

As possibilidades e fragilidades do programa residência pedagógica para a aprendizagem docente no curso de pedagogia

The possibilities and weaknesses of the pedagogical residence program for teaching learning in the pedagogy course

DOI:10.34117/bjdv8n6-022

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Luzineide James

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas
Instituição: Rede Municipal de Rio Verde, Goiás

Rosenilde Nogueira Paniago

Pós-doutora em Ciências da Educação
Instituição: Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde, Goiás
Endereço: GO-154, km 218, Zona Rural, Ceres - GO, CEP: 76300-000
E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

Adrielly Aparecida de Oliveira

Mestranda em Educação para o Ensino de Ciências e Matemática
Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil
E-mail: adrielly-aparecida2010@hotmail.com

RESUMO

Este texto resulta da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Tem como objeto de estudo a aprendizagem docente no Programa Residência Pedagógica (PRP).? Tem como objetivo identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a aprendizagem docente de estudantes de Pedagogia de uma instituição do sudoeste goiano. O estudo é de abordagem qualitativa e utilizou-se como metodologia a entrevista com seis residentes do curso de Pedagogia. Os resultados mostram que as possibilidades do PRP estão vinculadas à viabilização da relação teoria-prática e a vivências de diversas situações de aprendizagem docente à luz da teoria estudada. Já quanto às fragilidades, o estudo aponta que houve uma má distribuição das horas de regência e que, apesar da possibilidade de melhorias nos processos formativos dos cursos de licenciatura, o PRP também se alicerça em práticas de caráter reducionista, priorizando a prática em detrimento da teoria.

Palavras-chave: programa residência pedagógica, relação teoria-prática, aprendizagem da docência, formação inicial de professores.

ABSTRACT

This text is the result of research carried out in the Graduate Program in Teacher Training at the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano-Campus Rio Verde. It aims to study teaching learning in the Pedagogical Residency Program (PRP). The research was conducted by the following questions: what are the contributions of the Pedagogical Residency program for the relationship between theory and practice in the initial formation of teachers in the Pedagogy course? How does this program effectively

contribute for the Pedagogy course graduates to relate theory to practice in the teaching learning process? It aims to identify the weaknesses of the PRP for the initial training of teachers for early childhood education in an institution in southwest Goiás, focusing on learning to teach. A qualitative approach was used as methodology, the interview with six residents of the Pedagogy course and document analysis. The results show that the PRP contributes to the learning of teaching through the insertion of students in the basic education school, being a learning space; however, the time for this learning is insufficient, which demands a greater inclusion in the practice supported by theoretical elements that allow residents to effectively relate theory and practice in a reflective and investigative perspective.

Keywords: pedagogical residency program, theory-practice relationship, learning to teach, initial teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo integra a linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como objeto de pesquisa, a aprendizagem docente de estudantes do curso de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, doravante PRP.

A discussão sobre os processos educativos, desde a formação inicial dos professores até as práticas pedagógicas desenvolvidas, tem sido alvo de intensos debates e pesquisas em virtude de questões emblemáticas que envolvem o processo educativo. Questões que perpassam desde as metodologias, condições de trabalho dos professores, valorização salarial, à complexidade dos desafios da sala de aula, considerando as mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas ciências e nas tecnologias. Todas essas impactam diretamente na qualidade da educação básica e implicam em mudanças nos processos formativos das instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, diante das necessidades do país no que diz respeito à formação de professores, algumas políticas públicas foram criadas, dentre elas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2007, Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) de 2006, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO) de 1997 e mais recentemente o Programa Residência Pedagógica, lançado pela CAPES em março de 2018, que foi o cenário de nosso objeto de estudo. O PRP, de acordo com a CAPES 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 por meio de regência de sala de aula e intervenção pedagógica (BRASIL, 2018).

Ou seja, inserir em experiência do cotidiano escolar e sala de aula, os acadêmicos das licenciaturas e da Pedagogia, para que se aproximem da prática pedagógica, sob a supervisão do professor regente, denominado no programa, professor preceptor ou de um docente das IES, denominado docente orientador. Uma premissa básica do PRP é que a formação de professores nos cursos de licenciatura assegure aos licenciandos “habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018). De acordo com o edital nº 06/2018 da Capes as atividades do PRP “terão duração total de 440 horas de atividades sendo 100 horas destinadas à regência que inclui o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica” (BRASIL, 2018).

Quando olhamos para a questão da residência pedagógica no Brasil vemos que é uma proposta que há alguns anos vem sendo discutida no país. Em 2007, de acordo com Silva e Cruz (2018), a proposta de um Projeto de Lei Suplementar nº 227/2007, a residência pedagógica foi inspirada na residência médica e teria a carga horária mínima de 800 horas. Tal PLS propôs a alteração do artigo 65 da LDBEN/96 incluindo um parágrafo único com a seguinte redação:

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 (BRASIL, 2007).

