proporcionando-lhes o domínio de instrumentos teóricos e práticos, imprescindíveis à execução de suas funções.

No desenvolvimento do projeto, de acordo com o diagnóstico realizado pelos preceptores, professores orientadores e residentes, foram elaborados projetos de intervenção articulados com as competências elencadas na BNCC. Os residentes se prepararam para ministrar aulas diferenciadas utilizando o lúdico, a literatura e metodologias ativas, a fim de trabalhar os diferentes conteúdos que foram alinhados com o diagnóstico. Dentre as intervenções previstas, em outros espaços formativos, foram realizadas visitas ao patrimônio histórico e cultural de Cataguases para o desenvolvimento de atividades das áreas de História, Geografia, Letramento e Alfabetização Matemática, entre outros.

As capacitações tiveram escopo em oficinas que prepararam os residentes em ações que fomentassem nos alunos das escolas envolvidas o desejo de estabele-

cerem uma relação mais harmoniosa com a natureza e o consumo sustentável. Dentre as ações/intervenções previstas, foram realizadas, também, oficinas para o ensino da Matemática que desenvolvem o raciocínio lógico matemático, através de jogos e materiais pedagógicos como cuisenaire, material dourado, tangran, construção de sólidos geométricos, ábaco, de forma que favoreçam a aprendizagem e o interesse do aluno para esse campo do conhecimento.

Ao final de cada etapa da prática, baseadas nas capacitações previstas no planejamento, foram realizadas avaliações com a finalidade de redimensionar as ações, gerando a oportunidade de repensar os novos caminhos a serem percorridos. Nessas avaliações, os desafios e fragilidades foram compartilhados, e foram apresentadas novas soluções, através de novos projetos de intervenção e atividades propostas pelos pares, para que os objetivos propostos fossem, enfim, alcançados.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO RP: CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO

A questão da formação de professores no cenário educacional brasileiro requer discussões emergenciais e constantes. O debate crítico sobre a educação necessita estar pautado na reflexão sobre o que já foi conquistado, sobre o que foi construído e vivenciado e, também, sobre o que precisa ser redimensionado. No que se refere ao Programa Residência Pedagógica, o mesmo se apresenta como proposta de política pública

que busca a articulação entre o currículo de formação do pedagogo com a vivência do cotidiano escolar.

O Programa Residência Pedagógica (RP) está em sua primeira edição e contempla os alunos dos cursos de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% de sua graduação ou o estejam cursando a partir do 5º período. Algumas questões desse contexto precisam ser pontuadas para que possamos analisá-las e, por conseguinte, contribuir para o redimensionamento das propostas de formação docente.

Segundo Silva e Cruz (2018), o atual cenário das políticas de formação de professores no Brasil tem sido marcado pela não articulação com outros documentos importantes para o desenvolvimento das mesmas e com uma coerência de ação como, por exemplo, a articulação com o Decreto nº 8752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Segundo as autoras, as políticas de formação de professores não podem ser ações fragmentadas e isoladas de um eixo central.

Embora admitindo as fragilidades dos programas de formação de professores no Brasil, no que se refere ao Projeto Residência Pedagógica desenvolvido nas Faculdades Integradas de Cataguases, acredita-se que ele veio possibilitar oportunidades diferenciadas aos graduandos. A implementação do projeto permitiu uma inserção na escola a um maior número de graduandos/bolsistas, além de todas as vivências realizadas no percurso de sua formação, bem como o estágio supervisionado do curso. Pode-se definir esse processo

como uma rede de mediação composta por uma equipe na faculdade (coordenador institucional e coordenador institucional voluntário) e o professor preceptor, que os orienta nas atividades da escola.

As reuniões de planejamento do RP se constituem em espaços de discussão e reflexão para todos os envolvidos, bem como de busca de oportunidades de compartilhamento em forma de pesquisa de iniciação científica, artigos e participação em congressos de educação que estejam abordando o tema formação de professores. O diálogo com as preceptoras das diferentes escolas-campo constitui-se, também, como experiência e retorno muito importantes para a formação do residente da FIC. Através dele, os residentes têm oportunidade de conhecer a maneira de direcionar o trabalho de acompanhamento de sua própria preceptora e de ouvir e discutir os relatos dos colegas no seminário e reuniões, compartilhando os saberes e experiências relativas a outras escolas-campo.

Uma grande potencialidade do projeto foram as capacitações realizadas com toda a equipe envolvida que contemplou os diferentes eixos temáticos já discutidos anteriormente, como oratória, oficinas práticas de Ciências, primeiros socorros, oficinas temáticas de literatura, gestão da sala de aula, dentre outros temas. Essas capacitações envolveram, motivaram e proporcionaram aos residentes a apropriação dos conhecimentos dos conteúdos propostos. Esse momento foi muito enriquecedor, pois proporcionou a integração dos residentes, dos professores das esco-

las envolvidas, de profissionais de diferentes áreas e professores da FIC.

Os seminários de integração e troca de saberes foram momentos de socialização dos resultados do projeto, momento de os residentes interagirem com os diretores de diferentes escolas, com o secretário municipal, e com representantes da Superintendência Regional de Ensino. Nessa socialização, os residentes apresentaram suas experiências e conheceram outras, realizadas nas outras escolas-campo.

Uma questão que deve ser considerada e que merece reflexão no sentido de ser revista, é a obrigação da vinculação de 440 horas de diferentes atividades (inclusive estágio supervisionado), não flexibilizadas pela gestão do RP. Assim, se o residente tiver um problema no desenvolvimento do projeto e tiver que deixá-lo, não cumprindo essa carga horária, deverá devolver o dinheiro da bolsa que obteve até então. Essa obrigatoriedade de devolução do montante recebido deve ser reavaliada, uma vez que imprevistos podem acontecer, obrigando o residente a deixar o programa. O coordenador institucional, bem como o professor orientador, deveria poder justificar a saída do bolsista sem que ele tivesse a obrigação de devolver a quantia ganha. Isso facilitaria a gestão do programa e diminuiria os prejuízos em sua qualidade.

As questões da formação docente não se restringem à prática didática e ao uso de metodologias no dia a dia escolar. As questões curriculares, a organização do trabalho pedagógico, de gestão democrática, de organi-

zação social e familiar, bem como de aprendizagem dos alunos dentre outras, faz parte da complexa formação do pedagogo. Nesse contexto, o Projeto Residência Pedagógica das Faculdades Integradas de Cataguases foi indispensável e muito positivo. Entretanto, a possibilidade de estar à frente de uma turma planejando e executando intervenções pedagógicas com o acompanhamento de pessoas experientes, pode gerar questionamentos nos seminários, nas reuniões na faculdade e na produção científica, que certamente farão avançar a consciência do educador que se forma nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi discutido, pode-se dizer que o Projeto RP é muito importante para a formação dos licenciandos, uma vez que lhes permite e proporciona infinitas possibilidades de construir com propriedade o seu percurso formativo. Entretanto, deve-se ressaltar que essa obrigatoriedade de 440 horas pode limitar o horizonte da proposta. As Faculdades Integradas de Cataguases, seus corpos docente e discente reconhecem e destacam a importância desse projeto na formação de seus pedagogos. As escolas-campo também relataram a melhoria da prática pedagógica dos professores preceptores, motivação e interesse dos alunos bem como um progresso da qualidade do ensino nas escolas em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1996. 192 p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

_____. *Edital CAPES 06/2018* que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018residencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 8ª ed. 2013.

CUNHA, M. I. *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. Revista Brasileira de Educação – ANPED. Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, maio/ago. p. 258-271, 2006.

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

LIBÂNEO, J. C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crí-*

tica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-79.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007.

NOVOA, A. *A escola o que é da escola*. - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHEIBE, Leda. *Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SILVA Kátia Augusta Currado Pinheiro da, CRUZ Shirleide Pereira. *A Residência Pedagógica na for-*

mação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006. 135p.

CAPÍTULO 15

ENSINO-APRENDIZAGEM E LUDICIDADE NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OFICINA DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Suzane Lins dos Santos Viana

João Victor Silva Ferreira

Francisco Ednardo Gonçalves

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo e precisa de dois lados dispostos a desenvolvê-lo: o professor-mediador e o aluno aberto a novas perspectivas. Nesse contexto, surge o programa Residência Pedagógica, desenvolvido, entre outros motivos, com o intuito de interligar teoria e prática à medida em que insere o aluno de licenciatura em sala de aula, permitindo-o se identificar com a vivência e as ocorrências em face do ambiente que estão prestes a atuar. Uma das possibilidades do programa é o oferecimento de oficinas

nas escolas-campo e foi a partir dessa perspectiva que o presente trabalho foi desenvolvido: oferecer uma oficina de mapas mentais com a temática voltada para o conteúdo de orientação estudado pelos alunos no contexto em que entraram em contato com a atividade.

É compreensível que entrar em contato com algo novo desperta estranhamento, portanto, nessa concepção, reformular atitudes pedagógicas pode ser um grande desafio para os atores que se identificam com o modelo tradicional de ensino. Essa situação não nos impede de ampliar os olhares sobre a prática pedagógica no ensino de geografia, que pode ser inspiradora tanto para os professores quanto para os alunos, mesmo em meio a desafios cotidianos. Acerca disso, Giordani *et al.* (2014) nos indicam que o ensino da Geografia deve ser refletido e discutido de outras maneiras para possibilitar a leitura do espaço geográfico, considerando sua relação com os novos significados que surgem na contemporaneidade. Nessa compreensão, encaixam-se os mapas mentais, citados como um método que inspira criatividade e que é capaz de estimular o raciocínio (Buzan, 2009).

Metodologicamente, este trabalho fez uso de uma aula expositiva dialogada com o uso de slides acerca do significado de mapa mental, da importância do seu uso, das maneiras de aplicação e do passo a passo para produzi-lo. Em seguida, a sala foi dividida em grupos, os quais receberam uma temática e a proposta de desenvolver o mapa mental com base no que foi visto; essa ação está em consonância com a proposta de Lukesi (2015) sobre novos modelos de avaliação. A presente

pesquisa-ação, realizada com a turma do primeiro ano vespertino do curso de Edificações I, do IFRN – *Campus Natal Central*, tem como objetivo principal analisar, de maneira qualitativa, os conhecimentos construídos sob orientação e analisar as associações promovidas pelos alunos entre o assunto estudado e a maneira como ele foi disposto no mapa mental. A análise qualitativa dos resultados reconhece, dentre outras coisas, que a subjetividade humana não deve ser objetificada.

Deve-se ressaltar ainda que, considerando que a criticidade não se dá automaticamente (FREIRE, 2015), passamos a reconhecer a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas dinâmicas que envolvam raciocínio e ação. Nessa perspectiva, o uso de recursos como os mapas mentais se encaixa como ferramenta pedagógica e como recurso palpável que traz a possibilidade de ganhar diferentes tamanhos, formas e combinações, e estimula ainda o aspecto da criatividade que, nas palavras do autor, está diretamente atrelada à curiosidade “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (FREIRE, 2015, p. 33).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é fluida e caminha em meio às mudanças sociais e aos diferentes contextos nos quais é inserida. Essa concepção ressalta que “nossos alunos vivem outra realidade: as mudanças são constantes, a computação está presente em todos os segmen-

tos da vida cotidiana, tudo é mais rápido. Esses jovens aprenderam a fazer tudo ao mesmo tempo, têm outra forma de abstração” (MASSA, 2015, p. 122). Assim, nós devemos estimular a criatividade dos alunos para que estes envolvam os assuntos com associações pertinentes sobre o que vivem e o que está posto no papel. Os mapas mentais aparecem, assim, como recursos de “grande ajuda no ensino escolar e em diversos tipos de treinamento e educação” (BUZAN, 2009, p. 3).

Os mapas mentais, definidos como uma ferramenta dinâmica capaz de contribuir para a realização de atividades de assimilação mais rápidas (BUZAN, 2009), são, sobretudo, uma espécie de recurso voltado para comunicação, resolução de problemas, aspectos que permeiam a imaginação e a revisão, características pertinentes à aplicação e ao uso no contexto da educação, além de auxiliar no uso da memória.

Consoante a isso, vale salientar que os alunos em questão nesta pesquisa estão passando pelo momento da adolescência, o qual é permeado, nas palavras de Braga *et al.* (2012, p. 118) pela “aquisição do mais alto nível de desenvolvimento cognitivo, chamando operações formais, quando deixam de pensar no aqui e agora e passam a pensar em possibilidades”. Por cognitivo entendemos processos despertados por situações que envolvem memória, interpretação e pensamento crítico, que são fatores passíveis de estímulo externo, nesse caso, uma perspectiva lúdica de ensino-aprendizagem.

A aplicação dos mapas mentais permeia autonomia, uma ação que requer passos dos próprios

alunos, logo, o processo de formação da própria identidade é contemplado nesses momentos e envolvem, entre outras coisas, tanto as escolhas de uma ocupação quanto a adoção de valores para acreditar (BRAGA *et al.* 2012). Esses valores e crenças são refletidos tanto na inteligência socioemocional do aluno quanto em suas ações em sala de aula. Transferir essas perspectivas para a prática de mapas mentais pode funcionar como um estímulo para a autoidentificação do aluno em si e para a atividade proposta, como bem coloca Tavares (2008):

Quando o aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos, em significados sobre o conteúdo apresentado. (TAVARES, 2008, p. 2)

Além disso, a perspectiva dos professores deve estar em consonância com a ideia de que ensinar inexistente de aprender e vice-versa, que a educação permeia a intervenção e é uma especificidade humana (FREIRE, 2015). É essa mesma educação, cuja etimologia está relacionada ao latim *educare*, *educere*, com significado literal de “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”, que é uma das maiores chaves para a mudança na sociedade, como Freire (2015) afirma:

Quem forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2015, p. 25).

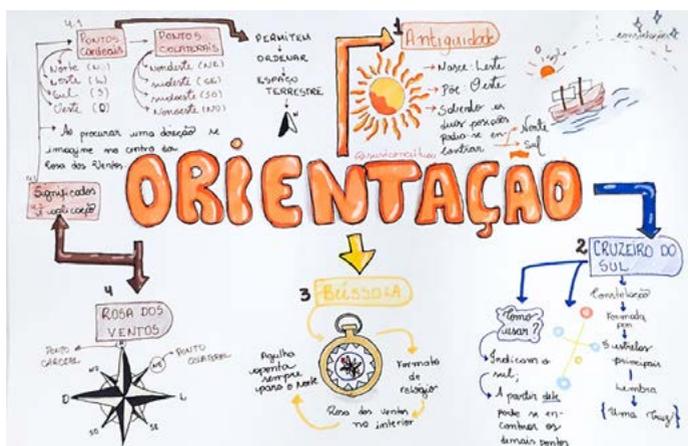
Logo, apesar de os mapas mentais terem uma alta aplicabilidade, os olhares do nosso trabalho se voltaram para a educação estar relacionada com o fato da escola ser um lugar propício para “leitura, revisão de conteúdo, anotações, desenvolvimento de ideias criativas, gerenciamento de projetos, ensino” (BUZAN, 2009, p.11).

