



A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DAS LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA DA UNEAL E PARA A ESCOLA PARCEIRA.

Jucilânia Santos Silva¹
Maria Dayane Martins Gonzaga²
Marisa Santos da Silva³
Carla Manuella de Oliveira Santos⁴

RESUMO

O respectivo trabalho é resultado das vivências no Programa Residência Pedagógica, perpassadas por licenciandas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores e seu intuito é o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de licenciaturas que estão na segunda metade de seus cursos, e que se dará mediante o desenvolvimento de atividades nas escolas parceiras. O Programa está em sua segunda edição e o edital vigente corresponde aos anos de 2020-2022. O financiamento dessas ações fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além de enriquecer a formação prática dos licenciandos e ressignificá-la dentro dos cursos de licenciatura, o PRP objetiva fortalecer a parceria entre escola e universidade desencadeando aprendizagens mútuas e significativas para essas instituições. Diante da relevância do Programa que é tão elementar para a formação de professores, o estudo fez-se necessário para que o leitor possa compreender o quanto as ações desenvolvidas são pertinentes para a construção do perfil profissional dos licenciandos, possibilitando que estes tracem um novo olhar sobre a escola. E ainda, o quanto as instituições de educação básica são beneficiadas com essa parceria. Desde o início, a formação docente tem percorrido um longo e por vezes árduo caminho. A história da educação no que concerne a formação docente, retrata transformações permeadas por luta, resistência, perdas e ganhos que acabaram resultando no cenário atual. Dentre os avanços positivos, está o Programa Residência Pedagógica que mesmo com o advento da pandemia de Covid-19, tem conseguido dar prosseguimento as suas atividades. Contudo, os sucessivos cortes de investimentos na Educação e pesquisa científica promovidos pelo atual governo, estão ameaçando a permanência desse e de outros programas. Tal fato, tem levado diversos pesquisadores a discorrerem sobre o quanto essas iniciativas são imprescindíveis para o aprimoramento da prática dos futuros professores e porque elas devem ter continuidade. O estudo em questão, amparou-se nas reflexões de teóricos como Soares (2018), Brasileiro (et al., 2012), Saviani (2009), Matté (et al., 2016), Oliveira (et al., 2011), Dionne (2007), Welfort (1996). A metodologia aqui aplicada é um desdobramento da pesquisa-ação que tem por base as vivências, experiências e práticas das ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica em uma escola de educação básica do município de Santana do Ipanema, sertão alagoano. O projeto tem por título: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica” e está dividido em duas etapas. A primeira corresponde a parte de observação onde aconteceu a imersão

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, jucilania@alunos.uneal.edu.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, gonzagadayane9@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, marisasilva@alunos.uneal.edu.br;

⁴ Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, carla.manuella@uneal.edu.br.



do grupo na escola campo de ação e a segunda corresponde a intervenção onde foram elaborados os projetos e a efetuação das práticas (ainda em curso). Devido a pandemia de Covid-19 que o mundo vem enfrentando desde o início de 2020, as primeiras atividades do programa aconteceram de forma remota com vistas a cumprir com as medidas de segurança determinadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O contato inicial das residentes com a escola e com as professoras das turmas se deu através de reuniões via *Google Meet*, e as primeiras observações foram feitas por meio dos grupos de *WhatsApp*. Ao passo que a vacinação avançou e que as escolas retomaram às aulas presenciais, as atividades do Programa também passaram a acontecer presencialmente na escola. Com esse retorno foi suscitada a necessidade de novas observações, desta feita, agora de modo presencial no *lócus* da escola. Frente a tais ações, foi possível fazer um paralelo entre o que foi observado de modo remoto com o que foi colhido de modo presencial e, ainda, ter uma aproximação mais direta com as professoras das turmas e demais sujeitos que compõem a escola. Agora, é notória a presença de outros elementos que de maneira virtual não foi possível absorver sobre as turmas. As ações do núcleo I do PRP, voltaram-se para o campo da alfabetização e letramento. Assim sendo, visando contribuir com a escola parceira, as intervenções foram pensadas de maneira que pudessem atender as necessidades dos educandos no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita em um mundo letrado. Sendo, pois, a alfabetização um meio para a escolarização, necessita de uma maior atenção e domínio de estratégias que contemplem as facetas desse processo e potencialize as aprendizagens dos educandos. O Programa Residência Pedagógica tem sido crucial nesse momento, uma vez que as ações desenvolvidas na escola pelas residentes objetivam contribuir para que essas crianças avancem significativamente no processo de alfabetização. Em contrapartida, como residentes também se vem tendo a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que foram possíveis adquirir ao longo do curso e aprimorar a formação inicial. Mediante um momento atípico que tem sido o retorno presencial com restrições, a escola e a universidade ganham ao poderem contar uma com a outra. Portanto, para fins de discussão, pode-se auferir que é imprescindível que seja garantido o fomento e continuidade de programas como o Residência Pedagógica, sobretudo pela contribuição que oferece para a formação dos licenciandos, bem como sendo relevante para a formação continuada de professores da escola parceira, por possibilitar reflexões e novas posturas de práticas pedagógicas e docentes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Vivências, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado na formação inicial dos licenciandos do curso de pedagogia possibilita uma aproximação entre a teoria e a prática, proporcionando experiências do fazer pedagógico docente, sendo uma etapa importante para o processo formativo, na qual é exigido no Projeto Pedagógico dos Cursos de licenciaturas. Nesse período de aproximação com a docência, são desenvolvidas práticas pedagógicas para se atingir objetivos, que precisam ser planejados e estruturados com estratégias, sendo uma ação que gere reflexão crítica diante da realidade e das práxis.