Entretanto, esse PLS foi desconsiderado no Congresso Nacional com a alegação de que não haveria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo. Já em 2012, o projeto foi reformulado e proposto a nomenclatura para Residência Pedagógica, na forma de residência remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. Em 2014, outra proposta de alteração da LDBEN/96, com a aprovação do PLS 6/2014 que determinava “a formação docente para a educação básica incluiu a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 231).

As autoras citadas alegam que os projetos de lei apresentados foram frágeis tanto na questão teórico-metodológico como no aprofundamento sobre o conceito e, que na implementação do PRP em 2018 pela CAPES há uma

preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de imersão na prática (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

Com efeito, deduzimos que a atual proposta do PRP traz mudanças nas políticas de formação de professores, contudo, apresenta ambiguidades e desafios a serem enfrentados, que demanda pesquisas que avaliem a experiências institucionais em perspectiva micro.

Como gestora em escola de educação básica, acompanhamos as práticas desenvolvidas pelo PRP, subprojeto de Pedagogia, fato que nos motivou a desenvolver a presente pesquisa. Outrossim, a relevância desse estudo é pautada na necessidade de pesquisas sobre a formação de professores que reconheçam a educação infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, bem como na indispensabilidade de verificarmos como o PRP contribui para essa formação, identificando as possibilidades e fragilidades do programa para a aprendizagem da docência. No que tange à educação infantil, vale ressaltar que é a primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A pesquisa foi direcionada pelas questões: quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a relação teoria-prática na formação inicial de professores do curso de Pedagogia? Quais as possibilidades e fragilidades do PRP para a aprendizagem docentes de estudantes do curso de Pedagogia? Para tanto, teve como objetivo identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a aprendizagem docente de futuros professores de um curso de Pedagogia de uma instituição do sudoeste goiano.

2 A APRENDIZAGEM E SABERES DOCENTE NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para a composição desse estudo embasamos nossos referenciais em autores que discutem o Residência Pedagógica, tais como Faria e Diniz-Pereira (2019), Silva e Cruz

(2018) e outros que refletem sobre a aprendizagem, saberes docentes e a importância da aproximação de práticas formativas com o contexto de trabalho dos futuros professores durante a formação inicial, dentre os quais destacamos Paniago (2017), Canário (2001), Mizukami (2013), Pimenta e Lima (2017), Tardif (2000), Tardif, Lessard e Gauthier (2001).

Nesse trabalho, nos interessa identificar as possibilidades e fragilidades do PRP para a formação inicial de professores e Faria e Diniz-Pereira (2019) trazem um percurso histórico sobre a residência nos cursos de pedagogia e tecem críticas sobre a aprovação de leis que regulamentam esses programas uma vez que consideram que havia, ou ainda há, uma compreensão equivocada do entendimento do que seria um programa de residência na formação de professores, uma vez que para os autores a relação entre teoria e prática é vista de forma errônea na residência, já que a mesma não é considerada como um “degrau na carreira do professor”.

Os autores supracitados, destacam diferenças e proximidades entre a Residência médica e o PRP. Como diferença central, afirmam que é a finalidade dos programas que os distinguem: “o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação” (FARIA E DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341), distanciando-se da Residência Médica, que “ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional”. Como proximidade, os autores evidenciam a aproximação do estudante no exercício profissional.

Faria e Diniz-Pereira (2019) também discutem as fragilidades dos cursos de graduação e apoiam-se em Garcia (2009) e em Zeichner (2013) para levantar questionamentos quanto à capacidade das IES em formar bons professores para suprir e até mesmo acabar com o baixo desempenho dos alunos da educação básica.

Outras pesquisas também apontam severas críticas ao programa lançado em 2018 pela Capes por afirmarem que “a vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja visto a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes” (ANPED, p. 01, 2018 - nota¹ de repúdio).

Além da vinculação do PRP para a combinação de ações voltadas para a quantificação de resultados nos testes de larga escala, também apontamos as críticas feitas

¹Acesso em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf

por Silva e Cruz (2018) que afirmam que o PRP induz o alinhamento das ações formativas priorizando as aprendizagens no fazer-metodológico. Para elas “a indução da reformulação do estágio fere a autonomia universitária” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 239). As autoras explicam que as Universidades lutaram para a conquista dessa autonomia que é essencial para a garantia do desenvolvimento da ciência básica, bem como para a organização interna das IES, “que deve ser feita em função do desenvolvimento das disciplinas científicas” (SILVA E CRUZ, 2018, p. 240).

A crítica das autoras quanto ao alinhamento do PRP com as práticas que visam o cumprimento dos prepostos da BNCC e a aplicação de métodos desprovidos de elementos teóricos, nos leva a questionar quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a relação teoria e prática na formação inicial de professores do curso de Pedagogia?