METODOLOGIA

Esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo, foi realizada por dois residentes do curso de Geografia do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Natal Central, com a supervisão do professor-preceptor, com alunos da turma de Edificações I. A turma está cursando o primeiro ano do ensino médio e estudou o tema de orientação com base na produção de mapas mentais à medida que estiveram em contato com a disciplina.

A oficina foi realizada em dois momentos. O primeiro deles consistiu numa aula expositiva dialogada com o intuito de discorrer acerca do conceito de mapas mentais, seus principais usos e aplicações, a escolha dos materiais para produzi-los e o passo a passo desde o fichamento do texto até a produção do mapa. Além disso, o assunto foi exposto através de um mapa mental construído e apresentado pelos residentes, visto que, de acordo com Tavares (2008), quando o aluno tem um contato inicial com um trabalho feito por alguém com estudos relativos à área, possível especialista, é muito proveitoso pelo fato de ele exibir um determinado aprofundamento proveniente da maturidade no assunto. O mapa mental está explicitado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Mapa mental produzido pelos residentes



Fonte: Autoria própria (2019)

No segundo momento, intitulado prático, os alunos receberam a proposta para elaborar seus próprios

mapas mentais. Para realizarem a atividade, foi necessário que seguissem as seguintes etapas:

- 1) Ler e fichar o texto referente ao tema de orientação;
- 2) Definir o tema do mapa conceitual, que não precisamente deveria ser o título do texto, escrevê-lo e destacá-lo na folha na qual produziram seus mapas;
- 3) Fragmentar as frases fichadas no texto base para distribuí-las interligadas à palavra-chave;
- 4) Definir, nessas frases, o que seria o conceito e o que seria a explicação, exemplificação ou ilustração para reforçar os conhecimentos sobre ele.

Além disso, os alunos foram orientados a seguir dicas para norteá-los em suas produções, tais como: distribuir os conceitos usando cores distintas para diferenciá-los e interligá-los ao tema principal e aos elementos relacionados com o uso de setas; distribuir desenhos e/ou colagens também foi um tema abordado, partindo da crença de que esses elementos ajudam na associação dos conteúdos, considerando que a arte das cores e dos desenhos acompanha a humanidade como expressão pessoal desde a primeira infância e pode ser aprimorado na juventude e, até mesmo, na vida adulta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para validar a atividade, foi necessário analisar tanto os resultados físicos, como a produção do mapa mental, quanto os resultados intelectuais envolvidos. Nesse segundo quesito, tivemos a base de que “em uma aprendizagem significativa não acontece apenas a retenção da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a capacidade de transferir esse conhecimento para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou.” (TAVARES, 2008, p. 2).

O resultado do empenho entre os residentes responsáveis pela oficina, o preceptor e os alunos presentes foi a construção dos mapas mentais que serão expostos a seguir (figuras 2, 3, 4 e 5).

Figura 2: Mapa mental – Orientação



Fonte: Autoria própria (2019)

Os alunos foram estimulados a partir da demarcação das palavras-chave, como conceitos a serem explorados, seguindo a perspectiva na qual “as palavras-chave e seus contextos são ativadores fundamentais da memória. E é sobretudo a rede dentro da mente que nos ajuda a entender e interpretar a realidade” (BUZAN, 2009, p. 19).

É perceptível que os alunos distribuíram essas palavras com um destaque diferente das demais com o intuito de enfatizar sua importância. A Figura 3 a seguir expressa claramente essa atitude.

Figura 3: Mapa mental – Orientação e localização



Fonte: Autoria própria (2019)

Outro motivo plausível para estimular a produção e a prática dos mapas mentais por parte dos nossos alunos é considerar que, “quando o cérebro ouve

uma série de frases, ele não absorve a informação palavra a palavra, linha a linha – ele a considera como um todo. Ele a classifica, interpreta e assimila de diversas maneiras” (BUZAN, 2009, p. 18). Sendo assim, a maneira como os mapas mentais dispõem a dinamicidade de distribuição e interligação entre palavras principais sobre um determinado assunto, é uma ferramenta de alta aplicabilidade a diversos contextos, inclusive ao da sala de aula. A Figura 4, a seguir, mostra um mapa mental no qual os alunos fizeram uso de algumas frases e, sobre estas, frisaram os conceitos.

Figura 4: Mapa mental – Coordenadas geográficas



Fonte: Autoria própria (2019)

A riqueza dos mapas mentais dos alunos entrelaçou as cinco funções principais usadas pelo cérebro: a) recepção: as informações chegam através dos sentidos; b) armazenamento: este órgão mantém as

informações guardadas para acessá-las quando é necessário; c) análise: é capaz de reconhecer padrões e informações com sentido; d) controle: faz uso de métodos diferentes e capazes de gerenciar as informações; e) expressão: as atitudes que permeiam a demonstração dos saberes, tais como fala, desenhos, movimentos etc. (BUZAN, 2009). Os elementos da Figura 5 a seguir representam expressões voltadas para o tema de localização e orientação.

Figura 5: Mapa mental – Orientação e localização



Fonte: Autoria própria (2019)

Em todos os mapas mentais apresentados, os desenhos marcantes são relevantes, devido ao fato de, de acordo com Buzan (2009), seu uso nos mapas mentais os configurarem como imagem-chave, isto é, imagens que, associadas às palavras-chave, permitem a realização de associações familiares. Um exemplo

muito comum dessas associações é a situação em que a bússola e a rosa dos ventos são desenhadas e representam uma referência quando se pensa sobre orientação (figuras 1, 2, 3 e 5).

Assim, o desenho é uma expressão humana, uma maneira de demonstrar a leitura de mundo de alguém, devendo, nesses termos, ser considerado uma linguagem, pois demonstra como alguém apreende a paisagem à sua volta (OLIVEIRA, 2016 apud GOMES, 1996). A presença desses elementos é essencial na elaboração de um mapa mental de sucesso. O autor apresenta, ainda, o conceito de pensamento radiante, como associado a estes elementos, quando afirma que:

O cérebro tem a capacidade de criar uma infinidade de ideias, imagens e conceitos. Um mapa mental é projetado para trabalhar do mesmo modo que esse órgão e é uma representação, no papel, do pensamento radiante em ação. (BUZAN, 2009, p. 23).

Visto a potencialidade da dinâmica gerada na produção de mapas mentais, se faz necessário afirmar, cada vez mais, a importância do professor nesse processo. Esse ator, ao observar os mapas mentais de seus alunos e sabendo das relações que permeiam determinado conteúdo, encontrará, assim, as melhores maneiras de colaborar com o enriquecimento da consciência dos alunos (FRANCISCO e GUIMARÃES, 2010), contribuindo para a eficácia do trabalho do professor em sala de aula.

Outro aspecto a ser ressaltado é a maneira como os alunos receberam o retorno de seus trabalhos. Todos os mapas foram corrigidos e comentados antes de voltar às mãos do grupo. Mesmo quando os trabalhos se afastaram, através de alguma característica, da proposta, no momento de correção foram citados os pontos que poderiam ser melhorados, finalizando com a frase “esperamos que continuem com o bom trabalho”, tendo em vista a necessidade de cuidado com a inteligência socioemocional do aluno, isso é, a capacidade de lidar com as situações cotidianas e de se adequar a elas para uma boa convivência em sociedade. Foi preciso corrigir, sem diminuir o trabalho do aluno, e, concomitantemente, confirmar o que foi bem desenvolvido.

CONCLUSÃO

A geografia não se dissocia do mundo real, tampouco seu ensino. Logo, os conteúdos geográficos não podem continuar abstratos. Nessa perspectiva, o uso de ludicidade no ensino permite, além de uma perspectiva de transformação na educação, a integração humana e o estímulo para que os jovens, em contato com as atividades, expressem seu entendimento e olhar sobre o que foi proposto.

A dinâmica implementada por essa prática atribui uma nova significação a determinados conteúdos que, em momento anterior, eram considera-

dos mnemônicos. A ludicidade, apesar de existir há muito tempo, é poucas vezes implementada como uma ferramenta pedagógica, devido ao fato de os docentes desenvolverem um receio, quando, na verdade, ela permite que o aluno compreenda determinados conteúdos com uma perspectiva de que eles podem ser aplicados a diversas situações, principalmente cotidianas.

A correção dos trabalhos, pautada em elementos inspiradores, com o intuito de estimular a continuidade da produção dos mapas, está de acordo com a ideia de que uma avaliação positiva de suas habilidades pode estimular o seu aprimoramento em diversos contextos da vivência pessoal.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Liliane Pereira *et al.* Adolescência: Um período de desenvolvimento humano. In: MAIA, Eulália M. C. *et. al. Psicologia, Saúde e Desenvolvimento Humano*. Natal, RN. EDUFRN: 2012. p.115-131.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 52^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAYS, Danica G. SINGH, Annelise A. *Qualitative Inquiry in Clinical and Educational Settings*. The Guilford press. New York. 2012.

KAERCHER, Nestor A. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, M. *et al.* *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MASSA, Monica de S. *Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito*. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano IX n. 15 p.111-130. 2015.

TAVARES, Romero. *Aprendizagem significativa e o ensino de ciências*. Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (1): 94-100.

BUZAN, Tony. *Mapas Mentais*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

GIORDANI, Ana *et al.* *Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, Simone. *Desenho e Cartografia escolar: aproximações e proposições metodológicas para o ensino de Geografia*. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, ano 17, v. 20, n.3, p. 78-86, set./dez., 2016.

FRANCISCO, Débora L.; GUIMARÃES, Solange T. *A importância do desenho como estratégia de ensino de*

geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II: a problemática dos resíduos sólidos. In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperança, 16, 2010, Porto Alegre. Anais do XVI Encontro de Geógrafos Brasileiros, 2010. p. 1-12. Disponível em <<http://www.agb.org.br/xvieng/>> Acesso em: 1 abr. 2019.

CAPÍTULO 16

ARTE E MUSICALIDADE: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFAL

*Ziliane Lima de Oliveira Teixeira*²⁴

*Yana Liss Soares Gomes*²⁵

INTRODUÇÃO

Neste capítulo discutiremos acerca da arte e da musicalidade a partir dos relatos de experiências dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com vistas à reflexão sobre a relação teoria-prática e os estágios curriculares.

24 Profa. Adjunta do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: ziliane.teixeira@ichca.ufal.br

25 Profa. Adjunta do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: yana.gomes@cedu.ufal.br

Para esta discussão apresentaremos relatos dos residentes sobre os impactos da Residência Pedagógica referente às fases de ambientação e de imersão, assim como discutiremos as implicações da mobilização dos diversos saberes, dentre eles os experienciais, na relação escola/universidade.

No âmbito da formação inicial de professores, os estágios curriculares muitas vezes apresentam-se como experiências frustrantes para os estudantes, especialmente quando assumem muito mais o lugar de crítica à escola e aos seus profissionais que propriamente o espaço de resolução de situações-problema do cotidiano escolar (POLADIAN, 2014).

De fato, em relação à formação de professores, um dos aspectos mais complexos do processo parece ser a existência de lacunas na interrelação entre o conhecimento produzido na academia e aquele vivenciado na escola. Esse foi o principal fator que nos motivou a repensar o formato tradicional de organização dos estágios na UFAL e a aderir ao projeto piloto proposto no Edital nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Partindo dessa reflexão, pensamos a relação entre arte e musicalidade como uma proposta inovadora de vivências de estágio para os estudantes do curso de licenciatura em Música da UFAL. A seguir, discorreremos de forma breve sobre o projeto de Residência Pedagógica da Universidade.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) apresenta uma proposta de integração e de reflexão acerca da articulação teoria-prática no âmbito da formação de professores. Para tanto, encontra-se fundamentado na legislação vigente, tais como a portaria nº 38 da Residência Pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a formação inicial e continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo principal do PIRP é promover o desenvolvimento de projetos de Residência Pedagógica que favoreçam a articulação, a integração e a reflexão acerca da relação teoria e prática no âmbito dos cursos de formação de professores nos três *campi* da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como a produção científica decorrente de investigações realizadas a partir de estudos de experiências desenvolvidas nas escolas-campo.

Com ênfase nos procedimentos de observação, de problematização e de reflexão, foram elaborados os subprojetos para vários componentes curriculares, dentre eles Arte. O entendimento comum a todos os subprojetos é que a prática não pode ficar reduzida a um espaço isolado, portanto, deve estar presente e permear toda a formação (inicial) de professores que atuarão na Educação Básica.

A proposta de relacionar arte e musicalidade é inovadora, pois apresenta vivências da teoria e da prática diferentes daquelas vivenciadas nas disciplinas de estágio curricular do curso de Música da UFAL. Partimos da premissa de que o ensino de música na escola básica diferencia-se das práticas voltadas para o fazer musical que mais correntemente fazem parte da vivência dos alunos de nossa licenciatura, que, muitas vezes, já desenvolvem a docência, porém em aulas individuais de instrumento, canto ou ensino de teoria musical (ou seja, já ensinaram alguém a tocar um instrumento ou ler partitura).

Nosso entendimento é que os saberes musicais envolvidos na escola precisam ir além da leitura de partituras, vivenciando a música através da composição, da apreciação e da performance musical (SWANWICK, 1979). Além disso, a educação musical escolar deve contribuir para a expansão do universo musical do aluno, “proporcionando-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181).

Acreditamos que o Programa Residência Pedagógica tem muito a contribuir no processo formativo dos residentes, possibilitando, durante todo o desenvolvimento do estágio, habilidades, competências e intervenções pedagógicas que permitirão aos estudantes (futuros professores) realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

ARTE E MUSICALIDADE: VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFAL

2.1 Participantes e Escolas-Campo

No total, o subprojeto de Arte tem 30 integrantes, a saber: 24 residentes bolsistas, 02 residentes colaboradores, 03 preceptores (professores da Educação Básica) e 01 docente orientador (professor) da UFAL.

Os residentes desenvolvem suas atividades em três escolas-campo: Escola Estadual Doutor José Maria Correia das Neves, Escola Estadual Professor Tarcísio de Jesus e Escola de Ensino Fundamental Doutor Pompeu Sarmiento. Todas elas estão localizadas na zona urbana de Maceió e atendem nos três turnos. Aproximadamente 590 alunos são beneficiados diretamente com as ações da Residência Pedagógica do subprojeto Arte, seja na regência em sala de aula, seja em oficinas específicas.

A Escola de Ensino Fundamental Doutor Pompeu Sarmiento atende mais de 950 alunos no Ensino Fundamental I e II e EJA. Há dois anos a escola foi reinaugurada após ter passado por uma grande reforma, sendo considerada escola modelo em Maceió. Está localizada no Bairro Duro, mas também recebe alunos de outros bairros próximos.