O Programa Residência Pedagógica é destinado para aqueles discentes que estão na segunda metade dos cursos de licenciaturas e por oportunizar uma vivência prática no âmbito da sala de aula, funciona como um ponto decisivo para que esses sujeitos possam decidir se devem prosseguir com a formação e se a docência é realmente aquilo que almejam para as



suas vidas. Ademais, é com experiências como essas proporcionadas pelo Programa que os saberes adquiridos ao longo do Curso são confrontados e colocados em prática. Infelizmente, essa é uma política de incentivo à formação que vem sofrendo com sucessivos cortes e que põem em risco a sua continuidade. Sendo assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância do Programa Residência Pedagógica e a sua contribuição para a formação das licenciandas do curso de Pedagogia da UNEAL do campus Santana do Ipanema/AL, bem como para a escola campo de ação, visto que favorece uma aproximação entre essas instituições.

O estudo em questão se fez necessário para compartilharmos as vivências e experiências oportunizadas pelo Programa Residência Pedagógica tão cruciais na formação inicial, bem como ressignificar o olhar enquanto residentes diante do fazer docente, uma vez que o processo de formação para o exercício da docência é algo complexo. Como apontam Pimenta e Lima (2017, p.104) “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na escola. [...]”, entende-se a importância da pesquisa-ação nessas vivências de conhecimentos e aprendizagens.

Dessa forma, buscamos através dessa metodologia construir este estudo, apresentando nossas experiências como residentes, utilizando como suporte teórico Soares (2018), Brasileiro (et al., 2012), Saviani (2009), Matté (et al., 2016), Oliveira (et al., 2011), Dionne (2007), Welfort (1996), entre outros que contemplam sobre a formação docente, para refletirmos acerca do Programa Residência Pedagógica (PRP), bem como a trajetória da formação docente e os nossos relatos de vivência prática no Programa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção do respectivo trabalho consiste em um desdobramento da pesquisa-ação e tem por base as vivências, experiências e práticas das ações desenvolvidas pelo Núcleo I do Programa Residência Pedagógica em uma escola de educação básica do município de Santana do Ipanema, sertão alagoano.

Segundo Dionne (2007, p.79)

[...] a pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar

uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos da situação inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

O projeto, em desenvolvimento, tem por título: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica”. Este, por sua vez, está dividido em duas etapas. A primeira diz respeito a parte de observação onde aconteceu a imersão do grupo na escola campo de ação e foi feita a coleta de informações para a caracterização da instituição, bem como das turmas onde as práticas estão sendo desenvolvidas. Já a segunda corresponde à intervenção onde foram elaborados os projetos e acontece o desenvolvimento das práticas (ainda em curso). O Programa Residência Pedagógica está em sua segunda edição e o edital vigente corresponde aos anos de 2020-2022. As atividades do Programa tiveram início no mês de outubro de 2020. A priori, foram realizados estudos para embasamento teórico das práticas. Depois, iniciamos o processo de inserção e intervenção prática na escola.