Nesta esteira teórica, destacaremos autores que elucidam elementos que influenciam no processo formativo nas IES, bem como os saberes necessários para essa formação. Paniago (2017) discorre sobre esses fatores e também sobre a percepção dos futuros professores sobre seu papel social e o papel social da escola. Para ela existem vários modelos de formação de professores e baseia-se em Gómez (1997) e em Sarmiento (1999) para apontar dois modelos de formação docente: o primeiro diz respeito ao professor técnico-especialista que reproduz os modelos produzidos por agentes externos e o segundo refere-se ao professor autônomo, reflexivo e crítico.

Quanto ao primeiro modelo, de acordo com Paniago (2017), as IES ainda se baseiam na racionalidade técnica, ou seja, formam professores seguindo os mesmos padrões de décadas atrás, reproduzindo conhecimentos construídos por outros. Nesse modelo, os currículos das IES são pautados em um distanciamento entre os conhecimentos teóricos do curso e as práticas educativas, que acontecem somente no final do curso. Para ela

Quando a perspectiva de formação é pautada na racionalidade técnica, há uma dicotomia entre teoria e prática, bem como há a valorização extrema das áreas específicas... uma formação consubstanciada nos princípios da racionalidade técnica provoca a formação de pessoas acríticas, sem iniciativa e com baixo compromisso social (PANIAGO, 2017, p. 26).

Entendemos, portanto, que a formação de professores que privilegiam os conhecimentos teóricos em detrimento da prática, faz com que esses profissionais apenas reproduzam as informações e conhecimentos científicos, sendo desabilitados para resolver questões complexas do cotidiano escolar.

No segundo modelo destacado pela autora, as IES que optam pela formação de professores investigativos, críticos e autônomos, partem do pressuposto que o trabalho pedagógico é algo complexo. Baseia-se em Schon (1983) e em Contreras (2002) ao defender que “o ensino não se reduz à técnica”, pelo contrário, “a prática docente é um enfrentamento de diversas situações, influenciadas por vários fatores” (PANIAGO, 2017, p. 28), ou seja, é a capacidade de refletir de forma autônoma e política diante dos desafios da prática docente. Esse conceito é pautado em Freire (2005) que destaca a necessidade de uma educação libertadora pela formação da consciência política para que o aluno intervenha em sua realidade para transformá-la.

Sobre a formação inicial de professores, Canário (2001, p.156), afirma que a escola é o local onde se aprende a profissão de professor e a formação inicial “consiste em aprender a aprender com a experiência”. Na mesma direção, Mizukami (2013, p.23) afirma que “[...] por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”. Também Pimenta e Lima (2017) contribuem, ao destacarem que os estagiários tecem uma rede de relações, conhecimento e aprendizagens no trânsito entre as IES e a escola.

Sabemos que a formação inicial não consegue, por si, assegurar todos os saberes necessários à prática docente, pois a aprendizagem e a identidade docente são construídas ao longo da vida acadêmica e profissional. Conforme Paniago, Nunes e Belisário (2020, p. 73) que afirmam que consideram que a “formação inicial não dá conta de prover aos futuros professores todas as necessidades formativas, todos os saberes necessários ao exercício da docência”.

Os autores complementam explicando que é necessário que as IES ofereçam “possibilidades de uma formação na e para a investigação” saindo da perspectiva da racionalidade técnica, “em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimentos”, avançando para tendências formativas “que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores”. (PANIAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020, p. 73).

Assim, conforme presumem os autores supracitados, esperamos que a formação inicial conectada ao campo de trabalho dos pedagogos consiga prover ao menos, aprendizagens que permitam-lhes iniciar a carreira docente com capacidades de mobilizar estratégias e recursos, que contemplem a diversidade de necessidades de aprendizagens

das crianças. Inclusive, o atual momento, em que pandemia da Covid-19² obrigou os professores dos diversos níveis de ensino a modificarem suas práticas.

Nesta direção, Paniago (2017, p. 79), pontua alguns saberes necessários à prática docente, dentre eles “as práticas de reflexão e investigação, a postura inter e transdisciplinar, a pedagogia do conteúdo, o contexto dos alunos, as ciências da educação, o conteúdo e o aluno e a forma como aprende”. A autora explica que nenhum desses saberes se sobrepõe um ao outro, pelo contrário, eles se completam e são significativos na ação educativa e ainda destaca a “importância do trabalho colaborativo, do desenvolvimento da reflexão e da pesquisa como alternativa para que os professores, juntos possam (res)significar e (re)construir suas práticas de ensino” (PANIAGO, 2017, p. 81).

Por sua vez, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) afirmam ser essencial ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes, estabelecendo ligação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica e, é nesse entendimento que o PRP propõe a aproximação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura. Na mesma direção, Tardif (2000), discute quais são os saberes profissionais necessários para a realização do trabalho diário do professor e ainda, como esses saberes se diferenciam dos conhecimentos universitários incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores.