A Escola Estadual Professor Tarcísio de Jesus fica localizada na periferia de Maceió, à beira da Lagoa Mundaú, no bairro Trapiche da Barra, atendendo alunos dos conjuntos Virgem dos Pobres II e III. Cerca de

500 alunos que vivem em situação de alta vulnerabilidade social são distribuídos no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. No entorno da escola existe violência ligada ao uso de drogas e disputa por ponto de tráfico.

A Escola Estadual Doutor José Maria Correia das Neves fica localizada no bairro Prado, na região central de Maceió, e atende cerca de 750 alunos distribuídos no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. A escola recebe alunos do bairro Prado e também Vergel e Ponta-Grossa. É uma região considerada perigosa, com assaltos frequentes, e a escola sente dificuldades no entrosamento com a comunidade nos eventos promovidos.

2.2 Atividades Pedagógicas

O Programa de Residência Pedagógica da UFAL teve início em agosto de 2018. Após o período de formação, os residentes tiveram um momento de ambientação escolar durante três meses (outubro a dezembro de 2018), quando puderam fazer uma avaliação diagnóstica das escolas-campo através do reconhecimento dos espaços escolares, da elaboração de questionário e da observação de aulas dos preceptores de arte.

O encerramento das ações da arte e música correspondente ao ano letivo de 2018 foi marcado pelos Recitais Natalinos, realizados em cada escola pelos residentes do subprojeto. Na Escola Tarcisio de

Jesus, o recital foi apresentado para todos alunos do turno diurno (Ensino Fundamental II e Médio), conforme se apresenta na figura 1.

Figura 1: Recital natalino na Escola Tarcísio de Jesus



Fonte: Programa de Residência Pedagógica/UFAL (2018).

Na Escola Dr. Pompeu Sarmiento foram realizados dois recitais, um pela manhã e outro pela tarde. Ao todo, esses dois eventos envolveram os alunos de todo o Ensino Fundamental. Vejamos a figura 2 que mostra os residentes no momento da apresentação:

Figura 2: Recital natalino na Escola Dr. Pompeu Sarmento



Fonte: Programa de Residência Pedagógica/UFAL (2018).

Já na Escola Correia das Neves, o recital foi realizado em conjunto com alunos do Ensino Fundamental II e em parceria com os professores de inglês e de música. As músicas já haviam sido definidas pelos professores responsáveis pelo projeto, que já estavam organizando o evento antes mesmo da chegada dos residentes na escola. Na figura 3, podemos observar os residentes e alguns alunos tocando no evento, acompanhando corais formados pelas turmas.

Figura 3: Recital natalino na Escola Correia das Neves

Fonte: Programa de Residência Pedagógica/UFAL (2018).

Todos esses eventos foram desenvolvidos pelos próprios residentes em parceria com os preceptores. Eles se organizaram em pequenos grupos, definiram o repertório e, em alguns casos, realizaram os arranjos musicais.

Para muitos estudantes das escolas-campo, essa foi a primeira vez que eles viram e ouviram um violino, um violoncelo ou uma clarineta. Esse contato com a música através dos recitais despertou a curiosidade de muitos deles sobre o ensino de música nas escolas, do mesmo modo, despertou o entusiasmo dos gestores que estão apoiando todo o trabalho de arte e musicalidade.

Atualmente, os residentes estão na fase de imersão escolar, realizando planejamento de aulas, regência de classe e ofertando oficinas práticas como musicalização, percussão corporal, canto coral, teoria e

percepção musical, violão, flauta doce, percussão, maracatu, dentre outras. Eles tiveram autonomia para organizar as próprias oficinas, realizadas ora de forma individual, ora em dupla e/ou trio, conforme a necessidade, de acordo com o material musical disponível em cada escola e com a afinidade musical dos residentes (teórico, instrumental ou vocal).

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A presença dos residentes nas escolas-campo tem movimentado o cotidiano escolar e contribuído diretamente nas aulas de Artes, antes lecionadas de forma mais teórica. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a arte e a música e experimentá-la na prática, para depois compreendê-la através da teoria.

Como impactos das ações da Residência Pedagógica (RP), destacamos até o momento as seguintes: contato com a realidade e o cotidiano escolar, elaboração do Plano de Atividades da Residência (PAR), reflexão sobre as ações pedagógicas e estratégias de intervenções.

Passados nove meses do projeto, podemos perceber que a RP proporcionou um trabalho colaborativo entre residentes, preceptores e professor orientador. Os relatos de alguns residentes demonstram que as ações da RP trouxeram experiências de estágios inovadoras, conforme relatos a seguir:

A Residência Pedagógica tem sido uma experiência totalmente nova para mim, que nunca tinha estado numa escola como docente. Quando entrei no projeto, a ideia de entrar numa sala de aula como professor me assustava, e ainda me assusta, mas que hoje, depois de toda a fase de observação e caracterização da escola, me sinto bem mais confortável. A escola está situada num bairro bem carente e até mesmo violento. As paredes da escola são todas cobertas com nomes e símbolos das gangues que dominam o lugar, e essas pichações são feitas pelos próprios alunos. Acho que tudo isso resulta num espanto e alegria ainda maior quando converso com alunos e vejo o tamanho do interesse deles em aprender a tocar, a cantar, e a sensação que fica é que posso ajudar a tornar aquele lugar um pouco melhor (RESIDENTE 1, grifo nosso).

Ao me deparar com a realidade de uma escola bastante carente de atividades culturais como a Tarcísio de Jesus, me dei conta do trabalho árduo que ali deveria ser feito, pois diferentemente das minhas outras experiências de estágio e PIBID que tive, ali os alunos nunca tiveram a oportunidade de participar de oficinas e pequenos grupos musicais. [...] Com esses pontos que citei acima, **sinto que o estágio através da RP será uma experiência única para mim como educando frente a alunos com pouco contato com o fazer musical, e será igualmente recompensadora para os alunos**

que poderão adquirir novos conhecimentos nas oficinas ofertadas por nós (RESIDENTE 2, grifo nosso).

O estágio com o programa residência pedagógica nos proporciona isso, com um acompanhamento quase que integral, com o auxílio muito prestativo da nossa orientadora e da preceptora que estão sempre nos auxiliando em tudo, então está sendo **uma experiência fantástica e desafiadora ao mesmo tempo, muito gratificante** (RESIDENTE 3, grifo nosso).

Vivenciar a fase de ambientação durante três meses deixou os residentes mais confiantes para desenvolver as atividades ao iniciar a fase de regência, sobretudo pelos momentos de observação e avaliação diagnóstica das escolas que permitiram aos residentes a elaboração dos seus planos de residência.

Antes da RP eu simplesmente tinha medo de dar aulas e agora me sinto capaz. Tais propostas de observar/conhecer antecipadamente o/a ambiente/escola, de criar e desenvolver planos de aulas, estes já praticados em sala de aula da disciplina da universidade; reger as aulas **com este programa ficou muito melhor** (RESIDENTE 4, grifo nosso).

O estágio curricular obrigatório em forma de residência foi uma proposta maravilhosa e que tem dado muito certo, pois possibilita

o aluno universitário a ter uma experiência mais consistente ao passar 18 meses em uma escola, e não mudar de instituição a cada período. No final, todos os envolvidos são beneficiados com o programa (RESIDENTE 5, grifo nosso).

Assim, consideramos que o Programa Residência Pedagógica da UFAL está cumprindo seu papel de proporcionar momentos de ação e reflexão dos residentes (futuros professores) sobre a prática docente. O fato de passar dezoito meses em uma escola tem deixado os residentes mais seguros para ministrar as aulas, pois se tornam mais conscientes do funcionamento do espaço escolar, podendo realizar um planejamento de atividades de acordo com as necessidades e possibilidades de cada escola.

O relato do Residente 6 enfatiza a importância do planejamento e envolvimento da equipe para a execução dos trabalhos. Segundo ele, isso é um ponto positivo da RP em relação às práticas tradicionais das disciplinas de estágio supervisionado:

A experiência no estágio regular foi interessante também; mas a questão do tempo de cada fase fica limitado comparado ao da RP; **sem falar de um amplo planejamento, orientações e oportunidades que temos de projetos e o envolvimento de uma equipe/grupo para execução de trabalhos que nos ensinam e nos impulsionam a sermos professores promissores** (RESIDENTE 6).

Com base nesse relato, observamos que o trabalho em grupo, em parceria, tem sido um ponto de destaque das ações formativas da Residência Pedagógica. Conforme prevê Paulo Freire (2005), é importante que os residentes saibam trabalhar em grupos/equipes e problematizem em conjunto a relação teoria-prática no espaço escolar. Assim, supervisionados pelos preceptores das escolas-campo, eles poderão problematizar e refletir sobre o ensino de Arte e a sua relação com a musicalidade nas escolas, identificando situações-problema que levam à construção e à elaboração do plano de atividades relacionando esses dois aspectos, de acordo com a realidade educacional de cada escola.

As narrativas dos residentes demonstram que o Projeto de Residência Pedagógica da UFAL, mais especificamente o subprojeto Arte, está cumprindo o seu papel, uma vez que possibilita aos estudantes a reflexão e a consciência de que são capazes de enfrentar as dificuldades encontradas nos espaços escolares e aceitar possíveis desafios, sempre orientados pelos preceptores e docente orientador do subprojeto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da socialização das experiências do subprojeto Arte, refletimos sobre a apropriação de saberes experienciais dos residentes, estudantes do curso de licenciatura em Música da UFAL. O estágio supervisionado realizado por meio do Programa Residência Pedagógica tem proporcionado a apropriação e a mobi-

lização dos vários saberes docentes, sobretudo dos experienciais, através da imersão nos espaços escolares, seja pela observação, planejamento, regência de classe ou reuniões de orientações coletivas.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores não deve ocorrer apenas sob o ponto de vista individual, esse projeto piloto de estágio, no formato de residência pedagógica, se configura como uma oportunidade de troca de experiências entre os docentes orientadores (professores da universidade), os preceptores (profissionais em formação continuada) e os residentes (estudantes na sua formação inicial).

O estágio enquanto componente curricular faz parte da formação inicial dos residentes, uma vez que possibilita o diálogo entre a teoria e prática e a reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ambos fundamentais para a carreira profissional de professor. A possibilidade do futuro professor estar imerso em uma escola-campo, lugar de ação (observação, planejamento, regência/intervenção) e de investigação da profissão docente, é um dos grandes diferenciais do estágio no formato de Residência Pedagógica.

A partir do exposto, dizemos que, articulado com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberam os graduandos para os estudantes, o Programa de Residência Pedagógica tem cumprido seu objetivo de reflexão e reorganização dos estágios supervisionados. Esperamos que, ao final do projeto, as ações de musicalização através do subprojeto Arte tenham mobilizado vários outros saberes docentes, sobretudo, os expe-

renciais durante as fases de ambientação e de imersão (regência e intervenção pedagógica).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

EDITAL CAPES nº 6/2018. *Programa de Residência Pedagógica* – chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

POLADIAN, M. L. P. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre a universidade e a escola na formação de professores*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PORTARIA nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. *Residência Pedagógica*. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP)* da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) elaborado em conformidade com o EDITAL CAPES Nº 6/2018.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

EIXO 3

Programa Residência Pedagógica
e Gestão de Sistemas Educacionais

CAPÍTULO 17

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DAS LICENCIATURAS DO IFRN COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Luiz Antônio da Silva dos Santos
Bernardino Galdino de Sena Neto
Maria Judivanda da Cunha*

INTRODUÇÃO

A formação de professores e o *locus* de sua atuação, a partir das transformações e das demandas ocorridas na contemporaneidade, enfrentam novos desafios para a prática educativa. No sentido da formação dos professores, Tavares (2005, p. 6) acrescenta que a reforma educacional dos anos de 1990 conferiu “[...] ao

professor uma forte centralidade evidenciada nas diretrizes, legislação e prescrições normativas [...]”.

Nesse contexto, os procedimentos formativos tem sido pauta de recorrentes discussões e debates que envolvem a Educação Básica, e, sobretudo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tardif (2013), ao investigar os processos formativos da docência, defende que este processo está subordinado aos paradigmas ou crenças de cada época histórica.

Guiado por tal premissa, percebemos que, historicamente, a formação de professores no Brasil não se mostrou suficientemente forte para produzir a constituição das identidades profissionais multiculturalmente comprometidas, e, principalmente, para superar a dicotomização entre teoria e empiria.

Para ampliar tais compreensões, o presente texto objetiva refletir a respeito de duas categorias relativas ao processo formativo dos profissionais da educação no IFRN. A primeira é o Programa Residência Pedagógica, que é uma possibilidade de aproximação das licenciaturas do IFRN com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A segunda trata da experiência desse programa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base em Tardif (1999), Nóvoa (1992), Moretti (2011) Kuenzer (2002;2011), Tavares (2003;2005), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos inferir limites e possibilidades na formação/habilitação do profissional da educação nos cursos de licenciatura do

IFRN, baseado na execução do Programa Residência Pedagógica.

Dividimos nossa breve exposição em três tópicos: no primeiro, discutiremos o Programa Residência Pedagógica: uma política de formação de professores em construção; no segundo, trataremos sobre as bases teóricas que embasam esse programa; e, para finalizar, apresentamos a experiência do PRP no IFRN, limites, possibilidades e aproximações inéditas com a EPT.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

Entre as diretrizes operacionais do Plano Nacional de Educação (PNE), documento central aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, verificamos dois itens de grande relevância para a Educação Básica: a busca da melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação.

A meta 15 preconiza a garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, respeitando o prazo de um ano de vigência deste PNE, políticas nacionais de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, assegurando que todos os professores da “educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Na tentativa de efetivar ações que buscassem cumprir essa meta, em 18 de outubro de 2018, o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por referência as metas de formação do magistério do referido documento.

A política contemplou desde a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Uma iniciativa inovadora nesse campo de ações foi a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial, com o compromisso de oferta, inicialmente, em 2018, de mais de 75 mil vagas.

Para efetivação da criação dessa política formativa, o programa está ancorado nas bases institucionais que contemplam a Política de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, decreto nº 8752/2016 que preconiza orientações para a formação de Profissionais da Educação Básica e na BNCC.

O programa tem como princípios norteadores vários elementos, os quais estão presentes no edital de abertura do MEC/CAPEs, especificamente nos objetivos e tarefas a serem desenvolvidas.

O Programa de Residência Pedagógica visa:

- I. 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;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. 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) (BRASIL, 2018, p.1)

As concepções centrais do Programa Residência Pedagógica remetem à necessidade de uma reformulação da experiência do estágio supervisionado, procurando assentar os procedimentos formativos em práticas reflexivas que testem, ratifiquem e retifiquem teorias e conceitos.