As ações que já foram desenvolvidas e aquelas que, ainda, estão em andamento, têm sido potentes para a nossa formação docente e, também, estão proporcionando significativas contribuições para a escola parceira. Desta feita, a escolha da temática do trabalho surgiu a partir dessas e outras constatações as quais fomos construindo no decorrer desse percurso. Elas nos levaram a refletir acerca da importância do Programa para melhoria da formação dos estudantes de licenciaturas, uma vez que oportuniza vivências na sala de aula e para o fortalecimento do vínculo entre universidades e escolas de educação básica, o que proporciona novas experiências de formação continuada para os professores já atuantes. Utiliza-se, portanto, das vivências enquanto residentes e de relatos colhidos junto à coordenação pedagógica da escola por meio de um questionário composto por 6 (seis) perguntas acerca dos impactos provocados pelo Programa Residência Pedagógica na instituição, sendo este material de coleta compartilhado através do *WhatsApp*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Breve histórico dos caminhos percorridos pela formação docente no Brasil

O modelo educacional no Brasil consistiu num longo processo que teve início com a colonização e que vem se modificando ao longo do tempo. Nesse período, o ensino cabia aos jesuítas e visava a formação do clero, bem como a catequização dos índios e dos escravos



para que estes pudessem atuar na igreja de acordo com as normas e princípios religiosos designados por ela. Era uma educação pautada no conservadorismo tanto da lei quanto da ordem religiosa.

No que diz respeito à formação docente, Brasileiro (et al., 2012, p. 18) discorre que nessa época “[...] havia uma preocupação com a formação do professor, no sentido de formar o clero, para que os jesuítas dessem continuidade a sua obra, pois eles eram o único modelo de formador existente no auge da educação religiosa”. Ou seja, fazia-se necessária a capacitação daqueles que compunham o clero para que eles pudessem dar prosseguimento ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido, uma vez que não havia outra instância para além da igreja, capaz de instruir os indivíduos dentro dos parâmetros estipulados pela mesma.

Os jesuítas trabalhavam na conversão dos indígenas para torná-los dóceis para o trabalho nas aldeias e também da educação dos filhos da elite rural, pois este era o melhor método de manter viva a fé e propagar a religião e indiretamente o controle dos grandes proprietários de terra. (OLIVEIRA et al., 2011, p. 5).

Esse tipo de educação se configurou até o fim da colônia. A partir de então teve início o regime Imperial, onde a educação passou a ser motivo de preocupação para o país, dada a necessidade de organização desse sistema. A Constituinte de 1823 surge justamente com o intuito de estruturar o ensino, contudo, essa organização não foi bem materializada dentro do processo educacional pelos constituintes e, ainda, perduraram muitos aspectos do modelo educacional da colônia, fazendo com que as mudanças ocorridas se limitassem ao acréscimo de algumas escolas de ensino primário, ensino vocacional, ensino secundário para os filhos da elite, bem como um ensino superior destinado, apenas, para a formação dos professores que tinham caráter liberal. Em função da necessidade de formar profissionais em nível superior e do difícil acesso a essas instituições, até mesmo para a elite brasileira, foram criadas também as primeiras universidades no Brasil. Mesmo dispendo de condições precárias, essas universidades significavam um avanço para o país e demonstravam que havia uma certa preocupação com a questão da educação e da formação dos professores por parte daqueles que estavam à frente da situação (BRASILEIRO et al., 2012).

A formação de professores só ganha mais visibilidade em 1827, após a formulação e aprovação da Lei de Escolas de Primeiras Letras. Os profissionais docentes tinham que ser capacitados nestas instituições, através do método mútuo e com recursos próprios. Elas deveriam ser construídas nas capitais de cada província onde houvesse um significativo número de habitantes (SAVIANI, 2009).



Com a Reforma de 1834 acontece a descentralização do ensino e dentro do leque de mudanças que se originaram, surgem as escolas normais

Estas instituições foram pioneiras no que se refere à formação dos professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p.3).

Devido a distintos motivos, as escolas normais não alcançaram êxito e nem chegaram aos resultados esperados. Com o fim do período Imperial, se inicia o período Republicano e desde então as províncias se transformaram em estados federados. A estes couberam a responsabilidade de cuidar dos rumos da educação e, conseqüentemente, da formação de professores. O regime republicano tentou, através de decretos instituídos, nortear a educação brasileira dando a ela novos caminhos. A leitura e a escrita passaram a ser habilidades exigidas para que os cidadãos pudessem votar e diante disso, o ensino passou a ser de responsabilidade das unidades federadas. O que marcou a formação docente nessa época foi a criação do primeiro modelo de escola de nível superior

Essa escola destinava-se à formação dos professores das escolas complementares e aos professores do ginásio, em nível superior. Então, teríamos a formação do professor técnico e do professor em curso superior. Essa proposta de Escola Normal superior também não vingou devido a essa ambigüidade na formação dos professores. (BRASILEIRO et al., 2012, p.25).