É importante compreendermos que a formação inicial dos professores está vinculada a experiências acadêmicas teóricas que os licenciandos irão consolidar durante o ensino superior, os saberes acumulados que irão acompanhá-los em sua trajetória profissional. Tardif (2002) esclarece que os saberes dos professores são um conjunto de experiências, hábitos, habilidades e reflexões, ou seja, é a práxis educativa, que traduz pela constante relação teoria-prática.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos acadêmicos transportam as marcas do ser humano por cada um ser um

² De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil a A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, sendo transmitida por contato direto ou indireto de uma pessoa doente para outra. Para o combate à COVID-19 é necessário ações de higienização pessoal e do ambiente, bem como o distanciamento social. Mais informações em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

indivíduo histórico-social carregado de perspectivas individuais sobre cada acontecimento ou experiência profissional.

Lemos e França (2002) corroboram com Tardif ao afirmar que, por causa das transformações que a educação vem sofrendo ao longo da história, é necessária uma formação de professores reflexivos, que repensem constantemente sua prática, pois segundo as autoras,

A carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor com atribuições de baixos salários, carga horária sem a previsão de atividades pedagógicas, precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaço físico. Agravava-se a situação com a falta de uma capacitação contínua promovida pelos empregadores que vá ao encontro das necessidades dos docentes, como participantes da escola (LEMOS; FRANÇA, 2002, p. 146)

Nesse sentido é importante que haja pesquisas e discussões sobre a formação docente e como as IES propõem a reflexão de uma ação pedagógica que seja mediativa e assertiva para a concretização dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, bem como para a transformação da realidade educacional.

Paniago (2017 p. 134) chama a atenção para a complexidade da formação de professores pesquisadores uma vez que questiona se “é possível ou não aos professores realizar a pesquisa no cotidiano da escola”. Nesse sentido, é notório a necessidade da práxis para o desenvolvimento da educação básica, contudo, é fundamental estabelecer-se condições de trabalho e que os professores tenham interesse em trabalhar com a pesquisa em sua prática docente.

Para responder às questões levantadas até aqui, passaremos a discorrer a metodologia utilizada durante a pesquisa, os resultados e as considerações sobre os dados coletados.

3 METODOLOGIA

É certo que a pesquisa científica é uma atividade que propicia a construção do conhecimento acerca da realidade por meio de reflexões sobre o movimento das relações sociais. Logo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa. Conforme Menga e Ludke (2013), este tipo de pesquisa tem como características o ambiente natural dos participantes e utiliza-se como principais instrumentos de coleta de dados, a observação, descrição em diário de campo, entrevista, uso de questionário, e de narrativas.

Por tratar-se de uma pesquisa ³de abordagem qualitativa, adotamos como ponto de partida o levantamento bibliográfico para referenciar o pensamento em busca de aproximarmos os conceitos que foram tratados durante o estudo. Como instrumento de recolhimento de informações, utilizamos a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada realizada com seis residentes.

As residentes atuavam em uma Escola de Educação infantil com parceria com a IES e com a implementação do PRP desde o ano de 2018 na instituição de ensino. A pesquisa teve faces ambíguas uma vez que, primeiramente, facilitou o acesso às informações uma vez que a pesquisadora é também a diretora da unidade de ensino em questão e participou do processo de implementação do PRP na instituição, e opostamente, causou uma certa apreensão já que a diretora assumiu o papel de pesquisadora o que direciona para um olhar mais profundo sobre o processo educacional, possibilitando reflexões acerca de nossas próprias concepções construídas durante nossa formação profissional.

A Escola em que as residentes participaram do PRP atende 350 crianças entre 4 e 5 anos em dois turnos: matutino e vespertino e foi fundada em 2008 sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Rio Verde. É situada na região norte da cidade e sua clientela é, na maioria dos casos, de baixa renda.

A Escola possui quatorze (14) turmas sendo 6 infantil IV (crianças de quatro anos) e 8 turmas de infantil V (crianças de cinco anos). Conta com a colaboração de trinta e dois (32) funcionários e recebeu nove (09) residentes do PRP que cumpriram todas as exigências do Edital nº 06/2018 lançado pela CAPES, a saber:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica.

Ainda, segundo o referido edital, cada preceptor poderá acompanhar de 8 a 10 residentes, sendo na Escola campo o total de nove (09) residentes, obedecendo os termos estabelecidos pelo documento. Todos as nove (09) residentes foram convidados a participar da pesquisa, entretanto somente seis (06) aceitaram o convite. Para a confidencialidade, baseamos em Rodrigues (2018) e adotamos nomes de pedras preciosas

³ A pesquisa foi registrada no Comitê de Ética, Plataforma Brasil, sob o Parecer de Aprovação nº 3.956.486

para os participantes sendo: Ágata, Esmeralda, Cristal, Pérola, Jade, Rubi. Todas são mulheres, por isso, serão também identificadas como as residentes.