Para Tavares (2018, p.1), o Programa Residência Pedagógica e suas atividades “[...] visam incentivar à formação inicial e continuada de professores e que se destinam a se constituir em alternativas de articulação entre saberes e práticas”

Uma dimensão importante dessa proposta de formação de professores pela Residência Pedagógica

ca está vinculada ao sistema de concessão de bolsas para alunos, professores e preceptores. As bolsas têm premissa legal como um benefício de apoio via crédito bancário, permitindo maior dedicação aos estudos e estabelecendo uma relação mais direta e pessoal do Governo Federal, com os licenciandos e professores em todos os níveis.

A implementação desse programa, porém, necessita de parcerias estratégicas com Instituições de Ensino Superior (IES), convênios, mediante termos de cooperação técnica, com redes públicas de ensino e a adesão dos sistemas de ensino dos entes federados e dos municípios para dar o suporte à execução das atividades formativas do programa.

Esse programa tem por finalidade central promover a imersão do estudante na realidade escolar, isto é, na escola de Educação Básica. O Residência Pedagógica ocorre na segunda metade do curso, e, conseqüentemente, tenta superar a dicotomia entre teoria e empiria que marca historicamente a formação de professores. Esse programa carrega algumas características que conferem especificidade a essa proposta formativa, a saber:

[...]tem um total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018, p.1-2).

Nessa proposta formativa, os licenciandos também participam de momentos coletivos em um horário quinzenal (duas horas) de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e a mentoria de um professor supervisor. Os docentes trabalham com o componente humano e, por conseguinte, “os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 1999, p. 16).

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da Educação Básica, chamado preceptor. Este, por sua vez, será orientado por um docente da IES, denominado docente orientador. O programa possui uma coordenação do projeto num plano institucional, que é realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Tanto a terminologia Residência Pedagógica, quanto o desenho operacional do programa sinalizam a intenção de inserir os estudantes de licenciaturas em processos formativos que articulem centros formadores e escola, e possibilitem uma “imersão” na prática. O termo imersão é utilizado nos documentos do MEC/CAPES, para apresentar o programa:

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser esti-

mulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018)

O termo carrega a concepção de que é com a prática que os estudantes de licenciaturas poderão construir sua profissionalidade, ou seja, por meio de atuação e vivência com o fenômeno educativo. Desse modo, entendemos ser a proposta de PRP uma política que pode representar um potencial de elevação da qualidade da Educação Básica.

A BASE TEÓRICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Gatti, Barreto e André (2011), em pesquisa sobre formação docente no Brasil, defendem a necessidade de serem efetivadas políticas de apoio aos docentes, que reforcem aprendizados anteriores e deem continuidade ao aprimoramento profissional constante do professor.

O PRP pretende assegurar que o início da docência ocorra com o suporte institucional e que contribua para a permanência dos novos docentes na profissão, fortalecidos por reflexões teóricas e empíricas, com o apoio do grupo.

Assim, esse programa aposta na relação produtiva entre universidade-escola básica, desenvolvendo

uma proposta de trabalho que acolha professores em formação como sujeitos ativos na construção de sua identidade docente e na produção de saberes, podendo refletir sobre seus percursos formativos e crenças com vistas a fortalecer sua escolha, permanecendo nela por convicção e prazer.

A proposta do PRP aqui abordada tem como inspiração os mesmos princípios utilizados ao se pensar a institucionalização do Residência Médica no Brasil. Conforme se pode constatar no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional,

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2).

Tendo em vista a importância da profissão docente, seria possível a consideração dessas mesmas premissas para o campo do exercício do magistério? Essa pergunta pode contribuir para guiar nossas discussões no presente texto.

Pesquisas com base em Moretti (2011), Poladian (2014), sob distintos modelos teóricos, têm tentado

buscar ampliar as compreensões sobre especificidades da experiência de estágio e, em sua maioria, sinalizam a iniciativa do PRP como um dos processos inovadores na área de formação de professores. Isto é referente principalmente à superação da dicotomia entre teoria e prática, presentes nos estágios dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras.

O programa está assentado numa premissa que tenta enfrentar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos professores, pautando uma proposta compartilhada de formação entre a universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras.

Partindo da concepção de Nóvoa (1992, p. 26), as trocas dialógicas e a partilha de saberes “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Ainda nessa linha teórica, Freire (1997, p. 58), concorda que o professor se faz e se forma “como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Seguindo também nessa direção, Kuenzer (2002, p.301), ao problematizar a relação teoria e empiria na formação de professores considera que

[...] o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as

competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção.

Sob essa perspectiva, compreendemos que o enfrentamento desta crise nos modelos de formação só será possível com a busca de processos formativos mais amplos, numa perspectiva onde o professor possa se reconhecer como sujeito de sua ação e formação, onde possa auxiliar novos sujeitos a almejar outra realidade social, mais justa, contando com o aporte do conhecimento científico (competência intelectual) e o fortalecimento do trabalho docente coletivo (KUENZER, 2011).

Nesse processo, Veiga (2002) defende que o modelo formativo docente deve estar pautado nas necessidades e situações vividas pelo docente. Logo, “a formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (p. 87).

Em acréscimo a essas ideias, entendemos que esse debate sobre as políticas formativas docentes tem sido bastante incisivo em razão das novas configurações que surgem nesta última década do século XX. Porém, tais discussões são bastante pertinentes ainda nos dias de hoje, inclusive para os docentes da Educação Profissional que provêm de formações diversas, para tornar o ensino, a escola e o professor aptos a enfrentar os desafios do processo produtivo em curso (MEDEIROS, 2016).

Em síntese, concordamos com Vieira (2002) e Tavares (2003), quando defendem que as travessias

das histórias de vida dos docentes devem ser consideradas nesse processo, encontrando ecos positivos na academia, para que assim possamos construir um política formativa nacional notadamente crítica e emancipadora. Por esse motivo, dialogaremos com esses referenciais teóricos durante nossa discussão.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA DO IFRN

Com o intuito de fundamentar essa discussão, apresentaremos brevemente a proposta de trabalho do PRP no IFRN, com ênfase no desenvolvimento de sua execução. O desenvolvimento desse programa no Instituto é entendido como uma proposta de fortalecimento de formação docente que está alinhado aos propósitos formativos institucionais dos cursos de licenciatura do Instituto.

Com esse programa, o Instituto busca materializar um projeto de formação de professores não apenas inovador, mas capaz de equacionar questões centrais, tais como a aprendizagem significativa dos licenciandos, e o fortalecimento das parcerias entre os centros formadores e o sistema educacional, dentre outros.

Compondo um panorama global, o PRP no IFRN tem como foco central

possibilitar ao estudante de licenciatura do IFRN o fortalecimento de sua formação inicial por meio de aprendizagens práticas oportunizadas pela

vivencia da realidade escolar enquanto campo profissional da docência. Busca-se promover a formação prática do licenciando por meio da compreensão da relação significativa que deve ocorrer entre as teorias conceituais e a imersão prática da realidade escolar, inclusive no contexto institucional de práticas pedagógicas de escola-campo de oferta em Educação Profissional. (IFRN, 2018, p. 5)

Uma questão importante que diz respeito à experiência do Residência Pedagógica no IFRN é a possibilidade de aproximação das licenciaturas da instituição com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao considerar essa aproximação, podemos elencar algumas dimensões que dela resultam. Desse modo, um reconhecimento se nos impõe, historicamente os estudantes das licenciaturas do IFRN foram vítimas da falta de diálogo de seus modelos formativos com a modalidade EPT.

Essa é a primeira dimensão: O modelo formativo do PRP combina modos de organização que possibilitam trajetórias formativas de regência em ambiências de Educação Profissional, por meio de uma imersão do licenciando em condições objetivas que favorecem o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência (trans) formadora.

Nesse contexto, remetemos ao fato da relevância da ambiência como unidade dialética que traduz o impacto das condições em que se exerce a formação inicial sobre a qualidade da docência.

A segunda dimensão a ser considerada, é que o licenciando do 5º ou 8º período que faz parte do Residência Pedagógica tem a oportunidade de participar de percursos vitais, tais como: seminários, reuniões de orientação, e formações à distância que visam ao aprofundamento das bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional, isto é, criam contextos favoráveis para tentar superar o esvaziamento conceitual da Educação Profissional nas licenciaturas do IFRN.

Outra dimensão que nos parece decisiva é a imersão do licenciando num *locus* de formação ancorado em arquiteturas curriculares pautadas em códigos integrados, isto é, permitir que o futuro professor tenha, em sua trajetória formativa, a oportunidade de trabalhar com um currículo integrado, conjugando configurações mais totalitárias e globalizadoras do conhecimento.

Essas dimensões evidenciam que pensar e planejar a formação prática dos professores de forma articulada com a perspectiva da Educação Profissional, se constitui numa oferta plural de procedimentos formativos em um ambiente de ensino que também pode dinamizar as experiências e vivências formativas desenvolvidas pela instituição.

A partir desses pressupostos, o plano institucional do PRP do IFRN, seja via licenciaturas ou no exercício da docência, entende ser relevante modelos de formação docente que contemplem aspectos do saber, do agir e do ser.

Tendo em vista as possibilidades formativas do PRP, o IFRN considera como aspectos prioritários para execução do programa:

a) proporcionar ao licenciando residente uma formação sólida que contribua para a sua permanência com êxito nos cursos de licenciatura do IFRN; b) Possibilitar ao licenciando experiências docentes que aproximem: 1) os conhecimentos teóricos das ciências da educação, 2) os conteúdos de ensino específicos das áreas, 3) o currículo escolar da Educação Básica e a 4) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a compreensão dos desafios epistemológicos e didáticos orientados para essa etapa da escolarização; c) desenvolver no licenciando o pensamento e a competência para proceder diante dos problemas do cotidiano escolar, utilizando o referencial teórico-metodológico; necessário para as alternativas de solução frente aos desafios, inclusive, por meio da participação em planejamento coletivo na escola, em circunstâncias de relacionamentos grupais e interpessoais e de experiências de trabalho em equipe colaborativa; d) fortalecer e ampliar a relação entre: 1) o IFRN, 2) os sistemas de ensino por meio das Secretarias de Educação e 3) as escolas públicas de Educação Básica do Rio Grande do Norte, promovendo sinergia entre o IFRN e as escolas que recebem os egressos das licenciaturas; e) vincular a formação inicial do licenciandos e continuada dos professores da escola-campo a partir da cooperação mútua das instituições,

auxiliando na produção da cultura da resiliência, da auto-estima escolar e no debate acadêmico-científico sobre a formação inicial, formação continuada e a prática docente; f) refletir sobre as intencionalidades dos estágios obrigatórios a partir dos resultados das experiências da Residência Pedagógica nas distintas realidades das escolas-campo e articular a sua relação com a BNCC; g) promover o diálogo acadêmico sobre os currículos e planos das Licenciaturas do IFRN com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como debater sobre os impactos da residência pedagógica para a formação inicial e continuada docente; h) ampliar a fundamentação teórica e prática sobre educação profissional, considerando as suas interrelações com a educação básica, em espaços escolares e não escolares. (IFRN, 2018, p. 5)

Assim, o PRP no IFRN exige a produção de novas experiências que podem distanciar-se da lógica acadêmica tradicional, possibilitando a invenção de novos modelos formativos, bem como a construção de uma colaboração ativa e permanente entre a universidade – seus docentes e residentes –, as escolas-campo, e os sistemas públicos de ensino.

No tocante à concessão de bolsas, o PRP no IFRN conta com mais 300 (trezentos) bolsistas, atuando durante 18 meses, conforme preconiza o Edital 06 da CAPES, que versa sobre a operacionalização do programa.

O IFRN considera a totalidade presente na dimensão da formação prática de professores, e a impres-

cindível gestão estratégica dessa formação, acenando para uma desejável vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores.

A concepção básica do PRP no IFRN, concernente à formação inicial, é a de tentar superar as limitações oriundas dos estágios curriculares, superar o modelo reducionista do estágio como um contato episódico com as escolas para cumprimento de rituais burocráticos, e transformar essa articulação universidade/escolas num compromisso entre os centros formadores.

Os principais desafios do Programa de Residência Pedagógica são: a adequação do curso à escola; não ser apenas um ‘aprimoramento’ do estágio supervisionado, com deslocamento de ênfase para a prática, ou seja, vincular-se ao aprender a aprender, modelo que se traduz numa prática esvaziada de teoria e política. Outro desafio é que a formação inicial proposta não seja parcelada, mas integradora em sua totalidade.

Entendemos que a implementação desse programa no instituto e as possíveis adaptações e ajustes para a sua operacionalização podem proporcionar um relevante espaço para a reflexão, contribuindo para o debate e o desenvolvimento de modelos de formação prática na formação inicial de professores.

REFLEXÕES FINAIS

Diante de todas as reflexões levantadas no decorrer deste artigo, frisamos que esta pesquisa evidencia que a formação de professores tem sido um debate

recorrente nas pautas nacionais. Como demonstrado, atualizamos algumas reflexões sobre a necessidade de um modelo formativo nacional que conjugue saberes e prática profissional.

Depreendemos, com essas leituras, que o Programa Residência Pedagógica se apresenta como um mecanismo relevante de incentivo à formação de professores, pois viabiliza aos licenciandos a possibilidade de uma imersão direta e mais abrangente na prática profissional, levando-os a experimentar trajetórias formativas no *locus* mais importante de sua formação - a escola.

No caso do PRP/IFRN, podemos sinalizar que há uma especificidade em suas ações no que diz respeito a essa formação profissional docente. Isto é, além do programa viabilizar esse tipo de formação, ainda aproxima e fomenta discussões concernentes à modalidade da Educação Profissional por meio de ações concretas de contato direto com as realidades por ela propostas, como os seminários institucionais em que se apresentam oficinas específicas para essa discussão, bem como o contato com a base teórica da EPT desenvolvida pelos bolsistas do programa atendidos por esse programa no IFRN.

Assim, também foi possível enxergar que o programa aposta na relação produtiva entre universidade e escola de ensino básico, desenvolvendo uma proposta de trabalho que acolhe professores em formação como sujeitos ativos na construção de sua identidade docente e na produção de saberes, podendo refletir sobre seus percursos formativos e crenças com vistas a

fortalecer sua escolha, permanecendo nela por convicção e prazer.

A partir dessas ideias, entendemos que o presente trabalho é, também, compatível com as discussões propostas para o campo da Educação Profissional, quando reconhecemos que a discussão dessa modalidade precisa fazer parte de toda e qualquer política de formação docente proposta em nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <<http://https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessá-*

rios à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

KUENZER, A. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*, Ed. Plano, 2002

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

MEDEIROS, D. L. M. de. *Políticas de formação de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-C-NAT*. Natal: 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional) IFRN, 2016.