Após esses acontecimentos, têm início a Era Vargas que propôs iniciativas que aproximaram o governo e os profissionais da educação. Essa relação, que se consolidava à época, auxiliou na busca e formulação de uma política educacional para compor a Constituição de 1934. Dentre as iniciativas para a educação que foram instituídas no período, identifica-se a organização dos institutos.

Saviani (2009, p. 2) assevera que

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Alguns anos depois, esses institutos são elevados e alcançam a categoria de ensino superior, o que fez com que eles se tornassem a base para os estudos em educação no respectivo nível. Além disso, foram incorporados a duas universidades, a de São Paulo e a do Distrito Federal. E é justamente sob essa base que se formou, que foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Estes foram difundidos ao longo do país por meio do decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, responsável pela organização efetiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

O referido decreto deu origem ainda ao modelo popularmente conhecido como “esquema 3+1”, disseminado em todo país e que foi utilizado pelas instituições de ensino superior com vistas à organização tanto dos cursos de licenciatura quanto de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p.4).

Esse modelo que fora aplicado nas instituições de ensino superior também se espalhou pelo ensino normal após a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal, sob o Decreto-Lei n. 8.530 de 1946, que delimitou uma uniformidade na formação para o magistério. Essa uniformidade não alterou o que já vinha sendo aplicado em diferentes estados do país. Assim, tem início um ensino normal que foi dividido em dois ciclos: o primeiro tinha o intuito de formar regentes do ensino primário em quatro anos e se daria em escolas normais regionais. Já o segundo objetivava formar os professores do ensino primário num período de três anos e funcionaria em escolas normais e em institutos de educação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 prevaleceu no país como regulamentação sistemática até a Lei n. 5.692, de 1971, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente, permanecendo a escola normal como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries). (MATTE et al., 2016, p. 6).

Com a entrada do regime militar em 1964, outras mudanças aconteceram no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito a formação docente. Um desses exemplos é a

lei n. 5.540 de 1968, que promoveu uma reforma no ensino superior. Além disso, no que concerne à Pedagogia, podemos identificar a habilitação do professor primário em nível superior como sendo uma das reivindicações feitas pelos educadores em todo país. E um pouco mais adiante, acontece a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério.

[...] a lei n. 5.692 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 2009, p.5).

Esse processo de substituição gerou uma precarização no âmbito da formação docente para o então antigo primário, uma vez que ela foi reduzida ao mesmo patamar que outras habilitações. Diante da gravidade que se estabeleceu frente a esse cenário, o governo vigente na época precisou criar iniciativas para tentar amenizar os seus efeitos. Uma delas foi o projeto de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) em 1982, cujo intuito era dar uma nova aparência ao modelo de Escola Normal. Estes também não tiveram continuidade, mesmo gerando bons resultados, devido ao seu baixo alcance quantitativo (SAVIANI, 2009).

Os anos de 1980 também abriram portas para mudanças nos cursos de graduação em Pedagogia. Estes passaram por modificações que tinham em vistas lhes adequar a formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto crescia a mobilização pela formação em nível superior de todos os profissionais da educação (MATTÉ et al., 2016).

Na década de 1990, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que está vigente até o presente momento. No tocante a formação docente, a LDB traz em seu Art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.



O que podemos constatar é que a formação docente no Brasil percorreu um longo processo de transformações e reformulações, contudo, sofreu também com a descontinuidade das mesmas. Além disso, os avanços tecnológicos e as mudanças acarretadas por eles, que estão acontecendo hoje na sociedade, exigem cada vez mais desse profissional que precisa se adequar aos desafios que surgem cotidianamente. Em consonância com essas necessidades emergentes, vemos que diferentes programas e projetos têm sido criados com vistas a dar suporte aos estudantes que optam por seguir a área da docência e lhes proporcionar uma melhor formação.

O Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica - PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, sendo uma iniciativa no Ministério da Educação – MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES entrando em vigência em 2018, estando atualmente em sua 2ª vigência. É um programa voltado para contribuir com a formação de futuros professores, logo, é destinado aqueles estudantes que estão na segunda metade do curso. Tem um tempo de duração de 400h práticas e teóricas, durante 18 meses, permitindo que os estudantes ingressem na escola e intervenham nela através de ações desenvolvidas.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os objetivos do Programa são:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

Diante dos objetivos apresentados acima, compreende-se que o PRP, tem o intuito de fortalecer a parceria entre escola e universidade, de modo que ocorra trocas efetivas de



saberes. Além disso, o Programa objetiva favorecer a efetivação da relação teoria-prática, pois os residentes estudam e aplicam na prática os conhecimentos adquiridos.