Inicialmente foi aplicado um questionário com as residentes entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020. Como este instrumento não se mostrou suficiente para atender a questão e objetivos da pesquisa, realizamos entrevista por meio de grupo focal. A entrevista foi realizada por meio de ferramenta gratuita de pesquisa on-line em cumprimento às determinações do Ministério da Saúde no que se refere ao distanciamento social para o combate da COVID-19. O grupo focal trata-se de um procedimento em que ocorre uma exposição oral coletiva e espontânea dos envolvidos. De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal é uma técnica de abordagem qualitativa, cujo objetivo é captar, entre os respondentes, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado. Assim, as residentes participaram coletivamente da entrevista. Todas as informações coletadas foram transcritas e enviadas às participantes para análise.

No processo de análise de dados, procuramos nos basear nos pressupostos defendidos por André e Ludke (1986) ao afirmarem que a análise dos dados qualitativos significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 45). Igualmente, Bartelmebs (2013) afirma que “as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados”. A seguir apresentaremos os dados obtidos organizados em categorias.

4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCURSOS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DOCENTE

As reflexões a respeito das informações recolhidas, tendo como base, as questões e objetivos da pesquisa, possibilitaram-nos elencar categorias que buscamos compreender e refletir em seus conceitos e análises como proposto pela pesquisa qualitativa, sendo que algumas foram imergindo ao longo da pesquisa. Assim, os dados foram configurados em duas categorias: 1) Possibilidades do PRP para a formação inicial e aprendizagem docente; 2) Desafios na aprendizagem docente no processo formativo do PRP.

4.1 POSSIBILIDADES DO PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL E APRENDIZAGEM DOCENTE

Entre as possibilidades de aprendizagem docente oportunizadas pelo PRP, sinalizadas pelas residentes, daremos destaque a perspectiva humana, afetiva do ensino, a oportunidade de estabelecer relação teoria-prática e as diversas situações vivenciadas na escola de educação básica, que vão desde a relação com os pares, com os alunos e o aprender a ser professora em sala de aula.

Do ponto de vista da questão que envolve a humanização do ensino, as residentes relatam que o PRP despertou uma postura de acolhimento, afetividade em face da relação com os alunos e com os colegas, que não era perceptível antes do ingresso ao programa. É notório quando Ágata afirma que “a profissão professor vai muito além de ensinar apenas a ler e escrever. É uma relação contínua de aprendizagem” (Ágata, 2020). Igualmente, o sentimento de empatia que a experiência com o PRP trouxe para elas é percebido na afirmação de Rubi que diz que “passei a olhar as pessoas com um olhar diferente, sempre pensando no bem e na melhoria para o outro” (Rubi, 2020).

A percepção das residentes sobre sua postura enquanto futuras educadoras é fundante no processo de formação de professores e o PRP possibilitou a essas acadêmicas a reflexão dialética para mudança da consciência humana percebendo-se como agente socializador e transformador da sociedade. Essa transformação vai ao encontro do pensamento de Freire ao afirmar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1986, p. 32).

Outra possibilidade do PRP para a vivência na sala de aula que constatamos em nossa investigação é a possibilidade de relação teoria-prática. A maioria das residentes afirmaram que o PRP as incentivou a buscar estudar vários referenciais teóricos de modo a dar suporte às atividades desenvolvidas no programa. Pérola afirma que “o PRP incentiva a buscar a teoria nos momentos de planejamento” (Pérola, 2020) e a Jade diz que “apesar da teoria e prática ser distante uma da outra, pude nesse momento perceber que uma não funciona sem a outra” (Jade, 2020). Assim, elas evidenciam que o programa possibilita perceber as nuances que envolve o contexto de sala de aula à luz da teoria estudada, incitando-os a problematizar as situações vividas de modo a (res)significá-las e transformá-las.

Essa reflexão nos remete, novamente, à teoria freiriana (FREIRE, 1987) que assegura a necessidade de conscientização e emancipação na busca de ofertar uma

educação para que, tanto professores quanto alunos, atuem de forma a transformar a sociedade.

De modo geral, percebemos que o PRP oportuniza a vivência em situações diversas de aprendizagem da docência, possibilitando estabelecer uma relação entre os conhecimentos acadêmicos e a sua futura prática de trabalho. Por certo, é fundamental a inserção no ambiente escolar durante a formação. Também Canário (2001) contribui com esta análise ao anunciar a importância de as IES estabelecerem esta relação em suas práticas formativas.

Assim, as situações vivenciadas no PRP podem caminhar para a práxis pedagógica, ou seja, uma constante relação teoria-prática, conforme anunciam Pimenta e Lima (2017), Freire (1987). Neste processo, a relação teoria-prática são interdependentes, ou seja, a prática exige uma relação teórica com ela mesma e é capaz de transformar a realidade de forma criativa e coletiva. Para Freire (1987) o pressuposto de toda prática educativa é a situação concreta, verdadeira e existencial.