MORETTI, V. D. *A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp*. Revista Educação. Porto Alegre, 2011, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

POLADIAN, M. L. P. *Estudo sobre o Programa de residência pedagógica da Unifesp: uma articulação entre Universidade e escola na formação de professores*. Dis-

sertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 227. *Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica*. Brasília, 2007. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855 Acesso em 10 jul 2013.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v.34, n.123, p. 551-571, 2013.

TAVARES, A. M. B. do N. *As políticas educacionais a partir da década de 1990 e seus impactos na formação dos professores*. In: O FUNDEF e a formação de professores no Rio Grande do Norte: um estudo sobre a experiência do PROBÁSICA. Natal: 2003. UFRN, 2003. Monografia Premiada no Curso de Pedagogia UFRN/CCSA 2003.1.

_____. *Formação Profissional do Professor: perspectiva e desafios*. In: O PROBÁSICA e a formação de professores: política de formação profissional no Rio Grande do Norte. Natal: 2005. Dissertação

(Mestrado em Educação) UFRN, 2005.

_____. Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN. *Potiguar Notícias*, Paranami-
rim, RN, 02 dez. 2018. Disponível:<<http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programa-residencia-pedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn>>. Acesso em: 05 maio 2019.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002

CAPÍTULO 18

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ARTICULAÇÃO COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Antonia Dalva França-Carvalho

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissão docente configura-se como uma prática social pluridimensional evidenciada por componentes comunicativos, psicológicos, afetivos, éticos, estéticos, políticos, antropológicos, deontológicos e práticos. Trata-se de uma práxis criadora e situada que, ao se materializar na ação eminentemente refle-

xiva, deliberativa e pedagógica do professor aproxima o trabalho docente de um ofício intelectual, cuja natureza está concentrada na razão prática da ecologia em sala de aula.

As configurações deste ofício delegam para os cursos de licenciatura a necessidade de vincular, constantemente no processo formativo e, sobretudo no âmbito do Estágio Supervisionado, os princípios práticos (técnico, ético e estético), teóricos e políticos da prática educativa, tornando complexa a tarefa de formar o professor. Porém, o campo do Estágio Supervisionado tem sofrido críticas profundas por tratar as relações entre a teoria e a prática diametralmente, fragilizando o processo de formação no desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao ofício.

Logo, a reflexão sobre formação inicial implica na definição de um perfil de professor a ser formado, tomando como base um currículo a ser cumprido no âmbito de determinada carga horária, da qual se estabelece um número de horas dedicadas ao estágio. A legislação, por exemplo, que organiza os currículos da formação docente, atualmente a Resolução CNE n. 02, de 01 de julho de 2015, centraliza este perfil nas habilidades e competências a serem adquiridas na relação teoria e prática ao longo de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, a serem integralizadas em, no mínimo, 4 anos, onde a reflexão crítica sobre a prática é princípio norteador. Do total da carga horária, 400 (quatrocentas) horas são destinadas a Estágio Supervisionado (BRASIL, 2015b).

Seguindo a racionalidade do Parecer CNE/CP n. 02/2015, o estágio curricular é um componente obrigatório articulado com todo o processo formativo como tempo de formação profissional do formando em exercício direto, o que caracteriza como uma atividade necessária de preparação próxima para o ofício sob a responsabilidade de um profissional já habilitado *in loco* (BRASIL, 2015a).

Considerando que o estágio constitui-se um campo fértil de conhecimento sobre o qual as instituições formadoras de professores, escola e universidade em conjunto necessitam refletir constantemente, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) se lança ao desafio de desenvolver o Projeto do Programa Residência Pedagógica proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a intencionalidade de possibilitar ao aluno vivenciar o Estágio Supervisionado na escola pública, de modo que a reconheça como *locus* de aquisição e produção de conhecimentos, identificando suas potencialidades, reconhecendo seus desafios e produzindo formas inovadoras de ação/intervenção pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria GAB/CAPES n. 38/2018, que em seu Art. 1 apresenta a finalidade do programa em, “[...] apoiar Intuições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públi-

cas de educação básica” (CAPES, 2018, p.01). Ou seja, o Programa incentiva a formação de professores e principalmente a busca pela qualidade na educação brasileira.

Ressaltamos, portanto a articulação com o Estágio Supervisionado, pois o Programa apresenta como um dos objetivos “[...] induzir a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”, ao tempo que busca “[...] aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (BRASIL, 2018, p.01).

Essa proposta, conforme preconiza Pimenta (1995), possibilita o desenvolvimento da prática profissional, permitindo ao aprendiz o conhecimento da profissão enquanto docente, sendo essencial na construção dos saberes necessários à docência. É nesse momento, que o aluno irá (re)construir saberes, no cotidiano da atividade docente.

Por isso, a metodologia planejada e sistematizada para o processo de imersão do residente na escola traz um conjunto de ações estratégicas inovadoras que, concatenadas, estimulam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPI, fomentando concomitantemente a aprendizagem dos conteúdos relativos ao componente curricular e a transformação destes conteúdos em objetos de ensino, de maneira pragmática.

Neste aspecto, o *modus operandi* proposto estimula a produção de novos saberes, enquanto expressão da prática, em sua relação dialética e dialógica com a teoria, requisitando a articulação de disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura na formação de habilidades e competências próprias da profissão docente. As ações são realizadas colaborativamente entre os residentes na escola-campo, uma vez que a orientação deste projeto é interdisciplinar, em colaboração com as várias áreas epistemológicas. Por isso, o presente trabalho objetiva apresentar o design do Programa Residência Pedagógica no âmbito da UFPI, discutindo sobre articulação com o Estágio Supervisionado na formação de professores. Para isso, apresentamos a proposta do projeto desenvolvido na UFPI, elencando a operacionalização dos eixos, atividades e distribuição de áreas nos campi.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.120), “[...] o estágio tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, como professores na sala de aula, bem como para a análise, avaliação e crítica”. Essa importante etapa da formação docente constitui-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e prática. Por isso, entendemos que há uma articulação entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, ao compartilharem objetivos comuns à formação docente.

DESIGN DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFPI

O projeto “O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente: a sinergia entre universidade e escola na formação de profissionais reflexivos”, do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Federal do Piauí, tem como objetivo desenvolver, nos cursos de licenciatura nesta IES, em parceria com as escolas públicas da Educação Básica, práticas de formação inicial de professores que fortaleçam o campo do estágio supervisionado, articulando o saber prático e o saber teórico no exercício ativo da prática profissional docente.

Esse objetivo pauta-se na busca pelo aperfeiçoamento do processo de formação docente que seja capaz de, “[...] transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa”, como afirma Sacristán (1999, p. 101).

A carga horária é 440 horas e a duração de 18 meses, compreendendo o período de agosto/2018 a janeiro/2020. A ideia é promover a imersão do residente no contexto educativo para que possa construir uma racionalidade pedagógica crítica e reflexiva decorrente da experimentação teórico-prática. Trata-se, portanto, de um espaço educativo e político destinado à aprendizagem da docência em distintas áreas epistemológicas por meio de processos de criação e intervenção que possam contribuir para ampliar a aprendizagem de

alunos das escolas públicas do Piauí e, por esta razão sua natureza é, também, inclusiva.

Para alcançar os objetivos propostos pelo programa, foi implementado um conjunto de ações e atividades em quatro dimensões (FIG. 1), conforme proposta institucional. O período de realização das atividades compreende agosto/2018 a janeiro de 2019, onde haverá a produção do Relatório Final, Avaliação e Socialização dos resultados.²⁶

Figura 1 – Dimensões da Residência Pedagógica na UFPI.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

A Introdução à RP consiste na preparação da equipe de residentes, preceptores e orientadores de cada núcleo; A Residência Pedagógica I (RP I) refere-se à ambientação do residente na escola, na vivência de seus tempos e seus espaços para realizar seu plano de atividades da Residência. A Residência Pedagógica II (RP II) consiste na imersão do residente na escola e se constitui por meio de três eixos de ação que se complementam entre si para, aliando teoria a prática, formar o professor.

²⁶ Horas não contabilizadas na carga horária da Residência. Pontuam como Atividade Complementar.

Por fim, a Regência Pedagógica III (RP III) se refere à Produção do Relatório Final, Avaliação e Socialização dos resultados. Há, ainda, o espaço que sedimenta todas estas dimensões, denominado de Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Residência Pedagógica (NDP).

Todos os alunos bolsistas atuam nas escolas-campo conveniadas, sempre sob orientação de um Docente Orientador e com o acompanhamento de um professor preceptor de área (um professor da escola), devendo cumprir a carga horária de 12 horas/semanais. Deste total, 04 horas serão destinadas ao planejamento das atividades do subprojeto na UFPI, e 8 horas serão destinadas às atividades na escola, sob a orientação do Coordenador de área.

Após as primeiras impressões da escola e da sala de aula, o residente inicia a fase de elaboração do plano de atividades, tomando por base o projeto institucional e o componente curricular do subprojeto, e o currículo da escola-campo. Esta fase ou dimensão denominada de imersão do aluno na escola, desdobra-se em atividades de monitoria, atividades de ensino prático-pedagógico, atividades complementares, atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional e atividades de Regência de Classe, conforme descrição a seguir:

- a. Atividades de Monitoria:** caracterizam-se pela observação, participação e acompanhamento das atividades do processo de ensino e de aprendizagem no interior da sala de aula. Visa reforçar e ampliar os conteúdos

das áreas epistemológicas envolvidas no projeto, regularmente desenvolvidos em sala de aula, e fazer com que o residente aprenda os saberes de experiência trabalhando conjuntamente com o seu co-formador, o preceptor da escola. A carga horária é de 60h, sendo desenvolvida nos meses de abril e maio de 2019.

- b. Atividades Complementares:** referem-se às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exposições de filmes, seminários e feiras, entre outros, sobre temas variados, que venham ampliar o conhecimento de mundo de vida dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula. Busca ampliar o conhecimento de mundo e de vida dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula. Serão realizadas em cada uma das escolas conveniadas conjuntamente com as licenciaturas envolvidas no projeto institucional, cuja orientação metodológica é interdisciplinar e se configura pela metodologia de projetos de aprendizagem. A carga horária é de 60h, sendo desenvolvida nos meses de abril a novembro de 2019.
- c. Atividades de Ensino Prático-Pedagógico:** compreendem as atividades de organização, desempenhadas pelos residentes no início da inserção na escola-campo, de materiais pedagógicos necessários à execução de ati-

vidades práticas que deverão ser realizadas, regularmente, com alunos das escolas conveniadas. Após o preparo destes materiais, os residentes atuarão em oficinas de aprendizagem que serão desenvolvidas com os alunos da Educação Básica e em orientação de projetos. Visa criar condições para um ensino prático-pedagógico nas diversas áreas epistemológicas, através de atividades que possam contribuir para desenvolver nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, de observação, de reflexão, de pesquisa e de inovação. A carga horária é de 60h, sendo desenvolvida nos meses de abril a novembro de 2019.

- d. **Atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP):** o NDP objetiva favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de cada núcleo. Caracteriza-se pelos estudos/reflexões/discussões dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais, de temáticas socioambientais, éticas e da diversidade como princípio de equidade, de casos didático-pedagógicos, de metodologias de ensino que já se inicia nos cursos de formação e preceptores e no seminário de introdução ao Residência Pe-

dagógica. A carga horária é de 40h, sendo desenvolvida nos meses de abril a novembro de 2019.

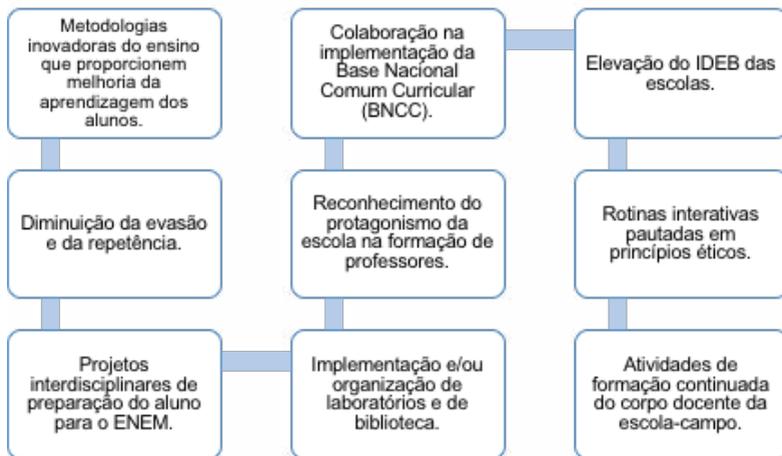
- e. **Atividades de Regência de Classe:** caracteriza-se pela inserção do residente no interior da sala de aula efetivamente, sempre acompanhado pelo preceptor, para experimentação do ensino e a aprendizagem das dimensões da docência: a gestão da matéria e a interação de sala de aula. Trata-se de um momento em que o residente deverá conduzir o processo de ensino e de aprendizagem e requer o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. A partir do diagnóstico que a imersão na escola proporcionou, o residente deverá desenvolver no âmbito da sala de aula projetos que fortaleçam o campo da prática, promovendo o exercício ativo da relação entre teoria e prática profissional docente no contexto da escola e da sala de aula. Sua natureza é a de um tirocínio docente, cujo objetivo é contribuir para a formação professores para a educação básica, tomando a escola como locus de aprendizagem. Ao articular universidade e escola, contribui para a melhoria da qualidade de ensino da graduação e a Educação Básica.

Todas estas ações estão imbricadas e consti-

tuem a prática do exercício preliminar do ser/fazer professor, indispensável para o desempenho da profissão docente. As atividades realizadas são desenvolvidas e mediadas no diálogo entre os diferentes profissionais, buscando ampliar a formação dos agentes envolvidos no processo educativo, integrando os saberes da prática com os saberes acadêmicos, a partir da unidade teórico-prática, e gerando aprendizagens e estimulando o exercício criativo e crítico.

As atividades desenvolvidas no âmbito dos programas de formação de professores, segundo Darling-Hammond (2000), devem considerar aspectos fundamentais, tais como a busca pelo ensino de qualidade; padrões de avaliação consistentes; um currículo sólido; uso de pesquisas e estratégias bem definidas para possibilitar uma formação docente de qualidade; e aproximação das escolas-campo com a universidade.

Portanto, através das atividades do Programa Residência Pedagógica da UFPI, buscamos estreitar a relação entre universidade e escolas-campo, bem como desenvolver algumas metas, tais como:

Figura 2 – Relação das metas a serem alcançadas nas escolas campo.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

Nóvoa (1992) também aponta para a necessidade de que a universidade e a escola estejam cada vez mais unidas, e trabalhem juntas em prol dessa formação, de forma a aproximar essas duas esferas formativas. Trata-se, portanto, de um projeto educativo e político a ser desenvolvido simultaneamente por 14 subprojetos de componentes curriculares distintos, com 34 (trinta e quatro) núcleos, em um espaço e em um tempo definido, destinados à aprendizagem da docência, através da aprendizagem dos alunos das escolas públicas parceiras.

DISTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFPI

Na UFPI, o Programa Residência Pedagógica está distribuído nos 5 (cinco) *campi*, sendo eles: *Campus* Ministro Petrônio Portella (Teresina-PI), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (Floriano-PI), *Campus* Helvídio Nunes de Barros (Picos-PI), *Campus* Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus) e *Campus* Ministro Reis Velloso. As áreas estão divididas conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição dos cursos de licenciatura por campus/polo no Programa Residência Pedagógica, da UFPI

CAMPUS/POLO	CURSO DE LICENCIATURA
Amílcar Ferreira Sobral – Floriano	Biologia
	Educação no Campo
	Pedagogia
Professora Cinobelina Elvas – Bom Jesus	Biologia
	Educação no Campo
Ministro Petrônio Portella – Teresina	Artes Plásticas e Visuais
	Biologia
	Ciências
	Educação no Campo
	Educação Física
	Filosofia/Sociologia
	Física
	Geografia
	História
	Letras-Inglês
	Letras-Português
	Letras-Francês
	Matemática
	Pedagogia
Química	

CAMPUS/POLO	CURSO DE LICENCIATURA
Ministro Reis Velloso- Parnaíba	Biologia
	Matemática
	Pedagogia
Senador Helvídio Nunes de Barros - Picos	Biologia
	Educação no Campo
	História
	Letras - Português
	Matemática
	Pedagogia
Cristino Castro	Educação do Campo
Juazeiro do Piauí	Educação do Campo

Fonte: Edital n. 02/PREG/CGPFI/UFPI, 2018.

Dessa forma, O Programa Residência Pedagógica na UFPI integra 1.020 (mil e vinte) alunos dos cursos de licenciatura (presencial e a distância) de todos os *campi*; 102 (cento e dois) professores preceptores da Educação Básica de escolas públicas do Piauí e 34 (trinta e quatro) docentes orientadores, professores efetivos desta IES.

Os residentes atuam nas escolas-campo, sempre sob acompanhamento do docente orientador e do professor preceptor, para o desenvolvimento de atividades distintas, definidas pelo projeto institucional e, como já mencionadas, pelo design do programa. Neste sentido, o preceptor e o docente orientador, trabalhando em regime colaborativo, proporcionam maior

qualidade à formação do licenciando. Desse modo, concordamos com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 176) “[...] a prática reflexiva, a partir da pesquisa e investigação na própria prática, constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática”. Ou seja, através da pesquisa, há uma ressignificação das práticas, uma reelaboração do conhecimento, que proporcionará ao aluno compreender e reinterpretar a realidade, propondo novas formas de agir e ser no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a organização teórico-metodológica deste projeto “O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente: a sinergia entre universidade e escola na formação de profissionais reflexivos” contribuirá para a formação significativa dos alunos dos cursos de licenciatura da UFPI, para a melhoria da aprendizagem dos alunos da escola pública, no desenvolvimento profissional dos preceptores e do docente orientador, além do aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado, oferecendo-lhe um novo desenho capaz de transpor a lacuna existente entre a teoria e prática, presentes neste campo epistemológico.

Ser professor exige uma formação crítico-reflexiva, pautada nas experiências vivenciadas e compartilhadas. Ou seja, é evidente que essa formação necessita de saberes que se articulem, a fim de possibilitar as transformações necessárias para as práti-

cas reflexivas e para as novas formas de organizar o espaço de ensinar e aprender.

Com o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica da UFPI buscamos uma formação significativa para alunos dos cursos de licenciatura da UFPI; a elevação do IDEB e melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Piauí; desenvolvimento profissional dos preceptores e docentes orientadores; e redimensionamento no Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da UFPI.

Por fim, acreditamos que a finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ele atuará, pois compete à essa etapa da licenciatura possibilitar que os futuros professores percebam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais nesse cenário, para sua inserção nesse campo de atuação. Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica promoverá a aproximação dessa realidade e significativas transformações para o seu desenvolvimento nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria n. 2, de 09 de junho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 22 de jun. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 2 de jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CAPES. Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. *Institui o Programa Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

DARLING-HAMMOND. L. A importância da Formação Docente. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAPÍTULO 19

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA INTEGRADORA PARA AS LICENCIATURAS DO IFRN

Agamenon Henrique de Carvalho

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Keila Cruz Moreira

INTRODUÇÃO

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) foi desenvolvido com base nas sinalizações do Edital CAPES nº 06/2018. Se trata de um programa de formação docente que visa fortalecer os cursos de licenciatura ofertados, bem como promover benefícios a partir de parcerias estabelecidas com escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Norte.

O objetivo do capítulo é realçar a implantação do Projeto Institucional do IFRN ressaltando a sua articulação com as licenciaturas e com o estágio curricular. O estudo propõe como questão norteadora a provocação: as concepções, intenções e cronograma de trabalho aprovados pelo PRP do IFRN são favoráveis à articulação entre as licenciaturas, o estágio curricular e as orientações do Edital CAPES nº 06/2018? Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, fazendo uso de revisão da literatura e de análise documental.

COMPOSIÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PRP NO IFRN

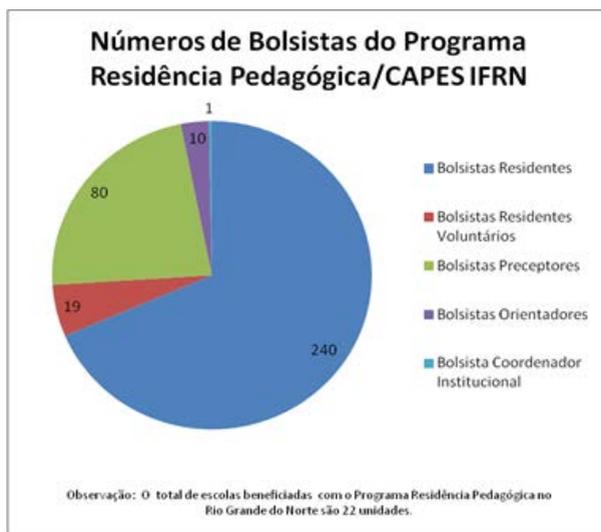
A adesão ao Edital CAPES nº 06/2018 pelo IFRN associa-se a um conjunto de esforços da instituição para incentivar a qualidade da oferta das licenciaturas nos *campi* do Rio Grande do Norte. As razões que justificam o desejo de aprovação do fomento para a instituição estão relacionadas aos seguintes fatores: ampliação do debate e da produção de conhecimento sobre a formação e práxis docente; cooptação de fomentos para beneficiar estudantes dos cursos de licenciaturas; fortalecimento do diálogo entre as Instituições de Ensino Superior, as Secretarias de Educação e as escolas públicas de Educação Básica; ampliação das experiências consolidadas no contexto da cultura institucional da educação profissional no IFRN; e articulação entre as licenciaturas da instituição, o estágio

curricular e os programas nacionais estruturantes da política de formação inicial de professores.

O IFRN aprovou o PRP em 2018 abrangendo cinco subprojetos, a saber: Biologia, Geografia e Química, por meio de composição por componente curricular; Física-Informática e Língua Espanhola-Matemática, por meio de composição multidisciplinar.

Os números do PRP do IFRN envolvem uma coordenação institucional, 10 orientadores, 80 preceptores e 259 residentes (240 com bolsa e 19 sem bolsa). Os cursos de licenciatura beneficiados pelo programa são: Biologia, Física, Informática, Geografia, Matemática, Espanhol e Química, distribuídos em 22 escolas-campo vinculadas à Secretaria de Educação do Estado.

Figura1: gráfico com número de bolsistas no PRP do IFRN



Fonte: Projeto Institucional IFRN, 2018.

Os bolsistas beneficiados com o fomento do PRP são: discentes com matrícula ativa no curso de licenciatura do IFRN que cursaram o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período (residentes); docentes do IFRN responsáveis pelo Projeto Institucional de Residência Pedagógica (coordenadores institucionais); docentes que orientarão o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática (orientadores); e professores da escola de Educação Básica que acompanharão os residentes na escola-campo (preceptores).

A formação integradora do PRP, por meio das aprendizagens práticas oportunizadas pela experiência próxima com a realidade da escola-campo, vai ao encontro dos objetivos da oferta de licenciatura postulados nos documentos institucionais.

O cronograma de atividades envolve 400 horas de experiências propostas para todos os bolsistas nucleados no Projeto Institucional. Tais atividades podem ser vivenciadas em até 18 meses, e necessariamente precisam se articular à operacionalidade do estágio curricular dos cursos de licenciatura.

Em sintonia com o Edital CAPES nº 06/2018, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica do IFRN ficou estruturado com duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma: 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e

elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo ele cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e 2 meses para e elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

Figura 2: Cronograma de trabalho adotado pelo PRP do IFRN

Edital 6-Residência Pedagógica Alteração-II (1) (2) (1).pdf 19/21

CAPES

d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto

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

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

FONTE: Edital CAPES n° 06/2018

A Residência Pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

O Projeto Institucional PRP IFRN reúne as seguintes informações: dados de identificação do IFRN; objetivos geral e específicos; constituição dos subprojetos; conexão do PRP com o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado das licenciaturas; indicadores, formas de avaliação e os resultados esperados; atividades para propiciar melhorias na escola-campo; projeto do curso de formação de preceptores; projeto do curso de formação de residentes; programação do seminário de socialização; e anexos com todas as fichas correspondentes aos protocolos didáticos e científicos que devem ser seguidos pelos bolsistas participantes.

A qualidade da formação do professor sempre irá depender da concepção de docentes, de escola, de educação e de ensino que a sociedade possui. O conceito de qualidade é uma construção genérica, poliédrica, relativa, não sendo um conceito estático ou um modelo único, já que a realidade é dinâmica (IMBERNÓN, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 traz a discussão sobre a formação inicial dos profissionais da educação nos artigos 61, 62, 63 e 64 afirma que os professores devem ser formados em cursos de nível superior e que poderão obter o grau de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados.

O Projeto Institucional do IFRN considera o Edital CAPES nº 06/2018 como uma política destinada a incentivar à formação inicial de professores. Entende a formação inicial como possibilidade de proporcionar a apropriação de novos saberes de maneira articulada,

assim como a docência como experiência de proficuas aprendizagens conceituais, técnicas e científicas.

Em sintonia com o projeto institucional, seus subprojetos pretendem: assegurar no IFRN a realização da oferta de licenciatura sintonizada com políticas e programas destinados à formação inicial do professor; relacionar a formação inicial com a filosofia da *práxis*; desenvolver a identidade profissional da docência; aproximar os licenciandos do campo epistêmico e do campo operacional da educação profissional. A formação inicial do professor deve estar pautada nas reflexões sobre os desafios contemporâneos das políticas educacionais e de formação docente (RAMALHO, 2003; TAVARES, 2018).

O desenvolvimento do PRP IFRN vislumbra construir espaços de discussão de diferentes formas para compreender a complexidade da escola com o propósito de socializar as vivências e experiências dos licenciandos residentes, dos professores dos cursos de licenciatura, dos professores das redes públicas municipal e estadual de ensino e dos alunos da Educação Básica.

Os subprojetos articulam-se à Proposta Institucional quando trazem em seu rol de atividades e ações de práticas pedagógicas formativas não só para residentes, mas também aos preceptores parceiros nos vários Subprojetos. Com as atividades previstas nos subprojetos, o IFRN, por meio de sua Proposta Institucional, vem dar respostas às demandas de formação técnico-pedagógicas aos profissionais da educação que

desenvolvem suas atividades na rede pública de educação no Rio Grande do Norte.

As ações dos Subprojetos visam proporcionar uma formação continuada aos residentes e preceptores, com conteúdo e metodologias específicas de cada área de conhecimento. Isto é útil para superar as dificuldades técnicas e pedagógicas de suas práticas de ensino que possibilitam o redimensionamento e articulação teoria-prática com foco na aprendizagem dos educandos da rede pública de ensino.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRESENTE NO PRP DO IFRN

De acordo com Pimenta (2012), a formação docente se relaciona com a aprendizagem de diversos saberes, como a prática reflexiva, a teoria especializada, a formação política e humanística. Nesse prisma, a formação deve articular teoria, prática e a capacidade de transformação do contexto de trabalho dos docentes.

A filosofia da práxis inspira o trabalho dos docentes ampliando o grau de sua consciência, permitindo lucidez quanto ao jogo de forças antagônicas que influencia o contexto de imersão prática.

Para Imbernón (2016) é na reflexão e na ação que se desenvolve o profissional com autonomia e potência de transformação para a prática social. A educação se constitui prática social quando contribui para a formação humana por meio da emancipação política e psicológica do estudante.

A partir dessas constatações, se constrói o PRP do IFRN na busca por se ajustar às intenções do Edital CAPES nº 06/2018 e de sofisticar a formação inicial dos cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa o trabalho profissional docente (BRASIL, 2018). A prática profissional pautada na realidade conduz a formação para além do conhecimento fornecido nas aulas teóricas da graduação (SCHÖN, 2000).

A questão da articulação dos saberes docentes não é algo novo no debate acadêmico. A maioria dos docentes descrevem suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência” (DUBET, 1994, p.16).

Segundo Sacristán (2012), a fertilidade de uma epistemologia da prática só ocorre se considerarmos inseparáveis teoria-prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), visto que “sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação”.

O papel da teoria é fornecer aos licenciandos novas perspectivas de análise da realidade de modo a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, além da percepção de si mesmos enquanto profissionais. Porém, os saberes teóricos ganham mais intensidade quando se articulam com os saberes da prática. Essa integração é fator fundamental para a consolidação da identidade do professor (SACRISTÁN, 2012, p.65).

O ponto de aproximação entre os subprojetos e a Proposta Institucional do IFRN propõe a superação da

dicotomia teoria-prática materializada nos tradicionais estágios curriculares e que, a partir do Programa de Residência Pedagógica, podem ser ressignificados à luz de uma nova experiência formativa de docentes. Nas linhas seguintes trataremos dessa articulação.

ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DAS LICENCIATURAS DO IFRN

Conforme temos pontuado, diferentemente de outros profissionais, o exercício profissional inicial de docentes no Brasil requer o estágio supervisionado, um componente curricular integrante do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura que deve articular formação acadêmica e o mundo do trabalho. Ou seja, o estágio visa preparar o estudante para a vida cidadã e para o trabalho, tendo por objetivos a ampliação dos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e comportamentos adequados ao relacionamento socioprofissional.

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade,

este sim objeto da práxis. (PIMENTA ; LIMA, 2005/2006, p.14).

Por meio do estágio, espera-se que o estudante desenvolva uma visão geral da atividade de gerenciamento da sala de aula, pois é o entrelaçamento de tais atividades que propiciam o bom funcionamento escolar.