Pode-se dizer que o Programa é um aprimoramento dos estágios em licenciatura, permitindo que os licenciandos tenham aproximação com a realidade das escolas e obtenham significativas experiências em sala de aula que favorecem a construção do seu perfil profissional. O residente atua na escola ativamente, elaborando ações, aplicando e refletindo constantemente sobre seu fazer.

O PRP além de contribuir para a qualificação profissional dos residentes, para escola e para os preceptores, fornece subsídios financeiros para auxiliar os integrantes ao longo do percurso de efetivação das ações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto do Núcleo I destina que suas práticas estejam voltadas para os processos de alfabetização e letramentos, elementos indispensáveis para escolarização. Nesse sentido, as ações desenvolvidas buscaram compreender esses processos e estabelecer entrelaçamentos, uma vez que são distintos, mas indissociáveis.

Segundo Soares (2018, p. 46):

Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita [...].

Diante disso, compreende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que precisam ser trabalhados em sala de aula de modo interligado, pois não há como tratar de um e deixar o outro. Com isso, se torna necessário que as práticas pedagógicas e docentes busquem contemplar suas especificidades. É nessa perspectiva que as ações interventivas do PRP vêm sendo desenvolvidas.

A experiência de ser residente é única, uma vez que tem sido possível vivenciar a sala de aula em seu cotidiano e pluralidade. Como estudantes de licenciatura, o que mais tememos



e ao mesmo tempo ansiamos é estarmos em sala de aula, experimentar sua dinâmica, seus fazeres. Com a pandemia de Covid-19 surgiram muitas barreiras para os/as estudantes e para nós residentes, os impactos foram ainda mais intensos, sobretudo durante as práticas iniciais do Programa que compreendem o período de caracterização institucional, diagnósticos sobre as turmas e estudos coletivos, pois foram feitas a distância. Com o retorno das atividades presenciais das escolas, surgiu a possibilidade de efetuarmos o restante das práticas de forma presencial. Logo, com esse retorno emergiram novas demandas, a necessidade de novos procedimentos, novas posturas e enquanto residentes fomos tendo que nos adaptar ao contexto pandêmico e o retorno presencial. Contudo, apesar de ser desafiador, também é encantador sentir a realidade da escola, da sala de aula e nela intervir. É importante salientar que o Programa permite que os licenciandos olhem para as situações que são próprias do fazer docente e reflitam sobre elas de modo a buscar soluções possíveis, e com isso ressignificar e refletir sobre a prática.

As atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica, desde os estudos e aprofundamentos teóricos até as práticas, têm nos trazido contribuições importantes. Durante o curso, nós aprendemos na teoria como a docência funciona, mas é com a prática que podemos confrontar esses conhecimentos e concretizá-los. Principalmente, para que possamos construir novos saberes e refletir sobre o exercício da nossa futura profissão, conhecendo de perto a complexidade da sala de aula. A autonomia que as intervenções nos possibilitam são fundamentais no processo de formação inicial.

Toda a etapa de elaboração de planos de aulas, de estudos para aprofundamento dos conteúdos, de construção de materiais didáticos e, por fim, aplicação das aulas, tem nos garantido momentos de formação ímpares. Sempre que as regências são finalizadas, passamos por um processo de reflexão acerca do que foi positivo ou negativo e ainda analisamos quais foram os motivos que levaram a um ou a outro. A prática reflexiva na docência também é elemento indispensável e isso já deve ser trabalhado na graduação. Geralmente, os/as professores/as em exercício na educação básica, não dispõem de um tempo para se autoavaliar, o que lhes deixa sem a oportunidade de traçar estratégias mais adequadas para mediar os conflitos cotidianos. Portanto, fica evidente para nós residentes que experienciar os saberes e os fazeres da docência no âmbito da sala de aula, ainda, na graduação é gratificante. É a partir dessa vivência, que por vezes revela-se como um desafio, pois nesses momentos, estabelece-se momentos para refletirmos sobre a profissão docente e pensar se realmente prosseguiremos na profissão.



Foi encaminhado um questionário para a coordenadora da escola campo de ação dispondo de seis (06) questões pontuais e objetivas no que concerne aos respaldos que o Programa vem dando para a escola. Contudo, cabe salientar que dentre as questões foi feita uma breve triagem para escolha daquelas que contemplassem os objetivos da pesquisa.