Essa transformação pessoal e social que acontece a partir da práxis é destacada por Paniago (2017) ao afirmar que aos professores cabem desempenhar

[...] uma postura crítica e política em nossa prática docente e no meio em que estivermos inseridos, de modo a analisar criticamente as implicações sociais e políticas de nossas ações, procurando desvelar valores, ideias e atuar na formação de jovens, crianças e adultos que também sejam assim (PANIAGO, 2017, p. 69).

Apesar desta possibilidade de relação teoria-prática narrada nas vozes das residentes, salientamos que o espaço, formas de organização educativa do PRP da instituição investigada e tempo destinado para o processo de relação teoria-prática no programa, de acordo com as residentes, não são suficientes para um processo formativo que preze pelo início construção da práxis, conforme pontuaremos adiante.

Contudo, mudanças estão acontecendo. Analisando os dados da pesquisa constatamos que os primeiros passos para uma transformação em termos do olhar para prática pedagógica em outras perspectivas estão ocorrendo nas práticas formativas do PRP. Nas entrevistas, todas as residentes destacaram como ponto positivo do PRP, possibilidades formativas para sua vida profissional, ou a mudança de postura frente às dificuldades que o cotidiano escolar impõe, as tornando mais resilientes, ativas e persistentes na busca de novos conhecimentos. Ademais foi destacado a capacidade de aprender com o outro, tanto no que se refere ao relacionamento com os alunos como ao

relacionamento com a equipe pedagógica e administrativa da escola. Isso é evidenciado na fala de Pérola, ao afirmar que

Foi muito importante para minha formação enquanto professora a troca de experiência com todos da escola, conhecer a realidade da escola em todas suas áreas me fez perceber que o aluno deve ser o centro do ensino e isso só se dá pelo engajamento de toda a equipe pedagógica-administrativa da escola (PÉROLA, 2020).

Essa percepção, destacada por Pérola, foi corroborada pelas demais participantes da pesquisa que citam como possibilidades do PRP as experiências de socialização docente/aluno; residente/docente regente; residente/equipe administrativa. Para elas, aprender a ser professora é uma imersão nas diversas situações do contexto escolar. A questão sobre aprender a ser professora em face da imersão às diversas atividades vividas no contexto escolar, foi apontada por todas as residentes entrevistadas.

Assim, as residentes relatam várias situações vivenciadas no PRP que sinalizam possibilidades de aprender a serem professoras. Percebemos uma preocupação das residentes em se formar professoras. Essa aspiração é intrínseca nas suas falas. Ágata afirma que “ter uma base prática para a docência foi essencial para minha formação” e Cristal completa dizendo que “ter a oportunidade de estar dentro da escola, trocando experiências com os professores me fez ter certeza de que a profissão professora é ao mesmo tempo difícil e desafiadora”. Faria e Diniz- Pereira (2019, p. 340) explicam que a imersão do licenciando na escola é um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência. Nesse processo de imersão é possível que as licenciandas reconheçam e identifiquem aspectos da cultura escolar, essenciais para que como futuras professoras tenham consciência do seu papel social, crítico e político.

Para as residentes, o programa consegue adequar as ações teóricas e práticas que fomentam aprender a ser professor e ambas se interligam e caminham juntas no processo formativo. Então, elas destacam outras situações de aprendizagens da docência:

A troca de experiência com os professores regentes, conhecer os projetos e recursos didáticos, o planejamento, a avaliação na educação infantil, bem como o momento de regência contribuíram para que eu fizesse a relação entre o que estudamos na faculdade e a realidade escolar (Rubi, 2020).

Uma das experiências foi a execução de um projeto chamado “recreio dirigido”, onde levamos as crianças a resgatar brincadeiras antigas, além de mostrar um meio saudável de brincar. (Jade, 2020).

O que mais me chamou a atenção foi o respeito e o relacionamento entre professor/aluno. Em uma turma, foi notório a harmonia e a produtividade entre todos, resultado do respeito mútuo, diálogo e empatia (Esmeralda, 2020).

Conforme se observa, as residentes sinalizam momentos de aprendizagens docentes que se efetivam em situações diversas no ambiente escolar, seja pelas experiências partilhadas entre os professores preceptores, seja pela possibilidade de aprenderem a planejarem, a elaborarem e a trabalharem com projetos, seja pela possibilidade de observarem a relações inter e intrapessoais existente na sala de aula. Paniago, Nunes e Belisário (2020) contribuem com esta reflexão ao elucidarem as diversas possibilidades de aprendizagens docentes oportunidades pelo PRP.

Assim, é válido afirmar que a profissão professor está além da sala de aula sendo necessário pautar a formação docente em pesquisa, humanização, aprender e ensinar concomitantemente e valorização da educação. Essas premissas são notórias nesta pesquisa, entretanto, tal como possibilidades, existem fragilidades do programa, que passaremos a discorrer a seguir.