É pertinente ressaltar que o estágio se configura como um campo de conhecimento. Como tal, ganha um estatuto epistemológico que permite a superação de práticas de imitação e de reprodução de técnicas sem análises e reflexões demandadas por este espaço formativo (PAIXÃO, 2012). É, também, um ato educativo que se constrói pela interação entre os cursos de formação inicial e o campo social, com o objetivo de desenvolver capacidades profissionais, por meio de experiências fundamentadas em concepções de educação e modelos de intervenções didático-pedagógicos que priorizam o contexto de trabalho como espaço de construção de conhecimentos, apropriação e mobilização de saberes em processos contínuos de ação-reflexão-ação.

Por ser desenvolvida no ambiente de trabalho, esta atividade curricular viabiliza a profissionais em formação assumirem, pela primeira vez, atividades laborais imprescindíveis para a construção da identidade profissional, a qual passa, inexoravelmente, pela prática da profissão, entendida aqui como um trabalho praticado habitualmente a serviço de outras pessoas ou como prática contínua de um ofício. (PAPI, 2005).

Neste sentido, o IFRN ressalta a importância da relação teoria-prática na consolidação de uma forma-

ção crítica, que se explica por fundamentar aprendizagens e mediações pedagógicas no campo do estágio supervisionado, propiciando aos sujeitos envolvidos nas atividades, momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade. Como nos diz Tardif: “[...] aprender é conhecer, mas em uma prática, aprender é fazer, e aprender fazendo”. (2000, p19).

Nas intervenções sugeridas nesse movimento, identifica-se que “[...] há relação mútua entre o indivíduo e as possibilidades de conhecer, de aprender, por ser um elo que se coloca entre aquele que aprende e aquilo que é construído e mobilizado a partir da aprendizagem.” (PAIXÃO, 2015, p.21).

Perspectivas teóricas, que privilegiam este tipo produção de conhecimento, consideram saberes plurais e interligados, em suas diferentes formas “sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino, podendo ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...), e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica.” (JAPIASSU, 1992, p. 15).

O estágio supervisionado oportuniza aos licenciandos a sistematização de saberes plurais, reconhecendo e valorizando as experiências de vida dos sujeitos (sua cultura, valores, relações afetivas, etnia, religiosidade, dentre outros). Esses saberes, oriundos das experiências pessoais, são transformados em conhecimento e retornam às práticas sociais na forma de saberes populares, ou seja, são resultados da rela-

ção entre o sujeito cognoscente e a realidade exterior cognoscível.

Como consequência, surgiram profícuas questões e modos de pensar-fazer o estágio, como por exemplo: estágios com pesquisa, estágios na perspectiva da ação colaborativa entre os campos formativos, estágios em que a relação ação-reflexão-ação é o ponto de partida e de chegada para a formação docente, e a relação estágios e a profissionalidade docente. (REIS, 2015).

Assim, o estágio, enquanto campo de formação, apresenta-se como o universo da mais pura ciência, com suas relações de força e monopólio que nos permite fazer ciência (BOURDIEU, 1983) articulando a teoria aprendida pelos estudantes com a prática aproximada pelo real concreto. Então, no estágio a teoria do conhecimento e a teoria política se tornam inseparáveis, significando dizer que toda produção de conhecimento possui um tipo de posicionamento e percepção da realidade.

A realidade se apresenta para o estágio por meio da escola, que é, em si, um todo complexo que, na dinamicidade de uma realidade, não damos conta. Isto é passível de reflexão quando o IFRN propõe o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (PRP) articulado aos estágios supervisionados das suas diversas licenciaturas com observância à realidade das escolas.

A articulação do PRP aos estágios supervisionados parte de intencionalidades educativas e formativas capazes de contribuir para a atuação de sujeitos, num contexto social contemporâneo e específico – a realidade brasileira. Esta, por questões histórico-culturais,

traz na sua formação individual, social e contextual, marcas de um pensar-agir colonialista, mas também, pelo embate teórico-prático de estudiosos, externa a capacidade e a vontade de romper com esse processo dicotômico.

Falar de estágio e PRP é pensar como integradores do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Na realidade, pensando especificamente no estágio obrigatório, é observado que ele é uma das poucas áreas de conhecimento que guardam no seu saber-fazer o referido tripé que sustenta a formação superior.

De modo geral, o estágio deve ser entendido para além do mero ato educativo ou mesmo componente curricular. O PRP, por meio de sua perspectiva teórica plural, dará oportunidade aos licenciandos de sistematizar saberes plurais reconhecendo e valorizando as experiências de vida dos sujeitos (sua cultura, valores, relações afetivas, etnia, religiosidade, dentre outros).

A partir do PRP, será possível relacionar o estágio como espaço de pesquisa que aproxima o real, em um abandono da ingênua ideia de que esse componente curricular não seria espaço para tal atividade. Na realidade, ele é mais do que pesquisa, é o fundamento de maior tradição no campo da educação e da formação de professores.

É possível pensar em discutir o estágio supervisionado em conformidade com o PRP, considerando os aspectos do ato de ensinar como sendo globais e contextualizados, de modo a proporcionar aos residentes e preceptores novas formas do fazer pedagógico. Ou seja,

proporcionar o aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem, quanto sobre as relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar.

Nos cursos de licenciatura do IFRN, o estágio supervisionado caracteriza-se como prática profissional obrigatória, tendo início a partir do quinto período do curso, com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, divididas em quatro etapas de 100 (cem) horas. Cada etapa é composta por atividades a serem desenvolvidas pelos licenciandos sob a orientação de um professor-orientador (do curso) e de um professor-colaborador (da escola campo de estágio), sendo as duas últimas etapas reservadas para a efetiva regência de classe. A cada etapa concluída do estágio, o estudante deve entregar um relatório descritivo e reflexivo das atividades desenvolvidas na escola-campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP é uma proposta de fomento de formação de professores que interessa ao IFRN por apresentar sintonia com as intencionalidades institucionais destinadas aos cursos de licenciatura. Destacadamente, o programa é importante por vislumbrar o benefício tanto desses cursos quanto das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, questões de preocupação central do Instituto Federal no que concerne ao cumprimento da inclusão no âmbito de sua função social e à ampliação das aprendizagens práticas por meio

da imersão dos licenciandos em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares.

O Projeto Institucional do IFRN para a efetividade do PRP compreende que deve haver a necessidade de articulação entre as suas intenções gerais e as intenções específicas de cada subprojeto (por componente curricular e os multidisciplinares). Entendemos que somente por meio do bom diálogo entre os citados projetos será possível a efetividade dos objetivos precípuos que são desejados no campo das práxis de formação docente emancipadora no IFRN.

As intencionalidades dos estágios supervisionados do IFRN se aproximam intensamente das intencionalidades do PRP. Nos dois projetos (IFRN e PRP), está prevista a imersão do estudante em escola-campo, ainda durante a formação inicial, oportunidade em que o residente realiza contato com a cultura e o contexto específico escolar. Nesse desafio, os licenciandos refletem e praticam alternativas de trabalho docente visando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. O PRP do IFRN, a exemplo do que já se propõe na dinâmica do estágio curricular, almeja estreitar os laços entre o próprio Instituto e as escolas da rede pública de ensino, fazendo uma articulação de benefícios científicos-pedagógicos mútuos.

Entendemos que o fomento proveniente do PRP possibilitará importantes auxílios para a realização com permanência e êxito dos estudantes selecionados na fase do estágio curricular do IFRN, pois permitirá

melhores condições de estudo para os sujeitos envolvidos nos referidos estágios realizados a partir da segunda metade do curso.

Por meio do benefício do fomento do PRP, entendemos que as circunstâncias formativas conduzirão os estudantes ao envolvimento e à dedicação com maior perspicácia nessa fase processo formativo, além de motivar estratégias de organização e de execução do currículo, inclusive da escola-campo, na medida em que articulará a formação teórica-prática, as unidades didáticas, as estratégias metodológicas, os referenciais teóricos e práticos e os conhecimentos contextuais de saberes acadêmicos de modo integrado e dinâmico.

A presença do professor-colaborador da escola-campo se constituirá em uma outra experiência forte para o residente. O professor-preceptor, na medida em que acompanhará um grupo abreviado de estudantes, promoverá mediações de experiências enriquecedoras para as suas aprendizagens no âmbito da docência.

O estágio das licenciaturas do IFRN enlaçados com o PRP se constituirá em uma distinta oportunidade de ensino, pesquisa e extensão, principalmente por meio das oportunidades de estudo de caso nas escolas-campo, proporcionando a produção de conhecimento de autoria de residentes e de preceptores na medida em que ressignificam o seu fazer pedagógico.

Enfim, como contribuição central, o Projeto Institucional do PRP do IFRN busca ampliar a qualidade da formação inicial dos licenciandos do Instituto, colaborar com a formação continuada dos preceptores, e

auxiliar no crescimento dos índices de aprendizagem nas escolas públicas potiguares, produzindo conhecimentos para múltiplos destinos, inclusive, para o campo epistêmico da educação profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. 7. Anais. Goiânia: 1994.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Lúzia Costa de. *Metodologia para a avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BOURDIEU, Pierre et.al. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. EDITAL Nº 6/2018. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar*. Brasília, 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Du Seuil, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

JAPIASSU, Hilton Peneira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. A prática do Estágio e Formação Continuada e sua relação com os Saberes Docentes. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16. Anais... Campinas, 2012.

_____. *Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA*. Tese de Doutorado. Natal, 2015;

PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Luceña. *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poíesis*, vol. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

REIS, Monteiro. *Profissão docente: profissionalidade e auto regulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D.A. *La formacion de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo disseno de la ensenanza y el aprendizaje em las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1993.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

CAPÍTULO 20

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CONCOMITANTE AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Sabrina Teixeira de Sousa Silva²⁷

Ruth Helly Ferreira Cardoso¹

Maria de Fátima Cardoso Soares²⁸

27 Alunas graduandas no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Parnaíba e Bolsistas no Programa Institucional de Residência Pedagógica.

28 Doutora em Biotecnologia (UFPI), Mestre em Educação pela (UFPI), Licenciada em Química (UESPI) e em Pedagogia (UFPI), Coordenadora no Programa Institucional Residência Pedagógica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Parnaíba.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação de professores é uma temática bem discutida atualmente no campo educacional, uma vez que visa formas de aprimorar no professor as perspectivas necessárias para lidar com os desafios encontrados no cenário educacional da atualidade. Nesse contexto, faz-se necessário uma reflexão sobre a formação inicial desses futuros profissionais, pois será o primeiro passo para que o aluno se encontre na docência.

No começo de sua formação, o aluno licenciando é inserido no contexto escolar por meio dos Estágios, obrigatórios nos cursos de licenciatura, que consistem em relacionar a teoria que o aluno adquire em sala de aula com a realidade da prática docente.

Além dos estágios, os alunos, futuros professores, também são inseridos no meio educacional por meio de programas que se fundamentam na iniciação à docência, como o Programa Institucional de Residência Pedagógica, que objetiva o aperfeiçoamento da formação docente e a reformulação do Estágio Supervisionado. Tal programa tem sua importância, uma vez que insere os alunos em contato com sua profissão, em alguns casos antes mesmo do estágio, o qual só é ofertado como disciplina nos últimos anos de formação.

Nesse contexto, o capítulo objetivou analisar as concepções de alunos que foram estagiários e bolsistas, concomitantemente, a respeito das contribuições do programa de Residência Pedagógica vinculado ao Estágio para a formação inicial, visando analisar os

subsídios que o Programa oferece para a formação dos alunos licenciados e apontar as suas contribuições para a reformulação do estágio.

INSERÇÃO NA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A busca por um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo faz com que alguns questionamentos norteadores da Educação sejam levantados, tais como a formação de professores. Em sua formação inicial, o professor irá receber os aparatos necessários para o exercício de sua profissão, sendo assim, como afirma Brito (2011), um momento de aprendizagem profissional.

Nessa perspectiva, é necessário que a formação inicial seja suficientemente efetiva, pois precede “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84). Com isso, no decorrer desse processo, o aluno licenciando deve passar por situações presentes em sua profissão, tendo meios de formação que visem “priorizar a reflexão, a criação, o conceber e executar projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem” (SOUZA, 2009, p. 43).

Dentre os meios de inserção no contexto escolar na formação inicial, tem-se o Estágio Supervisionado, tendo obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, uma vez que, a partir deste, o aluno terá o primeiro contato

com seu campo de atuação, além de pôr em prática seus conhecimentos e adquirir novos. O estágio, nesse contexto, compreende:

[...] etapas que dá o suporte teórico ao alunado, bem como a oportunidade de adentrar as instituições de ensino básico a fim de adquirir prática para fomentar a formação do professor aprendiz, na qual tem papel fundamental para o futuro professor. (FEITOSA *et al.* 2018, p. 13).

Segundo a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, Art. 1, parágrafo 2º (BRASIL, 2008), o estágio tem como objetivo propiciar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, propiciando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Na formação do aluno licenciando é indispensável uma sólida formação no estágio, pois será o momento em que se efetivará a conexão entre a teoria, vista dentro da sala de aula, com a prática, apresentando-se “como elemento formador da dimensão científica-técnica, política, ética e estética do futuro professor e, portanto, espaço e tempo de construção da identidade profissional” (NOFFS e RODRIGUES, 2016, p. 365).

Além do Estágio Supervisionado, também há programas dentro das instituições de ensino que auxiliam na formação inicial, uma vez que inserem o aluno dentro do contexto escolar, permitindo-o vivenciar

o âmbito educacional logo no início de sua formação, sendo assim bastante relevante, pois:

[...] a inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita vivências em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática (PANNU-TI, 2015, p. 4).

Dentre esses programas, temos o Programa Institucional da Residência Pedagógica, que, de acordo com a Portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, tem como intuito colaborar com as Instituições de Ensino Superior na operacionalização de projetos inovadores, impulsionando o vínculo entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. De acordo com o mesmo documento, dentre os objetivos do programa, apresentam-se:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, Portaria GAB nº 38, 2018. p.1)

As atividades desenvolvidas no decorrer do Programa conferem ao aluno participante, além das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, um aprofundamento no cenário educacional ao inseri-lo na vida docente e incentivá-lo a realizar projetos, como intervenções, já que estes estão inseridos na carga horária a ser cumprida pelo Programa.

Com base no que foi contextualizado, este capítulo objetiva analisar as concepções de alunos e professores a respeito das contribuições do programa Residência Pedagógica para o Estágio Supervisionado obrigatório, averiguando, assim, quais melhorias o programa pode trazer na formação inicial ao vincular-se ao estágio.

CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada com alunos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado simultaneamente à participação no Programa de Residência Pedagógica, sendo estes alunos formandos do curso de licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Parnaíba*. Com base no objetivo de averiguar as perspectivas dos pesquisados, a metodologia utilizada para a realização desse trabalho consiste em uma abordagem qualitativa.