No que se refere a quais foram as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a escola parceira e para as práticas docentes dos professores, a coordenadora fomentou que:

Contribui de várias formas, a partir da interação entre a faculdade e escola campo do Programa que eleva o nome da referida escola. E em relação às práticas docentes percebemos uma troca de experiências entre as bolsistas e os docentes, cada experiência contribui de forma significativa para a formação das bolsistas. (Coordenadora da Escola Campo de Ação – 2021)

Com essa fala da coordenadora da escola parceira, podemos salientar que o Programa tem uma relevância não só para a mesma, mas também traz contribuições para todos aqueles que o integram como os residentes, preceptores, docentes da escola e os próprios alunos.

Em se tratando do que tem mudado desde a chegada do Programa à instituição, ela frisou: "a gente *percebe uma interação muito boa entre os docentes, alunos e as residentes*". Por vezes, os estudantes estagiários se deparam com resistências por parte dos docentes e também dos alunos, mas, considerando a fala da coordenadora, podemos observar que a interação entre os sujeitos que integram as ações desenvolvidas pelo Programa está sendo positiva e isso é necessário para que as práticas sejam efetivadas de maneira satisfatória.

Já em se tratando de Programas como o Residência Pedagógica devem ser fomentados e ampliados, a coordenadora salientou:

Claro que sim, além de fortalecer o elo entre a escola e a faculdade, também oportuniza aos graduandos futuros professores conhecer e vivenciar a realidade da sala de aula na prática, fora dos muros das faculdades e de toda teoria estudada. (Coordenadora da Escola Campo de Ação – 2021)

Percebe-se que o Programa além de estreitar elos entre as universidades e a escola pública, torna-se crucial para a vida acadêmica dos licenciandos, por permitir que consigam estabelecer relações com a práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A formação docente no Brasil passou por várias transformações ao longo do tempo e continua em processo de modificação, sobretudo com o advento das novas tecnologias. Cada vez exige-se mais qualificação do professor, sendo suscitada a necessidade de sempre estar aprimorando os seus conhecimentos. Isso tem se refletido nos cursos de graduação em licenciaturas, pois é onde tem início o processo de qualificação. É nesse bojo que o Programa Residência Pedagógica - PRP, vem ser uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e que objetiva contribuir para a formação dos futuros docentes, de modo que estes tenham experiências formativas no seu campo de atuação ainda na graduação.

Apesar de ainda estar na sua segunda edição, o Programa tem se mostrado uma ação potente no que concerne a formação docente inicial. Esta e outras ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores são de suma importância para construção e fortalecimento do perfil profissional dos licenciandos, uma vez que, oportuniza vivências, ações e reflexões no cotidiano da escola. É, lamentável, pensar que Políticas de formação como o PRP, estejam ameaçadas devido aos sucessivos cortes no âmbito de investimentos na educação e na pesquisa científica.

Além de possibilitar que os/as licenciandos/as tenham uma vivência na sala de aula, o Programa permite experienciar o campo da pesquisa, criar e recriar metodologias que contribuam para o fazer docente, ressignificar o olhar reflexivo, aprimorar conhecimentos teóricos. No que tange a escola, o PRP propicia uma aproximação com a universidade, o contato com novas estratégias de ensino, bem como pode suscitar novas posturas pedagógicas e docentes por parte dos/as professores/as e possíveis mudanças no currículo da instituição.

Portanto, podemos auferir que o Programa Residência Pedagógica é indispensável para que os/as estudantes de licenciaturas tenham uma formação de qualidade e para o aperfeiçoamento das práticas que são desenvolvidas nas escolas de educação básica. Iniciativas como essas precisam ser defendidas de modo que seja garantido o seu fomento e, com isso, possam ser aprimoradas para atender aos objetivos aos quais se propõem, a formação de professores/as.

REFERÊNCIAS:

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma Breve História da Formação Docente no Brasil**: da criação das Escolas Normais as transformações da Ditadura Civil-



Militar. XI Congresso de Educação-EDUCERE, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 49 p.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira et. al. **Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil**. Maceió: UAB- Universidade Aberta do Brasil, 2012.

DIONNE, Hugues. A Pesquisa-ação: Uma Intervenção em Quatro Tempos. In: _____. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MATTÉ, Angela Alexius et al. **A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4296/Matte>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Ricardo Henrique Franco de. et al. **Formação Docente: histórico, fundamentos e relatos**. Agosto de 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/303882412>>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o Magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.