4.2 DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DO PRP

Diante do que pudemos observar durante essa pesquisa é imprescindível apontarmos as fragilidades do programa, ou seja, os desafios no processo formativo dos residentes. Ressaltamos que não temos a intenção de depreciar a imagem do PRP ou as práticas desenvolvidas na instituição pesquisada, mas problematizar e sinalizar as fragilidades, como forma de contribuir para a implementação de futuras políticas educacionais que repensem estes pontos nefrálgicos do programa.

Um fator elencado pelas residentes que nos chama a atenção é a questão da carga horária prevista no PRP. Conforme o edital nº 6 /CAPES, art. 2º:

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 horas 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).

Com efeito, o PRP tem vigência de até 18 meses de duração e tem por exigência o cumprimento de 440 horas sendo 100 horas para a regência, incluindo o planejamento e a execução das atividades. De acordo com Jade o período de regência é curto

Pois a residência vem com uma bagagem ampla, que na minha opinião é um prazo pequeno. O prazo de 100 horas de regência é pouco para concluir toda a linha de pensamento. O programa deveria ser de quatro anos para um conhecimento eficaz de todas as turmas (JADE, 2020).

A residente Rubi, afirma que “foi um período complicado de muitas mudanças e adaptações. Poderia ter uma carga horária de regência maior para melhor desenvolvimento”. Igualmente, a residente Cristal diz que “o aprendizado é riquíssimo, mas acredito que poderia ter mais tempo de regência. O tempo é escasso” (Cristal, 2020).

O que pudemos perceber é que os apontamentos sobre a carga horária são relativos à rotatividade da aplicação da intervenção pedagógica, na medida em que, segundo as residentes, elas não atuavam apenas em uma sala de aula, ao contrário, para cumprir as 100 horas destinadas a regência, elas precisavam deslocar-se o tempo de uma sala para outra, o que, por certo, causava angústia pela falta de continuidade do processo de ensino-aprendizagem com uma ou mais turmas específicas e a sensação de que as horas eram poucas para atender tamanha demanda.

Assim, a escola campo possui 14 salas de aula e as residentes executaram o processo de observação e as intervenções pedagógicas determinadas pelo Edital da CAPES (2018) em todas as turmas. Isto nos faz questionar se este trânsito constante de uma sala para outra não causou prejuízos no processo de aprendizagem da docência das residentes. Como acompanhar, observar, analisar e compreender as diversas nuances que envolve o processo ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil, se caso, os residentes não tenham um tempo considerável para tanto?

Neste raciocínio, por certo, as residentes que estão em processo de aprenderem a serem professoras, vão sentir que o tempo para a materialidade do processo de regência é curto, pois ficaram pouco tempo com as crianças. Para Ágata “um dos maiores desafios é conseguir planejar uma aula sem saber o nível de aprendizado dos alunos”. Igualmente, Jade afirma que “um dos maiores desafios é, sem dúvida, a falta de tempo com as turmas. Tudo é muito rápido. Não temos tempo para conhecer as necessidades dos alunos. É difícil planejar assim” (Jade, 2020).

Pelas vozes das residentes, pudemos perceber que a carga horária destinada a regência, ao contrário, do que dizem, é imensa para um período tão curto. Logo para o cumprimento destas horas, a instituição se viu obrigada a organizar o processo educativo de formação de modo com que as residentes transitassem em todas as turmas, acarretando na sensação de que foi o tempo para conhecer as turmas. Com isso, podemos aferir que o

PRP ao propor uma carga horária tão alta para a regência está supervalorizando a prática em detrimento da teoria. Nesta direção Paniago, Nunes e Belisário (2020) alertam para o perigo de se estabelecer alta carga horária e também sobre a quantidade de residentes em uma mesma escola, com um mesmo preceptor. Para os autores, os residentes são aprendentes que estão em processo de formação e ainda é prejudicial que assumam tantas aulas ou sequências didáticas sem a formação adequada.

Também os estudos divulgados pela ANPED (2019) nos ajuda nesta reflexão ao elucidar que a proposta do PRP de se criar e executar sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas com conteúdo das áreas temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC tem uma visão reducionista da formação de professores pois propõe uma “desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um *como fazer* descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora⁴”. A percepção de que o PRP tem a função de ensinar o “como fazer” aos alunos dos cursos de graduação, como explica Paniago (2017) é a racionalidade técnica que pode ser uma dificuldade na formação de professores pesquisadores, participativos, críticos, autônomos e construtores de conhecimentos.

Percebemos que as residentes compreendem a necessidade de uma aproximação maior com a turma para o planejamento e execução das atividades. O tempo é restrito e a mudança semanal de cada turma é uma fragilidade das atividades do PRP da instituição investigada.