A escolha da análise qualitativa justifica-se por esta ser uma metodologia emergente em vez de pré-definida. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32), “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de questionários abertos, os quais consistiam em indagações a respeito das concepções sobre a vinculação da disciplina ao Programa, referidos anteriormente. Tais questionários têm como vantagem, segundo Nogueira (2002), a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um questionamento. Sendo assim, permitiu ao pesquisado responder livremente, utilizando de sua linguagem própria e expressando sua opinião sobre o que está sendo abordado.

A análise dos dados obtidos constituiu-se na análise documental qualitativa. Nascimento (2009) afirma que a investigação no entorno da análise documental tem estabelecido como objetivo, simultaneamente, o conteúdo e a descrição analítica do documento, favorecendo a identificação de conceitos, já que esse processo é parte de um todo considerado nesta análise, estabelecido para tratar informações consideradas em domínio determinado.

Partindo desse pressuposto, foram analisadas as concepções de quatro alunos a respeito das contribuições, experiências e desafios proporcionados pelo programa Residência Pedagógica; das contribuições do

Estágio Supervisionado *versus* o programa; e da vinculação do programa ao estágio. Com o intuito de preservar a identidade dos pesquisados, foram utilizados pseudônimos para representá-los, sendo estes sobrenomes de químicos, tais como: *Curie, Lavoisier, Dalton e Rutherford*.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ELEMENTOS PARA CARACTERIZAÇÃO

A análise de dados foi dividida em quatro categorias, sendo estas: o programa Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação inicial; experiências e desafios proporcionados pela Residência Pedagógica; Estágio Supervisionado *versus* Residência Pedagógica no contexto escolar; e contribuições do programa Residência Pedagógica vinculado ao Estágio Supervisionado.

O programa Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação inicial

Quando indagados sobre quais contribuições o programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial, os licenciandos responderam:

A Residência Pedagógica contribui significativamente para a formação docente, permitindo a imersão no campo de trabalho, vivenciar as ex-

periências relacionadas ao ser docente, familiarizar com o cotidiano escolar e como se comportar diante das situações vivenciadas em sala de aula. A partir deste programa, é possível superar desafios e suprir lacunas da formação inicial, tendo em vista que a Residência proporciona a prática das teorias aprendidas durante o curso. (LAVOISIER, 2019)

O programa Residência Pedagógica me proporcionou uma visão mais detalhada de como é o dia a dia de um professor em sala de aula, de acordo com a realidade que a escola está inserida, assim contribuindo para a minha formação acadêmica. (RUTHERFORD, 2019)

A prática docente durante a formação inicial é de suma importância já que, nesse momento, o aluno vai ter contato com o cotidiano do professor e da escola e, a partir dessa vivência, adquirir segurança para exercer sua futura profissão, como dito por *Lavoisier* e *Rutherford*. Segundo Imbernón (2006) deve ser atribuído à formação um papel que ultrapasse o ensino que pretende apenas uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e passe a criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas possam aprender e se adaptar.

Como dito por *Lavoisier*, esse também é um momento que traz a possibilidade de fazer a relação entre a teoria e a prática. Para Correia (2008) é relevante compreender a relação entre teoria e prática como uma forma de construir conhecimento, assim, trabalhando

conjuntamente, elas constituem uma unidade indispensável, visto que a prática é uma ação guiada e mediada pela teoria.

Experiências e desafios proporcionados pela Residência Pedagógica

Ao serem questionados se o Programa consolidou a inserção efetiva no contexto escolar e proporcionou experiências necessárias para lidar com os desafios encontrados no cenário educacional da atualidade, os alunos residentes responderam:

Sim, a partir do Programa foi possível imergir no contexto escolar e vivenciar os desafios da sala de aula, possibilitando propor novas metodologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (LAVOISIER, 2019)

Sim, através do Programa pude ter um contato maior com alunos da rede pública. Eu pude trabalhar com duas turmas diferentes, uma mais participativa e que se mostravam bastante atentos, já a outra tinha alunos mais velhos que já tinham reprovado algumas vezes e se mostravam bastante desmotivados, e com o dia a dia fui podendo adquirir mais experiências e conhecê-los melhor e desse modo poder criar estratégias para poder repassar o conteúdo de uma maneira mais efetiva. (RUTHERFORD, 2019)

Sim, com a regência em sala de aula ou até mesmo no momento de observação pude presenciar situações diversas que certamente contribuem para que pudesse aprender sobre os desafios da profissão docente. As situações conflituosas entre alunos, as relações entre professores e demais funcionários da escola, participação em atividades da escola como gincana, projeto de intervenção dentre outras práticas que contribuíram para minha formação acadêmica. (DALTON, 2019)

A inserção com antecedência do aluno licenciando nas escolas além de possibilitar vivências e experiências do dia a dia do professor, também traz desafios e dificuldades dessa profissão à tona, gerando um estado reflexivo que faz com que o aluno repense a sua atuação e, assim, busque, crie e traga para a sala de aula novas estratégias de ensino para atender as especificidades de seu alunado. Para Tardif (2002), a prática profissional é vista como um espaço de aprendizagem e de formação para futuros professores, além de ser considerado um espaço de construção de saberes e práticas inovadoras.

Estágio Supervisionado *versus* Residência Pedagógica no contexto escolar

Os alunos licenciandos que participaram da pesquisa estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado IV, a qual se refere à regência no Ensino

Médio, concomitante à sua participação no programa Residência Pedagógica. Quando questionados sobre qual atividade assegurou uma maior inserção no contexto escolar, eles responderam:

Os dois atuam de maneira bem semelhantes, diferenciando apenas que o residente tem mais tempo, uma vez que tem um cronograma para cumprir suas atividades fazendo com que o bolsista esteja mais presente na escola vivenciando e aprendendo o funcionamento das atividades escolares. (CURIE, 2019)

Residência Pedagógica. Porque na Residência pude ter um maior tempo de trabalho na escola de um modo geral, bem como ter também uma maior autonomia durante as aulas. (RUTHERFORD, 2019)

Certamente a disciplina de Estágio Supervisionado é importante, pois prepara os alunos licenciandos para o exercício da profissão, no entanto o tempo gasto na disciplina é muito curto, o que não proporciona um contato efetivo com o ambiente escolar. Dessa forma o programa Residência Pedagógica se sobressai em relação à disciplina de estágio, pois o tempo de contato com os alunos e com a escola de modo geral é maior. (DALTON, 2019)

Dalton cita a importância do Estágio Supervisionado, pois essa disciplina oferece o primeiro contato com o local de trabalho do professor, mesmo que em

um tempo limitado. De acordo com Scalabrin (2013), o estágio é considerado um processo de experiência prática, possibilitando ao acadêmico uma aproximação com sua área de formação, fazendo com que este compreenda as diversas teorias que envolvem o exercício da sua profissão.

Os pesquisados ainda destacaram as semelhanças entre o Estágio Supervisionado e o programa Residência Pedagógica, pois os dois partilham de um cronograma semelhante, que vai desde observações e atividades complementares até práticas pedagógicas, e ressaltam que, diferentemente do Estágio Supervisionado, o Programa Residência Pedagógica disponibiliza um tempo maior de contato com a realidade escolar. A carga horária orientada pela Residência Pedagógica, segundo Silva e Cruz (2018), é vista como mais adequada do que a disponibilizada pelo Estágio Supervisionado, visto que assim como em outras áreas (enfermagem, engenharia e medicina, por exemplo), a formação de professores exige diferentes dimensões: ética, estética, política, técnica e afetiva e para isso é necessário um tempo longo de formação e praxis.

Contribuições do Programa Residência Pedagógica vinculado ao Estágio Supervisionado

Os residentes também foram questionados sobre quais contribuições a Residência Pedagógica trouxe para eles ao vincular-se com o Estágio Supervisionado. Os respondentes afirmaram que:

Uma vez que elas são bem parecidas, acredito que funcionaria como um “upgrade” à disciplina de Estágio Supervisionado, já que os alunos terão que se esforçar para aderir ao programa, bem como as possibilidades as quais ele oferece, como vivência escolar, e aquisição de experiências profissionais, [...] tão importante para o aluno em formação inicial. (CURIE, 2019)

A disciplina de Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica possibilitam um maior contato com a profissão docente que futuramente os licenciandos vão exercer, e, como uma auxilia a outra, a união das mesmas é relevante para os futuros professores. (RUTHERFORD, 2019)

O programa Residência Pedagógica e a disciplina Estágio Supervisionado compactuam dos mesmos princípios e o mais interessante seria que os dois fossem mesclados ou que os alunos do programa fossem liberados da disciplina de Estágio Supervisionado, considerando, é claro, as especificidades de cada caso. (DALTON, 2019)

Uma das propostas da Residência Pedagógica é introduzir uma reformulação do Estágio Supervisionado, não diminuindo, é claro, a importância dessa disciplina nas licenciaturas, pois, como relatados pelos pesquisados, ela auxilia e oferece benefícios para a formação inicial. Pimenta e Lima (2011) falam da relevância do estágio para as licenciaturas, já que este possibilita atividades que geram conhecimento, análises e reflexões do trabalho docente.

Esse programa vem com o intuito de superar as limitações dos estágios curriculares. Segundo Giglio e Lugli (2013), a Residência vem para modificar a concepção de que o estágio é um ritual obrigatório e transformá-lo em um compromisso entre as instituições de ensino, vinculando a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares e, assim, estabelecendo um diálogo perene entre instituições formadoras e os sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos, foi possível analisar as concepções dos alunos referente ao que se queria pesquisar. De acordo com eles, o Programa Institucional Residência Pedagógica contribuiu para as suas formações, inserindo-os no contexto escolar e os possibilitando vivenciar na prática como ocorre a atuação do professor na realidade. Afirmaram, ainda, que por meio do Programa foi possível vivenciar os desafios presentes em relação ao meio educacional encontrado na atualidade, com isso podendo lidar e buscar formas de superá-los.

Ao que se refere à inserção no âmbito escolar, os pesquisados levantaram em questão a carga horária a ser cumprida, afirmando que, nesse aspecto, o Programa se sobressai, pois possui uma quantidade maior de horas do que a ofertada na disciplina de estágio, o que torna a imersão, no que se refere à docência, mais efetiva. Já em relação à vinculação do Estágio com

o Programa, os pesquisadores ressaltaram que ela seria positiva para a formação, uma vez que as duas abordagens possuem aspectos semelhantes que podem ser colaborativos entre si.

Partindo do que foi analisado, pode-se notar que o Programa Residência Pedagógica vem a contribuir na formação inicial dos alunos licenciandos, apresentando o ofício da profissão docente e aproximando o aluno do seu campo de atuação, além de contribuir positivamente com a disciplina de estágio, podendo auxiliar nos requisitos necessários para o cumprimento da disciplina, bem como aprimorar a abordagem com novas perspectivas e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRITO, A. E. A Formação Inicial como Processo Conduto de Aprendizagens e de Saberes Docentes. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; LIMA, M. G. S. B. *Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos*. – Teresina: EDUFPI, 2011. cap. I, p. 17-31.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), *Portaria Nº 38*, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Dis-

ponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

CORREIA, M. L. *A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe*. Revista Analecta. Paraná. V. 9, N. 2, P. 11-20. 2008.

FEITOSA, M. H. A. *et al.* Um olhar sobre os saberes da docência na formação inicial: o Estágio Supervisionado no ensino de ciências da natureza. In: SOARES, M. F. C. (Org.). *A docência em ciências da natureza: olhares sobre diferentes contextos*. Parnaíba: Instituto Federal do Piauí, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. *Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares*. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação. Rio Grande do Sul. N. 46, P. 62 -82. 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, L. M. B. do. *Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos*. São Paulo, Marília, Tese (Pós-Graduação em Ciência da Informação). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências. 2009. 198 p.

NOGUEIRA, R. *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso*. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. 26 p.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. *A formação docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 357 – 374 jan./mar. 2016.

PANNUTI, M. P. *A relação teoria e prática na residência pedagógica*. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”- UNAR. Revista Científica Vol 7 – N° 1. 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br>.

com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013. Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. *A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências*. Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande - RS. V. 27, N. 2, P. 227-247. 2018.

SOUZA, D. B. *Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial*. Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico - n° 08 - Dez. 2009. 35-45. Disponível em: <<http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/os-dilemas-do-professor-iniciante-souza-2009.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

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

POSFÁCIO

Esta obra constitui-se de um escopo de grande relevância, posto que discute o Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual, em que pese toda a sua importância e magnitude, merece ser visibilizado, tanto no que diz respeito ao seu metier, quanto aos atores que beneficia. Ademais, a obra inaugura um espaço fulcral acerca deste que, embora jovem, é um programa que já nos permite perceber os impactos que reverberam na melhoria da qualidade da educação brasileira.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a política nacional de formação de professores e busca induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Nesse sentido, o livro não se furta a evidenciar, de forma magistral, as frentes de atuação do programa, espalhando as discussões em três eixos: Eixo 1. Políticas de formação docente e o Programa Residência Pedagógica; Eixo 2. Conceitos, Vivências e experiências do Programa Residência Pedagógica; e Eixo 3. Programa Residência Pedagógica e Gestão de Sistemas Educacionais.

Notadamente, a discussão assume um caráter proeminente, uma vez que o panorama nacional que envolve as políticas educacionais não se mostra favorável. Desse modo, é necessário fazer eclodir as vozes de autores e atores que produzem e disseminam co-

nhecimento técnico, didático, pedagógico e científico acerca do programa, de modo específico, e da educação, de modo geral.

Destacamos, assim, a forma como esta obra põe em relevo o Programa Residência Pedagógica, jogando luz sobre as mais diversas estratégias encontradas para dirimir antigas dicotomias, como articulação entre a teoria e a prática; entre a universidade e a escola; entre a academia e o mundo do trabalho. Assim, a presença do licenciando na escola, supervisionado pelo professor da rede e orientado pelo professor universitário põe em xeque um modelo tradicional e ineficiente que estabelecia o distanciamento entre estas instâncias educativas. Desta feita, lança-se mão de uma co-responsabilidade entre as instituições educativas na formação de um profissional em consonância com o perfil do estudante real a ser escolarizado.

Portanto, considerando a abordagem clara impressa nos capítulos, a riqueza dos relatos e conceitos explicitados e as contribuições para se pensar a relação universidade-escola-mundo do trabalho, essa obra torna-se leitura imprescindível para gestores educacionais, professores, estudantes e estudiosos da área da educação, especialmente para aqueles que se debruçam sobre a temática da formação docente.

Elda Silva do Nascimento Melo
Pró-reitora Adjunta de Graduação da UFRN



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn

ISBN 978-85-54885-19-9



9 788554 885199 >