Outro fator apontado como desafio na vivência das práticas de aprendizagem da docência do PRP, na visão das residentes, refere-se à burocracia. Para elas, o impasse de preenchimento de fichas e/ou relatórios dificultam os momentos de pesquisa teórica para o planejamento e execução das intervenções pedagógicas. De fato, estas observações das residentes nos levam a questionar se estão de fato compreendendo a importância de um processo formativo inicial que incite nos futuros a capacidade de investigar, questionar, desenvolver a atitude de pesquisa que passa também pela sistematização das ações desenvolvidas. Consideramos salutar que todas as ações dos professores devem ser registradas para a proposição de reflexões acerca da prática pedagógica. Os registros além de possibilitar a tomada de consciência das ações desenvolvidas, dão condições para realizar as avaliações tanto do aprendizado da criança como da autoavaliação.

⁴Acesso em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propor nesta pesquisa identificar as fragilidades e possibilidades do PRP para a aprendizagem docente de estudantes de Pedagogia de uma instituição do sudoeste goiano, pudemos elencar como possibilidades do PRP para a formação inicial de professores, a ampliação do processo formativo viabilizando a relação teoria-prática, ou seja, oportunizando os discentes a relacionar a teoria apreendida na IES com o cotidiano escolar, de modo a observar e problematizar os diversos elementos do cotidiano escolar à luz da teoria estudada, englobando metodologias didáticas, funcionamento da escola e relações interpessoais. Esta última também é citada como possibilidade do PRP no que diz respeito à humanização dos participantes. O processo de humanização evidenciado nas falas das residentes é fundante, não só na sua profissionalização, mas também para toda vida social e essa humanização se dá por meio do compartilhamento de vivências e experiências entre os envolvidos no processo formativo.

Quanto às fragilidades do PRP, as residentes sinalizaram que há uma má distribuição das horas de regência, traduzidas pela grande rotatividade que elas precisam fazer na Escola para cumprirem a carga horária de regência com o uso de propostas metodológicas diferenciadas, dificultando o diagnóstico, o conhecimento das diversas nuances que envolve o processo ensino-aprendizagem, o planejamento de ações de investigação, enfim, de um processo formativo perspectivado na práxis pedagógica.

Ficou evidenciado que o PRP, apesar de ser uma iniciativa governamental, com possibilidade de melhorias nos processos formativos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, se alicerça também em práticas de caráter reducionistas, priorizando a prática em detrimento da teoria, o que vai na direção do que apontam a sociedade acadêmica e de órgãos ligados à educação como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED quanto aos seus objetivos e propostas de operacionalização. Quanto às críticas destacamos a indução do PRP ao alinhamento das ações formativas que priorizam as aprendizagens no fazer-metodológico, entretanto, os dados obtidos durante a pesquisa, apontam que, para as residentes, o aprender “como fazer” veio ao encontro das expectativas das acadêmicas.

Com efeito, o PRP contribui para a formação inicial de professores para a educação infantil, mas ainda precisa ser repensado e (res)significado o seu trajeto formativo de modo a dar ênfase a um processo que valorize a práxis e que estenda a oportunidade a todos os licenciandos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, para que todos os futuros professores possam participar do processo formativo.

Para além é fundamental que além de políticas públicas de formação de professores, ocorra a valorização profissional dos professores, por meio de planos de carreira com salários dignos, melhores condições de trabalho e valorização social, pois, do que adiantará programas de formação inicial, se os futuros professores não se sentirem atraídos pela docência.

Por sim, salientamos a limitação da pesquisa, dadas as características próprias e o recorte estabelecido, deparamo-nos como alguns aspectos restritivos como a impossibilidade de generalização dos resultados por meio de uma pesquisa que pudesse ter maior amplitude de tempo para alcançar maior público pesquisado. Essas limitações poderão ser sanadas em pesquisas futuras.

Para estudos futuros, a presente pesquisa abriu espaço para discussões sobre a formação inicial de professores e é possível a continuidade de estudo por meio de investigações de outros fatores que não foram estudados com profundidade, mas que nos suscitaram curiosidades, como o acompanhamento dos residentes ao assumirem uma sala de aula como regentes, a formação continuada, a visão dos professores regentes sobre a participação dos residentes no cotidiano escolar, entre outros. Logo, essa pesquisa não se encerra de forma integral, mas abre novas possibilidades de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL. **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.

BRASIL. 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: 15 de novembro de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
BARTELMÉBS, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa.** In: Metodologias de Pesquisa em Educação: horizontes metodológicos/Carmo Thum (org.). Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

BUSSMANN, A. C; ABBUD, M. L, M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CANÁRIO, R. **Escola – crise ou mutação?** In: CONFERÊNCIA: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO – TEMPOS DE FORMAÇÃO. 2001. Lisboa. **Anais...** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.gulbenkian.pt/publicacoes>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

FARIA, J.B.; DINIZ-PEREIRA, J.E. **Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista Educação Pública. Vol. 26, nº 68, p. 333- 356. Cuiabá, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

LEMOS, K. R. F; FRANÇA, S.M.M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 22 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação. V. 24. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240001>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

RODRIGUES, L. S. A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – GO [manuscrito], UFG, 2018.

SILVA, K A C P; CRUZ, S P. **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.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.